UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

GUSTAVO JIMENEZ PEREIRA

O ENSINO DA HARPA EM PROJETOS SOCIAIS: estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota, RJ

RIO DE JANEIRO
2019

Gustavo Jimenez Pereira

O ENSINO DA HARPA EM PROJETOS SOCIAIS: estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota, RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM), Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Luís de Almeida Álvares

Rio de Janeiro
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Jimenez Pereira, Gustavo
J436e O ensino da harpa em projetos sociais: estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota, RJ / Gustavo Jimenez Pereira. -- Rio de Janeiro, 2019.
234 f.

Orientador: Sergio Luis de Almeida Alvares.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós Graduação em Música, 2019.

1. ensino de harpa. 2. música em projetos sociais. 3. ensino coletivo de instrumentos musicais. 4. musicalidade abrangente. I. de Almeida Alvares, Sergio Luis, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Gustavo Jimenez Pereira

O ENSINO DA HARPA EM PROJETOS SOCIAIS: estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota, RJ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em 03 de julho de 2019

Prof.Dr. Sergio Luis de Almeida Alvares (UFRJ)

Prof. Dr. João Miguel Bellard Freire(UFRJ)

Profª. Drª Maria Beatriz Licursi Conceição (UFRJ)

Dedicado ao meu marido, Alexandre Santos,
por todo o apoio incondicional durante esta caminhada.

“Não somos capazes de realizar grandes feitos,
apenas pequenos feitos com grande amor.”
Madre Teresa de Calcutá (1910-1997)

AGRADECIMENTOS

Aos meus eternos mestres Marcio Selles e Lenora Mendes, que me ensinaram a amar a música desde os primeiros passos, que também apostaram no sonho do curso de harpa na Grota e deram todo o suporte para que o trabalho pudesse ser viabilizado. Além de servirem como os melhores exemplos do que almejo ser enquanto docente. Aos professores da linha de Educação Musical do PPGM-UFRJ, Thelma Álvares, João Miguel Freire, Fábio Adour, e também à professora Helen Jardim, por todo o apoio e ajuda oferecidos dentro e fora da sala de aula, com um agradecimento especial ao meu orientador, professor Sergio Álvares, por acreditar em mim e no meu projeto desde o início, pela paciência imensa e pelas incontáveis horas de ensinamentos. A todos os meus colegas que trabalham de forma incansável, muitas vezes de maneira voluntária, no Espaço Cultural da Grota. O trabalho que é realizado por todos é verdadeiramente inspirador e me faz acreditar na capacidade de transformação de nossa realidade. Fui muito bem acolhido por todos e hoje tenho orgulho de poder fazer parte dessa família. A todas as pessoas que nos ajudaram na aquisição e manutenção das harpas do projeto da Grota. Presenciei como uma ideia pode mobilizar tantas pessoas, a maioria completos desconhecidos, a ceder o que quer que tenham disponível, desde a ajuda financeira até seu tempo e atenção, ao divulgarem as campanhas na internet e nos jornais. Obrigado à harpista Gianetta Baril, que nos doou o primeiro instrumento, além de muitos outros apoios materiais e imateriais. Obrigado a todas as pessoas que puderam contribuir nas campanhas online de arrecadação, que fizeram vaquinhas em colégios, corais, igrejas e hospitais da comunidade niteroiense. E, por fim, a todos os meus alunos, por me ensinarem tanto e por me fazerem amar o caminho da docência.

RESUMO

PEREIRA, Gustavo Jimenez. **O ensino da harpa em projetos sociais**: estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota, RJ. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar processos metodológicos para o ensino de harpa que considerem a integralidade do aluno e que possam nos aproximar de uma educação significativa. Ao acompanhar o processo pedagógico na classe de harpa no projeto social do Espaço Cultural da Grota, localizado na comunidade da Grota do Surucucu, em Niterói – RJ, investigam-se as relações de identificação dos alunos com o instrumento, com os conteúdos apresentados em sala de aula e com suas aspirações e expectativas a respeito das aulas de harpa. Considerando os princípios norteadores da Musicalidade Abrangente de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b), foram apresentadas atividades com novos formatos e propostas de aulas, aproximando o ensino instrumental de outros conteúdos musicais como a apreciação, a composição e a improvisação, aplicados às premissas de ensino coletivo de instrumentos e dentro do contexto de projetos sociais. Foram utilizadas metodologias de pesquisa-ação e estudo de caso, obtendo e analisando os dados por meio de uma triangulação. A análise das observações do autor, das entrevistas com os alunos e dos comentários das auditoras externas apontam que as atividades realizadas colaboraram tanto para o aprimoramento técnico no instrumento quanto para o desenvolvimento da musicalidade e dos conteúdos musicais teóricos abordados, tendo o processo sido avaliado positivamente pelos educandos.

Palavras-chave: Ensino de harpa. Música em projetos sociais. Ensino coletivo de instrumentos musicais. Musicalidade abrangente.

ABSTRACT

PEREIRA, Gustavo Jimenez. **The harp teaching in NGO's social programs**: a case study with the students of the Espaço Cultural da Grota, RJ. Dissertation (Master in Music). School of Music of the Federal University of Rio de Janeiro, 2019.

The present work aimed to research the methodological processes for the teaching of harp that consider the integrality of the student and that can bring us closer to a meaningful education. By following the pedagogical process in the harp class at the Espaço Cultural da Grotas' social project, located in the Grota do Surucucu community in Niterói - RJ, we investigate the students' identification and relationships with the instrument, with the contents presented in the classroom and with their aspirations and expectations about harp lessons. Considering the guiding principles of Álvares' Comprehensive Musicianship (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a and 2016b) the activities were presented with new formats and class proposals, bringing the instrumental teaching closer to other musical contents such as appreciation, composition and improvisation, applied to the premises of collective teaching of instruments and within the context of social projects. Action research and case study methodologies were used, obtaining and analyzing the data through a triangulation. The analysis of the author's observations, the students' interviews and the comments of the external auditors indicate that the activities contributed to both the technical improvement of the instrument and the development of the musicality and the theoretical music contents addressed, and the process was positively evaluated by the students.

Keywords: Harp teaching. NGO music program. Class instruction. Comprehensive musicianship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aprendizagem mecânica (Fonte: BROWN, 2002, p.84, tradução nossa.).....43
Figura 2: Aprendizagem significativa (Fonte: BROWN, 2002, p.84, tradução nossa.).....43
Figura 3: Quadro Ciclo Cibernético [Fonte: Labuta (apud ÁLVARES, 2005b, p. 67)].....45
Figura 4: Pirâmide das necessidades básicas de Maslow (Fonte: Dicas de Escrita, 2018).....511
Figura 5: Foto do ECG onde se vê o portão de entrada, o *quiosque*, rampas e arquibancada.....78
Figura 6: Foto do ECG: algumas das artes grafitadas nos muros.....78
Figura 7: Foto do ECG: parte do guarda-corpo da rampa para o 2º andar com as notas de *Asa Branca*.....79
Figura 8: Foto retirada do *Google StreetView* onde se veem os arredores do ECG.....79
Figura 9: Foto do ECG: alunos de harpa e a harpista canadense Gianetta Baril praticando no *quiosque*.....80
Figura 10: Ensaio aberto da Orquestra de Cordas da Grota no campo de futebol da comunidade.....80
Figura 11: Aula 01 com turma das 13h, dinâmica *siga o mestre*.....111
Figura 12: Partitura feita por aluna da turma das 14h e desenho livre de harpa. 113
Figura 13: Ao final da aula 6, turma das 17h, após os alunos apresentarem o resultado do arranjo criado por eles da música *Ô sol*. 114
Figura 14: Aula 9 de proposta de apreciação musical, turma das 17h.....116
Figura 15: Desenho feito após a apreciação musical, aula 9, aluna da turma das 13h 117
Figura 16: Aula 12 da turma das 13h, inserindo notas harmônicas sol e ré, dinâmica *siga o mestre*.....119
Figura 17: Aula 13 da turma das 13h, dinâmica com imitação de padrões rítmicos e apresentação da escrita.....120
Figura 18: Aula 13 da turma das 13h, material utilizado na atividade.....120
Figura 19: Aula 15 da turma das 13h, perguntas sobre inversão de tríades.....121
Figura 20: Foto da apresentação da turma das 13h, aberta ao público, realizada nos jardins da Reitoria da UFF.....122
Figura 21: Aula 20 da turma das 13h, composição coletiva.....125

Figura 22: Aula 20 da turma das 13h, comparação da partitura escrita pelos alunos com a transcrição feita pelo professor.....125

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1: Trecho tocado na aula 3, turma das 14h. 112

Exemplo 2: Trecho da grade da música *Peixinho do Mar* apresentado na aula 14 da turma das 13h para discussão das partes que compõem o arranjo e a identificação do padrão ritmico trabalhado na aula 13.. 121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: proposta de interseção dos objetivos educacionais de Bloom (1977), revisados por Labuta e Smith (1997), com as funções essencialistas e contextualistas propostas por Penna, Barros e Mello (2012)..... 168

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 ESCOPO DO ESTUDO 19
1.1.1 Objeto de estudo 19
1.1.2 Delimitação do objeto de estudo 19
1.1.3 Questões norteadoras 19
1.1.4 Objetivos do estudo 19
1.1.5 Justificativa 20
2 REVISÃO DE LITERATURA 22
2.1 ENSINO DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS 22
2.2. ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS 28
2.3 MUSICALIDADE ABRANGENTE 35
2.3.1 O movimento Comprehensive Musicianship 35
2.3.2 A reunificação do saber fragmentado 37
2.3.3 A taxonomia dos objetivos educacionais 40
2.3.4 O paradigma gestáltico 52
2.3.5 Os tipos de saberes 55
2.3.6 A formatação das práticas educativas 60
2.3.7 Música e cultura 63
2.4 REFERENCIAL TEÓRICO 66
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 69
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA 69
3.2 ESCOLHA DO MÉTODO CIENTÍFICO 70
3.3 TRATAMENTO DOS DADOS 75
3.3.1 Campo de Estudo 75
3.3.2 Instrumentação 82
3.4 REVISÃO DE PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E METODOLÓGICOS 83
3.4.1 Estudo de Caso 84
3.4.2 Pesquisa-Ação 89
3.4.3 Triangulação 95
3.4.4 Observação Participante 97

3.4.5 Anotações de Campo....97
3.4.6 Entrevistas....98
4 ANÁLISE DOS DADOS....103
4.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E AS OBSERVAÇÕES DO AUTOR....103
4.1.1 Observações gerais....103
4.1.2 Análise dos roteiros de observação....104
4.1.3 Descrição das atividades em aula....109
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS....126
4.2.1 Observações gerais....126
4.2.2 Análise das entrevistas....126
4.3 ANÁLISE DAS ANOTAÇÕES E COMENTÁRIOS DAS AUDITORAS EXTERNAS....151
4.3.1 Observações gerais....151
4.3.2 Análise dos relatórios das auditoras....153
4.3.3 Resumos finais das auditoras....165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS....167
6 REFERÊNCIAS....174
7 APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES....181
8 APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS....182
9 APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS....185
10 TERMO DE CONSENTIMENTO....234

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciei meu contato com a harpa, aos 12 anos de idade, já possuía vivências positivas e prazerosas com a música, o que me fez naturalmente construir expectativas sobre como seriam as aulas de harpa. Porém, o que me foi apresentado foi uma metodologia extremamente árida, exclusivamente preocupada com a posição das mãos e dos dedos, com trabalhos de articulação e outros aspectos puramente técnicos. Provavelmente o pensamento agora seja de que tudo não passou de um acaso, apenas um *azar*, ou de que eu não tenha me conectado com uma metodologia mais tradicionalista. Talvez até pareça que essa discussão seja inoportuna, mas essa experiência se repetiu diversas vezes mesmo após a minha procura por outras abordagens.

Nesses primeiros quatro anos de estudos de harpa, tive aulas com seis professoras diferentes, algumas concomitantemente. Dentre elas, quatro eram profissionais graduadas. É sabido que cada professor tem a autonomia de decidir qual o seu método de ensino próprio e que acredita ser mais adequado para cada aluno, mas o curioso era que todas as seis utilizavam o mesmo material didático, um livro de exercícios puramente técnicos, escrito por uma harpista italiana no século XIX. Esse livro não tinha qualquer intenção de desenvolvimento da musicalidade, não havia uma música sequer em suas 154 páginas, apenas exercícios enumerados focados exclusivamente em aspectos técnicos específicos: listas de exercícios de escalas, arpejos, acordes, trinados etc., uma abordagem especializada e fragmentada. Por fim, o livro parecia não dialogar com os meus interesses ou a minha realidade de um aluno brasileiro sem muitas perspectivas de adquirir um instrumento próprio e seguir uma rotina de no mínimo algumas horas de estudo diário.

O meu relato não se propõe a atacar ou desmerecer o trabalho de nenhuma de minhas antigas professoras. Acredito fielmente em suas boas intenções, mas a verdade é que pouco se discute sobre o ensino de harpa no Brasil, que, de fato, trata-se de um instrumento muito pouco difundido. Porém, essa discussão não é suscitada nem mesmo pelos maiores interessados, os professores de harpa, que, muitas vezes, contentam-se em apenas replicar os modelos conservatoriais aos quais eles próprios foram submetidos, como se essa fosse a única maneira de aprender ou ensinar o instrumento, sem refletir sobre suas próprias práticas. A pesquisa acadêmica sobre o ensino da harpa é praticamente inexistente.

Mas por que a harpa é um instrumento tão pouco difundido no Brasil? Dentre algumas de minhas suposições, acredito que o pouco interesse também se dá por razões de ordem financeira. A harpa é um instrumento caro e, durante muitas e muitas décadas,

reservado apenas para uma elite. No Brasil, contamos apenas com uma inexpressiva fabricação artesanal, ainda muito informal, dos modelos mais simples do instrumento (harpas diatônicas) e existem pesadas taxas de importação na hora de adquirir uma harpa de pedais (que possui mecanismo capaz de efetuar os cromatismos) já que esses instrumentos não são fabricados no país.

O interessante é que, ao colocar uma criança frente a uma harpa, não conseguiríamos presumir que todas essas barreiras existam. Existe um encantamento imediato, algo não lógico, que parece atrair as pessoas a dedilharem as suas cordas. Em especial as crianças, instigadas por sua curiosidade infantil, são atraídas a descobrir sua sonoridade doce e a sentir a ressonância de suas cordas. Desde o início, os alunos são capazes de produzir uma sonoridade bastante agradável, mesmo nas primeiras aulas, já que é um instrumento de afinação fixa. Além disso, a harpa é um instrumento bastante visual, o que torna fácil a compreensão de conceitos básicos sobre som como a altura das notas ou o entendimento da escala musical no processo de musicalização. Acredito, desse modo, que essas características, aliadas ao encantamento que cerca o instrumento, possibilitem o uso da harpa como uma ferramenta bastante eficaz na musicalização, tanto de crianças como de jovens e adultos.

Algumas das minhas experiências pessoais como professor me levaram a realizar esta pesquisa. Em 2014 fui convidado para dar aulas de harpa em um projeto social na Região Sul do país, na cidade de Jaraguá do Sul – SC, onde permaneci até o final de 2016. Esse projeto contava com aulas de diversos instrumentos orquestrais, muitos deles bastante difundidos no âmbito dos projetos sociais, como os instrumentos de arco, metais e flauta transversa, além disso oferecia aulas de canto coral e de instrumentos como piano, violão e flauta doce, mas também de alguns bem pouco usuais como o fagote e a harpa. Nessa ocasião, as aulas de harpa eram individuais, e as aulas de teoria e de prática em grupo − canto coral, grupos de música de câmara, participação na orquestra dos alunos – eram obrigatórias. Percebi uma grande dificuldade da maioria dos alunos quanto ao entendimento dos conteúdos das aulas de teoria musical, além disso os alunos de harpa iam mal nas disciplinas em conjunto ou porque tinham dificuldades em contagem de compassos, em ouvir os colegas ou porque, na ausência de uma parte de harpa no arranjo original, pediam aos alunos que tocassem a parte do piano, o que, na maioria das vezes, não funcionava e deixava os alunos frustrados. Comecei trabalhando as questões e dúvidas da aula de teoria na aula do instrumento e tivemos bons resultados, faltando vivenciar de forma prática os conteúdos que

eram vistos na aula de teoria musical. Assim, tentei resolver o problema da prática em grupo organizando o repertório junto aos professores das outras disciplinas, o que funcionou em um primeiro momento, mas logo percebi que o repertório de harpa disponível era limitado, ainda mais em se tratando do repertório para iniciantes. Então, comecei a experimentar diferentes abordagens. Dentre as tentativas variadas, pude perceber um grande sucesso com a utilização de cifras, as mesmas utilizadas na notação da música popular, algo incomum em métodos harpísticos formais. Os alunos eram capazes de participar dos ensaios tocando a harmonia e adaptavam as suas partes em versões tecnicamente adequadas para eles. Pouco depois, com maior domínio das cifras, os alunos começaram a criar seus próprios arranjos das suas músicas favoritas para a harpa, nos mais diversos gêneros musicais, e se mostraram muito interessados e motivados por essas possibilidades. Houve um grande aumento no interesse e na procura pelas aulas de harpa. Quando deixei o projeto, a classe de harpa já passava de 30 alunos. Conto essa experiência porque ali percebi que outras abordagens não somente eram possíveis, mas também muito bem recebidas.

Cabe aqui uma crítica aos cursos de formação profissional. Talvez, para muitos, principalmente nos cursos de licenciatura em Música, vários questionamentos sobre as abordagens metodológicas de ensino e a importância da identificação dos alunos no processo de aprendizagem já tivessem sido discutidos à exaustão, mas como bacharel não tive qualquer contato com esses debates. Somos conduzidos a acreditar que um bom instrumentista saberá como ensinar. Muitas práticas de ensino conservatorial se sustentam em uma tradição acrítica e ainda temos um longo caminho a percorrer em busca de melhorar nossas práticas.

A partir desses questionamentos, decidi me aprofundar no estudo das questões de ensino da harpa, o que me levou a procurar os programas de pós-graduação. Ao retornar a Niterói, em 2017, viabilizei o início das classes de harpa no projeto social do Espaço Cultural da Grota, na comunidade da Grota do Surucucu, em Niterói – RJ, onde tive uma boa receptividade dos organizadores e interesse por parte dos alunos. O projeto já contava com aulas de diversos instrumentos de orquestra, mas nem sequer possuía uma harpa. Nos primeiros meses, levei minha harpa uma vez por semana para a realização das aulas, com uma classe que contava com seis alunos no total, divididos em três duplas. Após seis meses, recebemos o primeiro instrumento doado e a classe aumentou consideravelmente, tendo 14 alunos no total, ainda divididos em duplas. Mantivemos o uso do repertório trazido pelos alunos e o uso de cifras em conjunto com a escrita tradicional, o que acredito que possibilita trabalhar as questões técnicas sem perder a gratificação de fazer música. Mais alguns meses se

passaram e a classe aumentou novamente. Agora, com 21 alunos, eu me vi impossibilitado de continuar com o modelo de turmas em duplas, o que acabou gerando outro ganho valioso, o caráter coletivo das aulas. Mesmo alunos iniciantes podem executar partes simples em separado, obtendo, em conjunto, um resultado sonoro agradável e gratificante. Além disso, percebi quão rico pode ser o ambiente de aprendizado quando se possui uma diversidade de pessoas com características variadas, por vezes até contrastantes, todas juntas em busca de objetivos comuns e com muitas trocas de saberes entre si. No entanto, não pretendo romantizar o processo. Como egresso do sistema conservatorial, senti que a demanda exigida do professor no formato coletivo é exponencialmente mais árdua, mas por conta das dificuldades ocorrem as constantes reflexões sobre a própria prática, um grande ganho para o professor em constante formação.

No Capítulo 1, apresentam-se o escopo do estudo, que consiste na apresentação do objeto de estudo e sua delimitação, as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos e a justificativa de sua importância.

No Capítulo 2, aborda-se a revisão de literatura, subdividida em três grandes áreas de interesse: (a) o ensino de música em projetos sociais; (b) o ensino coletivo e (c) a Musicalidade Abrangente. Ao pesquisar sobre os autores que já haviam tratado tanto das questões do ensino de música em projetos sociais quanto do ensino coletivo, fiz um recorte na literatura brasileira recente que tratava do assunto, por acreditar que a contextualização de ambos os fenômenos seria um fator importante e que eles poderiam ser mais bem compreendidos sob a ótica dos autores brasileiros. A revisão sobre a Musicalidade Abrangente segue principalmente os referenciais abordados por Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b) em suas pesquisas originais, mas também traz autores e conceitos novos que complementam as questões discutidas pelo autor. Sobre o ensino de música em projetos sociais, são abordados: o contexto sócio-histórico do crescimento do terceiro setor nos anos 90, questões relativas aos objetivos gerais dos projetos sociais que trabalham com o ensino de música e o equilíbrio entre suas funções, questões relativas ao público atendido, o morar na favela e seus estigmas além das possibilidades do ensino de música como ferramenta de promoção social. Ao tratar do ensino coletivo de instrumentos, são abordados: o mito do talento, a trajetória histórica do ensino coletivo no Brasil, o perfil crítico e reflexivo do professor que atua no ensino coletivo, as definições apresentadas pelos autores quanto ao ensino coletivo, seus princípios, o que é e o que não é considerado ensino coletivo pelos autores além de seus pontos fortes e seus pontos fracos. A revisão de literatura relativa à

Musicalidade Abrangente está dividida nos seguintes tópicos: (a) o movimento *Comprehensive Musicianship*; (b) a reunificação do saber fragmentado; (c) a taxonomia dos objetivos educacionais, proposta por Bloom (1977), adaptados para a educação musical por Labuta e Smith (1997); (d) o paradigma gestáltico; (e) os tipos de saberes; (f) a formatação das práticas educativas e (g) música e cultura.

No Capítulo 3, apresento os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, compreendendo sua classificação, segundo Gil (2008), quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos técnicos; à escolha do método científico com os pressupostos hermenêuticos e fenomenológicos utilizados para embasar a visão filosófica desta pesquisa; ao campo de estudo, descrevendo algumas características da favela da Grota, do Espaço Cultural da Grota e da rotina das aulas de harpa no projeto; aos instrumentos de coleta de dados utilizados. Além disso, apresento uma revisão de literatura a respeito desses procedimentos técnicos, como o estudo de caso, a pesquisa-ação, a triangulação, a observação participante, as anotações de campo e as entrevistas.

No Capítulo 4, apresento as análises dos dados obtidos, descrevendo as atividades propostas nas aulas de harpa durante o período de estudo, a análise das anotações e questionários respondidos pelo pesquisador, os tópicos, tanto recorrentes quanto isolados, trazidos pelos alunos durante as entrevistas e as considerações das auditoras externas a respeito das propostas do estudo.

Por fim, apresento minhas considerações finais, refletindo sobre os questionamentos levantados no estudo, além de alguns apontamentos indicados pelos resultados.

Acredito que, ao realizar uma pesquisa com os alunos da classe de harpa do Espaço Cultural da Grota, poderemos iniciar um diálogo sobre as possibilidades mais integralizadas de ensino e debater modelos pedagógicos, buscando alguns caminhos para aprimorá-los.

1.1 ESCOPO DO ESTUDO

1.1.1 Objeto de estudo

Esta pesquisa tem por objeto o ensino de harpa em projetos sociais no formato de ensino coletivo homogêneo, o desenvolvimento de novas abordagens metodológicas e formas significativas de ensino do instrumento, partindo da situação específica do recorte de alunos do Espaço Cultural da Grota, na cidade de Niterói – RJ, e posteriormente a contribuição para o ensino do instrumento em outros âmbitos.

1.1.2 Delimitação do objeto de estudo

Delimitado ao grupo de alunos participantes do projeto social do Espaço Cultural da Grota, em Niterói – RJ, que estão na classe de harpa entre os anos de 2018 e 2019, trabalhando com as limitações de espaço, materiais, acesso etc. e analisando não só as questões musicais, mas também as situações social e afetiva dos alunos no contexto das aulas de harpa.

1.1.3 Questões norteadoras

a) Seriam as propostas norteadoras da Musicalidade Abrangente efetivas no processo de ensino-aprendizagem da harpa no contexto de projetos sociais?

b) De que maneira podemos aplicar metodologicamente as propostas norteadoras da Musicalidade Abrangente no ensino da harpa?

c) Como essas propostas se relacionam cognitiva, proprioceptiva e afetivamente com o aprendizado da harpa?

d) Essas propostas podem atender as demandas específicas do ensino de música em projetos sociais?

e) Essa proposta de ensino pode ser significativa e bem recebida pelos alunos de harpa?

f) Como essas propostas afetam as questões de motivação dos alunos durante o processo?

1.1.4 Objetivos do estudo

1.1.4.1 Objetivo Geral

Investigar, refletir e desenvolver uma abordagem metodológica do ensino coletivo de harpa que contemple as necessidades e expectativas do aluno em sua integralidade por meio de um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta os conceitos norteadores da Musicalidade Abrangente proposta por Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b).

1.1.4.2 Objetivos Específicos

a) Descrever o processo educativo das classes de harpa no Espaço Cultural da Grota referente à prática do ensino da harpa dentro do processo de musicalização e do aperfeiçoamento técnico do instrumento.

b) Registrar as experiências musicais significativas, tanto do ponto de vista do professor quanto do ponto de vista dos alunos, de processos de sala de aula, apresentações e do dia a dia no contexto do projeto social.

c) Desenvolver propostas de aulas práticas norteadas pelos princípios da Musicalidade Abrangente, por meio de atividades e exercícios que levem em conta as aspirações dos alunos e que sejam avaliados positivamente por eles.

d) Discutir a receptividade, a aplicação e a eficácia das propostas de aulas de harpa norteadas pelos princípios da Musicalidade Abrangente.

e) Refletir sobre a relação das propostas educativas realizadas neste estudo com os objetivos dos projetos sociais que desenvolvem o ensino de instrumentos musicais.

f) Examinar as implicações, vantagens e desvantagens do formato de ensino coletivo de harpa, sua recepção pelos estudantes e desenvolvimento técnico e musical no instrumento.

1.1.5 Justificativa

Devido à grande lacuna existente nas pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino de harpa no Brasil, pretende-se acompanhar o desenvolvimento do grupo específico de alunos em questão para que, por meio do seu desempenho, possamos compreender melhor a situação do todo, levantar dados relevantes sobre o uso da harpa como ferramenta de musicalização e, divulgando os resultados desta pesquisa, aprimorar a qualidade do ensino do instrumento no país.

A entrevista com os alunos, a fim de registrar suas experiências, ajuda-nos na compreensão dos impactos que o ensino da música, tanto no contexto mais generalizado do projeto social quanto nas classes de harpa em específico, pode causar em sua formação e em

seu futuro profissional e pessoal. Esses registros e depoimentos poderão servir como uma ferramenta para futuramente criar-se uma metodologia personalizada no ensino da harpa destinada aos alunos brasileiros, já que atualmente todos os materiais didáticos utilizados são importados e não adaptados à nossa realidade.

É de grande importância que sejam levantados dados sobre as experiências em classe para discutir os métodos de ensino da harpa no Brasil, onde acredito que ainda estamos dando os primeiros passos em direção à construção de uma metodologia mais apropriada e significativa para os alunos brasileiros.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Como a pesquisa destina-se a investigar um ensino mais integralizado de harpa em um programa específico, que trabalha com formato de aula de ensino coletivo homogêneo inserido no contexto de um projeto social, resolvi, então, que seria melhor separar a revisão de literatura em subtópicos nas seguintes áreas de interesse que se relacionam com o objeto de estudo: (a) ensino de música em projetos sociais; (b) ensino coletivo de instrumentos; (c) musicalidade abrangente. Esta revisão de literatura busca apresentar e relacionar as formas como algumas questões relativas aos subtópicos acima listados têm sido abordadas pelos autores. Portanto, serão privilegiadas as contribuições que trazem e os conceitos que as embasam, mas sem ignorar que juntos tecem um atual *estado da arte* da questão. Dessa maneira, acredito que poderemos discutir e compreender os conhecimentos desses temas que, na literatura, estão separados, mas que, no decorrer deste trabalho, irão se cruzar e sobrepor, sendo todos vitais para embasar esta pesquisa.

2.1 ENSINO DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS

A primeira questão a ser abordada é um panorama sócio-histórico a respeito dos acontecimentos que vieram a propiciar o fortalecimento do terceiro setor e o crescimento das ONGs no Brasil, além de algumas considerações sobre relações entre as parcerias público-privadas que merecem nosso olhar atento.

Segundo Noma e Lima (2009, p.172), depois dos 30 anos de prosperidade econômica nos países centrais, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os arranjos políticos e econômicos entraram em falência de modo que a proposta para a superação da crise mundial foi a reconfiguração e uma nova dinâmica da produção e da acumulação do capital. A ocorrência das crises econômicas é atribuída à interferência estatal, de acordo com a doutrina neoliberal:

> A retórica neoliberal disseminou que a crise fiscal sem precedentes exigia uma profunda reforma do Estado, não apenas do seu papel, mas da sua organização e de sua gestão. Ao exaltar o mercado como parâmetro da nova era – do enxugamento da estrutura do Estado, do Estado mínimo para as políticas sociais, da descentralização de suas atividades, da administração pública gerencial e da retórica do governo empreendedor – os neoliberais defendiam reformas orientadas para o mercado e procuravam demonstrar a superioridade do mercado em relação à ação estatal (NOMA; LIMA, 2009, p.175).

Exemplos do enfoque gerencial da administração pública surgiam com força na Grã-Bretanha e nos EUA durante as reformas neoliberais realizadas por Margaret Thatcher

(1925-2013) e por Ronald Reagan (1911-2004) ao assumirem o poder em 1979 e em 1980, respectivamente (NOMA; LIMA, 2009, p. 173). Na América Latina, o Chile, o México, a Argentina, a Bolívia e o Uruguai já haviam adotado políticas de alinhamento neoliberal no decorrer dos anos 1980, e, no Brasil, o discurso neoliberal começou a se firmar e se enraizar com a eleição presidencial de Fernando Collor em 1989, quando, a partir dos anos 1990, o país ingressaria em sua era da política neoliberal (BOITO JUNIOR, 1999; PAULANI, 2006 *apud* NOMA; LIMA, 2009, p. 177).

Segundo Noma e Lima (2009, p. 198), no Brasil, a reforma do Estado foi norteada pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, elaborado em 1995, em que se explicita que tal reforma deve ser compreendida no "[...] contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de *promotor* e *regulador* desse desenvolvimento" (BRASIL, 1995, p. 17, grifo nosso). Portanto, nesse processo, o Estado brasileiro abandona o provimento de certos bens e serviços e passa apenas a fiscalizar a aplicação de seu orçamento nas ações de parcerias entre o público e o privado, favorecendo o processo de *publicização* descrito abaixo:

> Por meio do programa de publicização, há a "[...] descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica". Com a publicização, "[...] transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle" (BRASIL, 1995 *apud* NOMA; LIMA, 2009, p. 180).

As autoras sinalizam que, ao eximir-se das funções mantenedoras e de responsabilidade direta do fornecimento de bens e serviços para exercer funções de subsidiar, redistribuir e realocar recursos financeiros, o Estado brasileiro "[...] induz mecanismos de contratação externa, transferindo para as instituições privadas ou setor público não estatal funções/serviços tradicionalmente desempenhados pelo aparato governamental, ou estabelecendo parcerias com as organizações sociais" (NOMA; LIMA, 2009, p.182-183). Portanto, o fortalecimento do terceiro setor, representado pelas fundações, associações comunitárias, entidades filantrópicas e ONGs, dá-se no preenchimento da lacuna deixada pelo Estado no provimento de suas funções.

Lançam-se, portanto, críticas e reflexões ao modelo de financiamento das ONGs e sobre os critérios de escolha dessas parcerias, vindas tanto da esfera pública quanto das

empresas privadas, onde, por diversas vezes, pode-se perceber critérios de escolha orientados por interesses alheios à promoção do bem-estar da população:

> As chamadas *organizações não governamentais* (ONGs), quando hoje passam a ser financiadas por entidades, muitas destas de caráter governamental, por meio das *parcerias*, ou quando são contratadas pelo Estado (federal, estadual ou municipal), para desempenhar, de forma *terceirizada*, as funções a ele atribuídas, não parecem tão fiéis a seu dito caráter "não governamental" e à sua condição de "autogovernada". Efetivamente, o Estado, ao estabelecer "parceria" com determinada ONG e não com outra, ao financiar uma, e não outra, ou ao destinar recursos a um projeto, e não a outro, está certamente desenvolvendo uma tarefa *seletiva*, dentro e a partir da *política governamental*, o que leva tendencialmente à presença e permanência de certas ONGs e não outras, e determinados projetos e não outros – aqueles selecionados pelo(s) governo(s) (MONTAÑO, 2003, p. 57, grifo do autor).

Montaño (2003, p. 58) questiona o caráter de não lucratividade de algumas entidades não governamentais ao afirmar que algumas dessas fundações atuam como braços assistencialistas de empresas. Elas não escondem seu claro interesse econômico nas isenções fiscais ou nos benefícios propagandísticos que o trabalho social proporciona para suas marcas ou produtos. No caso de outras organizações que não estão estreitamente relacionadas às grandes corporações, Montaño (2003, p. 206) ainda aponta para a dificuldade de manter suas operações. O autor adverte que, na maioria dos casos, pela incapacidade de se manterem autossustentáveis, essas organizações têm extrema necessidade de captar recursos, porém essa busca por aportes financeiros pode passar a orientar suas filosofias e condicionar suas missões. Montaño (2003) tece duras críticas ao modelo de captação de verbas e evidencia o que ele chama de *fetiche da doação*:

> Primeiramente, nos dizem, a "proposta", quer dizer, o *projeto* de ação organizacional, aquele que materializa a sua "missão", deve estar de acordo, não com a filosofia, valores, princípios, objetivos da organização ou de seu público alvo, mas com o "perfil, os interesses e as exigências do doador potencial". Isto é, se o "perfil e interesses" do doador potencial estiverem em desacordo com a filosofia e valores da organização requerente, na melhor das hipóteses esta última renuncia a essa fonte de recursos; mas na hipótese mais realista (até pela relação quantitativa doador/requerente e pela necessidade imperiosa de esta última obter recursos externos), a organização adapta sua "missão" ao "perfil" do doador, ou torna sua filosofia tão laxa, flexível, vazia, que lhe permita "negociar" com praticamente qualquer "doador potencial". Por outro lado, nos dizem, deve-se demonstrar os "benefícios" para a instituição doadora. Quais benefícios? Para a população-alvo? Não, os beneficiários para a instituição doadora. Quer dizer, se a "doação" não render dividendos não é de interesse do "doador", não haverá "doação". Isto evidencia o *fetiche da doação* [...] (MONTAÑO, 2003, p. 209, grifo do autor).

Seguindo essa linha de problematização dos subsídios de organizações filantrópicas, Fernandes (2009 p. 106) afirma que muitas financiadoras dessas ONGs são empresas privadas, que não obedecem aos parâmetros das políticas oficiais, mas sim aos seus

interesses próprios, pautados nos valores sustentados pela filosofia de cada instituição. Como resultado, espelham a visão conservadora do empresariado pertencente à elite e muitas vezes acabam por perpetuar contradições produzidas pelo neoliberalismo que acentuam as disparidades sociais. Mesmo os resultados obtidos por meio dos esforços dos projetos sociais tendo aspectos extremamente positivos, também são "instrumento de controle e de direcionamento 'ao gosto do freguês'" (FERNANDES, 2009, p. 107). Por serem atrelados os resultados do projeto social ao nome das empresas financiadoras, não é de se espantar que o resultado das ações seja revestido por um discurso de eficiência pautado em resultados romantizados, como um bom produto à venda. Logo, as próprias organizações são obrigadas a participar do ciclo de consumo de suas representações idealizadas e romantizadas, a fim de obter recursos e patrocínio com discursos que enfatizam resultados heroicos de seus trabalhos.

O foco nos resultados e as dificuldades com o aporte de verbas encobrem os processos de terceirização, flexibilização e precarização das relações de trabalho e da invisibilização e desarticulação das lutas dos movimentos sociais (MONTAÑO, 2003, p.232). Nos casos dos projetos sociais que trabalham com conteúdos musicais, Kater (2004, p.46) afirma que o foco no produto final e nos resultados, como nos concertos aos patrocinadores, pode induzir projetos sociais a agir de forma seletiva, criando critérios como habilidade ou experiências anteriores para selecionar seus integrantes, o que acaba por excluir exatamente aqueles que mais precisariam se beneficiar do trabalho oferecido.

É necessário, portanto, um olhar crítico e reflexivo sobre as questões mencionadas e considerar que, mesmo não se tratando do foco principal deste estudo, elas influenciarão direta ou indiretamente o campo de ação das instituições, os seus objetivos, ações, expectativas e, consequentemente, as relações entre professor-aluno no âmbito dos projetos sociais. Seguiremos tratando das questões mais específicas sobre os projetos sociais que têm como foco o ensino de música e suas questões.

Durante o levantamento bibliográfico, foi encontrado um número significativo de pesquisas sobre a utilização do ensino de música como ferramenta de inclusão social no terceiro setor. Penna, Barros e Mello (2012, p. 66) classificam dois tipos de funções do ensino de música no âmbito da educação não formal: "*funções essencialistas* – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as *[funções] contextualistas* – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais" (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66, grifo nosso).

Kater (2004) e Penna, Barros e Mello (2012) trazem à tona uma problemática de que, se o ensino estiver voltado única e exclusivamente para os aspectos essencialistas (aspectos técnicos de um instrumento), esses projetos não estarão agindo de forma eficaz na transformação social. Alguns deles poderão incorrer na falha de replicarem os modelos tradicionais de conservatório e agirão, inclusive, como ferramenta de exclusão social, situação em que somente os alunos "talentosos" são valorizados (KATER, 2004, p. 46) ou estarão apenas focados nos atributos estéticos, centrando-se o objetivo na performance como resultado final e ignorando-se o processo de aprendizagem do aluno e sua importância (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 74-75).

Igualmente problemático é o extremo oposto: os projetos que não sejam devidamente claros em suas propostas metodológicas, na sistematização, em algum grau, do conteúdo e na forma com que os apresentam para os alunos serão subaproveitados em seu potencial formador. Considerando "qualquer abordagem como válida, qualquer contribuição como positiva" (PENNA, 2006 p. 38), eles se mostram superficiais e sem atuação a longo prazo, apenas servindo de lazer ou como um passatempo para os seus participantes (KATER, 2004 p. 44). Então, é bastante recorrente a proposta de encontrar um equilíbrio entre as funções essencialistas e contextualistas, em que fiquem claros os objetivos e as ações, *o que* pretendem ensinar e *como* vai ser ensinado (KATER, 2004 p. 46).

Além de *o que* e *como*, uma questão crucial nas pesquisas sobre ensino de música em projetos sociais é o *para quem*, especialmente nos casos em que os projetos tenham como público-alvo as populações das favelas. O morar em favela, segundo Gondim (1982, p. 31), constitui "um elemento de diferenciação social, na medida em que o sistema classificatório de outros grupos sociais confere um estigma a este atributo" (GONDIM, 1982, p. 31). Fernandes (2009) fala sobre o processo de criminalização da pobreza e do morador da favela:

> [...] representações que começaram a ser construídas entre o final do século XIX e início do século XX, parecem permanecer ainda hoje na relação do Estado com os moradores das favelas, sendo agora agravadas pela correlação entre as favelas e o "crime organizado", num claro processo de reforço da criminalização de seus moradores. As ações repressivas da polícia, que tende a ver todo favelado, especialmente o jovem, como um sujeito potencialmente criminoso, é uma expressão clara deste processo (FERNANDES 2009, p. 94).

Cançado (2006, p. 19) cita que falta de perspectiva de vida, descrença no futuro, agressividade, indisciplina, desconfiança e outros comportamentos negativos relacionados à baixa autoestima foram observados como traços das crianças da periferia de Belo Horizonte em suas experiências trabalhando em projetos sociais.

As conclusões dos autores convergem na validação do ensino de música como ferramenta para alcançar transformações sociais, de elevação da autoestima e valorização pessoal desses alunos, gerando um sentimento de pertencimento e auxiliando no desenvolvimento do ser humano. Segundo Kleber (2008, p. 24), o trabalho de educação musical com os alunos em projetos sociais se mostrou potencialmente favorável para a transformação social dos indivíduos. Penna, Barros e Mello (2012, p. 71) afirmam que, por meio da produção artística, o resultado do trabalho torna-se visível e valorizado, o que leva a um processo de autopercepção positiva. Kater (2004, p. 50) pede que os educadores musicais considerem que o significado da música se enriquece ao ser compreendido tanto como *fim em si* quanto um excelente *meio para*, corroborando com a ideia de que um bom equilíbrio entre objetivos essencialistas (fim em si) e contextualistas (meio para) potencializa as ações educativas em projetos sociais.

Os objetivos contextualistas nos projetos sociais devem estar alinhados às necessidades e expectativas das comunidades que atendem, levando em conta a diversidade e as individualidades de cada grupo. Sendo assim, entendo que uma metodologia que seja aplicada em uma certa comunidade e apresente um certo resultado não necessariamente apresentará os mesmos resultados em outros contextos.

Os autores se complementam ao ressaltarem a importância de que o ensino de música nesse âmbito seja pensado levando em conta a diversidade e as individualidades de cada grupo. Almeida (2005, p. 52) diz que o trabalho desenvolvido deve estar pautado na demanda da região e nas expectativas dos alunos. Já Queiroz (2005, p. 57) fala que a experiência musical-educativa deve ser concebida como resultado da assimilação de aspectos relacionados à vida do indivíduo e de sua cultura. Por sua vez, Penna (2006) afirma que a prática educativa deve buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades com distintas vivências culturais.

Assim, uma forma bastante eficaz de buscar atender a essas demandas específicas que cada grupo traz é considerar sua bagagem musical anterior. Freire (2017, p. 14) cita, como uma das diretrizes de trabalho na Escola de Música de Manguinhos, levar em conta a experiência musical que os alunos trazem e a construção da experiência musical a partir do cotidiano dos educandos. Nesse sentido, Freire (2017, p. 26-28) e Penna (2006, p. 39) concordam que o ensino de música deve derrubar a hierarquização cultural e musical, que considera certo tipo de produção como superior e outra como inferior e distancia as aulas de

música da música vivida fora da escola. Os autores defendem um modelo que compreenda o multiculturalismo como forma de enriquecer o universo musical dos alunos. Freire (2017, p. 38-39) constata um aumento na motivação dos estudantes ao se dedicarem ao aprendizado musical quando são convidados a assumir uma postura ativa no processo de seu aprendizado, quando participam na escolha de seu repertório e quando o professor leva em conta sua bagagem cultural.

Outro ponto convergente entre os autores Cançado (2006), Kramer (2000) e Penna (2006) é que a transdisciplinaridade e/ou a interdisciplinaridade dos processos de educação musical proporciona uma vivência musical mais significativa já que apresenta o conhecimento musical de forma integralizada. Penna (2006, p. 40) concorda ao citar que a especialização potencializa o conhecimento do objeto, mas a extrema compartimentação o mutila. Kramer (2000, p. 61-64) defende que a pedagogia da música não deve ser entendida como uma disciplina autônoma. Por meio da ligação de diferentes concepções teóricas, que o autor chama de *campo de cooperação*, o mesmo objeto pode ser mais bem compreendido à luz de outros campos da ciência, como a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia, a História, a Estética, a Psicologia e a Musicologia.

2.2. ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

Cruvinel (2004, online) ressalta como importante pressuposto filosófico para o ensino coletivo o questionamento do *talento*. Em razão da crença romântica de que o músico é alguém diferenciado dos demais, que possui habilidade inata, muitas pessoas são excluídas do processo de aprendizagem musical, seja por se considerarem sem aptidão, seja, infelizmente, por conivência dos próprios professores. A autora ainda explica que o mito do *talento* é uma construção histórica:

> A época que o pensamento cartesiano estava se consolidando, o seu reflexo no campo música foi o reducionismo técnico-mecanista, na supervalorização da técnica em detrimento do sensível, do musical, culminando na figura do *virtuosi* [...] A partir desta visão tradicional e tecnicista, busca-se prioritariamente a formação do *virtuosi*, ou seja, do instrumentista de habilidade técnica excepcional. E, por muitas vezes, essa habilidade excepcional é considerada, erroneamente, fruto de um dom ou talento natural. Observa-se que os Conservatórios e Escolas de Música ainda estão presos à formação de um instrumentista de alta capacitação técnica, limitando o acesso ao ensino instrumental (CRUVINEL, 2004, online).

Cruvinel (2004, online) aponta que questionamentos mais significativos devem ser feitos em busca de compreender: Quem é aquele aluno? O que ele deseja das aulas de

música e do instrumento? Qual repertório ele deseja tocar? Como podemos tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes?

Outro pressuposto importante apresentado por Almeida (2004, online) sobre as práticas de ensino coletivo é que o *fazer* musical deve preceder o *saber* musical. O autor tece críticas ao modelo de ensino tradicional, em que muitas vezes, nos primeiros anos, os alunos aprendem teoria e solfejo antes de começarem a aprender a tocar um instrumento. "O ensino coletivo de instrumentos permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável" (ALMEIDA, 2004, online).

Também o perfil do professor para o ensino em grupo deve ser significativamente diferente do professor de ensino individual:

> A postura do educador musical crítico e reflexivo é aquela que tem uma escuta sensível aos anseios dos educandos, em um estado de permanente diálogo, além de ser um investigador reflexivo e atuante no sentido de estar sempre atento aos processos de ensino-aprendizagem, considerando a realidade de cada educando em seus diversos aspectos socioculturais, tendo em vista a complexidade em que se vive o mundo e se constrói o conhecimento (CRUVINEL, 2004, online).

Logo, os educadores musicais que atuam no ensino coletivo devem possuir não apenas um comprometimento com o desenvolvimento da musicalidade, mas também com a formação humanística e social do aluno, assim como apresentado nos objetivos dos projetos sociais que trabalham com o ensino de música (ver 2.1). É necessário considerar as expectativas e o contexto dos alunos e desmistificar a música, propondo seu ensino não somente àqueles que demonstram facilidade ou "talento". "A música é importante para o ser humano e para a sociedade, independentemente da profissão que ele seguirá. Não devemos olhar uma criança ou um iniciante como um futuro profissional" (CRUVINEL, 2004, online). Nessa perspectiva, debater e aprimorar o ensino coletivo ganham grande relevância para os educadores musicais nos diferentes âmbitos de ensino.

Cruvinel (2005, p. 70) expõe um pouco da trajetória histórica do ensino coletivo no Brasil ao contar que, ainda no período colonial, o ensino coletivo de instrumentos era utilizado nas primeiras bandas de escravos. Mais tarde, também era utilizado nas bandas militares, nas fanfarras e nos grupos de choro e samba, sem a preocupação de sistematização pedagógica. A autora complementa relatando que a primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo no Brasil foi o Canto Orfeônico, idealizado por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), nos anos 30. Posteriormente, outras iniciativas se consolidaram, como o programa de ensino coletivo implementado no Conservatório Estadual

Dr. Carlos de Campos, em Tatuí; assim como José Coelho de Almeida, quando realizou experimentos com formação de bandas em fábricas no interior paulista, e também Alberto Jaffé (1935-1977) e sua esposa Daisy Jaffé (1935-), que iniciaram experimentos com o ensino de instrumentos de cordas friccionadas. Almeida (2004) conta, em seus relatos pessoais, como foi sua experiência na formação de uma banda composta por funcionários de uma fábrica de tecelagem e seus parentes, ainda nos anos 50:

> [...] Fui apresentando cada um dos instrumentos, mostrando a todos a forma correta de segurá-lo e demonstrando como se deveria soprar para tirar o som de cada um. Em seguida, chamava o interessado em tocar aquele instrumento; entregava-o, dava-lhe mais algumas instruções em particular e pedia-lhe para que tentasse tocar o som com o dedilhado ensinado, e, que a pessoa se sentasse no banquinho junto à estante a ela destinada [...] Continuamos a nossa orientação aos instrumentistas de cada naipe, até que todos pudessem tocar pelo menos um si bemol, no seu instrumento. [...] Noções práticas de ordem, disciplina, atenção, trabalho em equipe e trabalho solidário começaram a ser transmitidas [...] pedi a todos para tocarem o si bemol já conhecido junto com cada batida da percussão. Foi uma festa! Depois de alguns minutos, corrigidas as imprecisões e indecisões, todos tocavam juntos e a tempo! Vocês não podem imaginar a alegria que se apossa das pessoas quando conseguem realizar um trabalho desse tipo. Elas se sentem realizadas e motivadas a estudar com afinco para vencer todas as dificuldades que aparecerem. É claro que o som é, ainda, horrível e incerto. Mas o fato de terem tocado juntos proporciona a todos uma grande alegria e satisfação. Havíamos iniciado o ensino coletivo de instrumentos musicais da banda [...] Alguns perguntarão: "Como você teve ideia de iniciar ensinando a banda inteira?" As respostas são várias. Podemos dizer que foi por necessidade, por convicção pedagógica, por conveniência didática, por razões práticas e estéticas. Eu não tinha alternativa (ALMEIDA, 2004, online).

Esse relato exemplifica um processo de ensino coletivo com ricos detalhes, ficando claro nele alguns de seus pontos fortes. Porém, creio que, antes de nos aprofundarmos em mais detalhes, seja necessário conceituar e definir do que se trata o ensino coletivo.

Montandon (2014) defende que o ensino coletivo *não é uma metodologia*, não possui um passo a passo estruturado, mas trata-se de um *formato de aula* no qual grupos de pessoas aprenderão a tocar um instrumento ou fazer e compreender música, podendo ele possuir diferentes conteúdos, objetivos, materiais e metodologias, com possibilidades diversas de número de alunos por turma, havendo ou não instrumentos disponíveis para todos os alunos. "[...] Embora a literatura defenda a experiência com o ensino em grupos, ou apresente princípios pedagógicos claros e convincentes, ela é lacunar e ainda escassa no passo a passo metodológico" (MONTANDON, 2014, online).

Montandon (2004) entende que uma aula de instrumento com vários alunos juntos, mas com apenas um tocando um determinado repertório padrão enquanto os outros escutam, modelo usualmente conhecido como *masterclass*, não deve ser considerada ensino coletivo. A autora também reflete a respeito do conceito de ensino coletivo, acreditando que

discussões e debates sobre o que é ensino coletivo e o que não é ajudarão a esclarecer nossas próprias concepções sobre esse formato de aula. Não está claro se há distinção entre os diversos termos usados para se referir a esse formato de aula: ensino coletivo e ensino em grupo muitas vezes são apresentados como sinônimos e representam a mesma modalidade de ensino. "Observando a variedade de modelos, podemos deduzir que definições sobre 'ensino coletivo' ou 'ensino em grupo' são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população-alvo [...]" (MONTANDON, 2004, online).

Montandon (2004) define como as características básicas do ensino coletivo: (a) todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que em atividades diferentes; e (b) deve ter por objetivo mais do que capacitar os estudantes para reproduzir em seus instrumentos as notas escritas na partitura, ele deve ir em busca de um desenvolvimento pleno da musicalidade.

Segundo Tourinho (2007), o ensino coletivo segue, de uma forma abrangente, os seguintes princípios: (a) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento; (b) acreditar que todos aprendem com todos; (c) o ritmo da aula é direcionado para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração; (d) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada aluno; (e) autonomia e decisão dos estudantes; (f) o tempo do professor e do curso é otimizado, já que essa abordagem de ensino elimina os horários vagos, no caso de alunos faltosos.

Uma distinção importante apresentada por Cruvinel (2005, p. 74) são os conceitos de *ensino coletivo homogêneo* e *ensino coletivo heterogêneo*. Segundo a autora, "ensino coletivo homogêneo ocorre quando o mesmo instrumento é lecionado em grupo. Já o ensino coletivo heterogêneo ocorre quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo" (CRUVINEL, 2005, p. 74).

Como em qualquer outro formato de aula, o professor deve se preocupar com o grau de coerência entre os procedimentos, materiais e conteúdos das aulas em grupo e os objetivos desejados. O ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções igualmente válidas, tais como: a democratização do ensino de música, a musicalização geral do indivíduo ou até mesmo a formação de instrumentistas *virtuosi*. O importante é que o objetivo esteja claro e a metodologia utilizada seja coerente (MONTANDON, 2004, online).

Ao tratar da escolha de repertórios, Montandon (2014) afirma:

> Uma peça pode ser aprendida de diversas formas (pela leitura, por imitação, composição própria ou coletiva, de ouvido, ou uma combinação destes). E há diversos critérios para selecionar repertórios. Pensando na motivação do aluno em

> aprender a tocar alguma coisa logo nas primeiras aulas, um primeiro critério é selecionar peças que sejam fáceis de aprender (tecnicamente fáceis de tocar), mas musicalmente interessantes, ou que "soem bem" (MONTANDON, 2014, online).

Dentre os pontos fortes do ensino coletivo, encontra-se a possibilidade de aprendizagem entre pares. Tourinho (2007) defende que o professor serve de modelo para a turma assim como os demais colegas participantes da aula coletiva servem como espelho, favorecendo a observação, comparação e avaliação entre os estudantes. Mesmo sem necessidade de intervenções verbais explícitas, "[...] o professor corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de falar. Uma das habilidades aprendidas é a capacidade de não interromper uma performance coletiva enquanto se corrige individualmente, usando o olhar, um sorriso, um toque" (TOURINHO, 2007, online). A autora acredita ainda que os estudantes que aprendem de forma coletiva são menos tímidos nos primeiros contatos com o público, já que são constantemente expostos ao julgamento, mesmo que silencioso, de seus colegas, o que ajuda a diminuir a inibição das apresentações e provas de fim de semestre.

> Quando vários aprendizes tocam juntos, tudo muda, do ponto de vista musical, um ouve o outro - e desenvolvemos, de maneira mais eficiente, a mais importante habilidade para um músico - a educação do ouvido relativo [...] Tocar junto desde o início do aprendizado proporciona a todos o desenvolvimento da capacidade crítica de cada um de avaliar a qualidade de seu som em relação aos sons de seus companheiros de conjunto. Neste caso, estamos trabalhando os aspectos estéticos fundamentais da arte musical (ALMEIDA, 2004, online).

Assim como se aprende a falar, a andar ou a comer por meio da observação, interação e imitação de outras pessoas, o aprendizado no ensino coletivo segue esse mesmo raciocínio, pelo desenvolvimento de hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social e pelos modelos (TOURINHO, 2007, online).

Almeida (2004) também apresenta em seus relatos que, no caso de os alunos não possuírem os próprios instrumentos, as experiências em compartilhar instrumentos com os demais estudantes criam um ambiente de interação social prazeroso, uma consciência de responsabilidade, tolerância e zelo pelos instrumentos compartilhados, auxiliando os alunos no desenvolvimento da própria autonomia e do senso comunitário.

Nesse sentido, Cruvinel (2004), Almeida (2004) e Montandon (2014) concordam que o ensino coletivo promove uma grande motivação dos estudantes no processo de aprendizagem. Cruvinel (2004) comprova a eficácia do ensino coletivo apresentando a seguinte lista de evidências:

> [...] 1) é eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) há baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para a mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição aos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da autovalorização, da autoestima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo; 10) a didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo (CRUVINEL, 2004, online).

Cruvinel (2004) e Montandon (2004) pontuam os desafios que o ensino coletivo apresenta, dentre eles a tarefa de lidar com indivíduos que progridem em ritmos diferentes, possuem interesses ou objetivos distintos, bem como as dificuldades de disponibilidade do próprio material, instrumentos ou condições mínimas de espaço físico. Cruvinel (2004) salienta que o ensino coletivo requer ”[...] que as aulas coletivas de instrumento não sejam colchas de retalho e realmente se possa aplicar os princípios do ensino coletivo, onde uns aprendem com os outros, o professor orienta e media a aprendizagem e, ainda assim, a individualidade é respeitada” (CRUVINEL, 2004, online).

Montandon (2014) cita como desafios enfrentados pelos professores durante as aulas de ensino coletivo: 1) saber como mobilizar alunos; 2) ter desenvoltura para lidar com as diferentes situações que ocorrem durante a aula sem perder o contato com o grupo; 3) saber oferecer aulas que sejam dinâmicas e prazerosas; 4) saber escolher o material utilizado; 5) saber dosar diferentes atividades durante a aula; 6) ter a percepção para direcionar a aula e aproveitar o que dela surge; 7) saber conduzir a aula para que todos possam aprender de alguma forma.

Portanto, o ensino coletivo exige do professor capacidades múltiplas distintas das exigidas pelo ensino tutorial. “[...] dar aulas de instrumento em grupo pode ser um grande desafio e um empreendimento frustrante para quem nunca teve experiência com esse tipo de ensino” (MONTANDON, 2004, online).

> [...] A aula de música precisa ser dinâmica, viva, não pode haver espaços “em branco”, o professor precisa ser assíduo, pontual, exigente, flexível... um superprofessor! Precisa ser competente para conferir autonomia e possibilidade de participação ao estudante, e ainda assim manter o controle da classe [...] Para que se possa além de apreciar (ouvir) música, se fazer música. Para que exista um espaço onde os alunos possam trazer suas composições, instrumentos, grupos musicais, para

> que exista um fazer reflexivo e contato musical direto com o instrumento (TOURINHO, 2004, online).

Tourinho (2007) também cita que o planejamento prévio das aulas, a disciplina e a concentração também são pré-requisitos para o professor que trabalha com ensino coletivo. Quando o professor já possui experiência nesse formato de aula, pode apenas estruturar o planejamento em tópicos que serão seguidos ou organizados de acordo com o desenrolar das atividades, mas, se for necessário, o professor pode se utilizar de um roteiro de apoio. De qualquer maneira, a disciplina e a organização são essenciais. A aula coletiva exige também grande concentração do professor, que precisa estar atento a muitos estudantes simultaneamente. Almeida (2004) sugere como estratégia que o professor faça "[...] um remanejamento constante de aprendizes de um grupo para outro, tentando trabalhar com grupos cada vez mais homogêneos" (ALMEIDA, 2004, online).

É importante, principalmente para os professores inexperientes nesse tipo de formato de aula, que se busquem os relatos de outros professores que já lograram sucesso com as aulas coletivas, entendendo a necessidade de procurarem, em um primeiro momento, as chamadas *receitas*, até eles "[...] adquirirem autonomia na elaboração e condução de suas próprias metodologias para o ensino em grupo" (MONTANDON, 2004, online).

> Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido (MONTANDON, 2004, online).

Sobre a utilização de materiais didáticos, Montandon (2004) defende que "[...] as possibilidades do ensino em grupo são várias e amplas, havendo uma grande quantidade de materiais disponíveis no mercado, assim como muitos materiais podem ser adaptados ou criados pelo professor" (MONTANDON, 2004, online).

A utilização do formato do ensino coletivo não exclui ou se propõe a superar o modelo tutorial. Tourinho (2007) relata que utiliza ambos os formatos de aula, dependendo dos objetivos do curso e do estágio de desenvolvimento dos estudantes, utilizando o formato do ensino coletivo particularmente para os alunos iniciantes.

Montandon (2014) conclui que dar aulas no formato do ensino coletivo significa sair de um caminho conhecido como adequado e entrar em um mundo de experimentações. Essas experimentações e ideias nos mostrarão o que é possível ser feito em sala de aula, o que

funciona e o que não funciona e nos ajudam a ganhar confiança para prosseguir na criação de outras estratégias.

2.3 MUSICALIDADE ABRANGENTE

Muitas inquietações a respeito do ensino da harpa já me ocorriam desde a época de estudante. Dentre as tentativas de adequar minha metodologia de ensino a uma proposta alinhada filosoficamente com minhas expectativas do que seria uma proposta significativa do ensino de harpa, identifiquei uma forte consonância com os conceitos da Musicalidade Abrangente proposta por Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b). Essa proposta "[...] fomenta uma reintegração do saber musical que tende ser ensinado de forma fragmentada e isolada nas instituições formais de ensino de música, principalmente a partir de meados do século XX" (ÁLVARES, 2016b, p. 98).

Em relação às principais características dessa abordagem, pode-se afirmar que:

> As premissas da musicalidade abrangente dirigem-se a questões importantes como: (a) orientado pelo estudante *versus* orientado pelo professor; (b) aprendizagem por descoberta (heurístico) *versus* aprendizado receptivo (algoritmo); psicologia Gestalt (antecedente histórica da psicologia cognitivista) *versus* psicologia behaviorista; (d) sequência cíclica e currículo espiral; (e) autoatualização e motivação humanística; (f) processo *versus* produto (ÁLVARES, 2012, p. 3, tradução nossa[1]).

Dessa forma, os conceitos da Musicalidade Abrangente fundamentam-se nos seguintes preceitos: (a) o movimento *Comprehensive Musicianship*; (b) a reunificação do saber fragmentado; (c) a taxonomia dos objetivos educacionais proposta por Bloom (1977) adaptados para a educação musical por Labuta e Smith (1997) integrando seus três domínios, cognitivo, psicomotor e afetivo; (d) o paradigma gestáltico; (e) os tipos de saber proposicional e não proposicional; (f) a formatação das práticas educativas propostas por Libâneo (1998); e (g) música e cultura.

2.3.1 O movimento Comprehensive Musicianship

O termo *Comprehesive Musicianship* designa uma proposta caracterizada por David Willoughby que partiu de diversos movimentos acadêmicos nos Estados Unidos dos anos 1960, a saber: *the Young Comporsers Project*, 1959; *the Contemporary Music Project*,

[1]Comprehensive musicianship premises addresses important issues such as: (a) student oriented *versus* teacher oriented; (b) discovery learning (heuristics) *versus* receptive learning (algorithms); (c) Gestalt psychology (historical antecedent of cognitive psychology) *versus* behaviorist psychology; (d) cyclical sequence and spiral curriculum; (e) self actualization and humanistic motivation; and (f) process *versus* product (ÁLVARES, 2012, p. 3).

1963; *the Yale Seminar*, 1963; *the Julliard Report Project*, 1964; *the Manhattanville Project*, 1965; *the Tanglewood Symposium*, 1967; *the Harvard Project Zero*, 1967; *the Hawaii Curriculum Project*, 1968; dentre outros (ÁLVARES, 2011, online).

Segundo Coy (2012, p. 5-6), depois do lançamento do satélite soviético Sputnik, em 1957, o sistema educacional americano passou por uma reformulação com grande ênfase nas áreas da ciência e da tecnologia. Até então, o ensino de música nas escolas americanas contava com o forte movimento de competições entre bandas. Acompanhando o cenário de mudanças, os professores de música modificaram suas metodologias e a filosofia de educação musical almejando manter a música dentro do currículo escolar. O autor narra que projetos como o *Young Comporsers Project* incentivaram o trabalho de jovens compositores visando à criação de novas obras para serem tocadas pelas bandas escolares, porém a execução do novo repertório trouxe à tona as deficiências do ensino de música da época.

Thomson (1990, p. 21-22) relata que os argumentos para a defesa da permanência da música no currículo escolar à época do pós-guerra eram banais e focavam em aspectos extrínsecos ao fazer musical. Além disso, a falta de entusiasmo e o despreparo dos professores escolares em abordar conceitos musicais para além do básico denunciava que a própria formação de profissionais possuía pontos fracos evidentes. Thomson (1990, p. 22) cita que, nos anos 1960, a música de Shostakovich, Hindemith, Schoenberg, Bartok ou de Mahler era pouco tocada, dissecada e ouvida:

> Assim, músicos/professores ingressavam na vida profissional equipados apenas com um repertório no ouvido mental que, da maneira mais caridosa, poderia ser chamado de "escasso"; e armados com técnicas discursivas e analíticas extraídas de ideias harmônicas do século XVIII (como poderiam se aplicar à música de Bach-até-Brahms). No geral, eles não tinham o tipo de percepção musical e paixão profissional que inspira um aprendizado notável, que estimula alunos para um entusiasmo ao longo da vida para a arte (THOMSON, 1990, p.22, tradução nossa[2]).

Como resposta a essas deficiências, Mark (*apud* Coy, 2012, p. 7) narra o esforço feito para ampliar o ensino de música contemporânea e de teorias musicais nas aulas das universidades visando a melhorar a formação de professores de música, o que teve reflexos diretos na maneira como a música era ensinada nas escolas públicas. Além disso, Thomson (1990, p. 25) acredita que o ensino deveria ser mais integralizado, entendendo que os músicos aprendem ao compreender seus movimentos, sua performance, ao compor, ao pesquisar sobre

[2] Thus musician/teachers entered professional life equipped only with a repertory in the mind's ear that most charitably might be called "skimpy;' and armed with discursive and analytical techniques foraged from harmonic ideas of the eighteenth century (as they might apply to the music of Bach-through-Brahms). Overall, they lacked the kind of musical insight and professional passion that inspires remarkable learning, that spurs students on to lifelong enthusiasms for the art (THOMSON, 1990, p.22).

estilo, questões históricas e entendendo as estruturas musicais. Coy (2012, p. 3) defende que, ao compreenderem de maneira aprofundada sobre teoria musical, fraseado, forma e expressão, para além das habilidades técnicas de execução, os estudantes reagem melhor ao processo de aprendizagem e são capazes de executar repertórios complexos além de melhorar suas habilidades de improvisação. Mark (*apud* Coy, 2012, p. 7) relata que os professores de música começaram a usar a música do próximo concerto como seu currículo, em vez de ensinar aos alunos sobre conceitos musicais fora de contexto. Esse uso do *repertório como currículo* para ensinar o porquê por trás dos conceitos musicais embasou o movimento *Comprehesive Musicianship.*

Conforme estudo de Álvares (2012), cujos conceitos foram utilizados como embasamento para a implementação de oficinas de choro em um curso superior de música, os resultados da abordagem foram percebidos de forma positiva. O autor relata que "do ponto de vista educacional, o estudo confirma a premissa de efeitos positivos da abordagem da musicalidade abrangente na educação musical instrumental" (ÁLVARES, 2012, p. 11, tradução nossa[3]) indicando, portanto, os aspectos positivos da possibilidade de aplicação dos conceitos da Musicalidade Abrangente em outros contextos de ensino musical.

2.3.2 A reunificação do saber fragmentado

A prática de subdivisão das áreas de conhecimento, muito presente no ensino acadêmico atual, nem sempre foi o modelo epistemológico regente. Segundo Gadotti (2006, p. 23), a educação nas comunidades primitivas, anterior ao pensamento pedagógico e à escolarização, era confiada a toda a comunidade em função da vida e para a vida e possuía caráter unitário, espontâneo e integral, diferente do modelo sistematizado. Álvares (2016b, p. 96) relata que a visão de conhecimento unificado foi sendo substituída pela ramificação cada vez mais multiplicada e defende que o processo de fragmentação do conhecimento se estabeleceu influenciado pelas mudanças causadas pela Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX. "[...] com a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas, houve uma mudança radical na relação entre o homem e o trabalho, a qual promoveu uma divisão social do trabalho com o surgimento da especialização e das categorias profissionais" (ÁLVARES, 2016b, p. 96).

[3]From the educational perspectives, the study confirmed the premises of positive effects of comprehensive musicianship approach on instrumental music education (ÁLVARES, 2012, p. 11).

Por mais que o processo de fragmentação possa ser conveniente para um aprofundamento especializado nas universidades e nas escolas, o modelo tradicional de currículo subdividido em áreas de especialidade muitas vezes promove uma dicotomia no processo de formação dos estudantes. Nesse sentido, Dumazedier (1994, p. 85) denomina essa dicotomia como um duplo processo de formação: por um lado, a *heteroformação*, em que a instituição escolar impõe uma formação ao aluno; de outro, a *autoformação*, realizada por meio das escolhas do próprio jovem fora da escola. "Tudo é fragmentado: sujeito/objeto; eu/outro; corpo/alma/emoções; exterior/interior; sagrado/profano; conhecer/ser e assim sucessivamente, num processo de esquizofrenização onde o ser humano já não sabe mais quem é porque perdeu a capacidade de conectar-se" (PELLANDA, 2004, p. 14). Para Pellanda (2004, p. 13), o processo de fragmentação das dimensões humanas resulta em uma educação formal divorciada da vida e do cotidiano.

Segundo Gerhard e Filho (2012, p. 127), essa fragmentação é uma característica do ensino acadêmico e manifesta-se desde a separação das disciplinas nas escolas, que, por sua vez, costumam ter seus conteúdos também separados de forma relativamente estanque sendo, na maioria das vezes, apresentados de maneira desvinculada e desconectada da realidade prática.

> [...] a especialização não é, em si, algo naturalmente desejável, mas simplesmente a forma que a humanidade encontrou para enfrentar questões científicas e tecnológicas, apesar dos limites individuais. Ou seja, o valor da especialização necessita ser relativizado, pois não representa o modo de conhecer humano e nem sequer é intrinsecamente benéfico à humanidade (GERHARD; FILHO, 2012, p. 126).

Na educação musical, o mesmo processo de fragmentação ocorre. Álvares (2016b, p. 98) afirma que a divisão do conhecimento musical em subáreas favorece o aprofundamento específico, mas problematiza seu uso como modelo de ensino universal. Mark (1996) defende:

> [...] história e teoria, por exemplo, são ensinadas como cursos separados e não relacionados, frequentemente lecionados por diferentes professores que pouco se esforçam para relacionar os dois assuntos [...] Sua visão fragmentada da música os impede de desenvolver a compreensão necessária para o verdadeiro entendimento musical (MARK, 1996, 161-162, tradução nossa[4]).

As divisões das áreas de conhecimento musical acompanham todo o ensino formal até o ensino superior. Álvares (2016a, online) ressalta que, geralmente, os professores

[4] […] history and theory, for example, are taught as separate and unrelated courses, often by different instructors who make little attempt to relate the two subjects. […] Their fragmented view of music prevents them from developing insights necessary for true musical understanding (MARK, 1996, 161-162).

universitários dos cursos de música se subdividem em três categorias: a primeira categoria é a dos teóricos, que lidam com aspectos morfológicos da música, incluindo composição, teoria, solfejo, harmonia etc.; a segunda categoria é a dos práticos, que lidam com as questões referentes à interpretação, execução, repertório e peculiaridades específicas dos instrumentos; e a terceira é a dos musicólogos, que tratam das questões referentes à estética, estilos e aspectos crítico-histórico-sociais. Assim, é muito comum que um professor de uma determinada linha não transite nas outras e, frequentemente, impeça que os outros transitem em sua linha.

Contrapondo-se ao modelo compartimentado de saber, a proposta de reunificação do saber é justificada, pois

> A necessidade de romper com a tendência fragmentadora e desarticulada do processo do conhecimento justifica-se pela compreensão da importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Essa compreensão crítica colabora para a superação da divisão do pensamento e do conhecimento, que vem colocando a pesquisa e o ensino como processo reprodutor de um saber parcelado que consequentemente muito tem refletido na profissionalização, nas relações de trabalho, no fortalecimento da predominância reprodutivista e na desvinculação do conhecimento do processo global de sociedade (SOUZA; SANTOS; DIAS, 2013, p. 46).

Penna (2004, p. 22) sugere que tanto os conteúdos quanto as metodologias de ensino de música nas escolas regulares não se espelhem nos modelos conservatoriais, pois as especificações do que é idealizado ou desejável para a educação musical no ensino regular possuem funções e objetivos distintos daqueles propostos pelas escolas especializadas, voltadas majoritariamente para a formação de intérpretes. De forma semelhante, no âmbito dos projetos sociais, a ausência de reflexão sobre os modelos didático-pedagógicos acaba por reproduzir modelos deformadores, caminhando no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora e, sobretudo, que possibilite formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social (KATER, 2004, p. 46-47). Álvares (2005a) defende que "o objetivo da educação musical na escola, não [está] em profissionalizar, mas sim em contribuir com a formação integral dos alunos (sensibilizar, pensamento lógico, criatividade etc.)" (ÁLVARES, 2005a, p. 60).

Álvares (2005a) também aponta para uma deficiência nos cursos de bacharelado em não oferecer disciplinas de didática. O autor recomenda "[...] aos cursos de bacharelado em música que incluíssem em seus currículos disciplinas pedagógicas, em geral, e, especialmente, pedagogia do instrumento" (ÁLVARES, 2005a, p. 60), apontando para uma maior transversalidade entre cursos de licenciatura e bacharelado na formação de músicos

profissionais. Corroborando com essa ideia, Tourinho (2004) salienta o problema da ausência de cursos de preparação específica para professores de instrumentos em grande parte das universidades brasileiras. "Aqueles que têm 'jeito para ensinar' o fazem empiricamente e não é incomum relacionar o professor de música com o músico fracassado profissionalmente, que dá aulas por não ter espaço como instrumentista" (TOURINHO, 2004, online), indicando um descompasso na formação profissional para o exercício pedagógico.

> [...] para ensinar instrumentos em classes da escola regular, o mercado exige além de um músico-professor com competência no instrumento, uma pessoa com domínio da técnica do ensino coletivo para grandes grupos. Quais os cursos de formação superior preparam este profissional? As antigas licenciaturas? Os antigos bacharelados? [...] (TOURINHO, 2004, online)

Portanto, a reunificação do saber fragmentado almejada na Musicalidade Abrangente proposta por Álvares (2011, 2012, 2016a, 2016b) baseia-se em uma abordagem interdisciplinar das diversas áreas do conhecimento musical cujas práticas interpretativas, tanto individuais quanto coletivas, teoria e análise musical, composição e improvisação, metodologias pedagógicas e aspectos históricos e sociológicos da música podem ser trabalhados de forma transversal a fim de propiciar uma vivência musical mais significativa, expansiva e integralizada.

2.3.3 A taxonomia dos objetivos educacionais

A taxonomia dos objetivos educacionais proposta originalmente por Bloom (1977) classifica as possibilidades de aprendizado em três grandes domínios. O primeiro é o domínio *cognitivo*, que abrange a aprendizagem intelectual, com a seguinte hierarquização: conhecimento > compreensão > aplicação > análise > síntese > avaliação (BLOOM et al., 1977, p. 16); o segundo é o domínio *psicomotor*, que engloba as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular com a seguinte hierarquização: percepção > preparação > resposta guiada > automatismos > respostas complexas > adaptação > criação (SIMPSON, 1966, p. 8-9, tradução nossa[5]); e o terceiro e último domínio é o *afetivo*, que abarca os aspectos de sensibilização e gradação de valores, com a seguinte hierarquização: acolhimento > resposta > valorização > organização > caracterização por um valor ou complexo de valores (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1977, p. 35).

[5]perception > set > guided response > mechanism > complex overt response > adapting > originating (SIMPSON, 1966, p. 8-9).

Essa proposta foi posteriormente adaptada por Labuta e Smith (1997) para a educação musical da seguinte forma: (a) cognitivo/compreensão; (b) psicomotor/propriocepção; e (c) afetivo/valorização.

> Separar diferentes tipos de aprendizagem, dessa forma, facilita a análise, o estudo, o planejamento de aulas e a clareza, mas, consequentemente, essa separação é artificial. Nenhuma dessas taxonomias fornece uma imagem real da aprendizagem quando isolada das outras (LABUTA, SMITH, 1997, p. 82, tradução nossa[6]).

Seguiremos tratando de cada um desses domínios separadamente por reconhecermos a utilidade da discriminação e classificação desses domínios para fins acadêmicos, mas é importante termos em vista a virtualidade dessas separações e compreendermos que, na prática, o conceito da Musicalidade Abrangente fomentará a convergência desses domínios já que "[...] nenhuma destas taxonomias parece alcançar a verdadeira essência do aprendizado quando isoladas umas das outras" (ÁLVARES, 2012, p. 4, tradução nossa[7]).

2.3.3.1 Sobre o domínio cognitivo

Ao estudar sobre como adquirimos o conhecimento, voltamo-nos para a *metacognição*, ciência que irá "[...] pensar sobre o próprio pensamento, refletir sobre o que sabemos ou o que gostaríamos de saber e como utilizar e adquirir o conhecimento de modo eficaz" (ÁLVARES, 2005b, p. 66).

Nesse domínio, as teorias do desenvolvimento cognitivo oferecem aos educadores musicais instrumentação para compreender o processo de aprendizagem dos educandos, refletindo a respeito de como as informações são processadas, como se formatam os conceitos, a estruturação de princípios e a formação e resolução de problemas. "A incorporação de novas experiências ou informações, na estrutura cognitiva do indivíduo, gera um significado, um conhecimento" (ÁLVARES, 2005b, p. 64) de maneira que "todo conhecimento recém-adquirido pode ser sistematicamente integrado a informações previamente arquivadas e disponibilizado para o uso futuro ou imediato" (ÁLVARES, 2005b, p. 64).

---

[6]Separating different kinds of learning in this way facilitates analysis, study, lesson planning, and clarity, but ultimately, this separation is artificial. None of these taxonomies provides a true picture of learning when isolated form the others […] (LABUTA, SMITH, 1997, p. 82).

[7][...] none of those taxonomies seems to reach the true essence of learning when isolated from each other (ÁLVARES, 2012, p. 4).

Álvares (2005b) apresenta duas abordagens da escola cognitivista como as mais significativas: a abordagem heurística e o enfoque algorítmico. Na abordagem heurística, "[...] um conjunto de regras e métodos conduz à descoberta, à invenção e à resolução de problemas" (ÁLVARES, 2005b, p. 64), enquanto que no enfoque algorítmico "[...] um conjunto predeterminado e bem definido de regras e processos específicos conduz à solução de um problema com um número finito de etapas" (ÁLVARES, 2005b, p. 64).

A abordagem heurística propõe uma aprendizagem em que o aluno participa de forma ativa da organização do material a ser aprendido. Bruner (1976) conceitua o *aprendizado por descoberta* relatando que "[...] é possível apresentar a estrutura fundamental de uma disciplina de forma a preservar algumas sequências excitantes que conduzem o aluno a descobrir por si mesmo" (BRUNER, 1976, p. 18). Essa abordagem sugere que o professor não precisa esperar que o estudante esteja cronologicamente preparado, devendo promover um desenvolvimento por meio da apresentação de novas informações.

> O conveniente mecanismo de escape de que o aluno não está "maduro" o suficiente para aprender qualquer conteúdo específico necessita ser rigorosamente evitado, mesmo porque é válido apenas para os anos de vida mais iniciais. Um aluno está pronto para aprender algo novo quando ele dominou os pré-requisitos; ou seja, quando ele adquire as capacidades necessárias pelos aprendizados anteriores. Planejamento para o aprendizado é uma questão de especificar e ordenar as capacidades que são pré-requisito dentro de um tópico a ser aprendido e, posteriormente, talvez dentre os tópicos que compõem um 'assunto' (GAGNÉ, 1970, p. 27, tradução nossa[8]).

Ausubel (2003, p. 166) explica que, segundo o enfoque algorítmico, o material a ser aprendido deve ser previamente organizado pelo instrutor de forma sequencial e progressiva, facilitando o processo de aprendizagem. Ausubel (2003, p. 12) sugere que uma aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos pré-existentes e relevantes na estrutura cognitiva do indivíduo, também chamados de subsunçores, funcionando como organizadores prévios para uma assimilação progressiva e integrativa de conceitos.

> A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de

[8]The convenient escape mechanism that the student is not "mature" enough to learn any particular content needs to be studiously avoided, since it is valid for only the very earliest years of life. A student is ready to learn something new when he has mastered the prerequisites; that is, when he has acquired the necessary capabilities through preceding learning. Planning for learning is a matter of specifying and ordering the prerequisite capabilities within a topic to be learned, and later perhaps among the topics that make up a "subject" (GAGNÉ, 1970, p. 27).

> forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (AUSUBEL, 2003, p. 1).

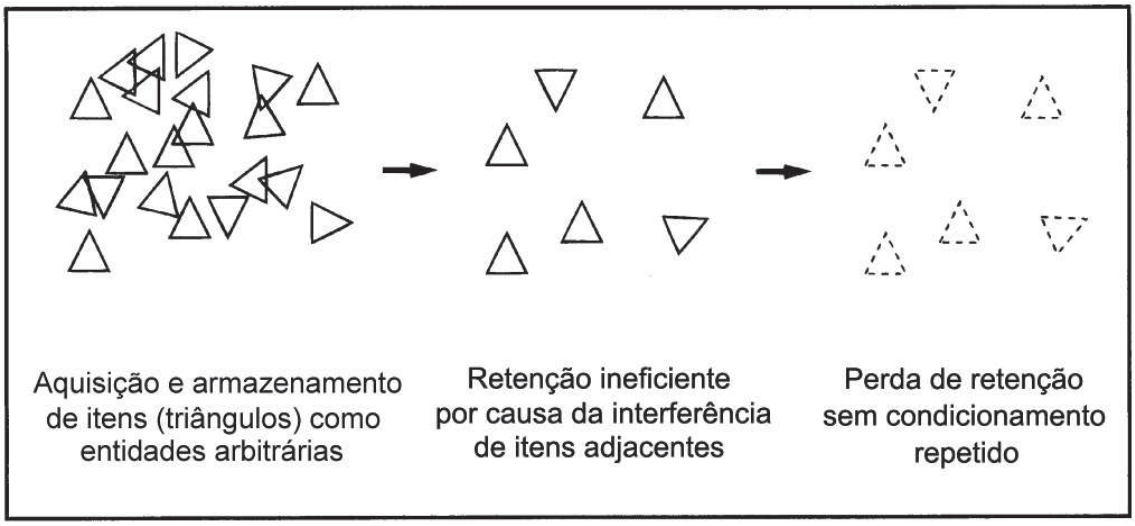


Figura 1: Aprendizagem mecânica (Fonte: BROWN, 2002, p.84, tradução nossa).

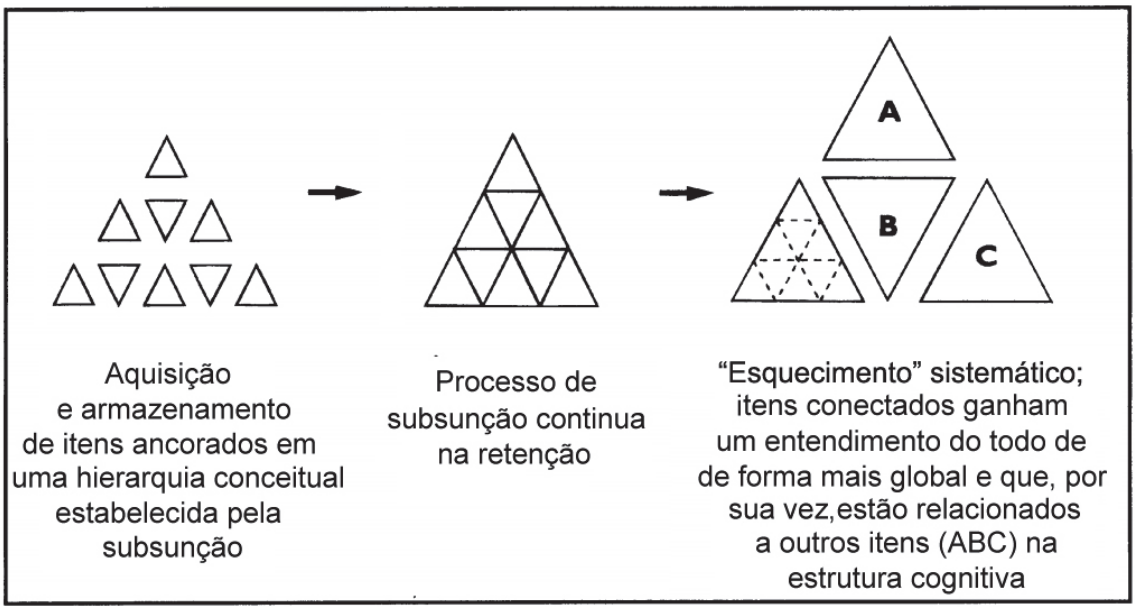


Figura 2: Aprendizagem significativa (Fonte: BROWN, 2002, p.84, tradução nossa.)

Esse conceito dos subsunçores também está fortemente associado ao caráter afetivo e de identificação do estudante com os conteúdos, já que será seu sistema de valoração

que hierarquizará quais conceitos são relevantes e quais não são. Dessa forma, pode-se afirmar que

> A experiência de aprendizagem na aprendizagem significativa é subjetivamente agradável e familiar e aguça, também, a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos, em vez de provocar uma reação como se fosse uma tarefa não recompensada e desagradável da aprendizagem por memorização que envolve um esforço cognitivo indevido. Os seres humanos têm tendência a trabalhar mais e sentem-se muito mais motivados quando as atividades de aprendizagem que iniciam fazem sentido, em vez de não o fazerem, e se podem lembrar e depois articular pelas próprias palavras. Esta é, basicamente, a explicação dada pelos psicólogos gestaltistas para a superioridade da aprendizagem e da retenção significativas em relação às por memorização: quando a aprendizagem surge acompanhada de interiorização e de compreensão das relações, formam-se 'vestígios estáveis' que se recordam durante mais tempo (AUSUBEL, 2003, p. 15-16).

Pesquisas experimentais que investigaram a eficácia das duas estratégias acima descritas sugerem que o enfoque algorítmico ou *aprendizado receptivo* é mais apropriado para os iniciantes, enquanto a abordagem heurística ou *aprendizado por descoberta* é mais indicado para os estudantes mais avançados (HUTTENLOCHER e HUNT apud ÁLVARES, 2005b, p. 65). Independentemente da abordagem escolhida, Álvares (2005b, p. 65) aponta que parece haver um consenso de que o novo conhecimento deva ser apresentado de forma organizada e estruturada, seja pelo professor, seja pelo aluno, a fim de facilitar a aquisição e retenção das informações. Todavia, questões sobre como ou quando apresentar o novo conhecimento e sobre a influência do contexto sociocultural no aprendizado do aluno permanecem abertas para reflexão.

Ainda dentro da área de interesse da *metacognição*, Labuta e Smith (1997, p. 79-80) apresentam o *ciclo cibernético*, que foi adaptado para a educação musical, conforme a Figura 1. Ele propõe um modelo de processamento de informação e monitoramento das funções da mente humana originalmente composto pelas seguintes etapas: captação da informação, processamento de informação, exteriorização de informação e regeneração do processo.

Outro conceito importante é o *currículo em espiral*, que se baseia na natureza espiral da própria aprendizagem. Segundo Bruner (1976), se um conteúdo tem relevância para formar um adulto plenamente desenvolvido, então ele deve ser introduzido à criança dentro de um espírito menos exato e mais intuitivo, de forma que "[...] a instrução nesses assuntos deverá ser iniciada tão cedo e da maneira intelectualmente mais honesta o possível e consistentemente com as formas de pensar da criança, deixando que os tópicos sejam desenvolvidos várias vezes em graus posteriores" (BRUNER, 1976, p. 49). A respeito da

educação musical, ideias, conhecimentos ou habilidades devem ser introduzidos para depois serem reenfatizados em situações de aprendizagem expandidas e variadas a fim de complementar o crescimento musical do indivíduo e do grupo (ÁLVARES, 1999a, p. 10). Dessa maneira, aspectos musicais como harmonia, forma, melodia etc. são vistos e revistos no decorrer do processo de aprendizagem do estudante, sendo que, a cada vez que são revisitados, podem ser aprofundados com entendimentos e desafios novos.

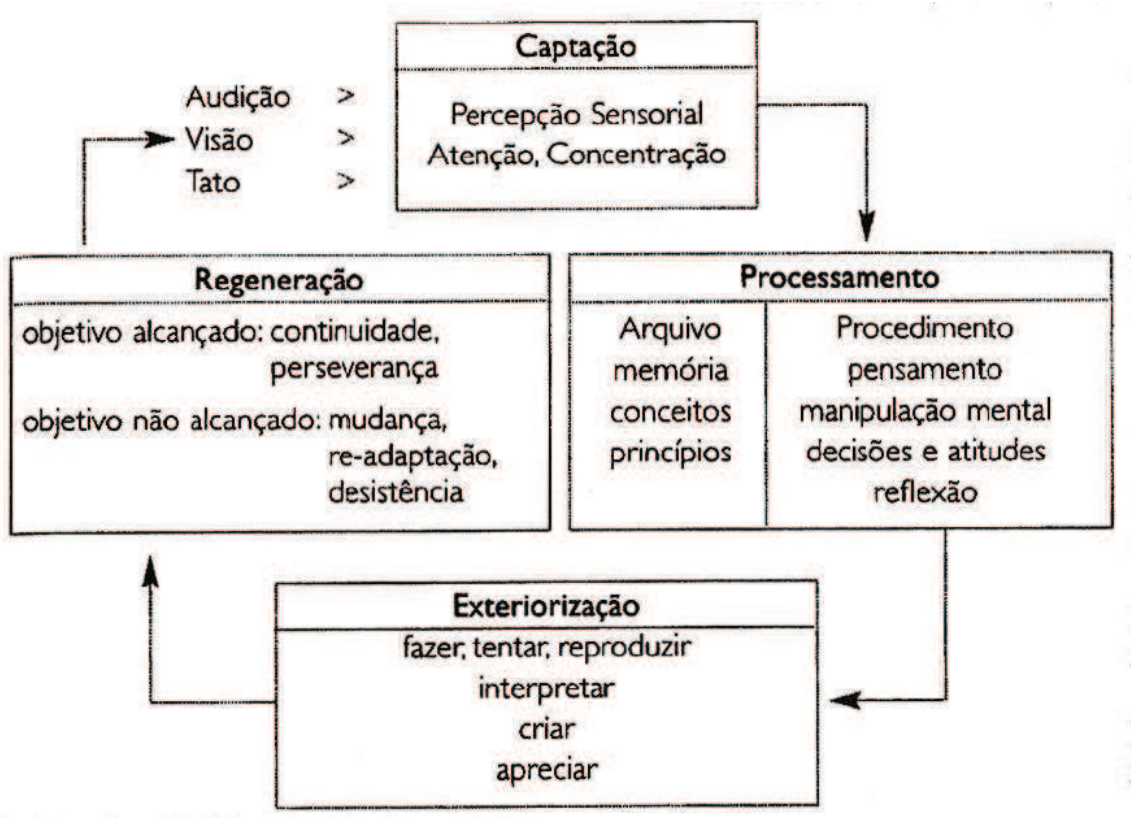


Figura 3: Quadro Ciclo Cibernético [Fonte: Labuta (apud ÁLVARES, 2005b, p. 67)].

O conceito das *múltiplas inteligências* (GARDNER, 1994) estipula oito tipos de inteligências distintas, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e corporal-cinestésica. Gardner (1994, p. 255) disserta a respeito das possibilidades educacionais das inteligências múltiplas e diferencia seus usos como *meio para o aprendizado* e como *conteúdo educacional*:

> [...] as capacidades vinculadas a uma inteligência podem ser usadas como um *meio para adquirir informações*. Assim, os indivíduos podem aprender através da exploração de códigos linguísticos, de demonstrações cinestésicas, espaciais ou de ligações interpessoais. Mesmo que várias inteligências possam ser exploradas como meio de transmissão, *o material real a ser dominado* pode ele próprio incidir justamente no domínio de uma inteligência específica. Se alguém aprende a tocar

> um instrumento, o conhecimento a ser adquirido é musical. Se alguém aprende a calcular, o conhecimento a ser adquirido é lógico-matemático (mesmo quando o meio é de natureza linguística). E, assim, vem a ocorrer que nossas várias competências intelectuais podem tanto servir como meios quanto como mensagens, como forma e como conteúdo (GARDNER, 1994, p. 255).

Se considerarmos esse conceito, podemos compreender melhor a necessidade do educador musical de ser flexível ao utilizar diferentes abordagens e metodologias para alcançar os seus diferentes alunos, pois alguns terão certo tipo de inteligência mais apurada enquanto outros apresentarão dificuldades para a realização de distintas tarefas. Além disso, diferentes estímulos às diferentes inteligências podem ajudar em um desenvolvimento mais global e diversificado do estudante.

É interessante, portanto, que o educador musical considere as diferentes escolas e teorias do desenvolvimento cognitivo entendendo-as como ferramentas e possibilidades para formulação de distintas propostas de atividades para a transmissão de conhecimentos em sala de aula visando a melhor alcançar seus estudantes.

2.3.3.2 Sobre o domínio psicomotor

Relacionado à capacidade de reconhecer a localização espacial do próprio corpo e de seus movimentos, o termo *proprioceptividade* "[...] se refere às sensações que ocorrem dentro de um organismo como resultado dos movimentos de seus próprios tecidos." Na educação musical, "[...] os estímulos proprioceptivos mediam coordenação rítmica/métrica e habilidades motoras para a performance [...]" (LABUTA; SMITH, 1997, p. 95, tradução nossa[9]) e terão papel importante no fazer musical relacionado à performance, questões técnicas e interpretação.

O próprio conhecimento interpretativo será mediado pela capacidade proprioceptiva do músico. Uma ideia musical necessita não apenas da concepção mental do que e como será realizado; alcançar o resultado sonoro propriamente dito requererá do músico diversas habilidades e destrezas relacionadas ao ato de fazer música, ou na produção sonora vocal, ou instrumental, na leitura rítmica, melódica e harmônica, na criação do fraseado, no ajuste de afinação, na manipulação da dinâmica musical etc. (ÁLVARES, 2006, p. 443).

> [...] um intérprete habilidoso requer um saber que é somente possível de aquisição e demonstração por meio da prática interpretativa [...] O aprimoramento na prática interpretativa fornece ao estudante um senso de inteligência imprescindível na

[9]Proprioceptive refers to sensations that occur within an organism as result movement of its own tissues (LABUTA; SMITH, 1997, p. 95).

> construção do saber aguçando a percepção musical e facilitando a compreensão da obra artística (SCHEFFLER apud ÁLVARES, 2006, p. 443).

Dessa forma, as habilidades motoras e proprioceptivas devem ser levadas em conta pelo educador musical em busca de metodologias e propostas de aula que permitam aos alunos o desenvolvimento motor e o conhecimento do próprio corpo, fazendo da interpretação musical uma forma de "saber sobre seus próprios atos − suas qualidades e sentimentos − permitindo ao estudante um senso de si mesmo" (ELLIOT apud ÁLVARES, 2006, p. 444).

2.3.3.3 Sobre o domínio afetivo

Sem dúvida, as questões relacionadas ao domínio afetivo são as mais frequentemente desconsideradas, não somente nas salas de aula, mas na sociedade atual como um todo. Dos anos 80 em diante, houve um crescimento mais expressivo no interesse em estudos de psicologia musical com surgimento de revistas especializadas no campo (HARGREAVES, 1986, p. 85). Nesse sentido, os educadores musicais possuem uma grande oportunidade e responsabilidade de trabalharem as questões afetivas por meio do ensino de música. Isso é explicado por Langer (1957) ao defender que "[…] em razão do sentimento humano ser muito mais congruente com as formas musicais do que com as formas de linguagem, a música pode revelar a natureza dos sentimentos com detalhes e veracidade das quais a linguagem escrita não pode alcançar" (LANGER, 1957, p. 191, tradução nossa[10]).

> [...] [a] música é uma forma de comportamento que estimula as pessoas a pensar, desenvolvendo um considerável papel no desenvolvimento da personalidade [...] [sugerir música na educação] é levar em conta sua tese de que, por mais prodigiosa que seja a inteligência, ela não garante sozinha a maturidade emocional, e que se deve educar também à emoção, a fim de que o educando, sustentado pelo desenvolvimento da inteligência e pelo equilíbrio emocional, obtenha a desejável riqueza produtiva que somente essa parceria confere [...] é necessário propiciar ao educando possibilidades de desenvolvimento de suas faculdades superiores, numa inter-relação constante com o desenvolvimento de sua sensibilidade, emoção, criatividade, a fim de que este possa viver a maravilhosa aventura de existir (SEKEFF, 2003, p. 108, 113, 115).

A música pode ser associada a duas perspectivas, a da *diversão* e a da *arte* (MUSSELMAN apud ÁLVARES, 2016b, p. 81), sendo a primeira uma simples e agradável forma de passatempo e a segunda uma experiência estética significativa, dependendo de o indivíduo significar o que será um simples divertimento e o que terá significado estético mais rebuscado. Dessa forma, uma das possibilidades de função da música seria a de *fruição*

[10]Because the forms of human feeling are much more congruent with musical forms than with the forms of language music can reveal the nature of feelings with a detail and truth that language cannot approach (LANGER, 1957, p. 191).

estética, que "permite a contemplação de um hedonismo musical intrínseco, tanto do ponto de vista do músico quanto do ouvinte. É o prazer de tocar, ouvir e criar música, recompensado pelo bem-estar fisiológico e sensorial" (ÁLVARES, 2016b, p. 80). A educação musical deve estar pautada principalmente na visão da música como *arte*, como um veículo de expressão humana e uma possibilidade de reflexão crítica sobre os mais variados conhecimentos e não apenas como um passatempo.

Gaston (1968, p. 21) apresenta várias considerações a respeito da relação do ser humano com a música, dentre elas a *necessidade da expressão e vivência estética* como essencial para o desenvolvimento da humanidade pelo fato de a sensibilidade à arte e a capacidade de produzi-la serem características peculiares do ser humano. Ele acredita que "a completa fruição de nosso potencial humano jamais pode ser alcançada a não ser que nós cresçamos e nos desenvolvamos em um ambiente musical rico [...]" (GASTON, 1968, p. 13, tradução nossa[11]).

Ainda sobre as relações do ser humano com a música, Gaston (1968, p. 23) defende que a *música é comunicação* não verbal, ao considerar que a existência da música e das outras formas de arte justifica-se exatamente pelo fato de a linguagem verbal ou gestual não ser suficiente para expressar nossos sentimentos, ideias e emoções. Sobre a música como um tipo de linguagem, defende-se que "[...] a música pode ser considerada como linguagem para as emoções humanas" (SLOBODA apud ÁLVARES, 2016b, p. 82), porém Merriam (1964, p. 10-11) ressalva que a visão da música como linguagem universal é amplamente rejeitada pela maioria dos etnomusicólogos desde a década de 40. Em vez disso, é mais apropriado dizer que, mesmo a experiência musical estando presente em todas as civilizações, a música em si não é uma linguagem universal, pois ela é moldada e interpretada de acordo com a cultura da qual faz parte. "Uma grande diferença existe entre música como comunicação e música como linguagem universal [...]" (MERRIAM, 1964, p. 10, tradução nossa[12]).

> Podemos admitir que a música possa transmitir emoções ou conteúdos similares para aqueles que tenham familiaridade e compreensão idiomática em determinado estilo musical. Entretanto, ainda assim, é improvável que todos os indivíduos de um mesmo grupo cultural tenham a mesma interpretação do significado transmitido por intermédios da música (ÁLVARES, 2016b, p. 82).

[11]The full fruition of our potential for humanness can never be attained unless we grow and develop within a rich musical environment […] (GASTON, 1968, p. 13).
[12]A sharp difference thus exists between music as communication and music as a "universal language" […] (MERRIAM, 1964, p. 10).

Portanto, "[...] pelo caráter não verbal da música e pelas limitações que a linguagem verbal nos impõe, parece filosoficamente inadequada a tentativa de explicar a música com as palavras" (ÁLVARES, 2016b, p. 85).

Gaston (1968, p. 27) cita que *o poder da música é maior em grupo*, uma vez que se trata de um fenômeno social com um poderoso caráter agregador. "Por intermédio da música, reúnem-se pessoas que, de outra forma, nem se encontrariam. Ela promove oportunidades para interações sociais de um modo intimista e peculiar" (ÁLVARES, 2016b, p. 86).

Gaston (1968, p. 26) também defende que a *música é uma fonte de gratificação*, sendo essa gratificação "[...] um subproduto do fazer, do empreendimento, da realização musical. A autoestima proveniente da gratificação trazida pela música contribui imensamente para o bem-estar individual" (ÁLVARES, 2016b, p. 86).

A respeito da gratificação pessoal advinda do fazer musical, outro fator do domínio afetivo a ser considerado pelo educador musical é o papel da *motivação* no processo de aprendizagem de seus alunos. Álvares (2005b, p. 66) a divide em duas categorias: a *motivação intrínseca* e a *motivação extrínseca*.

A *motivação intrínseca* é caracterizada por uma gratificação interna e nem sempre é necessariamente exteriorizada pelo estudante (ÁLVARES, 2005b, p. 66). *A motivação intrínseca* "[...] diz respeito à competência e à realização de suas capacidades cognitivas indicando itens tais como o ego, o compromisso, a ambição e o medo do fracasso, entre outros" (WHITE, MCCLELLAND apud ÁLVARES, 2005b, p. 66).

Já a *motivação extrínseca* é classificada pela gratificação externa, como receber um prêmio ou um elogio. Sobre essa questão, Kyriacou (1997, p. 27-28) indica que as expectativas dos outros, como professores, pais e colegas, podem interferir no processo da motivação do estudante por meio de reforço positivo, como elogios e reconhecimento, ou pelo reforço negativo, como punições e perda de privilégios. O papel da motivação extrínseca aponta para a importância de levarmos em consideração as relações interpessoais do estudante com os professores, pais e colegas, bem como do seu contexto sociocultural.

Como educadores, é importante compreendermos o papel do relacionamento entre professor e aluno ao influenciar as *motivações intrínsecas e extrínsecas*, já que este ocorre não só por meio das palavras, mas também de gestos, expressões e sons. Ao realizar um estudo com alunos de diversos níveis prestes a realizar uma audição e analisar suas respostas a

respeito de quais fatores eles consideraram que mais os influenciaram em seus resultados, McPherson e McCornick (2000) concluíram:

> [...] esses resultados reforçam a necessidade dos professores de desenvolver fortes habilidades motivacionais de ensino de forma que eles consigam motivar seus alunos tanto para questões de desenvolvimento musical de curto prazo quanto para questões de envolvimento musical de longo prazo. No mínimo, esses resultados sugerem que os professores devem monitorar as atribuições de seus alunos investindo tempo conversando com eles a respeito do que os alunos alcançaram e onde eles podem melhorar e ajudando a mapear estratégias que garantam que o tempo de estudo é bem organizado e eficiente (MCPHERSON; MCCORNICK, 2000, p. 37, tradução nossa[13]).

Assim, é importante que o estudante tenha consciência de suas potencialidades. Rogers (1978, p. 78-79) enfatiza a importância de considerarmos o estudante e suas peculiaridades como ser integral, com seus sentimentos, paixões tanto quanto com intelecto, em convergência com o aprendizado direcionado aos interesses pessoais de cada indivíduo ou grupo, sendo importante que o ambiente de aprendizado possa estimular a motivação e facilitar a aquisição de novos conhecimentos.

O conceito da *hierarquia de necessidades* de Maslow (1954) defende que, para que estejamos disponíveis para buscar certas realizações, a princípio precisamos ter garantidas outras necessidades mais básicas, começando pelas necessidades fisiológicas, passando pelas necessidades segurança, de pertencimento e amor, para então buscarmos as realizações de autoestima até a autorrealização, também representadas em um esquema de pirâmide conforme ilustra a Figura 2. Maslow (1954, p. 100) esclarece que praticamente todos os seres humanos estão em estágio de satisfação parcial em relação às suas necessidades, já que nem sempre estamos completamente satisfeitos em relação a uma necessidade específica antes de irmos em busca da próxima, em uma visão mais realista. Dessa maneira, à medida que as necessidades mais básicas vão sendo satisfeitas, o ser humano segue em busca das próximas necessidades.

> As necessidades básicas organizam-se numa hierarquia bastante definida, com base no princípio da potência relativa. Assim, a necessidade de segurança é mais forte do que a necessidade de amor, porque domina o organismo de várias maneiras demonstráveis quando ambas as necessidades são frustradas. Nesse sentido, as necessidades fisiológicas (que são elas próprias ordenadas em uma sub-hierarquia) são mais fortes do que as necessidades de segurança, que são mais fortes do que as necessidades de amor, que por sua vez são mais fortes do que as necessidades de

[13][…] these results reinforce the need for teachers to develop strong teaching motivational skills so that they can motivate their students for both short term musical development and long term musical involvement. At the very least, these results suggest that teachers should monitor their students' attributions by spending time talking with them about what they have achieved and where they can improve, and helping them to map out strategies which ensure that practice time is well organized and efficient (MCPHERSON; MCCORNICK, 2000, p. 37).

> estima, que são mais fortes que as necessidades idiossincráticas que chamamos de necessidade de autorrealização (MASLOW, 1954, p. 57, tradução nossa[14]).

Outro conceito importante dentro do domínio afetivo é o de *autorrealização*, apresentado por Maslow (1954):

> Mesmo que todas essas necessidades sejam satisfeitas, podemos ainda esperar frequentemente (se não sempre) que um novo descontentamento e inquietação se desenvolvam em breve, a menos que o indivíduo esteja fazendo o que ele, individualmente, é adequado para. Um músico deve fazer música, um artista deve pintar, um poeta deve escrever, se quiser estar em paz consigo mesmo. O que um homem *pode* ser, ele *deve* ser. Ele deve ser fiel à sua própria natureza. Essa necessidade podemos chamar de autorrealização (MASLOW, 1954, p. 91, grifo do autor, tradução nossa[15]).

Álvares (2005a, p. 58) enfatiza ainda o potencial da música como instrumento de promoção de bem-estar social e psicológico no desenvolvimento pessoal dos educandos.

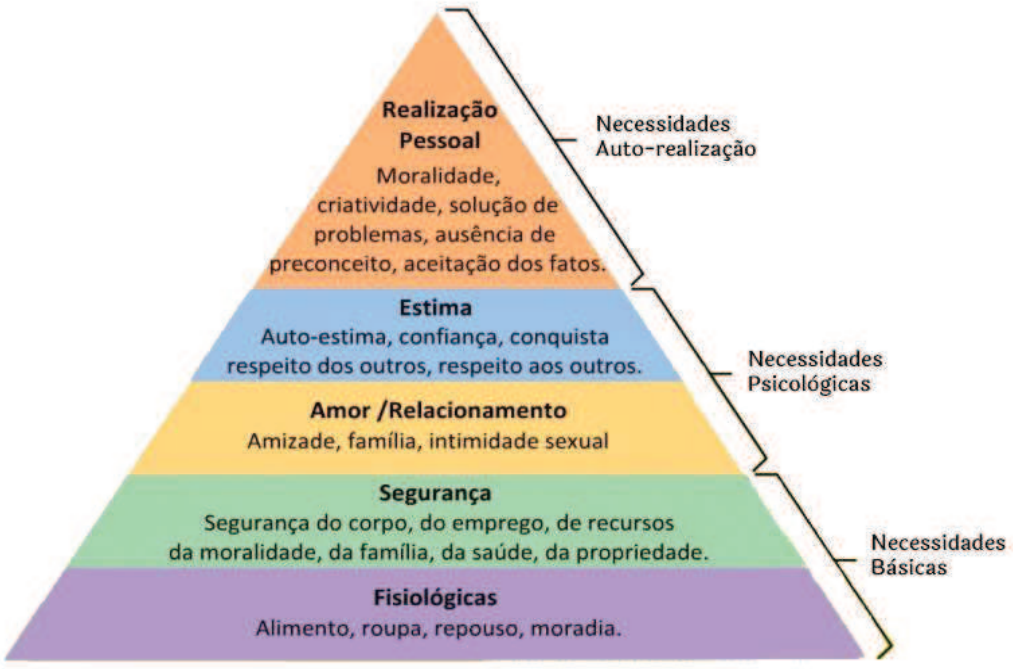


Figura 4: Pirâmide das necessidades básicas de Maslow (Fonte: Dicas de Escrita, 2018).

[14][…] The basic needs arrange themselves in a fairly definite hierarchy on the basis of the principle of relative potency. Thus the safety need is stronger than the love need, because it dominates the organism in various demonstrable ways when both needs are frustrated. In this sense, the physiological needs (which are themselves ordered in a subhicrarchy) are stronger than the safety needs, which are stronger than the love needs, which in turn are stronger than the esteem needs, which are stronger than those idiosyncratic needs we have called the need for self-actualization (MASLOW, 1954, p. 57).

[15]Even if all these needs are satisfied, we may still often (if not always) expect that a new discontent and restlessness will soon develop, unless the individual is doing what he, individually, is fitted for. A musician must make music, an artist must paint, a poet must write, if he is to be ultimately at peace with himself. What a man *can* be, he *must* be. He must be true to his own nature. This need we may call self-actualization (MASLOW, 1954, p. 91).

Uma tônica do domínio afetivo musical é *a identificação do estudante com o repertório*. Hargraves, North e Tarrant (2015, p. 318), em uma pesquisa sobre o desenvolvimento do gosto musical, apontam para a influência que o gosto individual sofre devido ao contexto sociocultural. Eles identificam que o gosto musical individual tende a estar em conformidade com o gosto do grupo social no qual o indivíduo cresce (HARGREAVES; NORTH; TARRANT, 2015, p. 310). Isso ocorre, pois o gosto musical tem importante papel na afirmação e expressão da identidade social (HARGREAVES; NORTH; TARRANT, 2015, p. 304). Os autores também apontam para a "[...] massiva influência de fatores sociais e culturais advindos da mídia, da cultura popular e de muitas outras fontes externas [...] (HARGREAVES; NORTH; TARRANT, 2015, p. 304, tradução nossa[16]).

Então, no ato de apreciar uma música, ao comunicar-se por meio das notas, ao fazer música com um grupo de amigos ou na identificação com o repertório, todas essas ações promovem um sentimento de realização e auxiliam no desenvolvimento afetivo, trabalham com o bem-estar psicológico, com a gratificação que tocar um instrumento nos proporciona e nos traz reconhecimento social. O educador musical deve manter-se atento às formas de melhor motivar seus alunos e transformar a aula de música em um espaço de convivência saudável, agradável e acolhedor da diversidade.

2.3.4 O paradigma gestáltico

Os princípios da Gestalt nasceram na Europa da virada do século XX, fortemente influenciados pela psicologia humanista, como uma corrente de pensamento que contribuiu para o estudo da percepção ao defender que *o todo é maior que a soma de suas partes* (ÁLVARES, 2016b, p. 99). Em oposição às abordagens tradicionais, tanto da psicanálise, quanto da psicologia behaviorista, que entendiam o ser humano como o produto de seu meio e que apresentava respostas específicas para os estímulos recebidos, na abordagem gestáltica entende-se que o ser humano responde a um estímulo como um todo (ÁLVARES, 2016b, p. 99). "A Gestalt amplia, pois, o conceito de organização: a mente organiza os elementos sensoriais numa experiência unitária, uma vez que [a] percepção envolve mais que a mera combinação de tais elementos" (ÁLVARES, 2016b, p. 99).

A visão humanista da Gestalt acredita que, tal qual para a linguagem, todo ser humano possui capacidade generalizada para aprender música (SLOBODA apud ÁLVARES,

[16][…] massive influence of social and cultural factors arising from the media, from popular culture, and many other external sources […] (HARGREAVES; NORTH; TARRANT, 2015, p. 304).

2005b, p. 67) e defende a visão do ser humano como um ser de potenciais e visão de educação musical diversa, múltipla e inclusiva, sem espaço para a crença de que música é para apenas poucos talentosos.

Um conceito interessante relacionado à visão gestáltica, apresentado por Álvares (2016b, p. 99), é o conceito da aprendizagem por *insight*, uma apreensão imediata do objeto em conjunto. "O *insight*, muitas vezes, está relacionado com a intuição, cuja etimologia, do latim *intuitione*, indica um *olhar contemplativo*, um comum senso artístico que permeia os níveis da consciência humana" (ÁLVARES, 2016b, p. 99, grifo do autor). A respeito dessa mesma questão, existe o conceito de *serendipidade* (SERRES, 2013, p. 52-53), que constitui um neologismo referente às descobertas afortunadas feitas, aparentemente, por acaso (ÁLVARES, 2016a, online). Gagné (1970, p. 17) defende que a aprendizagem por *insight* se dá por associações com aprendizagens prévias, porém ela apenas se aplicaria às situações de aprendizagem que envolvam a resolução de problemas.

O *insight* seria uma das formas de apreensão de conhecimentos possíveis no nível *superconsciente*. Álvares (2016) discrimina os cinco possíveis níveis de consciência:

> Com a dissolução da referência à razão como uma garantia de possibilidade de compreensão de mundo, abrem-se novas possibilidades para percepções dos níveis de consciência: (a) o *inconsciente*, que representa o corpo físico material, orgânico, sob o instinto vital e funciona independentemente de nossas ações conscientes [...]; (b) o *pré-consciente* ou *subconsciente*, que representa o corpo emocional, os desejos, os impulsos, as paixões, os medos, as atrações, os repulsos, os sentimentos genuínos e funciona ora sob o controle da nossa consciência, ora controlando-a; (c) o *consciente*, que representa o *homo sapiens sapiens*, que sabe que sabe, a razão, a lógica, a dedução, o raciocínio, a lucidez, e funciona de acordo com o desenvolvimento cognitivo, tanto concreto quanto abstrato, incluindo-se a imaginação, a criatividade, a abstração, a conceituação e a expansão das ideias; (d) o *superconsciente*, que representa o saber espontâneo, a intuição, a contemplação, o óbvio, o *eureca*, a realidade sentida, a compreensão não lógica, o pressentimento ou discernimento sem prévia análise e pode ser considerado como um modo de conhecimento humano milenar, apenas de sua comprovação cientificamente insatisfatória; e (e) o *hiperconsciente*, que representa uma espécie de megalucidez e autoconsciência que tem suas raízes nas tradições das sociedades matriarcais, tais como as civilizações proto-históricas de Harappa e Monhejo-Daro no Vale do Indo (3500-1700 a.C. na Ásia Meridional. (ÁLVARES, 2016b, p. 93-94).

Alguns métodos musicoterápicos buscam acessar, por meio da música, as questões internas contidas no inconsciente e no subconsciente, como é o caso do Método Bonny de Imagens Guiadas e Música[17]. Esse método iniciou seu desenvolvimento na década de 1960 por meio do estudo dos estados alterados de consciência realizados por uma equipe multidisciplinar do Centro de Pesquisas Psiquiátricas de Maryland, nos Estados Unidos

[17]Bonny Method of Guided Imagery and Music.

(BUSH, 1995, p. 27). Bush (1995) conta que originalmente a música foi usada para garantir efeitos benéficos aos pacientes que recebiam drogas alucinógenas, porém a Dra. Bonny observou a profunda exposição psicológica que poderia ser alcançada sem o uso das drogas e fez experiências sobre os efeitos da música aplicados isoladamente a fim de induzir estados alterados de consciência. Os experimentos revelaram que o uso apenas da música era mais vantajoso do que o uso associado às drogas.

Bruscia (2014), ao tratar das definições da musicoterapia, relata a grande dificuldade de determinar com clareza as fronteiras da musicoterapia com outras atividades relacionadas à musica, como com a educação musical:

> Os componentes da terapia, como os elementos da música, são bastante numerosos e superpostos, e as experiências dentro da terapia, como as experiências musicais, são variadas e multifacetadas. E semelhante às dificuldades em separar a música das artes, também é difícil distinguir a terapia da educação, do desenvolvimento, do crescimento, da cura e de uma série de outros fenômenos comumente associados à "saúde" (BRUSCIA, 2014, p.15, tradução nossa[18]).

Dessa forma, o debate a respeito das questões musicoterápicas é enriquecedor, tanto do ponto de vista do entendimento do aluno como um ser humano completo, que não só aprende conteúdos musicais, mas interage afetiva e emocionalmente com a música, quanto dos fazeres musicais, que possuem tangencias e até intercessões que os elevam para além da compreensão em categorias, como a terapia ou o processo de ensino-aprendizagem.

Diferentes metodologias na musicoterapia trabalham com a questão da escuta musical. Bruscia (2014, p.124-136) descreve como *método receptivo* todo tipo de modelo musicoterápico em que o cliente ouça música interagindo apenas de forma não musical, seja em silêncio, seja de maneira verbal. O método de *escuta imaginativa* é definido pelo "Uso de escuta musical para evocar e dar suporte a processos imaginativos ou de experiências internas, frequentemente durante um estado alterado de consciência" (BRUSCIA, 2014, p.138, tradução nossa[19]). O autor ainda faz a distinção entre modelos como o da *imaginação musical direcionada*, em que o terapeuta direciona as imagens do cliente de maneira generalizada ou específica em intervalos variados (BRUSCIA, 2014, p.138), da *imaginação musical não guiada*, em que o cliente permanece escutando a música sem direcionamento ou diálogo com o terapeuta e cria suas próprias imagens de maneira livre e o da *imaginação musical guiada*,

[18]The components of therapy, like the elements of music, are quite numerous and overlapping, and the experiences within therapy, like music experiences, are varied and multilayered. And similar to the difficulties in separating music from the arts, so is it difficult to distinguish therapy from education, development, growth, healing, and a host of other phenomena commonly associated with "health" (BRUSCIA, 2014, p.15).

[19]The use of music listening to evoke and support imaginal processes or inner experiences, often while in a nonordinary state of consciousness (BRUSCIA, 2014, p.138).

similar ao modelo anterior, porém o cliente mantém um diálogo com o terapeuta. Portanto, o Método Bonny de Imagens Guiadas e Música se aproximaria, nas definições de Bruscia (2014), de um *método receptivo de imaginação musical guiada*.

O método de improvisação musicoterápica de Bruscia (2014, p.130) trabalha a livre e espontânea criação de melodias e ritmos, através de qualquer meio musical dentro das possibilidades do cliente: utilizando a voz, o corpo ou quaisquer instrumentos musicais disponíveis na sessão. Segundo o autor, esse método pode ser utilizado para a satisfação do cliente, para sua autoexpressão, auxílio no processo de formação de sua identidade, no desenvolvimento do senso de trabalho em grupo, da criatividade, da percepção e de habilidades cognitivas. O autor cita diferentes modelos de aplicação do método de improvisação, dentre eles o de *improvisação instrumental de referencial*, em que o "cliente improvisa em um instrumento musical para retratar em som algo não musical (por exemplo, um sentimento, ideia, título, imagem, pessoa, evento, experiência etc.)" (BRUSCIA, 2014, p.131, tradução nossa[20]).

Os princípios da Gestalt estão embasando outros diversos conceitos da Musicalidade Abrangente, ao acreditar em uma educação musical que, acima das divisões virtuais entre os domínios cognitivo, psicomotor e afetivo, propicie vivências musicais maiores que essas categorias divididas; que transponha as barreiras entre áreas de conhecimento fragmentadas e propicie vivências transversais e complementares entre os diversos campos de conhecimento da música. Quanto aos diferentes níveis de consciência, tanto os alunos podem apreender certos conhecimentos de forma instantânea ou não lógica quanto o professor pode considerar mudar uma abordagem ou proposta de aula, quando achar que o deve fazer.

2.3.5 Os tipos de saberes

As diferentes concepções do saber e de como os seres humanos o adquirem influenciam não somente o conteúdo educacional, o que deve ou não ser ensinado, mas também influenciam quais questões são consideradas propícias para os estudos e para a pesquisa, o que, consequentemente, influencia o próprio desenvolvimento da ciência, das metodologias de pesquisa e a interpretação de seus resultados (ÁLVARES, 2006, p. 429).

[20]The client extemporizes on a musical instrument to portray in sound something nonmusical (e.g., a feeling, idea, title, image, person, event, experience etc.) (BRUSCIA, 2014, p.131).

Serres (2013, p. 25-29) identifica três grandes marcos na transmissão de informação que consequentemente influenciaram as formas de transmissão do conhecimento.

A primeira revolução seria a *invenção da escrita*, por volta do século IV a.C. Até então, a educação se dava por meio oral, sendo necessário que alguém transmitisse o conhecimento pela fala, recitando ou cantando, além de o processo exigir muita repetição para garantir a assimilação dos conhecimentos (SERRES, 2013, p. 25).

A segunda revolução seria a *invenção da imprensa*, no século XV d.C. Por meio da publicação tipográfica dos livros, a propagação de conhecimentos não mais exigia um mediador. Tal fato promoveu a ascensão do período do Renascimento (SERRES, 2013, p. 25).

A terceira revolução seria a chegada da *era digital*, com o advento do computador e a chegada de suas variantes portáteis: *laptops*, *tablets* etc. Por meio da internet, mídias eletrônicas e redes sociais, o acesso ao conhecimento se torna cada vez mais instantâneo e independente do professor e das escolas (SERRES, 2013, p. 26).

Essa terceira revolução da transmissão de informações mudou radicalmente a organização de alguns sistemas de ensino, como a estrutura da escola e as funções dos professores, que vêm se modificando cada vez mais rapidamente, adaptando-se às mutações da pós-modernidade (SERRES, 2013, p. 27-28). “Agora o conhecimento não precisa estar mais armazenado fisicamente em nossas mentes [...] o estudante pode voltar sua atenção para a ausência que mantém acima do pescoço onde reside a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva” (ÁLVARES, 2016a, online).

> A evolução histórica da dupla suporte-mensagem é uma boa variável da função do ensino. Com ela, a pedagogia muda pelo menos três vezes [...] Outrora e recentemente, o saber tinha como suporte o corpo do erudito, do aedo, do contador de histórias. Bibliotecas vivas: esse era o corpo docente do pedagogo. Pouco a pouco, o saber se objetivou: primeiro em rolos, em velinos ou pergaminhos, suportes de escrita. Depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suportes da imprensa. E hoje, concluindo, na internet, suporte de mensagens e de informação. [...] Com o acesso às pessoas pelo celular e com acesso a todos os lugares pelo GPS, o acesso ao saber se abriu. De certa maneira, já está o tempo todo e por todo lugar transmitido [...] Da mesma maneira que a pedagogia foi inventada pelos gregos (*paideia*), no momento da invenção e propagação da escrita, e assim como ela se transformou ao emergir a imprensa, no Renascimento, a pedagogia muda completamente com as novas tecnologias [...] (SERRES, 2013, p. 25-27).

Álvares (2006, p. 430, p. 434) também divide os tipos de saberes nos conceitos de saber proposicional e do saber não proposicional, divisão analogamente semelhante aos termos conhecimento por descrição (*knowledge by description*) e conhecimento por familiaridade (*knowledge by acquaintence*) cunhados por Russel (1911), enquanto Lazerowitz

(1937, p. 403) prefere a terminologia de conhecimento indireto (*indirect knowledge*) e conhecimento direto (*direct knowledge*), respectivamente.

> Para resumir toda a nossa discussão: começamos por distinguir dois tipos de conhecimento de objetos, a saber: conhecimento por familiaridade e conhecimento por descrição. Destes é apenas o primeiro que traz o objeto em si perante a mente. Nós temos familiaridade com dados e sentidos, com muitos universais, e possivelmente com nós mesmos, mas não com objetos físicos ou outras mentes. Nós temos conhecimento descritivo de um objeto quando sabemos que é o objeto que tem alguma propriedade ou propriedades com as quais estamos familiarizados; isso quer dizer, quando sabemos que a propriedade ou propriedades em questão pertencem a um objeto e não aos demais, diz-se que temos conhecimento daquele objeto por descrição, estejamos ou não familiarizados com o objeto (RUSSEL, 1911, p. 127-128, tradução nossa[21].

2.3.5.1 O saber proposicional

Álvares (2006, 2012) postula que o saber proposicional advém dos modelos epistemológicos tradicionais e pode ser definido por "[...] um modo de saber geralmente associado ao conceito de posse de uma determinada informação que contém credibilidade e validade [...]" (ÁLVARES, 2006, p. 430) dependente de tempo e espaço de uma certa sociedade (ÁLVARES, 2012, p. 6).

> Desde a Grécia antiga até meados do século XX, era comum definir o conhecimento ocidental pela representação de posse de uma informação específica que poderia ser expressada através da fala ou da escrita relativo a crenças, pensamentos ou deduções (racionalismo). Outra definição era associada à capacidade de realização de certas tarefas, fossem sob circunstâncias definidas (empirismo) ou sob condições mutáveis (pragmatismo) (ÁLVARES, 2012, p. 6, tradução nossa[22]).

2.3.5.2 O saber não proposicional

O conceito do saber não proposicional proposto por Álvares (2006, 2012, 2016) define fundamentos mais abrangentes do que a visão de conhecimento proposta pelas correntes epistemológicas do saber proposicional. "O desenvolvimento epistemológico através do século XX partiu de preocupações sobre saber *o que* para a busca por compreensão

[21]To sum up our whole discussion: We began by distinguishing two sorts of knowledge of objects, namely, knowledge by acquaintance and knowledge by description. Of these it is only the former that brings the object itself before the mind. We have acquaintance with sense-data, with many universals, and possibly with ourselves, but not with physical objects or other minds. We have descriptive knowledge of an object when we know that it is the object having some property or properties with which we are acquainted; that is so say, when we know that the property or properties in question belong to one object and no more, we are said to have knowledge of that one object by description, whether or not we are acquainted with the object (RUSSEL, 1911, p. 127-128).

[22]From Ancient Greece to early 20th century, it was common to define Western Knowledge by representing the possession of specific information that could be expressed through verbal or written words related to beliefs, thoughts, or deductions (racionalism). Another common definition was associated with the capacity to perform certain tasks either under defined circumstances (empiricism) or under mutating environments (pragmatism). ÁLVARES, 2012, p. 6,).

do conhecimento feito pela mente, emoções e procedimentos humanos" (ÁLVARES, 2012, p. 6-7, tradução nossa[23]).

Em definição, o saber não proposicional proposto por Álvares (2006, 2012, 2016) trata-se de uma "[...] visão de música como modo de saber, tendo assim um valor educacional distinto [...] " (ÁLVARES, 2006, p. 434) adquirido de forma assistemática. É uma visão de música em "[...] uma forma vivenciada e integralizada que a encara não simplesmente como um objeto de estudo, mas como um tipo de experiência e expressão humana" (ÁLVARES, 2016b, p. 100).

Essa proposta levanta questões ao educador musical "[...] sobre a autenticidade, a veracidade e a realidade do ensino e da aprendizagem musical antes de determinarem como, quando e o que deve ser ensinado e aprendido" (ÁLVARES, 2006, p. 434) e que podem influenciar todo o processo educacional, as metodologias utilizadas, as formas de avaliação e até mesmo as questões filosóficas sobre o conhecimento.

Álvares (2006) relata que "por um lado, a educação musical busca fundamentalmente fomentar a prática da música por meio da identificação, verificação e acúmulo de conhecimento que constituem um conteúdo educacional" (ÁLVARES, 2006, p. 440) pautada no conceito de música como saber proposicional, como na tentativa de avaliar alunos por meio de provas escritas que mais se relacionam com uma avaliação *sobre* música do que propriamente de *fazer* música. "Por outro lado, as medidas para a interpretação e a avaliação do aprimoramento estudantil e a eficácia de uma estratégia educacional específica devem estar conectadas ao conteúdo e ao processo da educação musical" (ÁLVARES, 2006, p. 440) de forma que a verificação e a avaliação do progresso sejam fundamentadas nas próprias vivências musicais.

Dessa forma, apreciar, interpretar, compor e improvisar são vistos como saberes próprios das experiências musicais e não devem tentar ser compreendidos por meio de outros tipos de conhecimento senão por eles próprios.

> No caso da apreciação musical, por exemplo, não é suficiente apenas saber como o indivíduo percebe a pulsação como um conceito musical abstrato. Se a música pode ser ensinada como um modo de saber, devemos então desenvolver métodos de identificação e discernimento de diferenças de significado atribuídas a diferentes tipos de relação musical e não musical dentro do contexto de uma obra musical específica. Se essas diferenças forem usadas como forma de avaliação de aprimoramento e aprendizagem para determinar a eficácia de diferentes estratégias educacionais, então pode haver uma necessidade de compreensão do papel que a

[23]Epistemological developments throughout the 20th century departed from concerning of knowing *what* towards a search for understanding the representations of knowledge made by human minds, emotions, and procedures (ÁLVARES, 2012, p. 6-7).

> estrutura musical como objeto tem na experiência do ouvinte, bem como dos tipos de saberes envolvidos nas formas de avaliação usadas para a identificação do aprimoramento musical (ÁLVARES, 2006, p. 440).

Elliot, Gabrielsson e Zukofsky (apud ÁLVARES, 2006, p. 445) defendem que o ato de compor é uma prática habilidosa e que, apesar de haver uma considerável produção de saber proposicional, requer um saber procedimental que somente é adquirido e demostrado por meio do próprio ato de compor.

A interpretação e a composição musical possuem uma relação estreita, já que:

> Depois da inspiração e da concepção vem a execução. O processo de execução é antes de tudo o de escutar internamente a música enquanto esta se forma a si própria, permitindo-a crescer, de seguir ambas, inspiração e concepção onde quer que elas possam nos levar. Uma frase, um motivo, um ritmo e até mesmo um acorde pode conter em si, na imaginação do compositor, a energia que produz movimento. Ela guiará o compositor através da força de seu próprio impulso e tensão a outras frases, outros motivos, outros acordes (SESSIONS, 1963, p. 128, tradução nossa[24]).

Em ambos os casos, Álvares (2006, p. 440) reitera a importância de compreender o que constitui uma decisão musical e por meio de quais critérios artísticos essas decisões musicais são feitas pelos músicos. "Devemos compreender como o saber sobre a música, a interpretação, a criação e o saber sobre o indivíduo e a cultura informam e afetam as decisões musicais nos vários estágios de desenvolvimento musical [...]" (ÁLVARES 2006, p. 440). Para o autor, compreender como essas decisões são feitas auxiliaria os educadores musicais a entender o potencial desse saber e como ele pode ser maximizado como ferramenta de aprendizado. Para isso, Álvares (2006, p. 440) sugere que devemos compreender como as decisões, incorporadas nas ações de intérpretes e compositores, podem ser avaliadas e usadas como indicadores de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. "Portanto, uma orientação contemporaneamente adequada para a educação musical deve abordar questões epistemológicas crucialmente associadas às diferenças intrínsecas vivenciadas por meio da apreciação, interpretação e criação musical" (ÁLVARES, 2006, p. 440-441).

Assim, também a improvisação, pela estreita relação que possui com os processos de interpretação e composição, ainda que se mantendo um processo distinto, proporciona uma "[...] nova reestruturação cultural e de autoidentidade, representando, portanto, um outro saber musical" (ÁLVARES, 2006, p. 445).

---

[24]After inspiration and conception comes execution. The process of execution it first of all that of listening inwardly to the music as it shapes itself; of allowing the music to grow; of following both inspiration and conception wherever they may lead. A phrase, a motif, a rhythm, even a chord, may contain within itself, in the composer's imagination, the energy which produces movement. It will lead the composer on, through the force of its own momentum or tension, to other phrases, other motifs, other chords (SESSIONS, 1963, p. 128).

> Basicamente, o conceito de saber não proposicional reflete um saber implícito, não fragmentado, vivenciado, que se aproxima do conceito de *eu sinto* em vez de *eu sei*, que pode ser exemplificado pela eurritimia dalcroziana (Jacquez-Dalcroze, 1927, p. viii). Ao percebermos que não basta escutar música apenas com nosso ouvido, ou executá-la apenas com o nosso corpo, ou criá-la apenas com nossas ideias, afastamo-nos das proposições fragmentadas do saber musical rumo a um saber integralizado e não proposicional da vivência musical (ÁLVARES, 2016b, p. 101).

Compreender como as formas de transmissão de saber influenciaram as diferentes correntes de pensamento pode trazer luz a questões importantes sobre nossas concepções a respeito de nossas propostas de aulas, das metodologias que usamos e de nossa abordagem pedagógica. Compreender o potencial de trabalhar a música como um saber próprio, aprendido por meio da vivência musical, pelas experiências de improvisação e de composição ou de apreciação de uma música, orienta o educador musical na direção de uma aula musical mais rica de significados para os educandos.

2.3.6 A formatação das práticas educativas

Trilla (2008, p.15), ao traçar um histórico das taxonomias que se propuseram a dividir as práticas educativas, defende que tais práticas existem desde muito antes dos esforços em categorizá-las e cita que, já no século XVIII, na obra *O Espírito das Leis* do filósofo francês Montesquieu (1689-1755) havia a menção às diferentes formatações, afirmando que recebemos três educações distintas, se não contrárias: a de nossos pais, a de nossos professores e a do mundo. Trilla (2008, p.31-32) ressalta que, à parte de usos ocasionais, adjetivações do ensino como *informal* ou *não formal* vieram a se acomodar na linguagem pedagógica somente a partir do último terço do século XX. O autor considera como importante marco no cunho desses termos a publicação da obra de P. H. Coombs (1915-2006), *The World Educational Crisis*, de 1968, em que havia ênfase especial na necessidade de desenvolver meios educativos diferentes que os convencionalmente escolares. Todavia, nessa primeira publicação de Coombs, não havia distinção entre os termos *informal* e *não formal*, ambas as denominações se referiam ao amplo e heterogêneo leque de processos educativos não escolares. Apenas mais tarde, Coombs e Ahmed (1974) definiriam os três conceitos de maneiras distintas:

> A educação informal, como usada aqui, é o processo ao longo da vida pelo qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e insights de experiências diárias e exposição ao ambiente − em casa, no trabalho, no lazer; do exemplo e atitudes de familiares e amigos; de viajar, lendo jornais e livros; ou ouvindo o rádio ou assistindo filmes ou televisão. Geralmente, a educação informal é não organizada e muitas vezes não sistemática; no entanto, é responsável pelo grande volume de aprendizado total da vida de qualquer pessoa − inclusive a de uma

> pessoa altamente "instruída". A educação formal, tal como é usada aqui, é, evidentemente, o "sistema educacional" altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, abrangendo a escola primária inferior e a parte superior da universidade. A educação não formal, como usada aqui, é qualquer atividade educacional organizada, sistemática, realizada fora do âmbito do sistema formal, para fornecer tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, adultos e crianças. A educação não formal assim definida inclui, por exemplo, programas de extensão agrícola e de capacitação de agricultores, programas de alfabetização de adultos, capacitação ocupacional ministrada fora do sistema formal, clubes juvenis com propósitos educacionais substanciais e vários programas comunitários de instrução em saúde, nutrição e planejamento familiar, cooperativas e afins (COOMBS; AHMED, 1974, p.8, tradução nossa[25]).

Álvares (2012, p.5) relata que, ao fim do período da ditadura militar no Brasil, (1964-1985) os trabalhos de diversos acadêmicos brasileiros refletiram a respeito das questões sociais do nosso sistema educacional. Libâneo (1998) divide a educação em duas modalidades, subdivididas em três categorias: "[...] a educação não intencional, também chamada de educação informal ou, ainda, educação paralela; [e] a educação intencional, que se desdobra em educação não formal e formal" (LIBÂNEO, 1998, p. 86).

Sobre as práticas formais, Libâneo (1998) define: "*Formal* refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática" (LIBÂNEO, 1998, p. 88). As instituições onde ocorrem essas práticas costumam emitir certificações que comprovam a participação de seus alunos nos cursos, possuem um alto grau de sistematização sobre as propostas didático-pedagógicas e métodos e materiais utilizados frequentemente são padronizados. As práticas não formais "[...] são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas" (LIBÂNEO, 1998, p. 89). Instituições que promovem cursos e oficinas em centros comunitários, igrejas e ONGs realizam práticas não formais de educação, pois, mesmo que

[25]Informal education as used here is the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment-at home, at work, at play; from the example and attitudes of family and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to the radio or viewing films or television. Generally, informal education is unorganized and often unsystematic; yet it accounts for the great bulk of any person's total lifetime learning-including that of even a highly "schooled" person. Formal education as used here is, of course, the highly institutionalized, chronologically graded and hierarchically structured "education system," spanning lower primary school and the upper reaches of the university. Nonformal education as used here is any organized, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children. Thus defined, nonformal education includes, for example, agricultural extension and farmer training programs, adult literacy programs, occupational skill training given outside the formal system, youth clubs with substantial educational purposes, and various community programs of instruction in health, nutrition, family planning, cooperatives, and the like (COOMBS; AHMED, 1974, p.8).

não sejam altamente institucionalizadas e sistematizadas, possuem intencionalidade nas ações educativas que promovem. As práticas educacionais informais abrangem "[...] o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social [...] boa parte delas ocorrem de modo não intencional, não sistemático, não planejado" (LIBÂNEO, 1998, p. 87).

Posteriormente, Gohn (2013) também define as diferentes formatações de educação, porém com algumas ponderações quanto às articulações entre elas e quanto à questão da intencionalidade:

> Em síntese, a concepção que eu tenho de educação não formal parte do suposto de que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal – aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizadas –, a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, região, território e classe social da família – e a não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. A não formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais etc. *Há sempre uma intencionalidade nestes processos*. A educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina ideias e saberes produzidos via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos (GOHN, 2013, p.13, grifo nosso).

Trilla (2008, p.35-37) relata que, dentre as tentativas de divisão do que seria ensino informal e o que não seria, os dois critérios mais frequentes são: a intencionalidade e a sistematização do processo. De acordo com o primeiro critério, todos os processos educativos intencionais estariam na esfera ensino do formal e do não formal e, consequentemente, os não intencionais estariam localizados no setor informal. O autor defende que a educação formal e a não formal são claramente intencionais e que a educação não intencional pertence ao âmbito informal, no entanto o que acredita ser questionável seria presumirmos que toda educação informal é não intencional. Trilla (2008, p. 37) não acredita que o uso do critério de intencionalidade seja aquele que define especificamente a fronteira entre a educação informal e as outras duas. O autor exemplifica alguns casos que geralmente estão localizados no lado informal, mas é difícil negar-lhes algum tipo de intencionalidade educacional, como grande parte da literatura infantil, certas relações de amizade ou mesmo a família. "[...] a maior parte dos autores situa a família no marco da educação informal, no entanto não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda sua ação sem a intenção de educar" (TRILLA, 2008, p.36). De maneira similar, Trilla (2008, p. 36-37) questiona com exemplos de processos educativos que geralmente são incluídos no âmbito da educação informal, mas que não ocorrem de maneira

assistemática: "[...] não se costuma afirmar que os meios de comunicação de massas sistematicamente nos bombardeiam *sistematicamente* com seus valores (contravalores)?; não há método da publicidade?; não cabe falar de métodos de educação familiar?" (TRILLA, 2008, p.37, grifo do autor).

Por fim, Trilla (2008) defende outros critérios para a divisão:

> Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões educação formal e não formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de *diferenciação* e *especificidade* da função ou do processo educacional. Ou seja, estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educativo ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal) (TRILLA, 2008, p. 37, grifo do autor).

Trilla (2008, p. 46-49) ainda acrescenta que existem relações de complementaridade, de substituição ou até de interferência e contradição entre as diferentes formatações educacionais. O autor acredita que a educação "[...] é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si" (TRILLA, 2008, p.45).

Portanto, as distinções entre as três formatações nos ajudam a compreender melhor os diferentes âmbitos de ensino, porém as barreiras de suas divisões são porosas e sua taxonomia é mais bem aproveitada em um esforço de compreensão conceitual. Esses conceitos apresentados nos ajudam a compreender melhor os diferentes âmbitos de ação do educador musical além de trazer à consciência o fato de que a aprendizagem não está restrita aos muros das instituições. Nossos alunos não precisam ser "musicalizados", eles podem não saber nada sobre a escrita ou sobre teoria musical, mas já carregam uma ampla bagagem de conhecimentos musicais que deve ser considerada em sala de aula.

2.3.7 Música e cultura

Merriam (1964) esclarece que o significado da música não está presente em suas ondas sonoras, mas sim nas atribuições que o ser humano dá a ela. "O símbolo não é, e não pode ser, derivado das propriedades intrínsecas contidas em sua forma física; em vez disso, é a atribuição humana de um significado abstrato que faz de algo um símbolo" (MERRIAM,

1964, p. 231, tradução nossa[26]). O autor ainda postula que "[...] o maior problema é que enquanto sabemos que a música comunica algo, não é claro para nós o que, como ou para quem. Música não é uma linguagem universal, mas sim é moldada nos termos da cultura da qual faz parte" (MERRIAM, 1964, p. 223, tradução nossa[27]). Concordando com Merriam (1964), Blacking (1973) afirma que "o som pode ser o objeto, mas o homem é o sujeito; a chave para compreender a música está nos relacionamentos existentes entre sujeito e objeto" (BLACKING, 1973, p. 26, tradução nossa[28]).

Mesmo que não possamos explicar exatamente a relação da música com o homem, sabemos que ela é significativa. Álvares (2016b, p. 88) relata que, independentemente da multiplicidade de conceituações sobre o que é música, parece haver um consenso de que, mesmo a humanidade sendo tão diversa culturalmente, a música e os fazeres musicais encontram-se presentes em praticamente todas as culturas de todas as épocas.

> [...] autores como Weld (1912), Ortomann (1927), Baldwin (1974, Clifton (1983) e principalmente Parsons (1987), apoiando-se na teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980), sugerem que os indivíduos manifestam-se diferentemente diante de obras de arte, uma vez que carregam diferentes expectativas de como uma obra de arte, no caso da música, deve soar. Tais expectativas desenvolvem-se por meio de estágios que refletem, em princípio, uma crescente habilidade de construir experiências ao redor de padrões e normas socioculturais em vigência e, em seguida, refletem uma crescente habilidade de criar pontos de vista e perspectivas que extrapolam e expandem os padrões socioculturais vigentes (ÁLVARES, 2006, p. 441).

Álvares (2016b, p. 82) complementa a questão afirmando que é improvável que indivíduos do mesmo grupo cultural tenham a mesma interpretação de uma certa música, reforçando a questão da individualidade e da subjetividade dos significados que atribuímos ao discurso musical.

Álvares (2016b, p. 86) sugere que o processo de *enculturação* permite com que, desde muito cedo, crianças já desenvolvam um conceito de música dentro de sua cultura, mesmo que vago e não verbalizado. O autor ainda defende que a maioria dos indivíduos também reconhece como música as organizações sonoras de outras culturas que não sejam a sua; por mais que estas possam parecer estranhas, ainda são reconhecidas como música.

---

[26]The symbol is not, and cannot be, derived from properties intrinsic in its physical form, rather, it is the human attribution of abstract meaning which makes a thing a symbol (MERRIAM, 1964, p. 231).
[27][...] the major problem is that while we know music communicates something, we are not clear as to what, how, or to whom. Music is not a universal language, but rather is shaped in terms of the culture of which it is a part (MERRIAM, 1964, p. 223).
[28]The sound may be the object, but man is the subject; and the key to understanding music is in the relationships existing between subject and object (BLACKING, 1973, p. 26).

Assim, o entendimento musical é uma questão subjetiva, já que seus significados têm relação indissociável com o indivíduo que a percebe, bem como com a cultura na qual ele se encontra inserido e com os valores culturais nos quais ele se baseia para avaliá-la. Porém, conseguimos *reconhecer a música do outro como música* porque, a respeito das práticas musicais, existem pontos de similaridades na organização sonora em diversas culturas. "A música de todas as culturas envolve a organização dos sons com alturas variáveis, níveis de intensidade e qualidades timbrísticas dentro de uma estruturação rítmica" (RADOCY; BOYLE, 1988, p. 17, tradução nossa[29]).

Com base nos pressupostos de que a música é uma construção da relação do ser humano com o fenômeno sonoro e que interage com ele de diversas formas, Álvares (2016) define: "[...] pode-se classificar como *música* todo e qualquer *som* que tenha, concomitantemente, os seguintes três atributos: (a) ser produzido ou manipulado pelo ser humano; (b) ser reconhecido como música por algum grupo de pessoas; e (c) ter uma função sociocultural" (ÁLVARES, 2016b, p. 88).

Álvares faz ainda ponderações sobre o indivíduo e a sociedade, em um sentido mais amplo:

> Há os que colocam o indivíduo em primeiro plano, entendendo que o progresso social é uma consequência da prosperidade de seus indivíduos. Investindo-se neles, em particular, teremos consequentemente uma evolução da sociedade. Essa linha de pensamento é usualmente chamada de tradicional ou ortodoxa. Em contrapartida, existem os que priorizam o coletivo ou a sociedade, os quais acreditam que o aprimoramento individual só é válido se oferecer benefícios coletivos. Para eles, se aplicarmos recursos na sociedade, teremos, por conseguinte, o progresso individual. Essa corrente é usualmente chamada de não tradicional ou heterodoxa (ÁLVARES, 2016b, p. 89).

Enquanto os ortodoxos possuem uma visão universalista, por acreditarem que todos possuem uma natureza humana única, generalizada, onde todos são iguais e uma visão dualista do homem, por dividirem sua existência em corpo e alma, razão e emoção, etc., os não tradicionais defendem "[...] uma visão singular e holística do ser humano, em que o meio ambiente e as vivências individualizadas influenciam na formação de conceitos e determinam ações" (ÁLVARES, 2016b, p. 89), onde a natureza humana é unificada, sem divisões dualistas. "De acordo com essa tendência, cada pessoa é inigualável, influencia, com suas peculiaridades, o meio em que vive e, ao mesmo tempo, é influenciada por este (ÁLVARES, 2016b, p. 89-90).

[29]Music of all cultures involves the organization of sounds with varying pitches, loudness levels, and timbral qualities within a rhythmic framework (RADOCY; BOYLE, 1988, p. 17).

Já na ótica heterodoxa, a realidade é um paradigma, um produto da vivência de cada indivíduo, dinâmica, está em constante mudança, e é apreendida por intermédio de nossos sentidos, percepções e experiências. "[...] Desse viés, de uma realidade mutante, valorizam-se, pois, os processos para a aquisição do saber, as metodologias para as descobertas epistemológicas, os meios e não os fins" (ÁLVARES, 2016b, p. 90).

> A atividade musical, enquanto integrante de uma cultura, criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo do homem, é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber significações que são partilhadas socialmente e sentidos singulares que são tecidos a partir da dimensão afetivovolativa e dos significados compartilhados. Desta forma, falamos de vivências coletivas e singulares da música, sempre em meio ao contexto histórico-social. Entendendo a música como um fazer que se constrói pela ação do sujeito em relação com o contexto histórico-cultural, entendemos o sujeito como constituído e constituinte do contexto no qual está inserido (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRE, 2007, p. 106).

Compreendendo a existência das diferentes visões de sociedade, o educador musical é convidado a posicionar-se em relação às suas concepções de educação, do que é música, de suas aulas e como todas essas questões interferirão diretamente não só nas suas metodologias, mas também em suas ações e seus objetivos como educador. Uma visão heterodoxa possibilita a abertura de um espaço de diálogo para que o aluno traga sua bagagem cultural e musical para dentro da sala de aula e permite um processo de ensino-aprendizagem mais rico, tanto para o professor quanto para os alunos.

2.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns conceitos serão tomados como principais para nortear este estudo, sendo importantes tanto nas escolhas do que será definido como relevante na captação dos dados quanto nas propostas de aulas que serão apresentadas e também na forma como os dados obtidos serão tratados.

O conceito de Musicalidade Abrangente proposto por Álvares (2016) busca a *reunificação do saber musical fragmentado* por meio da *transdisciplinaridade* nos processos de educação musical a fim de resgatar a unidade do conhecimento. Para o professor em sala de aula, que trabalha, na maioria das vezes, com turmas coletivas, é importante integralizar o conhecimento de forma que o processo de ensino-aprendizagem leve em consideração os três domínios de importância apresentados por Bloom et al. (1977) e Bloom, Krathwohl e Masia (1977): *domínio cognitivo, psicomotor e afetivo*. Os padrões atuais de ensino formal hierarquizam e priorizam o cognitivo acima de tudo. No caso do ensino de instrumentos

musicais, levam-se em consideração algumas questões relacionadas ao psicomotor, relativas aos processos de repetição e que quase sempre ignoram a dimensão da afetividade, fundamental para que o aluno se identifique com o conteúdo proposto, tornando o processo de aprendizado muito mais significativo.

O conceito de *aprendizagem significativa* de Ausubel (2003), diferentemente da aprendizagem puramente mecânica, leva em consideração a dimensão da identificação do aluno com o conteúdo de estudo. Por meio dessa identificação, criam-se fortes ligações entre os conceitos subsunçores e as novas informações a serem assimiladas. Dessa forma, ancoram-se os conhecimentos de forma significativa, ampliando ou modificando conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. A dimensão da afetividade confere relevância aos conhecimentos, que ganham real significado para o aluno, favorecendo o aprendizado e a aplicação desses conteúdos para o uso futuro. Leva-se em consideração que o modo pelo qual o aluno adquire o conhecimento não é arbitrário, mas trata-se de uma construção e reconstrução das relações entre os saberes novos e os que o aluno já possui, criando pontes que ligam de forma significativa tais conhecimentos.

O conceito de *currículo espiral* proposto por Bruner (1976) baseia-se na natureza espiral da aprendizagem. Os conceitos ou habilidades serão reenfatizados nas vivências variadas de aprendizagem a fim de propiciar o desenvolvimento musical dos estudantes. Os conteúdos musicais como alturas, ritmos, melodia, harmonia, forma etc. podem ser abordados sem seguirem um currículo linear com uma ordem de apresentação específica, porque esses conceitos serão revisitados diversas vezes durante o aprendizado. Priorizando as demandas específicas de cada grupo de alunos, por meio das escolhas de repertório trazido por eles, os conteúdos musicais serão abordados de maneira prática e aplicada. Cada vez que esses conceitos são revisitados, podem ser aprofundados com entendimentos e desafios novos.

Penna, Barros e Mello (2012) dividem as funções do ensino da música no âmbito da educação não formal em dois tipos: as *funções essencialistas* e as *funções contextualistas*. As *funções essencialistas* são aquelas voltadas para os conhecimentos e para as práticas propriamente musicais e as *funções contextualistas* são aquelas que visam à formação global do indivíduo, em uma abordagem humanista, preocupando-se com os aspectos psicológicos ou sociais. Identificar e refletir sobre as funções apresentadas nos auxilia a buscar um equilíbrio entre ambas, propiciando práticas de ensino relevantes sem desconsiderar que o espaço das aulas deve ser um ambiente acolhedor para os alunos pertencentes a uma população em situação de risco socioeconômico.

O formato das aulas atenderá ao conceito de Cruvinel (2005) de *ensino coletivo homogêneo*, por se tratar de aulas em que diversos alunos estão presentes ao mesmo tempo utilizando o mesmo instrumento. Mesmo que seja aproveitado o fato de que a maioria dos alunos frequenta aulas de outros instrumentos e que haja espaço para que eles utilizem outros instrumentos na aula para compor os arranjos, não serão abordadas de maneira sistemática questões relativas a esses demais instrumentos.

Os *princípios de ensino coletivo* sugeridos por Tourinho (2007) são principalmente: (a) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento; (b) acreditar que todos aprendem com todos; (c) o ritmo da aula é direcionado para o grupo; (d) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais; (e) autonomia e decisão dos estudantes; e (f) o tempo do professor e do curso é otimizado, já que essa abordagem de ensino elimina os horários vagos, no caso de alunos faltosos. Esses princípios estarão norteando filosoficamente as propostas de aulas buscando *propiciar a aprendizagem entre pares* e o *desenvolvimento da autonomia dos estudantes* sem desconsiderar os desafios que o ensino coletivo nos impõe, como a flexibilização do ritmo de aulas, a administração dos alunos faltosos e a reorganização das turmas, quando necessário.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para fundamentar a metodologia desta pesquisa, apresentarei em tópicos e subseções os enfoques metodológicos adotados e, para tanto, creio ser necessária uma explicação mais aprofundada da filosofia que embasa a presente pesquisa. A partir dessas explicações e classificações, será mais claro compreender por meio de quais lentes estamos vendo e compreendendo o mundo. Tomamos como referência, então, as classificações em pesquisas sociais de Gil (2008) para a elaboração dos seguintes subitens:

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Do ponto de vista de sua natureza, trata-se de uma *pesquisa básica*, tendo a curiosidade intelectual como propulsor de motivação inicial. A presente pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades de aprimoramento na metodologia de ensino da harpa abordando fatores como os interesses dos educandos e as suas motivações visando ao avanço do conhecimento científico na área do ensino de harpa no Brasil.

Do ponto de vista da forma de abordagem, tem-se uma *abordagem qualitativa*, fazendo parte do processo de pesquisa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados que não são mensuráveis ou traduzíveis em números. Com esse enfoque subjetivista, podemos encontrar novos fatores que influenciem as metodologias de ensino que nos aproximarão de um aprimoramento e desenvolvimento da qualidade de ensino e da aquisição de conhecimento dos alunos.

Do ponto de vista dos objetivos, a *pesquisa* é *exploratória com possibilidades de ser descritiva*: por meio dos relatos dos agentes envolvidos no objeto da pesquisa, pretende-se explicitar os desafios do ensino de harpa, em especial no âmbito dos projetos sociais, além de descrever as características e os fenômenos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do instrumento nesse contexto. As descrições desses dados poderão eventualmente servir como material para a reflexão e a ponderação das práticas de ensino-aprendizagem da harpa no Brasil.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de um *estudo de caso*. Partindo da interação do pesquisador e dos alunos participantes da pesquisa, pretende-se relatar de forma aprofundada questões como motivação, interesse, desenvolvimento técnico, escolha de repertório, compreensão musical, relacionamento entre os alunos e aluno-professor, além de outras questões envolvidas no ensino de harpa. Ao realizar esta pesquisa, tratando do caso específico da comunidade da Grota, acredito que seja possível iniciar

reflexões sobre o ensino de harpa tanto em relação a demais projetos sociais que ministram aulas desse instrumento, quanto sobre o ensino de harpa em outras situações de ensino-aprendizagem que possam se beneficiar dos princípios norteadores da Musicalidade Abrangente de Álvares (2016).

3.2 ESCOLHA DO MÉTODO CIENTÍFICO

Durante esta pesquisa, serão privilegiados os enfoques hermenêutico e fenomenológico. Essa escolha foi feita por acreditar que esses enfoques permitem considerar as subjetividades pertinentes aos estudos educacionais e das ciências sociais de modo geral, além das características subjetivas intrínsecas à própria música e aos fazeres musicais.

Dentre os pressupostos da hermenêutica empregados na pesquisa, encontram-se: (a) a crença em um paradigma filosófico distinto para as ciências humanas; (b) a interpretação dos discursos; (c) heranças da nossa tradição e suas influências.

Durante um largo período da história epistemológica, as crenças positivistas das ciências da natureza influenciaram o pensamento relacionado às ciências humanas. Crenças como a generalização de resultados, a neutralidade do pesquisador, o distanciamento entre sujeito e objeto induziam as ciências humanas às metodologias empiristas e estatísticas. Porém, ao final do século XIX e meados do século XX, filósofos como Husserl (1859-1938) e Heidegger (1889-1976) contribuíram para o surgimento de um paradigma interpretativo que reivindicaria às ciências humanas questões que lhes são próprias. As ideias de Gadamer (2003) sintetizam bem essa questão:

> Não se trata, em absoluto, de definir simplesmente um método específico, mas sim de fazer justiça a uma ideia inteiramente diferente de conhecimento e de verdade. Desse modo, a filosofia, que se impõe tal exigência, possui outras pretensões que não aquelas motivadas pelo conceito de verdade encontrado nas ciências da natureza (GADAMER, 2003, p. 20-21).

O primeiro pressuposto da hermenêutica adotado, assim como defende a fenomenologia, define que, para compreender e interpretar os fenômenos sociais, não podemos estar fundamentados em crenças epistemológicas como exatidão e verdade imutável. Mais à frente, retomarei essa discussão ao tratar sobre a *verdade como conceito absoluto*, ao qual a fenomenologia e a hermenêutica se sobrepõem. Por ora, abordarei o segundo pressuposto adotado pela hermenêutica, importante para o embasamento filosófico da pesquisa.

A hermenêutica é o campo da filosofia que se propõe a estudar as questões relacionadas à interpretação. Uma de suas premissas é a de que algo reside no texto que não se mostra em uma leitura ingênua e que esse algo necessita ser trazido à tona por meio do ato interpretativo. Morais (2014) aponta para uma questão importante sobre o intuito desse tipo de estudo quando afirma que "na hermenêutica não fazemos a leitura hermenêutica de um texto, a leitura hermenêutica é feita sobre a interpretação desse texto, ou seja, o objeto de estudo da hermenêutica é trazer à tona as razões pelas quais essa interpretação se tornou o que ela é" (Morais, 2014, online). Em outras palavras, o ato hermenêutico é um ato de metainterpretação.

Por mais que sua origem tenha se dedicado à interpretação de textos, a aplicação da hermenêutica pode ser feita para qualquer tipo de discurso, seja ele verbal ou não, aspecto que influenciará fortemente sua aplicação no campo das artes. Sobre esse aspecto, Gadamer (2003) explica:

> A interpretação, tal como hoje a entendemos, se aplica não apenas aos textos e à tradição oral, mas a tudo que nos é transmitido pela história: desse modo, falamos, por exemplo, da interpretação de expressões espirituais e gestuais, da interpretação de um comportamento, etc. Em todos esses casos, o que queremos dizer é que o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o "verdadeiro" significado que se encontra escondido (GADAMER, 2003, p. 19).

Sendo assim, o segundo pressuposto hermenêutico incorporado é a interpretação tanto dos discursos verbais, contidos nas falas transcritas das entrevistas dos alunos, as anotações e observações feitas pelo pesquisador etc., quanto das questões relacionadas aos discursos não verbais, como a interpretação de suas ações, gestos, expressões faciais e até mesmo de seus discursos musicais. Tudo isso poderá compor o corpo de dados coletados na pesquisa.

Gadamer (2003, p. 59) considera o intérprete como *mediador* entre o texto e seus significados, restabelecendo um acordo entre ambos e preenchendo as lacunas. Logo, é vital compreendermos o papel do intérprete no ato interpretativo e como ele se encarregará de preencher as lacunas do significado:

> [...] Subentende-se que, *de início*, tomo conhecimento do "dizer do outro" sem tomá-lo como minha opinião. Essa distinção deve ser mantida. Cabe acrescentar, no entanto, que praticamente nunca acontece de tomarmos conhecimento do "dizer do outro" sem nos sentirmos *ipso facto* convidados a tomar uma posição [...] É evidente que numa situação concreta, os dois momentos não são separáveis, o momento "posterior", que é aquele que é *mais* do que uma "apreensão" pura e simples, determina *desde já* o sentido concreto do próprio "apreender", e é precisamente aí que se vai inserir o problema da hermenêutica (GADAMER, 2003, p. 62-63).

Em outras palavras, sempre que nos deparamos com um discurso, ele é automaticamente submetido ao julgamento de nossas opiniões, confirmando a impossibilidade de uma postura neutra por parte do pesquisador. Sendo assim, o autor prossegue:

> [...] eu não disse que quando escutamos alguém ou fazemos uma leitura, devemos esquecer nossas próprias opiniões ou evitar formar qualquer ideia antecipada sobre o conteúdo da comunicação. Na realidade, abrir-se ao "dizer do outro", de um texto etc., implica desde já que estejam *situados* no sistema de minhas opiniões, ou que eu mesmo me situe em relação a eles. Dito de outro modo: é bem verdade, e todos o admitem, que o "dizer do outro" pode ter "em si" um número absolutamente indeterminado de diferentes sentidos [...] *in concreto*, no entanto, quando escutamos alguém ou lemos um texto a partir da situação em que nos encontramos, discriminamos os diferentes sentidos possíveis: aceitamos aqueles que *nós* consideramos como possíveis e rechaçamos o resto que nos parece "de antemão absurdo". É isso que faz com que, malgrado a pretensão de nos mantermos fiéis ao sentido "literal" do texto, demos vazão à nossa tendência natural de sacrificar, qualificando como "impossibilidade" tudo o que não logramos integrar em nosso sistema de antecipações (GADAMER, 2003, p. 63).

Se o discurso é interpretado baseando-se no sistema de crenças de quem o interpreta e assumindo que a interpretação realizada é apenas uma entre muitas outras interpretações igualmente possíveis de um dado discurso, então a hermenêutica se encarregará de estudar não somente o ato interpretativo, mas também as variáveis que influenciarão a formação do sistema de crenças do próprio intérprete. Gadamer (2003, p. 63-64) considera a autêntica atitude hermenêutica não a tentativa de anularmos nosso sistema de crenças, mas sim a consciência de sua existência, de sua relação com nossas opiniões, preconceitos e de como isso influenciará nossa interpretação.

Ainda sobre esses aspectos, o autor atribui grande importância ao papel da *tradição* na construção de preconceitos: ideias preconcebidas que nos são transmitidas por nossa cultura e contexto sócio-histórico. Assim,

> Tendo enfatizado o papel que desempenham, no âmbito dos procedimentos de nossa compreensão, certas antecipações absolutamente fundamentais, isto é, *comuns* a todos nós, podemos agora definir mais exatamente o sentido do fenômeno de "pertencimento", ou seja, o fator tradição no comportamento histórico-hermenêutico. A hermenêutica deve partir do fato de que compreender é estar em relação, a um só tempo, com a coisa mesma que se manifesta através da tradição e *com uma tradição* de onde a "coisa" possa me falar [...] O intérprete encontra-se suspenso entre o seu pertencimento a uma tradição e a sua distância com relação aos objetos que constituem o tema de suas pesquisas (GADAMER, 2003, p. 67).

Portanto, a pesquisa estará embasada nos pressupostos hermenêuticos acima listados e no paradigma interpretativo, ressaltando, portanto, que o pesquisador se situa em um lugar de fala específico, fará as interpretações dos eventos descritos partindo de seu próprio sistema de crenças trazido por suas experiências prévias e também por sua tradição.

Além disso, irei, sempre que julgar necessário, problematizar as interpretações feitas a fim de caminhar para uma compreensão cada vez mais profunda sobre o processo de ensino-aprendizagem de harpa no Espaço Cultural da Grota. Seguirei agora tratando dos aspectos da fenomenologia que serão empregados neste estudo.

Dentre os pressupostos da fenomenologia empregados neste estudo, evidenciam-se: (a) o papel da consciência e a intencionalidade; (b) as inter-relações entre fenômeno e sujeito e (c) a crença filosófica sobre verdade subjetiva e superável.

Entender o papel da consciência dentro da fenomenologia é algo fundamental. Schutz (1970), ao discorrer sobre a fenomenologia husserliana, defende que "o primeiro fato indubitável de que se parte é a existência de uma consciência pessoal" (1970, p. 57). No reino da consciência, mais do que o fato de *sentimentos* e *pensamentos* existirem, eles possuem um vínculo intrínseco com a consciência com a qual se relacionam, ou seja, esses sentimentos e pensamentos existem *em mim*, *eu* os penso e os *eu* os sinto.

Portanto, um pressuposto da fenomenologia adotado para este estudo é o de que a relação de nossa consciência com os fenômenos se dá por meio da sua intencionalidade. Nachmanowicz (2007) parte do próprio significado da palavra intenção e segue:

> A palavra intenção significa "dirigir-se a". Este dirigir é um ato que determina o objeto na consciência, o objeto intencional. O perceber, o rememorar, o imaginar, o expectar etc., todos estes são atos que se dirigem a um objeto e, portanto, determinam-no como percebido, rememorado, imaginado, expectado etc. Por esta qualidade intencional da consciência a fenomenologia não pode separar os fenômenos entre físicos (externos) e psíquicos (internos), pois todos os modos de aparição se dão "na" consciência, todos são intentados nela e se processam de acordo com a sua visada, seja físico ou psíquico, afinal, todo fenômeno apenas o é "na" consciência (NACHMANOWICZ, 2007, p. 41).

Logo, no pensamento fenomenológico não existe de fato um mundo externo à nossa consciência, pois o viver no mundo e a forma como o percebemos se dá *na* consciência, por meio de nossas percepções e experiências próprias. Essa crença nos leva ao segundo pressuposto da fenomenologia que foi considerada para a pesquisa. Schultz (1970) explica que:

> O caráter básico de nossas cogitações é o fato de serem "consciência de" alguma coisa. O fenômeno que aparece na reflexão é o objeto intencional da intenção, sobre o qual eu penso, o qual eu percebo, do qual eu tenho medo etc. Toda experiência é, assim, caracterizada não só pelo fato "de que" é uma consciência, mas também simultaneamente determinada pelo objeto da intenção "do qual" é uma consciência (SCHULTZ, 1970, p. 58).

Se todas as nossas experiências se processam *em* nossa consciência, qualquer fenômeno que tentemos observar é influenciado pela nossa visada e por nossas crenças, ou

seja, o fenômeno observado e aquele que o observa possuem uma relação indissociável. Sobre esse mesmo aspecto, Nachmanowicz (2007) explica:

> [...] A intencionalidade possui essa dupla via, a que vai em direção ao objeto, e a que é um objeto enquanto direcionado. À esta dupla via que a consciência se dedica damos o nome de *noésis*, ao ato, ao pólo da consciência que se dirige a algo, e de *noéma*, ao que é constituído, ao produto da síntese, ao polo da consciência dirigida univocamente em um foco (NACHMANOWICZ, 2007, p. 48).

Além da inter-relação entre fenômeno e sujeito, é importante entender que esse sujeito possui um sistema de crenças prestabelecidas que está em constante criação por meio de suas experiências pessoais. Schultz (1970) defende que "toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas [...] como um código de referência" (SCHULTZ, 1970, p. 72). Esse aspecto influenciará fortemente o pensamento científico, já que é por meio desse sistema de crenças que um pesquisador entenderá um dado fenômeno, escolhendo, por meio de seus próprios critérios, os caminhos de sua investigação, quais perguntas fazer, quais métodos seguir e quais os pontos que receberão mais ou menos atenção em uma pesquisa. Freire e Cavazotti (2007) concordam com esse raciocínio e complementam:

> A fenomenologia não advoga a possibilidade de uma objetividade absoluta, pois a visão do sujeito que indaga, seja ele um cientista ou um artista, é necessariamente permeada por suas ideologias e percepções individuais e sociais. Ou seja, ao questionar a possibilidade de separar sujeito e objeto de reflexão, através de uma neutralidade na qual a fenomenologia não crê, essa linha de pensamento parece abrir perspectivas promissoras para os músicos, sejam eles dedicados prioritariamente à musicologia (inclusive à etnomusicologia), à performance, à composição, à educação musical (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007, p. 24).

Pela impossibilidade de pensarmos em uma objetividade absoluta ou em uma neutralidade do pesquisador sobre o objeto de seu estudo, não podemos ter pretensão de criar afastamento entre o fenômeno e aquele que o observa, mas devemos considerar que eles influenciam e são influenciados mutuamente. Partindo desse entendimento, falarei agora do terceiro pressuposto da fenomenologia considerado para a pesquisa.

Assim como em outras vertentes filosóficas que influenciaram as ciências sociais e romperam com os paradigmas positivistas e empiristas de *verdade como conceito absoluto*, acessível no mundo natural, a fenomenologia e a hermenêutica defenderão o conceito de verdade como algo relativo e superável.

Por meio do enfoque fenomenológico, se aceitarmos a premissa de que a intencionalidade da consciência do pesquisador lança sua atenção sobre certos aspectos do fenômeno enquanto outros passam despercebidos, a observação do pesquisador só dará conta

de aspectos parciais de um dado fenômeno, assim como quando iluminamos um objeto projetamos sombras em seu lado oposto, *a verdade*, como conceito neutro e absoluto, jamais poderia ser alcançada sob essa perspectiva.

Por outro lado, por meio do enfoque hermenêutico, os aspectos escolhidos pelo pesquisador passam por um sistema de crenças que ele possui a respeito do objeto de estudo construído por meio de seu contexto histórico-social e de vida. Sobre as observações, os dados coletados, os métodos escolhidos ou qualquer outra questão de pesquisa a interpretação do pesquisador influenciará de maneira significativa e esse fato deve ser evidenciado.

Esta pesquisa não assume a crença de encontrar a verdade sobre a melhor forma de ensino de harpa ou de retratar de maneira absoluta as classes de harpa no Espaço Cultural da Grota, pois acredita que tal verdade única ou objetividade não é tangível.

Portanto, a pesquisa propõe apresentar sua abordagem singular como possibilidade de reflexão sobre o ensino de harpa. Ela também assume um posicionamento em que os relatos, as observações e as possíveis conclusões abrem um espaço propício para futuras discussões no campo epistemológico, sem pretensão alguma de esgotar o assunto ou de tornar-se generalizável para outras situações de ensino do instrumento. É mais do que desejável que o assunto seja revisitado no futuro a fim de que novas descobertas se somem a estas que a pesquisa propõe, quer realizadas por mim, quer realizadas por demais pesquisadores interessados.

3.3 TRATAMENTO DOS DADOS

3.3.1 Campo de Estudo

O campo de estudos limita-se aos alunos de harpa participantes do projeto social do Espaço Cultural da Grota durante o período em que o estudo foi realizado, entre os anos de 2018 e 2019. Os alunos do projeto têm faixas etárias bem variadas, desde 6 até 18 anos, sendo que quase todos eles já possuíam experiências com outros instrumentos musicais, como a flauta doce, o violino, o contrabaixo acústico, o violão e instrumentos de percussão. Além disso, o grupo de alunos mais avançados já possui vivências com o grupo orquestral. A maioria dos alunos mais velhos já participava de atividades musicais no projeto há vários anos.

A sede do Espaço Cultural da Grota (ECG) está localizada na cidade de Niterói – RJ, na Rua Otto Bastos, nº 17. Oficialmente o ECG encontra-se no bairro de São Francisco, porém ele está localizado em uma das ruas principais para o acesso da comunidade da Grota

do Surucucu, que tem esse nome devido à sua formação de vale e em razão das cobras que eram encontradas na região. A Grota do Surucucu está situada entre os bairros Largo da Batalha, Cachoeira, Viradouro e São Francisco, fazendo divisa com outras comunidades, como Souza Soares, Viradouro e Igrejinha. Segundo Terra (2014, p. 73), a Administração Pública não reconhece a comunidade da Grota do Surucucu nas demarcações oficiais, o que se torna um dos grandes empecilhos na precisão de dados e índices de pesquisa, além de dificultar a cobrança por investimentos às autoridades. Como na maioria das comunidades, os moradores da Grota do Surucucu sofrem com problemas de saneamento básico, transporte público e principalmente de segurança. Faria (2018, p.36-39) descreve em detalhes diversos episódios, alguns presenciados, outros descritos, por alunos e professores, funcionários e administradores do ECG, de cenas envolvendo conflitos armados entre o tráfico de drogas e as ações policiais na Grota do Surucucu.

O Espaço Cultural da Grota é popularmente conhecido pelos moradores da comunidade da Grota do Surucucu, principalmente pelos mais antigos, como *Horta*. Esse apelido é uma herança de sua história e está intimamente atrelada ao nome de sua fundadora: Dona Otávia Paes Selles (1920-1998). Faria (2018, p.17-20) conta que, no ano de 1974, Dona Otávia, que trabalhava como professora voluntária na Escola Estadual Duque de Caxias, escola que fica dentro da comunidade da Grota do Surucucu, também iniciou um trabalho voluntário de reforço escolar com os alunos da região, de aulas de artesanato e trabalhos manuais com as mães além de uma horta comunitária em um terreno da localidade.

> Na década de 1980, por sugestão e incentivo do professor de filosofia da UFF, Emílio Maciel Eigenheer, Otávia deu continuidade às suas atividades em um terreno na comunidade da Grota. Emílio vinha realizando um trabalho pioneiro de coleta seletiva de lixo na comunidade e disponibilizou uma parte do terreno que ocupava para que Otávia pudesse desenvolver os trabalhos que havia iniciado na Escola. "Sem alarde e sem qualquer apoio governamental, [...] ela conseguiu um terreno emprestado, anexo à coleta seletiva de lixo do programa da UFF e, com parcos recursos e dedicação integral, foi trilhando o caminho" (NASCIMENTO, 2013, p. 179). Após cercar e posteriormente murar o terreno, Otávia construiu uma pequena casa para a realização das atividades. Ela chamava esse espaço de "nossa casinha" (PORTO, 2007, p. 157), onde se ensinava, além dos estudos escolares, trabalhos manuais, como corte, costura, bordado, pintura em tecido e tricô, jardinagem, capoeira e alfabetização de adultos. Na época de Otávia, eram plantadas ervas medicinais e temperos para uso comunitário e havia cursos sobre plantas medicinais. Inicialmente, alguns moradores visitavam o espaço para retirar ervas de uso culinário ou chás e, aos poucos, eles foram se aproximando (FARIA, 2018, p.18).

Foi apenas entre 1994 e 1995 que Márcio Selles (1955-), um dos filhos de Dona Otávia e atual coordenador do projeto, começou a oferecer com regularidade aulas de música para as crianças da Grota do Surucucu. No início, eram apenas quatro alunos de flauta

doce, mas, “de repente, dois meninos entraram com um violino na mão perguntando se agente [sic] podia ensinar. A partir daí, passamos a ministrar também aulas de violino” (SELLES apud FARIA, 2018, p. 21). Faria (2018, p. 21) ainda relata que, dos seis primeiros estudantes de música, quatro permanecem no ECG até o momento, porém agora atuando como músicos da orquestra principal, professores e/ou regentes.

A estrutura física do ECG é bastante simples, trata-se de uma pequena casa de dois andares bem ao fundo de um terreno em declive. Logo na entrada, há uma área coberta com alguns bancos, chamada pelos participantes de *quiosque*, junto a um pequeno depósito. Acompanhando a descida do terreno, à direita, encontra-se uma rampa que contorna uma arquibancada de concreto em três níveis que forma um anfiteatro; à esquerda há uma rampa de acesso ao segundo andar. O guarda-corpo que acompanha a rampa para o segundo andar possui uma arte em ferro soldado que forma uma partitura, pentagrama, clave de sol, fórmula de compasso binário e notas musicais, onde é possível identificar a melodia da primeira frase de *Asa Branca*, constituindo um detalhe que denota o carinho e o cuidado com que o espaço foi concebido.

Quase todas as paredes da área externa são ricamente grafitadas e a arte nelas é substituída, de tempos em tempos, o que traz um certo dinamismo ao local. O andar térreo é quase totalmente aberto para a arquibancada, criando um espaço grande o suficiente para os ensaios das orquestras maiores. Além do espaço aberto, o piso térreo conta com uma pequena biblioteca com cerca de 500 títulos, uma sala utilizada pela administração como secretaria, uma pequena cozinha, mais um depósito e dois banheiros. O segundo piso da casa possui um estúdio com isolamento acústico, onde podem ser realizadas gravações, mas é normalmente utilizada como sala de aula, e mais duas salas para aulas: uma é bem pequena, porque, na verdade, é a cabine de som do estúdio, que ainda abriga vários instrumentos e *hard cases* dos contrabaixos; a outra, com um bom tamanho, conta com várias carteiras escolares enfileiradas de frente para um quadro branco, além de dois pianos de parede. O entorno do ECG é constituído por casas populares, terrenos, um pequeno campo de futebol de terra e alguns comércios que se assemelham a barezinhos.

Figura 5: Foto do ECG onde se vê o portão de entrada, o *quiosque*, rampas e arquibancada.

Figura 6: Foto do ECG: algumas das artes grafitadas nos muros.

Figura 7: Foto do ECG: parte do guarda-corpo da rampa para o 2º andar com as notas de *Asa Branca*.

Figura 8: Foto retirada do *Google StreetView* onde se veem os arredores do ECG.

Figura 9: Foto do ECG: alunos de harpa e a harpista canadense Gianetta Baril praticando no *quiosque*.

Figura 10: Ensaio aberto da Orquestra de Cordas da Grota no campo de futebol comunidade.

Dentre as iniciativas que o projeto desenvolve atualmente, além da oferta de aulas e atividades variadas[30], existem alguns programas voltados para a formação de monitores e de novos professores para a atuação em outros núcleos. O ECG é a sede principal das atividades, porém, assim como consta no site oficial da ONG[31], o projeto se estende em outros 19 núcleos espalhados por outros bairros de Niterói, além de estar presente em cidades próximas como São Gonçalo, Itaboraí, Maricá e Friburgo por meio de ações em escolas, creches e igrejas. No ECG também são oferecidas aulas de capoeira, yoga e desenho, além de acompanhamento psicológico para os estudantes. Frequentemente o projeto também oferece lanche para as crianças durante a semana e de maneira fixa aos sábados, dia de maior movimentação por conta dos ensaios dos grupos orquestrais. As aulas de harpa são oferecidas apenas na sede do ECG.

As aulas acontecem apenas uma vez por semana, com dias que já variaram entre segundas, quartas e quintas-feiras, sempre no mesmo horário, começando às 13h e terminando por volta das 18h. Oficialmente o ECG fecha às 17h, porém foi concedida autorização especial para o professor de harpa, além de uma cópia da chave do portão. Desde o começo, os alunos foram divididos em turmas com idades próximas, mas, por conta da presença irregular e do fato de que alguns alunos iniciaram seus estudos após o início do semestre, as turmas também foram se moldando por um critério de desenvolvimento no instrumento. As aulas de harpa começaram com quatro alunos em 2017 e, ao final desse ano, o número de alunos já havia aumentado para 22. A fim de atender a todos, os alunos foram divididos em cinco turmas com três a cinco alunos por turma e aulas com duração de uma hora.

Em 2017, quando iniciei as aulas de harpa na Grota, o projeto não tinha um instrumento próprio, sendo assim o acesso ao instrumento era exclusivo e restrito às aulas, quando trazia meu instrumento. Essa situação perdurou até meados de agosto, quando recebemos nossa primeira harpa, doada pela harpista canadense Gianetta Baril que, por iniciativa própria, arrecadou fundos e trouxe harpas para vários projetos sociais como o Ação Social pela Música no Morro Chapéu Mangueira, no Projeto de Iniciação Musical (PIM) de Vassouras e na Escola de Música da Rocinha. Passamos alguns meses nessa situação até que foram adquiridas duas harpas pequenas de 12 cordas construídas pelo *luthier* da própria comunidade da Grota, Jonas Caldas. Mais tarde, mais três instrumentos foram adquiridos por

[30]Violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversa, clarinete, percussão, harpa, piano, flauta doce, violão, canto coral, percepção, teoria musical, prática orquestral, acompanhamento psicológico, capoeira, desenho e yoga.
[31]Informação extraída do site da ONG. Disponível em: <https://www.ecg.org.br/onde-atuamos>. Acesso em: 30 jun. 2019.

meio de recursos de um financiamento virtual, totalizando seis harpas. Atualmente, o acesso aos instrumentos é liberado aos alunos durante todo o horário de funcionamento do Espaço Cultural da Grota, das 8h às 16h, de segunda a sábado.

Por razão dos processos pedagógicos particulares do projeto, todos os alunos são amplamente encorajados a experimentar diversos instrumentos, explorando de forma livre suas sonoridades, sem as pressões tecnicistas, e não se preocupando em optar por um instrumento ou priorizar o aperfeiçoamento técnico. Cabe ressaltar que, ao ingressarem no projeto, todos os alunos iniciam as aulas de flauta doce e são apresentados à escrita musical tradicional, portanto os alunos mais antigos já possuem certa proficiência na leitura de partituras e os alunos mais novos trazem questionamentos relacionados a ela por trabalharem com a escrita musical nas outras disciplinas.

3.3.2 Instrumentação

Serão utilizadas como ferramentas para a coleta de dados as seguintes técnicas: observação participativa e anotações de campo; questionários e entrevistas semiestruturadas com alunos; apresentação dos registros audiovisuais e fotográficos para as auditoras externas a fim de que elas façam suas considerações, comentários e impressões sobre o processo de ensino/aprendizagem no formato escrito escolhido por elas mesmas.

A observação participativa se dará por meio da observação direta do próprio pesquisador durante os momentos de aulas, ensaios e também de momentos como conversas informais, durante as pausas do lanche oferecido às crianças. O roteiro de observação utilizado foi elaborado pelo pesquisador após a realização da revisão de literatura, da escolha dos referenciais teóricos e de formuladas as questões norteadoras em um questionário composto por 13 perguntas, visando a facilitar a divisão das observações em tópicos de interesse e suas comparações, com base na avaliação do desenvolvimento dos alunos, dos conhecimentos musicais, das questões relacionadas à motivação, à interação com os pares, à relação professor-aluno, ao senso de coletividade, além de um espaço para observações livres, conforme apresentado por completo no Apêndice I.

O uso dos questionários se deu apenas para o recolhimento de dados pessoais dos alunos, como idade, tempo de participação no projeto e contato com aulas de música, além de outras informações que ajudem a traçar seus perfis identitários. As entrevistas semiestruturadas tiveram interesse em se aprofundar em questões mais subjetivas e criar espaço para que os alunos trouxessem à tona suas perspectivas, opiniões, além de novos

tópicos não elencados previamente pelo pesquisador. Os seus roteiros foram idealizados com base nas ponderações apresentadas pelos autores Szymanski (2011), Carvalho et al. (2004) e Azevedo e Betti (2014), a respeito das particularidades do processo de entrevista com crianças, na divisão dos alunos para a realização das entrevistas e na condução das perguntas de esclarecimento, aprofundamento e compreensão.

A apresentação das gravações e dos roteiros de observação preenchidos pelo autor às auditoras externas tinha o objetivo de que outras pessoas, estranhas a todo o processo, pudessem, por meio da consulta desse material, avaliar as colocações e a visão do pesquisador autor da pesquisa, somando-as às suas próprias. Essa situação, além de colaborar para que se oportunize um debate a partir de pontos de vista diferentes, favorece o surgimento de novos tópicos e questões, enriquecendo as considerações finais deste estudo.

Os dados coletados nas observações participantes, nas entrevistas de alunos e do auditor externo serão identificados e divididos em grupos relacionáveis, a fim de facilitar a tematização das questões trazidas em tópicos para o debate nas considerações finais.

3.4 REVISÃO DE PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E METODOLÓGICOS

Desde o começo da pesquisa, eu já possuía uma ideia de seus objetivos e das questões que seriam abordadas. Contudo, os procedimentos e as ferramentas científicas que seriam usadas, aquelas que conferiram o embasamento e a validação para argumentação do necessário rigor científico, foram tomando corpo conforme avançava nas leituras a respeito das possibilidades metodológicas. Conforme lia a respeito das metodologias de pesquisa, em parte, esclareciam-se os procedimentos e o formato das etapas que estavam por vir na pesquisa. Porém, ao mesmo tempo, deparei com certos desafios. O principal foi o fato de que muitas definições metodológicas eram divergentes entre os autores, em especial, quanto às definições de estudo de caso (GIL, 2008; TRINIÑOS, 1987; SEVERINO, 2007; MERRIAM, 1998; YIN, 2002) e de pesquisa-ação (ZEICHNER; NOFFKE, 2001; TRIPP, 2005; BURNS; 2005; FAGUNDES; 2016; THIOLLENT; 2013; LÜDKE, 2001). Dessa forma, senti que seria necessário abordar em um subcapítulo as definições metodológicas que embasarão este estudo.

O primeiro passo, então, é apresentar as diferentes definições e conceitos a respeito dos procedimentos metodológicos e depois posicionar-me a respeito de quais definições adotarei.

3.4.1 Estudo de Caso

Muitos autores apresentam a problemática em torno das diversas definições do que seria um estudo de caso como pesquisa científica. Conway, Pellegrino e West (2010) dedicam um artigo inteiro ao esclarecimento dessa questão, comparando as definições, ou até mesmo as ausências delas, sobre o termo *estudo de caso* nos artigos publicados em duas revistas especializadas na área de Educação Musical entre os anos de 2007 e 2011 nos EUA. Em muitos casos, os autores afirmam que a metodologia adotada em suas pesquisas é o estudo de caso, mas não definem o que ele vem a ser nem se aprofundam na questão. Merriam (1998) inicia o segundo capítulo de seu livro apontando para as más interpretações frequentes a respeito desse tipo de pesquisa, dizendo que "uma parte da confusão decorre do fato que [...] o estudo de caso é frequentemente igualado com trabalho de campo, etnografia, observação participante, pesquisa qualitativa, pesquisa naturalista, teoria fundamentada ou pesquisa exploratória" (MERRIAM, 1998, p. 26, tradução nossa[32]) e ainda sinaliza para a existência de diversas definições distintas, explicando que "parte da confusão a respeito do estudo de caso é que o *processo* de conduzir o estudo de caso é confundido tanto com a unidade de pesquisa (o caso) quanto com o produto desse tipo de investigação" (MERRIAM, 1998, p. 27, tradução nossa[33]). Creswell (2007) também ressalta as distintas definições do estudo de caso na literatura, para alguns "[...] não como metodologia, mas como a escolha do que será estudado [...] outros o apresentam como estratégia de pesquisa, uma metodologia [...]" (CRESWELL, 2007, p. 73, tradução nossa[34]).

Dentre as definições apresentadas pelos autores consultados, a de Merriam (1998) é particularmente simples e ao mesmo tempo global. A autora defende que

> [...] a única e mais definidora característica da pesquisa de estudo de caso se encontra na delimitação do objeto de estudo, do caso. A noção de Smith (1978) do caso como um sistema delimitado é a que mais se aproxima do meu entendimento do que define esse tipo de pesquisa. Stake (1995) adiciona que 'o caso é um sistema integrado' (p. 2). Ambas as definições me permitem ver o caso como uma coisa, uma entidade única, uma unidade em torno da qual existem limites. Eu posso 'cercar' o que irei estudar. O caso então poderia ser uma pessoa, como um aluno, um professor, um diretor, um programa; um grupo como uma classe, uma escola, uma

[32]Some of the confusion stems from the fact that [...] case study is often equated with fieldwork, ethnography, participant observation, qualitative research, naturalistic inquiry, grounded theory, or exploratory research.
[33]Part of the confusion surrounding case studies is that the *process* of conducting a case study is conflated with both the unit of study (the case) and the product of this type of investigation (CRESWELL, 2007, p. 73).
[34][...] case study research is not a methodology but a choice of what is to be studied […] others present it as a strategy of inquiry, a methodology […] (CRESWELL, 2007, p. 73).

> comunidade, uma política específica e assim por diante [...] (MERRIAM, 1998, p. 27, tradução nossa[35]).

Outros autores defendem diferentes definições do estudo de caso, variando, assim, os critérios a serem levados em conta no momento de optar por um modelo como a melhor escolha metodológica. Yin (2002) define o estudo de caso como "um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente evidentes" (YIN, 2002, p. 18, tradução nossa[36]) e complementa dizendo que seria um modelo mais adequado para responder a questões de pesquisa envolvendo as perguntas *como* ou *por quê*. Gil (2008) define de forma mais ampla: "o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado" (GIL, 2008, p. 57). Triviños (1987) define como "uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente" (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Podemos então perceber como que, para autores como Gil (2008) e Triviños (1987), o estudo de caso se caracteriza não somente pela unidade de pesquisa, mas também pela sua profundidade. Já para Merriam (1998), seria unicamente definido pela unidade de pesquisa, enquanto para Yin (2002) estaria mais próximo de um processo de pesquisa com etapas bem definidas.

Todas essas definições do estudo de caso coincidem com a situação de pesquisa e com os objetivos que buscam ser alcançados por meio deste estudo. A classe de harpa da Grota é um programa de ensino inovador, contemporâneo, em que fenômeno e contexto se influenciam reciprocamente, porém com delimitações claras a respeito do objeto de estudo: um determinado grupo de alunos participantes do programa em um determinado período de tempo.

Os pontos fortes da utilização do estudo de caso na pesquisa científica apresentados pelos autores se baseiam no grande aprofundamento sobre a questão e o seu contexto, além do fato de considerar e analisar muitas das variáveis que compõem e influenciam um fenômeno, especialmente nas pesquisas em campos como o da Educação. Merriam (1998, p. 31) defende que o conhecimento aprendido nos estudos de caso é mais concreto e contextual do que o adquirido por meio de outros tipos de pesquisa, pois ele é

[35][...] the single most defining characteristic of case study research lies in delimiting the object of study, the case. Smith's (1978) notion of the case as a *bounded system* comes closest to my understanding of what defines this type of research. Stake (1995) adds that "the case is an integrated system" (p.2). Both definitions allow me to see the case as a thing, a single entity, a unit around which there are boundaries. I can "fence in" what I am going to study. The case then, could be a person such as a student, a teacher, a principal; a program; a group such as a class, a school, a community; a specific policy; and so on […] (MERRIAM, 1998, p. 27).

[36]A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (YIN, 2002, p. 18).

enraizado em experiências vividas. Para Yin (2002), um dos pontos fortes da metodologia do estudo de caso é "[...] a sua capacidade de lidar com uma grande variedade de documentos-provas, artefatos, entrevistas e observações [...]" (YIN, 2002, p. 8, tradução nossa[37]).

Dentre as fraquezas do estudo de caso apontadas pelos autores, encontramos a dificuldade de generalização e o grande período de tempo destinado a esse tipo de pesquisa.

Sobre a questão da generalização, Yin (2002) acredita que

> [...] estudos de caso, assim como os experimentos, são generalizáveis para proposições teóricas e não para populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, assim como o experimento, não representam uma "amostra" e o objetivo do pesquisador será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) (YIN, 2002 p. 15, tradução nossa[38]).

A respeito do mesmo assunto, Gil (2008) acredita que "os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim os de expandir e generalizar proposições teóricas" (GIL, 2008, p. 58). Tanto Yin (2002) quanto Gil (2008) se opõem à ideia de generalizações diretas, focando a questão na possibilidade de que os relatos densamente descritos em um estudo de caso podem vir a elucidar questões semelhantes em outros casos de algum modo parecido, auxiliando na elaboração de teorias na área de pesquisa.

Um tema frequentemente abordado pelos autores são os critérios para a escolha de um caso. Severino (2007) defende que "o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo [...] de um conjunto de casos análogos" (SEVERINO, 2007, p. 121). Creswell (2007), Yin (2002) e Merriam (1998) defendem que a escolha do caso depende do objetivo do estudo. Para Creswell (2007, p. 74), por mais que, em regra geral, a pesquisa qualitativa seja relutante às generalizações, a escolha de casos representativos pode favorecer essa possibilidade; por outro lado, algumas pesquisas podem se interessar pelo relato de casos atípicos ou desviantes exatamente para observar aquilo que eles têm de únicos (o que o autor denomina *casos intrínsecos*[39]). Yin (2002) estrutura cinco diferentes categorias de bases lógicas para a escolha de um caso[40]: (a) o caso crítico, em que o caso escolhido atende aos critérios de uma teoria previamente estabelecida e será usado para testar essa teoria

---

[37][...] the case study's unique strength is the ability to deal with a full variety of evidence-documents, artifacts, interviews, and observations […] (YIN, 2002, p. 8).

[38][...] case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes. In this sense, the case study, like the experiment, does not represent a "sample" and the investigator's goal is to expand and generalize theories (analytical generalization) and not to enumerate frequencies (statistical generalization) (YIN, 2002 p. 15).

[39]Intriscic case study.

[40]*(a) Critical case; (b) Extreme or unique case; (c) Representative or Typical case; (d) Revelatory case; (e) Longitudional case*.

de forma empírica; (b) o caso extremo, aquele que é escolhido justamente por suas características únicas a fim de ser descrito e analisado; (c) o caso típico, em que o caso é tido como representativo dentre outros casos similares e as lições aprendidas com esses casos podem ser consideradas informativas; (d) o caso revelador, em que se pretende observar e analisar um fenômeno anteriormente inacessível à investigação em ciências sociais e (e) o caso longitudinal, em que se estuda o mesmo caso, porém em períodos temporais distintos.

A definição de caso crítico de Yin (2002) exposta acima se aproxima da definição de *caso instrumental* de Creswell (2007) tido como "um tipo de estudo de caso com o foco em uma questão específica ao contrário de focar no caso em si. O caso então se torna veículo para melhor compreender a questão [...]" (CRESWELL, 2007, p. 245, tradução nossa[41]) e ambas corroboram com a definição de Merriam (1998) do *estudo de caso interpretativo*, que é usado "[...] no desenvolvimento de categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar ou desafiar suposições teóricas que se tinha antes da coleta de dados" (MERRIAM, 1998, p. 38, tradução nossa[42]). Dentre as leituras realizadas sobre as diferentes definições de estudo de caso encontradas na literatura, essas três definições são as que mais se aproximam da proposta desta pesquisa, já que pretendo utilizar os conceitos teóricos da Musicalidade Abrangente a fim de debater uma forma de ensino de harpa mais eficaz, sem ignorar, no entanto, o contexto dos alunos inseridos no projeto social. Merriam (1998) diz que "O estudo de caso tem se mostrado particularmente útil para estudar inovações educacionais, avaliar programas e orientar políticas" (MERRIAM, 1998, p. 41, tradução nossa[43]) e defende ainda que processos educacionais, problemas ou programas podem ser estudados por meio dos estudos de caso, melhorando nosso entendimento sobre os fenômenos e ajudando a melhorar as práticas. Dessa forma, seguirei minha pesquisa pautado nessas crenças.

Por mais que meus maiores esforços estejam voltados para as questões do ensino de harpa em si, gostaria de ressaltar, por outros ângulos, a importância de esse estudo ser realizado com o caso específico dos alunos de harpa da Grota.

Analisando o universo de projetos sociais que trabalham conteúdos musicais no Brasil, podemos, com segurança, afirmar que o ensino de harpa torna o projeto da Grota pertencente a um universo bem restrito. Sendo assim, possui características de *caso extremo*,

---

[41]This is a type of case study with the focus on a specific issue rather than on the case itself. The case then becomes vehicle to better understand the issue […] (CRESWELL, 2007, p. 245).
[42]*Interpretative* case studies [...] are used to develop conceptual categories or to illustrate, support, or challenge theoretical assumptions held prior to the data gathering (MERRIAM, 1998, p. 38).
[43]Case study has proven particularly useful for studying educational innovations, evaluating programs, and for informing policy. (MERRIAM, 1998, p. 41).

segundo definições de Yin (2002, p. 39), ou de *caso intrínseco*, segundo definições de Creswell (2007, p. 245), e constitui potencial de geração de conhecimentos inéditos no que diz respeito ao uso desse instrumento em projetos sociais.

Por outra ótica, na última década, o crescente interesse pelo uso da harpa nesse meio fez multiplicarem os projetos que ofertam aulas de harpa pelo país. Mesmo assim, ainda se trata de um assunto não explorado na literatura. Dessa maneira, estudar o caso específico da classe de harpa da Grota como um *caso representativo ou típico* (Yin, 2002 p. 48) pode promover melhor entendimento das demandas de outros projetos que oferecem aulas de harpa a fim de aprimorar essas práticas.

Além disso, o estudo desse caso pode trazer luz a questões do ensino de instrumentos pouco usuais em projetos sociais ou até mesmo sobre o ensino da harpa em demais ambientes, assumindo sempre o princípio de não generalização, sem ignorar que os resultados encontrados nesta pesquisa podem ajudar outros projetos ou suscitar novas discussões sobre o tema, criando um solo fértil para a geração de futuros conhecimentos na área.

Outro tema importante abordado pelos autores a respeito do estudo de caso é a influência do pesquisador sobre o fenômeno. Yin (2002) aconselha que a escolha pelo uso do modelo de estudo de caso é preferível "[...] quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados" (YIN, 2002, p. 8, tradução nossa[44]). Merriam (1998) diz que "[...] quanto menos controle o investigador tiver sobre o conjunto de eventos contemporâneos e/ou se as variáveis estão tão imersas na situação que é impossível as identificar antecipadamente, então o estudo de caso provavelmente é a melhor escolha" (MERRIAM, 1998, p. 32, tradução nossa[45]).

Já que não temos como prever como os estudantes reagirão às proposições feitas durante a pesquisa, então também não temos como prever ou manipular os comportamentos relevantes, nem como identificar as possíveis variáveis que tenham influenciado a receptividade dos alunos. Somente cabe ao professor-pesquisador o controle das atividades propostas para, então, observar, relatar e registrar os comportamentos e reações dos alunos àquelas proposições.

---

[44]The case study is preferred [...] when the relevant behaviors cannot be manipulated (YIN, 2002, p. 8).

[45][...] the less control na investigator has over "a contemporary set of events" and/or if the variables are so embedded in the situation as to be impossible to identify ahead of time, case study is likely to be the best choice (MERRIAM, 1998, p. 32).

3.4.2 Pesquisa-Ação

Zeichner e Noffke (2001, p. 301) relatam que o primeiro uso do termo pesquisa-ação na literatura norte-americana foi em meados dos anos 1940 pelo psicólogo social Kurt Lewin (1890-1947) e pelo comissário de assuntos indígenas americano John Collier (1884-1968). Para Lewin e Collier, a pesquisa-ação possuía natureza cíclica e recursiva, visava à resolução de problemas de questões relacionadas às desigualdades sociais, junto aos esforços de grupos desprivilegiados, para a obtenção de maior justiça social, como as questões raciais, práticas de reforma agrária e promoção de formas mais democráticas de liderança nos locais de trabalho. Por mais frequentes que sejam as menções sobre a autoria do termo a Lewin ou a Collier, Tripp (2005, p. 445) acredita que seja pouco provável algum dia confirmarmos a origem do método, já que as pessoas sempre investigaram sobre suas próprias práticas a fim de melhorá-las, e ainda cita que, desde a antiguidade grega, os empiristas utilizavam um ciclo semelhante à pesquisa-ação.

Quanto às definições da pesquisa-ação, Tripp (2005) postula:

> É difícil de definir pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

Nesse sentido, foi identificada uma indistinção, na visão de alguns autores, entre a *pesquisa-ação* e a *pesquisa participante*. Thiollent (2013) identifica que os termos vêm de duas tendências que tinham fontes intelectuais diferentes: pesquisa participante é um termo mais usado na América Latina, enquanto pesquisa-ação era mais usado nos países anglo-saxônicos. Zeichner e Noffke (2001, p. 305) também fazem referência à relação da tradição da pesquisa participante com os países do terceiro mundo, em trabalhos associados a movimentos de educação para adultos, questões ambientais, crime, drogas e desemprego. "[...] Hoje, acho que pesquisa-ação é participante e a pesquisa participante também é pesquisa-ação, a fronteira não está tão clara assim" (THIOLLENT, 2013, online). De forma semelhante, Demo (1995), ao caracterizar a pesquisa participante, inicia o tópico esclarecendo que

> Não fazemos aqui distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação, porque nos parece que o compromisso com a prática é o mesmo em ambas, ainda que pudéssemos inventar filigranas, do tipo: nem toda ação precisa ser diretamente política, o que levaria a aceitar que participação é apenas um tipo de ação social. Por

> outra, se partirmos da característica social histórica de que o homem é animal político intrinsecamente, todas as suas ações guardam contexto político maior ou menor. Ainda, na intenção original da pesquisa-ação não está a colocação genérica e dispersa de qualquer ação social, mas ação conscientemente política, no sentido de aliar conhecimento e mudança (DEMO, 1995, p. 231).

Todavia, autores como Severino (2007), Triviños (1987), Gil (2008) e Zeichner e Noffke (2001) fazem distinções entre a *pesquisa-ação* e a *pesquisa participante*.

Severino (2007) define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa que "[...] além de compreender, visa interferir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada" (SEVERINO, 2007, p. 120) enquanto a pesquisa participante seria "[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades" (SEVERINO, 2007, p. 120).

Gil (2008) define pesquisa-ação utilizando uma citação de Thiollent (apud GIL, 2008, p. 30) a qual defende que a pesquisa-ação é caracterizada como uma pesquisa social com base empírica, concebida e realizada com estreita relação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, enquanto pesquisa participante é a pesquisa "[...] que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios [...] levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir" (BORDA apud GIL, 2008, p. 31). No campo das semelhanças, Gil (2008) atenta para o fato de que "tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. Nesse sentido, distanciam-se dos princípios da pesquisa científica acadêmica" (GIL, 2008, p. 31).

Triviños (1987, p. 93-94) parte da premissa de que ambas, pesquisa-ação e pesquisa participante, acontecem por meio da participação de outros sujeitos na definição do problema de pesquisa, porém a diferença estaria no papel do pesquisador. Para o autor, no caso da pesquisa-ação, um ou mais problemas existem e são de conhecimento tanto do pesquisador quanto das pessoas envolvidas. Após estabelecerem todos juntos uma ordem de prioridade desses problemas, o pesquisador, pressupondo-se que detém conhecimentos técnicos que os demais não possuem, assume um papel de guia. Em relação à pesquisa participante, Triviños (1987, p. 95) sugere que "[...] deve-se procurar a máxima participação de todos. Mas a ação do pesquisador, parece-nos, deve ser, fundamentalmente, a de animador e sistematizador das ideias que exprimem" (TRIVIÑOS, 1987, p. 95).

Zeichner e Noffke (2001, p. 309) pontuam que a ênfase principal da pesquisa-ação "[...] não é apenas no avanço da compreensão e prática, mas também na melhoria da situação em que a prática ocorre" (KEMMIS; MCTAGGART *apud* ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 307, tradução nossa[46]) e a diferenciam da tradição de pesquisa participante por esta possuir, como parte integrante no processo de pesquisa, uma agenda explícita de mudança social (ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 309). Dessa forma, pode-se afirmar que

> [...] a pesquisa participante envolve frequentemente o desenvolvimento de estratégias de investigação pelos próprios participantes. Essas estratégias incluem o desenvolvimento de maneiras de coletar informações específicas e encontrar meios de comunicar a pesquisa que se encaixa no contexto específico em que a pesquisa foi realizada. Em alguns trabalhos, a comunicação do relatório final toma formas como canções, poesia, festivais, dramatização e contação de histórias para comunicar a pesquisa àqueles que estão dentro da situação. Embora textos escritos e publicados sejam às vezes produzidos na tradição de pesquisa participativa (por exemplo, Hinsdale et al. 1995), esses textos nem sempre são o foco principal. Em vez disso, a transformação social é a preocupação central em muitas pesquisas participantes e os resultados são relatados em outras formas que não o típico relatório acadêmico. Na maioria dos casos, o foco e os processos da pesquisa são desenvolvidos de forma colaborativa por todos os participantes (ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 312, tradução nossa[47]).

Tripp (2005) defende a existência de uma supracategoria que engloba a pesquisa-ação e outras variantes, denominada investigação-ação e definida como "[...] um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela (TRIPP, 2005, p. 445-446). O autor define a pesquisa-ação como "[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 447).

Existem, portanto, variações quanto aos critérios de definição que atravessam o campo político, de participação e papel do pesquisador e de colaboração dos envolvidos na pesquisa. Contudo, de modo geral, parece haver um consenso na visão dos autores de que a pesquisa-ação é um método de pesquisa pertencente a um movimento contra-hegemônico, não

---

[46][...] is not only in advancing understanding and practice, but also on improving the situation in which the practice occurs (KEMMIS; MCTAGGART *apud* ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 307).

[47][...] participatory research often involves the development of reserach strategies by the participant themselves. Those strategies include developing ways to gather specific information and finding means to communicate the research that fit the particular context in which the research has been carried out. In some works, the reporting takes forms such as songs, poetry, festivals, drama, and storytelling to communicate the research to those inside the situation. Although written and published texts are sometimes produced in the parcipatory research tradition (e.g., Hinsdale et al. 1995), those texts are not always the primary focus. Rather, social transformation is the central concern in much participatory reserch, and the results are reported in forms other than the typical academic report. In most cases, the focus and processes of the research are developed collaboratively by all participants (ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 312).

só política, mas também epistemologicamente, que está fundamentalmente voltado à reflexão e à ação, com vistas à resolução de um problema existente e percebido no campo prático.

Zeichner e Noffke (2001) relatam que a pesquisa-ação foi trazida para o campo educacional por Stephen Corey (1904-1984), reitor do *Teachers College da Columbia University* e também chefe do *Horace Mann-Lincon Institute for School Experimentation*. O instituto foi criado em 1943 e propiciou a colaboração entre professores, diretores e supervisores escolares em vários distritos americanos no fim dos anos 1940 e pelos anos 1950 em grupos de pesquisa referidos como movimento de pesquisa-ação cooperativa. Para Corey, os professores tomariam melhores decisões instrucionais se eles conduzissem pesquisas que fundamentassem suas decisões e também estariam mais propensos a prestar atenção em pesquisas se eles mesmos as conduzissem (COREY apud ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 301). Apesar dos esforços de Corey em defesa da pesquisa-ação como uma forma de pesquisa educacional legítima, os padrões positivistas dominantes à época a descreditavam e ridicularizavam, o que fez esse tipo de pesquisa praticamente desaparecer. Apenas nos anos 70, a crescente aceitação das pesquisas qualitativas de estudo de caso em educação e o movimento do *profissional reflexivo*[48] inspirado no trabalho do professor e filósofo Donald Schön (1930-1997) favoreceram a retomada da pesquisa-ação nos EUA (ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 301, 303).

Durante as décadas de 1960 e 1970, outros movimentos retomariam a figura do professor-como-pesquisador[49] na Inglaterra e evoluiriam a partir do trabalho de reforma curricular de professores britânicos com apoios fornecidos por vários acadêmicos, como Lawrence Stenhouse (1926-1982) e John Elliot (1938-), baseados na *University of East Anglia*. Segundo Fagundes (2016, p. 286), essa reforma foi desenvolvida por grupos interdisciplinares de professores, a fim de garantir o interesse dos alunos e a pertinência dos conteúdos, que buscavam considerar as experiências cotidianas dos alunos. Segundo Stenhouse (*apud* LÜDKE 2001, p. 81), o professor deveria experimentar em sala de aula, assim como em um laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

No Brasil, surgiu um movimento de professores com características que se assemelhavam à metodologia da pesquisa-ação. "Não houve, a priori, um projeto de pesquisa-ação que gerasse os movimentos descritos, ao contrário, os movimentos, por suas características, é que foram considerados pesquisa-ação" (FAGUNDES, 2016, p. 285).

[48] *Reflective practitioner* traduzido por Fagundes (2016, p. 290) como *profissional reflexivo*.
[49] Tradução nossa, termo original *teacher-as-researcher*

Fagundes (2016, p. 288-289) cita que, diante dos crescentes índices de fracasso escolar e da responsabilidade que recaía sobre os profissionais da educação, os professores mais atentos questionavam o "[...] fato de que as teorias que tinham servido de base à sua formação inicial não deram conta de fomentar uma prática educativa que fosse possível a inserção de alunos oriundos de diferentes contextos socioculturais" (FAGUNDES, 2016, p. 293). Junto a alguns segmentos das faculdades e secretarias de educação, iniciaram um movimento *de* e *para* professores "ao qual se veio dar o sugestivo nome de ação-pesquisa-ação, ou simplesmente pesquisa-ação" (SENNA apud FAGUNDES, 2016, p. 289).

Pode-se perceber uma estreita relação entre a pesquisa-ação e a figura do professor-pesquisador nas pesquisas educacionais. De modo geral, a figura do professor-pesquisador surge após identificadas as incongruências quanto à formação teórica do docente e às questões reais encontradas pelos professores dentro da sala de aula no intuito de, por meio desse conhecimento tácito, oferecer possíveis soluções para as demandas dos professores e de seus alunos.

No entanto, muitas críticas foram direcionadas ao professor-pesquisador e à pesquisa sobre a própria prática. Lüdke (2001, p.91) relata que, enquanto a pesquisa acadêmica já está estabelecida e reconhecida quanto a sua credibilidade e validade, a pesquisa do professor[50], que é orientada por uma epistemologia distinta, frequentemente é contestada em seu valor. Tripp (2005) adiciona que, embora possua caráter pragmático, a pesquisa-ação não somente difere claramente da prática, mas também da pesquisa científica tradicional porque "[...] ao mesmo tempo que altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática" (TRIPP, 2005, p.447) e, portanto, terá, em menor ou maior medidas, características tanto da prática quanto da pesquisa acadêmica tradicional.

Zeichner e Noffke (2001, p. 298-299) enumeram as principais críticas que os acadêmicos positivistas fazem sobre a legitimidade e a validade da pesquisa conduzida pelo professor que investiga sua própria prática. Segundo os autores, frequentemente os professores são considerados destreinados para conduzir uma pesquisa e, quando o fazem, não atendem aos padrões aceitáveis. Aponta-se ainda que esse tipo de pesquisa tem valor questionável pela impossibilidade de generalização e que as demandas do trabalho do professor dificultam que seja mantida a atenção na pesquisa e na aula simultaneamente. Anderson e Herr (1999, p. 13) discutem como frequentemente os professores são vistos ou

[50] *Practitioner research* traduzido por Lüdke (2001, p. 81) como *pesquisa do professor.*

como objeto de estudo dos pesquisadores acadêmicos ou como consumidores das pesquisas realizadas por terceiros e não como produtores de conhecimento.

Mesmo que muitos acadêmicos e alguns profissionais da escola argumentem que os professores não têm tempo ou treinamento para realizar pesquisas, Anderson e Herr (1999, p.13) defendem a pesquisa do professor, apontando para o fato de que cada vez mais professores do ensino básico têm mestrado, ou até doutorado, além de se organizarem em diversos tipos de iniciativas, como grupos de pesquisa de professores ou revistas especializadas direcionadas ao fomento da produção e divulgação desse tipo de pesquisa.

Nesse sentido, Anderson e Herr (1999, p. 15) ponderam sobre a questão do *insider*, o professor que pesquisa sobre sua própria prática, e do *outsider*, o acadêmico que pesquisa uma prática na qual não está inserido. Sobre essa discussão, os autores defendem que, enquanto o *insider* possui uma visão privilegiada do fenômeno, dada sua proximidade, ele também tende a tomar como verdade as suas percepções da realidade e precisa se esforçar para perceber aspectos naturalizados sobre sua prática. Anderson e Herr (1999, p. 18) acreditam que o *insider* tem oportunidades únicas de documentar os discursos internos, aqueles que vão além da observação direta, e que iluminam novas formas de micropolítica e uma dimensão institucional apenas parcialmente acessível para um pesquisador *outsider*. "[...] [Os] professores, por conta de suas posições em sala de aula, podem oferecer insights especiais sobre o processo de produção de conhecimento que aqueles que estudam a prática dos outros não são capazes de prover" (COCHRAN-SMITH; LYTLE *apud* ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 299, tradução nossa[51]).

Ao invés de sugerirem que o conhecimento gerado na pesquisa do professor supera o da pesquisa tradicional, Anderson e Herr (1999, p. 15) sugerem uma colaboração entre os dois tipos de pesquisa, tornando a pesquisa do professor mais bem aceita pela universidade por meio da proposição de novos critérios para validação da pesquisa do professor coerentes com as suas propostas, evitando marginalizar esse tipo de produção científica.

De acordo com Zeichner e Noffke (2001, p. 307-310), existem diferentes estruturas motivacionais para a realização da pesquisa do professor que se sobrepõem a ordens pessoais, profissionais e políticas. Questões que vão desde a preocupação pessoal do professor com os alunos aos esclarecimentos de premissas educacionais e suas relações com a

[51][…] teachers, because of their position in the classroom, can offer special insights into the knowledge-production process that those studying someone else's practice are unable to provide (COCHRAN-SMITH; LYTLE *apud* ZEICHNER; NOFFKE, 2001, p. 299).

prática, a investigação do impacto do processo de pesquisa em relação à prática profissional, a construção de uma base de conhecimento da categoria e até a reivindicação dos professores para assumirem uma posição de destaque na produção de conhecimento na área da educação. Zeichner e Noffke (2001, p. 309) defendem que todas as formas de pesquisa educacional possuem alguma agenda política, seja na busca por mudança nas relações de poder e privilégio, seja na colaboração da manutenção dessas estruturas pela ausência de problematização dessas questões.

A respeito da coleta de dados, Burns (2015, p. 196) comenta que um desafio constante no processo observacional em pesquisa-ação é o fato de que o pesquisador também é um ator no contexto da ação. Burns (2015, p. 195) lista como instrumentos de coleta de dados mais usuais na pesquisa-ação as técnicas qualitativas de *observação, gravações* e *entrevistas*.

Sobre a produção do relatório final da pesquisa-ação, Tripp (2005) relata:

> Pode-se não conseguir uma dissertação mediante a realização de uma pesquisa-ação, mas sim completar um estudo de caso da pesquisa-ação realizada. Isso significa que há na verdade duas metodologias a serem descritas e justificadas numa proposta de pesquisa-ação: os processos de pesquisa-ação a serem utilizados em campo e o método de estudo de caso (narrativo) que será empregado para contar a história do projeto e de seus resultados. Uma proposta de pesquisa-ação é, pois, diferente de outros tipos de proposta na medida em que uma proporção maior dela é mais metodológica do que substantiva, o que é o contrário de uma proposta de pesquisa tradicional (TRIPP, 2005, p. 459).

Portanto, nessta pesquisa, o autor assume o papel de professor-pesquisador, entendendo que não apenas está inserido no contexto das aulas de harpa da Grota como *insider*, mas também pesquisa e reflete sobre a prática como sujeito da ação, pois diretamente participa das proposições das aulas. Este estudo se apresenta na forma de um estudo de caso que narra a experiência de uma pesquisa-ação, na qual, por meio das proposições feitas, visa a melhorar a sua prática de ensino de harpa e refletir sobre ela no Espaço Cultural da Grota.

3.4.3 Triangulação

Uma estratégia frequentemente sugerida pelos autores para a validação da pesquisa de estudo de caso é a triangulação. Na definição de Creswell (2007), triangulação é um processo em que os "[...] pesquisadores fazem uso de múltiplas e diferentes fontes, métodos, investigadores e teorias para produzir evidências que corroborem entre si" (CRESWELL,

2007, p. 208, tradução nossa[52]). Yin (2002) sugere seis fontes de evidência para a triangulação nos estudos de caso: documentos, registros históricos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. Creswell (2007, p. 209) sugere a conferência de um auditor externo em um contato consistente com o pesquisador, em que o auditor faria o papel do "advogado do diabo", mantendo o pesquisador honesto e questionando suas interpretações e métodos. Creswell (2007, p. 208) apresenta ainda mais uma possibilidade, a de conferirmos com os próprios participantes envolvidos no estudo, possibilitando assim aos próprios estudados julgar a fidedignidade e a credibilidade das análises e interpretações do pesquisador. Conway, Pellegrino e West (2010) complementam, citando entrevistas com grupos focais e diários dos participantes como possibilidades de fontes de informação para esse tipo de pesquisa.

De maneira semelhante, Burns (2015, p. 192-193) lista, como ferramentas que aumentam o grau de fidedignidade das interpretações na pesquisa-ação, os processos de *triangulação*, coletando dados de diversas fontes como observações seguidas de *entrevistas* ou *surveys* complementados por observações e grupos focais; *conferência pelos membros*, levando as informações para uma conferência por outros membros internos do contexto social como coordenadores, administradores ou colegas próximos; *conferência por pares*, usando as perspectivas daqueles relativamente não envolvidos, como colegas ou administradores em outros contextos educacionais; e de *comparação de perspectivas*, testando os resultados em situações de pesquisa comparáveis.

Dessa forma, as fontes para a triangulação usadas neste estudo serão a *observação participante* e as *anotações de campo*, as *entrevistas semiestruturadas* e a *análise de registros audiovisuais por duas auditoras externas* com reconhecida experiência no âmbito do ensino de harpa em projetos sociais. A primeira é a harpista Rayana do Val Zecca, bacharel em harpa pela UFRJ e professora no Programa de Integração pela Música (PIM) da cidade de Vassouras, RJ, durante muitos anos. A segunda é a harpista canadense Gianetta Baril, que, desde 2015, visita anualmente o Brasil, tendo ajudado diversos projetos sociais que trabalham o ensino da harpa tanto no Rio de Janeiro quanto na Bahia, onde lecionou de forma voluntária e auxiliou com a doação de material didático, cordas e instrumentos doados com recursos de campanha próprios.

[52]In triangulation, researches make use of multiple and different sources, methods, investigators, and theories to provide corroborating evidence (CRESWELL, 2007, p. 208).

3.4.4 Observação Participante

Burns (2015, p. 195) subdivide a *observação* como instrumento de coleta de dados em subcategorias específicas: a *observação do outro*, quando o pesquisador observa os demais participantes; a *auto-observação*, quando o pesquisador relata seus próprios pensamentos, ações e interações; a *observação dos pares*, que consiste na observação por e com colegas pesquisadores na função de mentores, influenciadores, críticos e supervisores; a *observação participante*, quando o pesquisador é parte do contexto.

Segundo definição de Gil (2008), a *observação participante* consiste "[...] na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo" (GIL, 2008, p. 103). No caso desta pesquisa, também se configura uma *observação natural*, "[...] quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga" (GIL, 2008, p. 104), levando em consideração a atuação prévia do pesquisador como professor no ambiente pesquisado anterior ao interesse da presente pesquisa. Sob o ponto da estruturação da observação, optou-se pelo modelo de *observação sistemática*, em que é elaborado previamente um plano de observação. É frequentemente utilizado em pesquisas que têm como objetivo a verificação de suposições previamente estabelecidas, em que "[...] o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos" (GIL, 2008, p. 104).

No caso desta pesquisa, foi elaborado um modelo contendo 13 perguntas que focam em aspectos do desenvolvimento dos alunos, associações entre conteúdos anteriores, proposta de aula, engajamento dos alunos com repertório, motivação e comportamentos. A amostragem de tempo foi semanal, em todas as aulas realizadas entre o período de agosto de 2018 até maio de 2019.

3.4.5 Anotações de Campo

Em um sentido mais amplo, as anotações de campo são definidas "[...] como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as primeiro e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas" (TRIVIÑOS, 1987, p. 154). Triviños (1987, p. 157) define as *anotações de campo de natureza reflexiva* como uma forma de descrever determinados fenômenos da forma mais verdadeira possível, mantendo a mente envolvida no processo da pesquisa como um todo, um permanente "estado de alerta intelectual", relacionando as observações feitas com o

referencial teórico de pesquisa e com os pressupostos do pesquisador. Burns (2015, p. 195) relata que por vezes as anotações de campo incluem, além de comentários reflexivos, diagramas, mapas, desenhos ou mapas mentais.

Essa técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa é bastante utilizada nas etnografias. Segundo Seeger (2008),

> [...] a etnografia não é definida por linhas disciplinares ou perspectivas teóricas, mas por meio de uma abordagem descritiva da música, que vai além do registro escrito de sons, apontando para o registro escrito de como os sons são concebidos, criados, apreciados e como influenciam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos. A etnografia da música é a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música [...] Geralmente inclui tanto descrições detalhadas quanto declarações gerais sobre música, baseada em uma experiência pessoal ou em um trabalho de campo (SEEGER, 2008, p. 239).

Portanto, esse enfoque etnográfico, presente nas anotações de campo, permite-nos pensar a respeito da forma como as pessoas fazem música. No caso da pesquisa, os alunos, o que nos leva a reflexões importantes sobre suas impressões, o significado que os eventos musicais possuem para elas, dentre outras observações que forem pertinentes para o estudo.

3.4.6 Entrevistas

Em uma visão convencional, a entrevista pode ser vista como uma conversa de natureza profissional em que o entrevistador almeja *extrair* as informações de seu entrevistado sobre um determinado assunto em um processo de mão única, no qual o entrevistado assume uma posição passiva de mero informante (SZYMANSKI, 2011, p. 10-11). Porém, ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a entendê-la sob as condições comuns a toda interação face a face, em que as *relações entre entrevistador e entrevistado influenciam* tanto o curso da entrevista como as informações que dela obtemos (SZYMANSKI, 2011, p. 11).

> Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas, entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na 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, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 12-13).

Entendendo o papel ativo de ambos os envolvidos no processo de entrevista, algumas questões nessa relação se tornam visivelmente relevantes. No caso da entrevista com crianças, Carvalho et al. (2004, p. 297-298) apontam para fatores que podem influenciar o transcorrer de uma entrevista, como a relação entre entrevistador-entrevistado e a situação da entrevista. Pouca intimidade com a situação de entrevista ou pouca familiaridade com o entrevistador podem ser razões para um baixo desempenho linguístico das crianças entrevistadas (CARVALHO, 2004, p. 297), mas, havendo familiaridade prévia com o entrevistador e das crianças entre si, no caso de uma entrevista coletiva, a interação verbal pode ser mais fluente e espontânea (CARVALHO, 2004, p. 298). Burns (2015) sugere algumas ações no intuito de minimizar os problemas causados pelas relações de poder entre professor-aluno: "[...] explicar o objetivo da entrevista, o que será feito com a informação e os benefícios para os participantes; ser sensível às respostas dos alunos e qualquer constrangimento ou nervosismo que possa surgir; fornecer *feedback* e reforço durante a entrevista através de agradecimentos, elogios e apoio" (BURNS, 2015, p. 197, tradução nossa[53]).

Carvalho (2004) relata ainda que "a entrevista com crianças é uma técnica relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações" (CARVALHO et al., 2004, p. 291). Ela adverte que o uso da entrevista com crianças requer cuidados especiais na formulação de perguntas e na interpretação dos resultados, principalmente quando a questão de pesquisa se preocupa em levantar estimativas de frequências ou obter informações factuais. Por conta da desejabilidade social das respostas, a entrevista pode apresentar pouca confiabilidade, já que as crianças apresentam certa consciência sobre o controle social em relação às suas ações (CARVALHO et al., 2004, p. 293). Se as questões de pesquisa se interessarem pelas *percepções* ou *concepções* da criança, o problema de confiabilidade tende a ser minimizado, por mais que, dependendo do tema, questões de desejabilidade social das respostas sempre devam ser consideradas (CARVALHO et al., 2004, p. 297).

No caso específico deste estudo, como o interesse das entrevistas visa exatamente a obter os relatos de suas percepções sobre as aulas de harpa, creio que a escolha pela

[53][…] (i) explaining the purpose of the interview, what will be done with the information and the benefits to participants; (ii) being sensitive to students' responses and any awkwardness or nervousness that might arise; (iii) providing feedback and reinforcement during the interview through thanks, praise and support (BURNS, 2015, p. 197).

entrevista como técnica de coleta de dados com os alunos seja apropriada. Acredito também que a escolha do pesquisador como entrevistador seja a mais adequada, dada a proximidade entre professor e alunos, ressaltando que cuidados quanto aos impactos das relações de poder devem ser tomados para garantir que as crianças se sintam livres para expressar suas opiniões sem constrangimentos durante as entrevistas.

Szymanski (2011, p. 20) apresenta um modelo de entrevista por etapas e aconselha iniciar o processo com uma apresentação formal, fornecendo todos os dados sobre si e sobre os intuitos da pesquisa, e solicitar autorização para a realização e gravação da entrevista, assegurando não somente o anonimato, mas também o acesso a esses registros. Após a apresentação inicial, a autora sugere um momento de aquecimento para o estabelecimento de um clima mais informal, para que o entrevistado fale livremente sobre o objeto amplo da pesquisa, e para a obtenção de dados que se consideram necessários sobre os entrevistados (SZYMANSKY, 2011, p. 25-26).

Sobre a elaboração das perguntas, Szymanski (2011, p. 31-32) apresenta como critérios a serem considerados: (a) os objetivos da pesquisa; (b) a amplitude da questão; (c) o cuidado para evitar a indução de respostas; (d) a escolha e adaptação dos termos da pergunta ao universo linguístico do participante; e (e) a escolha do termo interrogativo. Perguntas que começam com *por quê* geram elaborações causais, as iniciadas em *como* induzem respostas descritivas e as iniciadas com *para que* provocam respostas que explicitam o sentido de escolha (SZYMANSKI, 2011, p. 32-34). A autora sugere ainda como ferramentas para melhor condução da entrevista a *expressão de compreensão*, em que o entrevistador apresenta a sua compreensão sintética do discurso do entrevistado, a fim de confirmar o entendimento do discurso; as *questões de esclarecimento*, no caso da necessidade de elucidação da fala do entrevistado; as *questões focalizadoras*, para os casos de digressão das questões de pesquisa; e as *questões de aprofundamento*, quando o discurso do entrevistado toca nos assuntos de pesquisa, porém de modo superficial (SZYMANSKI, 2011, p. 37-54).

Azevedo e Betti (2014, p. 302-303) aconselham que as entrevistas com crianças sejam feitas em pares ou grupos, pois, na presença de colegas, elas tendem a se sentir mais descontraídas e estimuladas a falar do que se estivessem sozinhas com um adulto. Os autores ainda sugerem ferramentas como o desenho ou brinquedos para ajudar as crianças a se expressarem. "[...] os investigadores que pretendem buscar novas formas de pesquisar com as crianças precisam também considerar os desenhos infantis como documentos importantes de

investigação, pois são carregados de informações, sentimentos, opiniões e ideias" (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 306).

Com base nos critérios apresentados, entrevistei as crianças pequenas, menores de 11 anos, nos mesmos grupos em que elas já realizam suas aulas, a fim de minimizar as influências das relações de poder, enquanto as crianças e adolescentes mais velhos serão entrevistados ou em pares ou sozinhos, conforme combinado previamente com eles. Formulei um roteiro de entrevistas, presente no Apêndice II, com o objetivo de responder às questões de pesquisa, para que a entrevista tivesse fluidez e certo grau de informalidade, procurando também utilizar as ferramentas adequadas para conduzi-la a fim de responder aos questionamentos apresentados neste estudo.

Kramer (2002) aborda questões relevantes a respeito da ética em pesquisa com crianças. A autora questiona o uso dos nomes, já que identificá-las pode causar exposição, riscos e constrangimentos, mas repudia, por razões filosóficas, sua substituição por números ou letras na identificação, acreditando que essa escolha as reduz e nega sua condição de sujeito (KRAMER, 2002, p. 47). As soluções apresentadas para esse impasse seriam utilizar apenas o primeiro nome, porém não identificar onde a pesquisa se passa, ou discutir com as crianças a escolha dos nomes fictícios que as representassem (KRAMER, 2002, p. 50).

A respeito do uso dos nomes dos alunos participantes deste estudo, devido ao ainda restrito universo de projetos sociais que ofertam aulas de harpa, apenas ocultar o nome da instituição não garantiria o anonimato dos participantes. Sendo assim, o anonimato dos participantes será garantido por meio da formulação de nomes fictícios, escolhidos pelas próprias crianças, para a divulgação dos resultados deste estudo.

Ainda sobre as questões éticas, Kramer (2002, p. 53-54) versa sobre o uso indevido e leviano da imagem de crianças em registros audiovisuais e problematiza sua descontextualização, "As imagens falam, e ainda que autorizadas, dizem coisas que soam diferentes das que foram ditas, aos ouvidos de quem as pronunciou" (KRAMER, 2002, p. 53). Por outro lado, Barbosa (2014) pondera

> A questão da confidencialidade pode representar obstáculos para a divulgação de imagens de crianças, mesmo quando não envolvem qualquer restrição, como em pesquisas sobre temas como a brincadeira ou a leitura – inclusive quando as crianças e os seus responsáveis tenham autorizado. Há uma mística em torno do anonimato dos participantes que torna quase impossível a presença e a autoria das crianças, das escolas, dos professores. Se fazemos pesquisa sobre jogos tradicionais infantis em uma população específica, o registro audiovisual é uma necessidade, uma vez que esses jogos, essas canções e suas coreografias estão em vias de serem perdidos. *Registrar essa informação apenas em palavras, sem mostrar o significado presente no movimento dos corpos, dos gestos e dos sorrisos, é perder o conhecimento*

> *popular, as culturas infantis.* Nessa situação, apresentar o nome da comunidade e publicar os nomes das crianças e dos adultos envolvidos é afirmar a autoria dos grupos sociais e, especificamente, das crianças como sujeitos no mundo. Há toda uma reflexão no campo da antropologia visual, do fotojornalismo, do cinema documental que necessita ser revisitada. As imagens – fotografia, filme, vídeo – são documentos, não são neutros, como qualquer outra modalidade de registro [...] (BARBOSA, 2014, p. 243, grifo nosso).

Barbosa (2014, p. 243) ainda defende que, em pesquisas da área pedagógica, os registros audiovisuais dos processos de investigação são instrumentos necessários para refletir sobre as práticas e para divulgação de experiências.

Pela natureza musical do objeto de estudo, faz-se indispensável o uso de imagens e gravações dos processos de ensino-aprendizagem das crianças pertencentes às classes de harpa do Espaço Cultural da Grota para a discussão e divulgação dos resultados, atentando-se para o anonimato das crianças e para a assinatura, por parte de todos os responsáveis, do Termo de Cessão de Direitos para Uso de Imagem conforme a legislação, além da autorização, por parte de cada criança participante, de suas gravações para o estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo será divido em três seções separadas pelos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados na triangulação: (a) descrição das atividades e as observações do autor; (b) análise das entrevistas com os alunos; e (c) análise das anotações e comentários das auditoras externas. Essa divisão demarca os diferentes pontos de vista adotados para analisar o mesmo fenômeno: o ponto de vista do autor, dos alunos e das auditoras.

4.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E AS OBSERVAÇÕES DO AUTOR

4.1.1 Observações gerais

As descrições a seguir são referentes aos 20 encontros realizados no período entre 27/08/2018 e 22/05/2019 em cinco turmas diferentes com faixas etárias variadas. Portanto, o planejamento inicial era produzir 100 relatórios de aulas. No entanto, algumas das aulas não puderam ser ministradas por diversas razões: não havia nenhum aluno da turma presente, ou houve necessidade de começarmos mais tarde ou de terminarmos mais cedo em um dia específico. No total foram preenchidos 77 relatórios de observação conforme o Apêndice A.

Nem todas essas aulas ministradas foram descritas no estudo. O critério de seleção utilizado para a escolha das aulas priorizou aquelas que mais chamaram a atenção do autor, seja por terem envolvido propostas diferenciadas, seja pelo interesse em reações e respostas particulares dos alunos a essas aulas. A proposta deste estudo não é conter descrições exaustivas de todos os encontros, mas sim refletir sobre aqueles que, por razões variadas, levantaram questões consideradas relevantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Algumas das propostas de aula descritas foram repetidas em todas as turmas, por vezes com ligeiras variações. Contudo as necessidades de cada turma também direcionaram as propostas, de maneira que certas aulas precisaram ser reenfatizadas, modificadas ou substituídas conforme demanda de cada turma. Em outros casos, algumas propostas de aula precisaram de dois ou mais encontros para serem concluídas.

Outra questão a ser considerada é que as demandas por apresentações acabam influenciando em algum grau o conteúdo das aulas. Elas possuem um papel de prestação de contas aos agentes externos, considerando-se as expectativas que geram, sejam estas dos patrocinadores, que esperam ver os resultados das doações ao projeto, sejam dos pais, que esperam ver os resultados alcançados durante as aulas. Durante o período do estudo, os alunos de harpa realizaram apenas três apresentações, sendo que uma foi feita pelos alunos da turma

das 13h em um evento aberto ao público, uma pelos alunos da turma das 17h em um concerto para patrocinadores e outra pelos alunos de todas as turmas no concerto de fim de ano para os pais. Considerando todas as 77 aulas do período analisado no estudo, apenas algumas poucas foram direcionadas ao ensaio de repertórios para apresentações, logo o conteúdo das aulas pôde ser trabalhado de maneira bastante flexível, como é característico no terceiro setor e no ensino nãoformal.

Durante o período de coleta de dados, alunos novos ingressaram nas turmas, alguns abandonaram as aulas, enquanto outros apareciam esporadicamente. A questão da presença é um fator desafiador no trabalho em projetos sociais e certamente exige do professor uma capacidade de manter todos em um mesmo ritmo como turma. Digo isso, claro, não ignorando o fato de que uma turma sempre será heterogênea, já que é composta por indivíduos com saberes, interesses e formas de aprender distintos, mas, de uma maneira pragmática, torna-se extremamente desafiador contemplar os interesses de alunos diametralmente diferentes. A solução adotada foi o remanejamento das turmas procurando ao máximo manter alunos com níveis de conhecimento e interesse semelhantes em uma mesma turma.

As dificuldades em tentar ministrar as aulas e fazer observações no decorrer do processo já indicaram logo na primeira tentativa que o processo de observação não poderia ser concomitante às aulas. Algumas tentativas de oportunizar espaços entre as aulas para a realização das observações escritas foram feitas, mas houve problemas devido ao grande tempo que se levava para responder a todas as 13 perguntas e às constantes interrupções com entradas e saídas de alunos ansiosos pelas suas aulas. Então, a solução encontrada foi, após o término do dia de aulas, já em casa, registrar minhas observações sem o auxílio das gravações, respondendo às perguntas contidas no Apêndice A – Roteiro de Observações, a respeito das minhas impressões sobre o desenvolvimento de cada turma naquele dia.

Outra dificuldade foi quanto às gravações, feitas com celular. Em alguns dias, as gravações das últimas turmas ficaram comprometidas por problemas de falta de bateria do dispositivo ou de armazenamento no cartão de memória. No decorrer do processo, fui adaptando e encontrando a melhor maneira para efetivar os registros audiovisuais, mas cabe ressaltar que algumas gravações não puderam ser feitas pelas razões apresentadas.

4.1.2 Análise dos roteiros de observação

O objetivo foi alcançado total ou parcialmente pelo grupo?

57 dos roteiros de observação preenchidos pelo autor descrevem que os objetivos propostos para as aulas puderam ser alcançados totalmente e 16, de maneira parcial. Quando ocorrido o segundo caso, as observações apontam para as necessidades pontuais de alunos que demonstraram dificuldades ou desinteresse com as atividades propostas em uma aula específica. Apenas quatro relatórios apontaram para o fato de os objetivos das aulas não terem sido alcançados, relatando problemas relacionados à indisciplina dos estudantes.

Impressões do pesquisador: percebi na prática que, assim como defendem Cruvinel (2004) e Montandon (2004), um dos desafios do trabalho de ensino coletivo é a tarefa de lidar com indivíduos que progridem em ritmos diferentes. Em minha experiência, era comum que a turma em geral avançasse bem, mas um aluno em particular apresentasse maior dificuldade na compreensão ou execução de uma tarefa específica. Montandon (2014) lista como um desafio enfrentado pelo professor que atua no ensino coletivo saber lidar com diferentes situações que ocorrem durante a aula sem perder, no entanto, o contato com o grupo. Portanto, é necessário desenvolver uma capacidade extremamente complexa de oferecer auxílio individual aos que necessitam sem perder o contato com a turma, para atingir os objetivos propostos.

Houve espaço durante as atividades para escolhas dos alunos?

Quanto ao espaço de escolha dos alunos, houve aulas em que eles puderam dirigir de maneira bastante ativa o processo, em outras não decidiram a atividade a ser realizada, mas dentro dela tinham espaço para criação, improvisação ou expressão de sua opinião e, por fim, em alguns outros casos, apenas seguiram as propostas trazidas pelo professor.

Alguns exemplos: na aula 2 da turma das 13h, os alunos estavam muito curiosos com o processo de afinação dos instrumentos, em especial com o afinador eletrônico com microfone de contato. Eles pediram que explicasse como o equipamento funcionava e quiseram experimentar como era afinar as harpas. Mesmo não sendo a proposta de aula que havia planejado, aproveitei o interesse dos alunos e estendemos consideravelmente o momento de afinação para atender à vontade deles, seguindo as considerações de Montandon (2014), tendo a percepção para direcionar a aula e aproveitar o que dela surge. Em muitas outras aulas, os alunos tiveram liberdade para a escolha do repertório a ser trabalhado.Em alguns casos, a escolha era condicional, com o professor apresentando duas ou três opções de músicas para que eles escolhessem, porém muitas vezes a escolha era livre.

Impressões do pesquisador: durante minha experiência com as turmas, pude constatar a importância do foco em desenvolvera autonomia e a decisão dos estudantes, como

citaTourinho (2007) em seus *princípios do ensino coletivo*.Na prática, percebi que a maioria dos alunos não está habituada a lidar com escolhas em seu processo de aprendizado e por vezes a abertura gerava desconforto ou dispersão, o que parece um reflexo do tipo de ensino tradicionalista, com relações hierarquizadas de professor-aluno e do papel passivo que estão acostumados em sua vida escolar.

E quanto à motivação dos alunos nas aulas? Como foi a receptividade dos alunos à proposta de aula e ao repertório abordado? Algum aluno relatou que praticou durante a semana?

Nos relatórios, tanto a motivação e a receptividade dos alunos quanto as propostas relacionadas aos repertórios trabalhados foram avaliadas positivamente. Poucos relatórios descrevem alunos que não interagiram, que se abstiveram de alguma aula ou demonstraram estar desinteressados ou desmotivados. Em contraste, nos relatos dos alunos a respeito da sua prática durante a semana, poucos foram os encontros em que um aluno relatasse que havia estudado fora do momento de aula. Em alguns casos, os estudantes admitiam que não haviam vindo estudar por preguiça ou porque esqueceram, ou ainda porque tentaram, mas o ECG estava fechado.

Alguns exemplos: durante a aula 15 da turma das 15h, um aluno disse que não vinha estudar porque é chato. Contudo, a maioria dos relatórios descreve que a pergunta não foi feita, por esquecimento do professor.

Impressões do pesquisador: em uma análise superficial, os sinais se mostram dúbios, afinal, se os alunos demonstram motivação e afinidade com o repertório durante as aulas, porque raramente procuraram os instrumentos para praticar ao longo da semana? Acredito que a questão seja muito mais complexa e envolva variáveis de difícil identificação e interpretação, permanecendo o questionamento em aberto.

Como esteve a atenção dos alunos durante o desenvolvimento da aula?

Quanto à atenção dos alunos durante o desenvolvimento das atividades, em muitos dos relatórios existem observações quanto à dispersão, principalmente nas turmas com faixas etárias menores. No geral, os momentos de dispersão relatados são intermitentes e, ao mudar a atividade proposta no decorrer da aula, os alunos voltavam ao engajamento. Parti da premissa de que uma hora de aula fosse um período longo demais para as crianças menores permanecerem atentos. Porém, alguns relatórios descrevem falas de alunos surpresos com o

término da aula e sugerindo que gostariam de ficar mais tempo. Não raros eram os casos em que um aluno de uma turma pedia para participar ou assistir à aula da turma seguinte.

Impressões do pesquisador: considerando algumas situações nas quais os alunos pediam para participar das aulas das outras turmas e suas reações às propostas de aula, acredito que a atenção dos alunos depende muito mais da afinidade que ele tem com uma dada proposta do que com o tempo de duração de aula em si.

Como os alunos relacionaram o conteúdo da aula com as suas bagagens anteriores?

No que diz respeito às formas como os alunos relacionam o conteúdo da aula com suas bagagens anteriores, as observações mostraram como certos conceitos e expressões aprendidos foram relembrados e externados pelos alunos muitas aulas depois. Algumas instruções verbais, por exemplo, sobre a articulação dos dedos ou sobre a posição dos braços, que foram dadas com metáforas lúdicas muito particulares, foram repetidas e usadas pelos alunos durante o processo, mesmo meses depois, para fazerem referência aos aspectos técnicos apresentados inicialmente pelo professor.

Alguns exemplos: referências às explicações de posição de dedos ou mãos que foram apresentadas nas primeiras aulas foram frequentemente repetidas pelos alunos. Um exemplo foi o caso da *montanha,* referência lúdica ao arqueamento do punho, que devia ser evitado. Na aula 2 das 15h, um aluno se referiu ao Ré 3 como Ré central, transparecendo seu entendimento de que se tratava do Ré próximo ao Dó central. Na aula 5 da turma das 14h, falamos sobre intervalos musicais com o intuito de praticarmos a forma das tríades, mas, muitos meses depois, na aula 11, um dos alunos se referiu ao intervalo Dó-Fá como uma quarta, demonstrando que se lembrava da explicação sobre os intervalos.

Impressões do pesquisador: ao externarem os conhecimentos adquiridos, em casos que demonstram que os estudantes não memorizaram apenas o que havia sido dito, mas que os conceitos foram aprendidos (Dó central) e depois articulados com as próprias palavras (Ré Central), os educandos demonstraram que esses conhecimentos foram assimilados, relacionaram-se de maneira relevante e foram ancorados, assim como descrito por Ausubel (2003) em seu conceito de *aprendizagem significativa*. "[...] quando a aprendizagem surge acompanhada de interiorização e de compreensão das relações, formam-se 'vestígios estáveis' que se recordam durante mais tempo". (AUSUBEL, 2003, p.15-16) Pessoalmente, em cada situação em que os alunos externavam um conhecimento assimilado nas aulas anteriores, eles me sinalizavam, como nos *vestígios* descritos por Ausubel (2003), quanto aos resultados das

minhas propostas, exercendo um papel importante também no próprio direcionamento das aulas, em uma espécie de avaliação formativa contínua. Porém, por diversas vezes, os estudantes não externam seus conhecimentos, ou ao menos demoram a fazê-lo; mesmo que posteriormente demonstrem que compreenderam bem, deixam-nos, por vezes, à deriva em um mar de dúvida. Percebi na prática como a avaliação desempenha papel fundamental no direcionamento do trabalho de um professor, porém acredito ser desejável que as avaliações ocorram em situações cotidianas, informais e até prazerosas, para que possamos perceber o retorno dos educandos quanto àquilo que eles estão aprendendo ou já aprenderam, permitindo que eles nos demonstrem o que já sabem antes de presumirmos, por nossas impressões incompletas, que eles não o sabem.

Como os alunos se relacionaram entre si? Como os alunos se expressam ou expressam suas ideias e posicionamentos?

Sobre as questões interpessoais, os estudantes demonstram preferência por dividirem as turmas com os colegas que também fazem parte de suas turmas nas aulas de outros instrumentos ou que estudam na mesma escola regular. Por outro lado, mesmo com muitas harpas disponíveis, por diversas vezes, os alunos me pediam para mostrarem a execução de suas partes sozinhos.

Alguns exemplos: em algumas observações, existem relatos de comportamentos negativos de um aluno com outro, como na aula 5 da turma das 13h, quando uma aluna deprecia seus colegas dizendo “eu já sei isso porque sou mais inteligente que eles”. Há muitos relatos de reclamações de um aluno da turma das 14h com um de seus colegas, pois ele falava demais e não prestava atenção, atrapalhando o andamento das aulas. Uma aluna da turma das 13h frequentemente tentava dominar o andamento da aula, dando ordens sobre o que deveria ser feito e qual era a hora de cada um tocar. Sempre que contrariada, ela fazia birra e se isolava por um tempo, em sinal de protesto. Porém, também houve muitas interações positivas entre os alunos. Na aula 5 da turma das 14h, um aluno me pediu espontaneamente a palavra querendo avaliar o desempenho de seus colegas e declarou que todos eles mereciam nota 10. Na aula 14 da turma das 13h, um aluno incentiva o colega dizendo que ele merecia nota mil, pois ele havia acertado a leitura de um ritmo escrito com síncope em semicolcheias. Existem anotações de diversas demonstrações de afeto entre os alunos, verbais e gestuais.

Impressões do pesquisador: dentre a lista de evidências da eficácia do formato de ensino coletivo apresentada por Cruvinel (2004), a autora cita que as relações interpessoais contribuem, de maneira significativa, para o processo de ensino-aprendizagem, expressão,

afetividade, autovalorização, autoestima, cooperação e de união do grupo. Percebi que os estudantes claramente se sentem mais confortáveis em turma, principalmente quando já possuem certo grau de intimidade com os seus colegas. Nos casos em que pareciam buscar por atenção individual, eles provavelmente estavam em busca de reconhecimento do professor ou de seus pares.

Como os alunos se relacionaram com o professor?

Sobre a relação dos alunos com o professor, existem anotações que denotam certo grau de confiança de alguns alunos para com o professor.

Alguns exemplos: na aula 2 da turma das 14h, os alunos confidenciaram que a aula de outro instrumento estava tão chata que, quando o professor perguntou a eles o horário, eles disseram a hora errada, enganando o professor, que terminou a aula mais cedo. Na aula 10 da turma das 13h, alguns alunos também confidenciaram que não queriam fazer a aula de capoeira, mas que são obrigados pelos pais. Existiram vários relatos dos alunos da primeira turma que se voluntariaram sem serem solicitados para ajudar na arrumação da sala, assim como os alunos do último horário ajudando a guardar os instrumentos sem que fosse pedido, demonstrando certa empatia com o professor. Um aluno da turma das 16h cria espontaneamente um apelido carinhoso para o professor. Ele só se refere ao professor como *Tio Gusta* e, ao final de diversas aulas, ele faz questão de agradecer ao professor pela aula, cumprimentando-o com um aperto de mão. Um aluno da turma das 14h demonstra afeto abraçando o professor ou sentando em seu colo durante as aulas.

Impressões do pesquisador: o conceito da *hierarquia das necessidades* de Maslow (1954) reforça a importância da garantia das necessidades de segurança para que os estudantes possam seguir em busca das suas necessidades de autoestima e autorrealização. Ao contarem segredos ao professor, os alunos demonstraram confiança de que não seriam repreendidos e não viam no professor uma figura autoritária. As demonstrações de afeto e carinho também denotaram que o ambiente das classes de harpa era percebido de forma acolhedora por muitos alunos. Ao se voluntariarem para ajudar na arrumação da sala e colaborar com funções que eram a princípio do professor, os alunos mostraram laços de pertencimento a um grupo: a classe de harpa.

4.1.3 Descrição das atividades em aula

Uma premissa importante a ser reforçada é de que as aulas de harpa não se direcionavam exclusivamente a um domínio técnico instrumental, mas também

proporcionavam uma vivência e um entendimento de questões musicais por meio da harpa. As propostas formuladas dialogam com o referencial teórico adotado na *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b) por buscarem um ensino integral da música, reunificando os diferentes saberes das áreas de conhecimento musical. Buscando superar as divisões entre aula de instrumento e aula de teoria musical, em diversos momentos, o foco das aulas era trabalhar um conteúdo musical em geral, relacionado à teoria musical ou a uma expressão artística para, em seguida, trabalhar a questão na prática do instrumento. O foco das propostas era exatamente no diálogo entre o fazer musical e o saber musical.

Outros referenciais utilizados na elaboração das propostas de aula foram os conceitos de *aprendizagem significativa* de Ausubel (2003), que leva em conta a dimensão da afetividade no processo de subsunção do conhecimento, onde as escolhas de repertório buscaram contemplar os interesses dos estudantes, e também o conceito de *currículo espiral* de Bruner (1976), pelo fato de que diversos conteúdos musicais trabalhados foram apresentados, revisitados e aprofundados no decorrer das aulas.

Essas propostas também seguem os *princípios do ensino coletivo* sugeridos por Tourinho (2007), principalmente no que tange à busca por oportunizar situações de aprendizagem entre os pares e o desenvolvimento da autonomia dos educandos, por meio de criação e arranjo musical colaborativos, do uso da internet como ferramenta para aprendizagem ou do desenvolvimento de aulas pouco ou nada dirigidas pelo professor.

Tornando a repetição divertida - aula 1 da turma das 13h

Várias propostas de aula realizadas tiveram um bom grau de envolvimento dos alunos, mas, de forma geral, uma das questões mais difíceis de se trabalhar, principalmente com os mais novos, foram as repetições, qualquer que fosse a atividade que estivesse sendo realizada. Tentei contornar esse problema criando pontos de interesse diferentes para dinamizar o processo e buscando oferecer aulas dinâmicas e prazerosas, de acordo com o princípio sugerido por Tourinho (2007). Um exemplo foi a aula 1 da turma das 13h, que tinha por objetivo trabalhar o reflexo de articulação e relaxamento do dedo indicador e a posição adequada de mãos e braços com alunos iniciantes. Nessa aula, propus uma dinâmica no estilo *siga o mestre*, tendo cada aluno a oportunidade de ser o *mestre* em algum momento. Sendo o *mestre*, o aluno escolhia duas notas distintas e cada uma dessas notas era representada por uma de suas mãos, de forma que, ao levantar aquela mão, os outros alunos deveriam tocar a nota escolhida. Ao fazer o acordo inicial sobre qual mão representaria qual nota, os alunos

trabalhavam com os conceitos de agudo e grave além de encontrar as notas musicais no instrumento (ex: “Essa mão vai ser um si agudo”). Conseguimos, então, repetir o movimento de articulação diversas vezes, mantendo a turma bem engajada com uma atividade divertida. O fato de o foco principal estar no aluno desempenhando o papel de *mestre* permitiu que o professor ficasse disponível para auxiliar nas questões de posição, circulando pela sala e atendendo os alunos com dificuldades. Ao final, ainda foi proposta uma conversa em que os alunos expuseram suas experiências com cada um dos papéis, dando ordens e obedecendo. Chegamos a conclusões bem interessantes, como: “mandar era mais divertido”, “obedecer era mais difícil quando quem mandava fazia rápido” e “quem manda deve ser claro nas ordens”. Essa discussão final visava a contribuir com uma reflexão crítica sobre liderança e trabalho em grupo, alinhada com as *funções contextualistas* do ensino de música na educação nãoformal de Penna, Barros e Mello (2012) e direcionada à formação global do indivíduo em uma abordagem humanística, tratando de habilidades sociais que estarão presentes em diferentes contextos do diaadia de suas vidas.

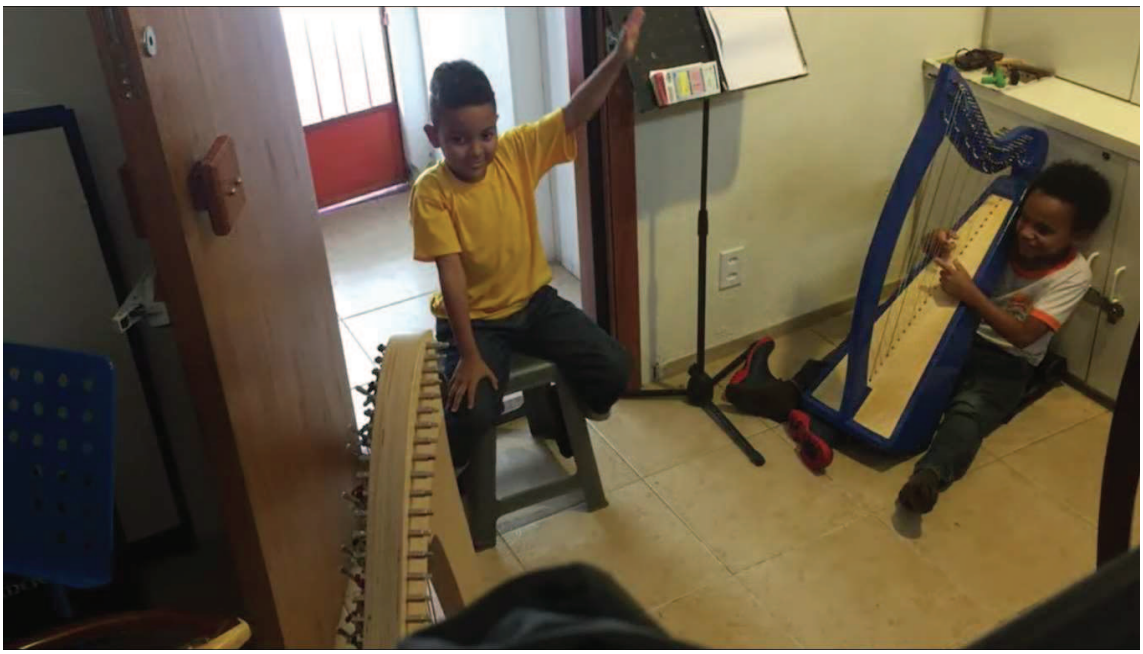


Figura 11: Aula 1 com turma das 13h, dinâmica *siga o mestre*.

Encontrando as notas e escrevendo uma partitura - aula 3 com diversas turmas

Uma proposta de aula muito bem recebida foi a aula 3, que teve como objetivo praticar *tirar* uma música de ouvido. Criei uma frase bem simples, com dois compassos, e

cantei algumas vezes. Depois, pedi para que os alunos cantarolassem e, em seguida, que encontrassem a nota que começava a frase na harpa. Dois alunos demonstraram grande facilidade com esse processo. Em algumas turmas, tive de intervir mais para que o processo tivesse fluidez, já que muitos alunos estavam com a ideia fixa de que, para que eles pudessem tocar a música, eu deveria fornecer uma partitura ou indicar as notas. No final da aula, pedi para que eles grafassem a partitura daquela música numa folha de papel, além de estimular que os alunos que sentissem vontade fizessem desenhos livres. Nesse momento, diversas dúvidas sobre a escrita tradicional surgiram, mostrando como alguns conceitos da partitura ainda não tinham sido compreendidos mesmo por alunos que já faziam aulas de outros instrumentos e utilizavam a linguagem escrita há mais de um ano. Uma aluna escreveu todas as notas umas em cima das outras, como se fossem um acorde, ignorando ritmos e inclusive notas repetidas do desenho melódico, demonstrando que não compreendia bem como o ritmo musical era grafado nem a sequencialidade das notas no papel. Em uma outra turma, os alunos se envolveram tanto com a atividade que, mesmo após muitas aulas, ainda se lembravam com carinho daquele fragmento melódico que eu havia inventado de improviso, tocando na harpa aquela melodia em diversos momentos futuros. A unificação dos saberes musicais proposta pela *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b) nessa atividade se deu pela utilização de um ditado melódico, atividade tipicamente abordada em aulas de teoria musical, porém aplicada à prática instrumental. Essa atividade também buscava apontar para a possibilidade do uso dessa habilidade como ferramenta de *autonomia*, em consonância com os *princípios do ensino coletivo* propostos por Tourinho (2007), já que os alunos desenvolveriam as ferramentas necessárias para encontrar as notas de uma música, mesmo no caso de ausência de uma partitura ou de um arranjo prévios.

Exemplo 1: Trecho tocado na aula 3, turma das 14h.

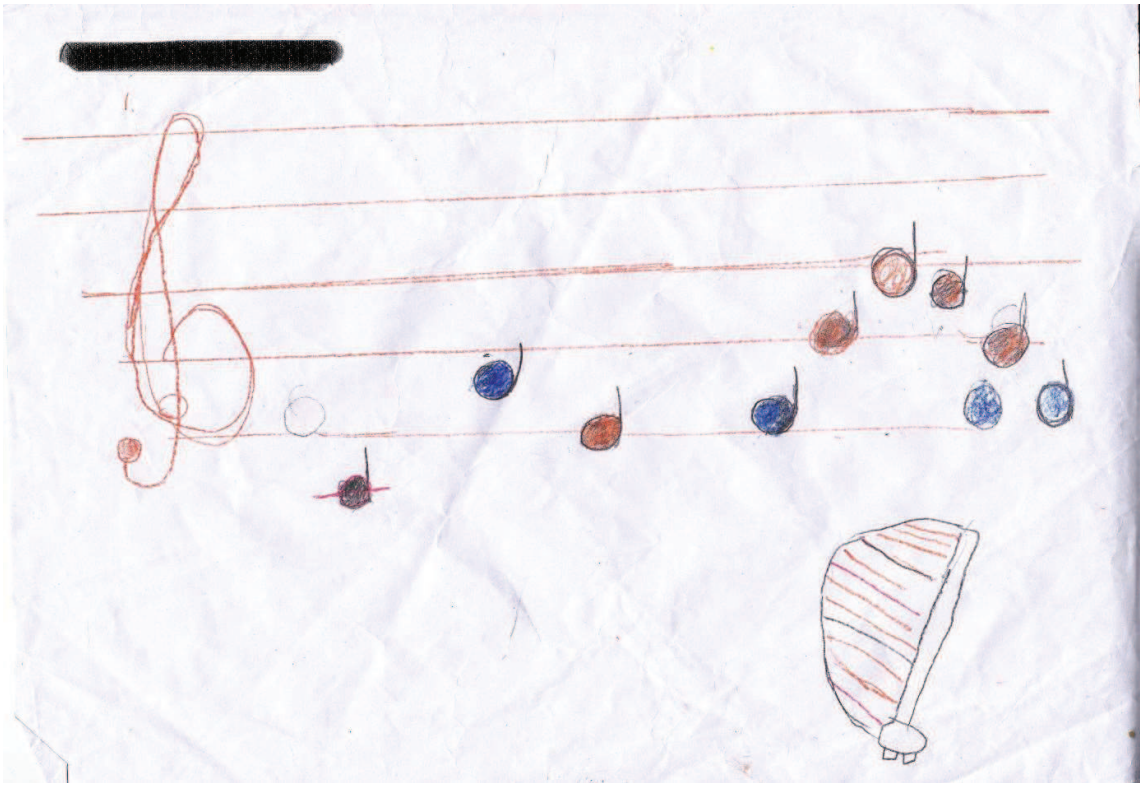


Figura 12: Partitura feita por aluna da turma das 14h e desenho livre de harpa.

Autonomia e criação de arranjo - Aula 04 e 05 da turma das 17h

Com os alunos mais avançados, que iniciaram as aulas no começo de 2017, propus nas aulas 4 e 5 que escolhessem uma música para *tiraremde ouvido*. A música escolhida pelo grupo foi *Ô Sol*, interpretada pelo cantor *Vitor Kley*. Como eu não conhecia a música, alguns alunos colocaram o celular para reproduzi-la e foram, trecho por trecho, descobrindo juntos as notas. Foi um processo interessante também do ponto de vista da análise da forma, pois logo os alunos começaram a perceber as repetições na melodia, e trechos como introdução, estrofe, ponte e refrão foram identificados por eles, familiarizados com a versão original da música, demonstrando o entendimento de sua forma. Após aprenderem a melodia, os alunos procuraram as cifras dos acordes na internet. Na aula 6, solicitei que os alunos montassem um arranjo da música por conta própria e sem a minha presença, com o prazo de uma hora para a realização da tarefa. Informei que estaria em outra sala disponível para auxiliá-los a qualquer momento, mas que não iria intervir a não ser que fosse solicitado. No decorrer do tempo, me chamaram apenas uma vez. Ao término do prazo, pedi que apresentassem o resultado e fiquei bastante impressionado com as soluções inventivas e intuitivas, com duas pessoas dividindo a mesma harpa e efeitos de glissandos

com uma mão enquanto a outra abafava certas cordas, produzindo acordes com um som similar à técnica do rasgueado de um violão. Além disso, criaram uma introdução com uma linha de baixo bem rítmica e se dividiram em partes como melodia, acompanhamento e baixo, demostrando um bom entendimento das partes que compõem um arranjo. Os próprios alunos avaliaram o processo de forma positiva, mas admitiram que utilizaram mal o tempo de uma hora, pois, "nos primeiros 30 minutos, não fizeram nada". A identificação dos estudantes com a música escolhida desempenhou papel importante na questão da motivação intrínseca do *domínio afetivo* dos estudantes, conforme a *taxonomia dos objetivos educacionais* proposta por Bloom, Krathwohl e Masia (1977). Esse arranjo foi utilizado em diversas apresentações posteriores e, por mais que nunca tenha sido registrado em suporte de papel, os alunos não se esqueceram dele, sinalizando uma *aprendizagem significativa* (AUSUBEL, 2003). Ao se ausentar e permitir que os estudantes gerenciassem o ensaio, tomando suas decisões quanto ao produto final do arranjo entre eles, a atividade se alinhava aos *princípios do ensino coletivo* sugeridos por Tourinho (2007) no desenvolvimento da *autonomia*, oportunizando a *aprendizagem entre pares*.

Figura 13: Ao final da aula 6, turma das 17h, após os alunos apresentarem o resultado do arranjo criado por eles da música *Ô sol*.

Apreciação musical e improvisação temática - aula 9 em todas as turmas

Outra proposta distinta foi a da aula 9, que teve como objetivo a apreciação musical de repertório do instrumento. A atividade foi inspirada no método de musicoterapia *Guided Imagery and Music* (*GIM*), desenvolvido pela musicoterapeuta americana Helen Bonny (1921-2010). Porém, por assumir que a atividade seria direcionada à educação musical e não a uma terapia, algumas alterações nos procedimentos foram feitas. Na proposta da aula, era o professor quem induzia as imagens, diferentemente de como ocorre na terapia. Foram selecionados quatro trechos breves de peças do repertório harpístico com instrumentações distintas para essa audição. Para criar um ambiente propício para a atividade, as capas das harpas foram postas no chão a fim de que os alunos ficassem deitados confortavelmente e, com as luzes apagadas, conduzi alguns exercícios de relaxamento para preparar os alunos. A primeira música foi uma *Jig* tradicional irlandesa bem animada chamada *Butterfly*, para harpa céltica solo. A segunda música foi o segundo movimento *Larghetto* do *Concerto em Sib Maior* para harpa e orquestra de Handel (1685-1759), arranjada para harpa de pedais e orquestra de cordas, uma obra do período barroco. A terceira música foi a peça romântica *Le Cygne* de Saint-Saens (1835-1921), para harpa e cello e a quarta música foi um arranjo para harpa de pedais solo do prelúdio impressionista original para piano de Debussy (1862-1918) *La fille aux cheveux de lin*. Ao final da atividade, pedi que os alunos descrevessem com ricos detalhes tudo o que haviam presenciado, sem insinuar quais informações me interessavam e quais eram meras descrições pessoais. Algumas das imagens propostas pelo professor não tinham um intuito específico que não fosse a apreciação e imersão nas obras. Durante a terceira música, por exemplo, pedi que imaginassem um lindo lago, em cuja superfície um cisne deslizava tranquilamente, numa noite de céu estrelado. Contudo, algumas imagens tinham o intuito de discutir questões musicais relevantes, como quando, ao ouvirem a peça barroca, pedi que imaginassem que entravam numa festa em um palácio, onde muitas pessoas dançavam em um grande salão. Ao perguntar aos alunos como eram as pessoas nessa festa, alguns relataram que elas usavam perucas brancas e vestidos bufantes, mostrando que, mesmo que de forma inconsciente, possuem um bom entendimento da estética barroca ao relacionarem a música a essas vestimentas. Em outra pergunta sobre a existência de músicos tocando na festa, uma aluna descreveu que “havia seis músicos, um harpista e alguns instrumentistas de cordas”, demonstrando ter reconhecido a formação dos músicos da gravação ouvida que, de fato, foi feita com uma harpa solista e um grupo camerístico de cordas. Ao final das descrições dos alunos, pedi que tentassem expressar, agora sem o uso das palavras, algum trecho da história que eles gostaram por meio de um improviso musical na

harpa ou de um desenho. Cada aluno escolheu um trecho para representar para a turma; alguns preferiram apenas fazer desenhos. Um aluno resolveu improvisar sobre o mar e iniciou sua música com uma sequência de glissandos ascendentes extremamente suaves acompanhados de assovios, uma solução extremamente inventiva, já que nunca pedi que fizessem assovios durante as aulas e pouco havíamos trabalhado os glissandos. Ele criou uma perfeita mimetização sonora das ondas e da brisa do oceano. Mais uma vez, os conceitos norteadores da *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b) se manifestaram na integralização do processo de escuta e criação musicais, associados à aula instrumental.

Figura 14: Aula 9 de proposta de apreciação musical, turma das 17h.

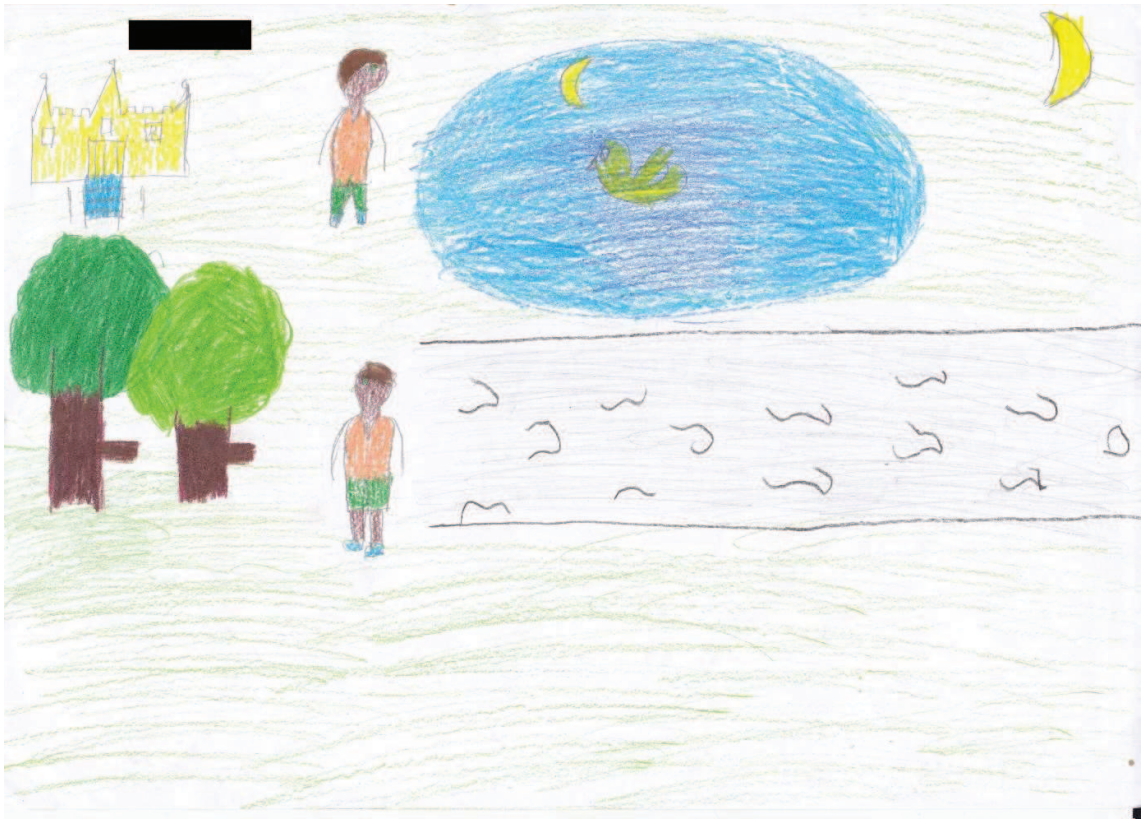


Figura 15: Desenho feito após a apreciação musical, aula 9, aluna da turma das 13h.

Manutenção e cuidados com os instrumentos - aula 10 da turma das 17h

Na aula 10 da turma das 17h, havíamos recém-retomado as aulas de harpa.Após o recesso de fim de ano, muitas harpas haviam perdido cordas, logo aproveitamos o ocorrido para fazer uma aula voltada à manutenção dos instrumentos. Com restos de cordas antigas, todos os alunos da turma puderam treinar o nó para a colocação de cordas novas. Falamos sobre detalhes do encordoamento da harpa, identificação, organização e cuidados. O intuito dessa aula era criar um senso de responsabilidade e também permitir maior autonomia dos alunos, que antes precisavam esperar dias até que chegasse o dia da aula para que o professor efetuasse os reparos necessários. Depois disso, algumas apresentações puderam ocorrer sem a obrigatoriedade da presença do professor, em viagens dos alunos a cidades vizinhas. Ainda na mesma aula, fizemos a análise harmônica de uma obra, identificamos os acordes e escrevemos as cifras. Em seguida, cada aluna criou um novo acompanhamento harmônico. O objetivo da atividade era proporcionar ferramentas que preparassem as alunas que já participavam do grupo orquestral para adaptarem suas partes ou até mesmo criarem partes para a harpa em músicas sem arranjo específico para o instrumento, o que ajudou bastante o processo de incorporação das harpas na orquestra do projeto.

Repertório como currículo - aulas 11 a 19 da turma das 13h

Na aula 11 da turma das 13h, começamos a tocar a melodia da cantiga tradicional *Quem te Ensinou a Nadar* (também chamada de *Peixinho do Mar*), que grande parte dos alunos já tocava na aula de flauta doce. O repertório foi utilizado para trabalhar diversas questões musicais, em consonância com a proposta do movimento *Comprehensive Musicianship* (COY, 2012) dos EUA dos anos 1960 e, durante várias aulas, continuamos no projeto de preparação dessa música com a turma. Usamos a música para trabalhar diversas questões que surgiram: arranjo, forma musical, síncope, inversões de acordes e fórmulas de compasso, além da prática e da performance. Na aula 12, introduzi um acompanhamento harmônico muito simples com as notas Sol e Ré por meio de uma brincadeira no estilo *siga o mestre*. Primeiro, um aluno tocava a melodia sozinho enquanto o professor levantava uma mão para indicar a hora em que os demais alunos deveriam tocar a nota Sol e com a outra mão para a nota Ré. Depois de algumas repetições, discutimos os padrões harmônicos e então cada aluno foi à frente da turma para levantar as mãos nos momentos corretos. Na aula 13, fizemos uma atividade com ritmos utilizando cartões que primeiro variavam apenas entre uma semínima e duas colcheias. Utilizando as sílabas Tá e Tá-Ti para a execução dos dois padrões, os alunos deveriam falar os ritmos corretos quando vissem o respectivo cartão. Após um tempo, foi introduzido um cartão com quatro semicolcheias que devia ser vocalizado pelas sílabas Tá-Tu-Ti-Tu. Coloquei folhas de papel onde havia escrito cada uma das sílabas em frente aos alunos e os posicionei em uma fileira, depois virei um dos cartões, escondendo a sílaba Ti. Um aluno sugeriu aos colegas que fizessem uma pequena respiração com o nariz no lugar de falarem o Ti, e essa sugestão ajudou bastante os alunos na execução do ritmo sincopado. Depois de todos já estarem conseguindo executar todos os padrões rítmicos, apresentei a escrita com semicolcheia, colcheia e semicolcheia e seguimos brincando com os cartões. Ao final, falei o ritmo sincopado, porém dessa vez, em vez de usar as sílabas Ta-Tu-Tu, usei a letra da música *Peixinho do Mar*, para que os alunos percebessem que todos já conheciam aquele ritmo da música e que a novidade era apenas o fato de que haviam aprendido a sua forma escrita. Na aula 14, apresentei um arranjo escrito da música dividido em três harpas, identificamos as funções que cada harpa desempenhava dentro do arranjo entre melodia, acordes e baixos e identificamos a escrita do ritmo sincopado que havíamos visto na aula anterior. Os alunos tiveram liberdade para escolher as partes e se dividirem em grupos para ensaiarem. Na aula 15, um dos alunos que tocava a parte dos acordes percebeu que havia um dos acordes que não tinha o mesmo formato de terças superpostas que eles

estavam acostumados. Falamos sobre as definições de intervalos musicais, acordes em geral e das tríades para, então, falarmos sobre as inversões dos acordes. Fiz perguntas para os alunos tentando identificar qualquer dúvida que eles ainda tivessem. Na aula 16, percebi que alguns alunos estavam confundindo a contagem de dois compassos de pausa escrita na partitura por apenas dois tempos, então falamos sobre a definição de compasso e a diferença entre tempos e compassos. Depois, fizemos mais um jogo em que os alunos deveriam contar em voz alta quantos compassos havíamos repetido para depois tentarem contar em silêncio. Os alunos se divertiram rindo dos colegas que se confundiam na contagem, que não paravam juntos ao final e acabavam tocando sozinhos. Após a aula 19, os alunos fizeram uma apresentação em praça pública, nos jardins da reitoria da UFF, em Icaraí, bairro nobre de Niterói. Depois da apresentação, era perceptível o sentimento de orgulho e pertencimento dos alunos e de seus pais. Percebe-se, no decorrer desse projeto com os alunos, a aplicação tanto das premissas da *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b), por meio da transversalidade das áreas de conhecimento musical integradas e aplicadas na música estudada pelos alunos, quanto do conceito de *currículo espiral* de Bruner (1976), pelo fato de que diversas questões rítmicas e harmônicas foram abordadas, em seguidas revisitadas e exploradas em situações expandidas.

Figura 16: Aula 12 da turma das 13h, inserindo notas harmônicas sol e ré, dinâmica *siga o mestre*.

Figura 17: Aula 13 da turma das 13h, dinâmica com imitação de padrões rítmicos e apresentação da escrita.

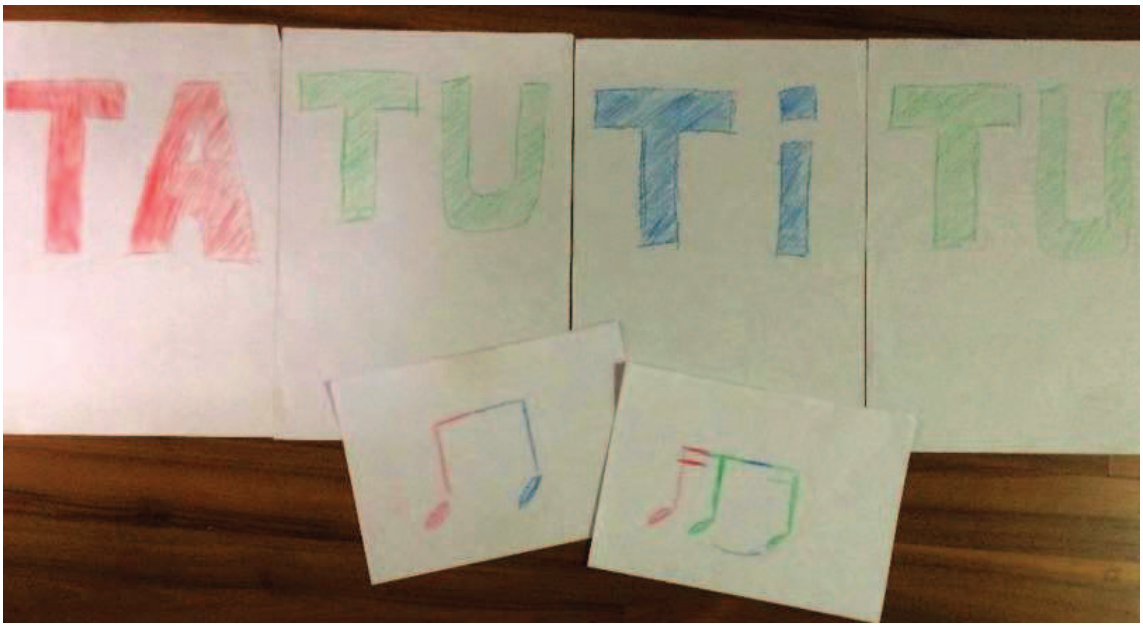


Figura 18: Aula 13 da turma das 13h, material utilizado na atividade.

Exemplo 2: Trecho da grade da música *Peixinho do Mar* apresentado na aula 14 da turma das 13h para discussão das partes que compõem o arranjo e identificação do padrão rítmico trabalhado na aula 13.

Figura 19: Aula 15 da turma das 13h, perguntas sobre inversão de tríades.

Figura 20: Foto da apresentação da turma das 13h, aberta ao público, realizada nos jardins da Reitoria da UFF.

Táticas de estudo e organização - Aulas 13 e 14 da turma das 17h

Durante essas aulas, foram abordadas questões sobre a organização do tempo de estudo, a importância de estipularmos um cronograma de estudos semanal, técnicas de estudo específicas como treino de igualdade de arpejos, treino de formas para reposição eficiente dos dedos, a relação dos dedilhados usados com o fraseado musical, como treinar a leitura, além da divisão de tempo entre cada etapa durante o estudo individual. Essas táticas foram abordadas entendendo que, para que o estudante possa melhorar aspectos técnicos específicos ou alcançar certos objetivos em um prazo de tempo estipulado, é necessário que o professor ensine ao aluno como se deve estudar, instruindo em um passo a passo os estudantes para que consigam alcançar os objetivos estipulados nas aulas. Novamente se apresenta a importância do trabalho das *funções contextualistas* de Penna, Barros e Mello (2012), por meio da abordagem de questões como disciplina e planejamento, que tanto se aplicam no contexto musical, mas também podem ser extrapoladas para diversas situações cotidianas.

Conceito de suíte musical e discussão sobre a letra da música - aula 18 da turma das 15h

De forma semelhante ao que foi planejado com outras turmas, o repertório foi utilizado como currículo, trabalhando as demandas teóricas a partir da necessidade prática. Na turma das 15h, foi escolhida a canção *Suíte do Pescador*, de Dorival Caymmi. Em algumas aulas, os alunos ouviram gravações da música no *YouTube*, visando a descobrir as notas da melodia, e depois foram apresentados ao arranjo escrito, feito pelo professor. Durante as aulas, discutimos o conceito de suíte musical e encontramos gravações de outras suítes musicais para a apreciação na internet, como o *Carnaval dos Animais* de Saint-Saëns (1835-1921) e da suíte *Épices* para harpa solo do compositor e harpista Bernard Andrès (1941-). Depois, analisamos o conteúdo das letras da *Suíte do Pescador*, identificando os personagens que cantam, analisando a história contada nos versos da música. Após a discussão, identificamos as partes contrastantes da suíte como duas músicas distintas: a *música do marinheiro* e a *música do meu bem querer*. Identificamos as mudanças nas instrumentações utilizadas nas gravações apreciadas e a diferença de textura no arranjo para três harpas utilizado em aula, relacionando a letra, a história e a forma musical. A associação prática de conhecimentos teóricos, como o conceito de suíte musical, aplicados ao repertório de maneira prática favoreceu a integração musical da teoria e da escuta das obras apreciadas com a prática instrumental, de acordo com os conceitos da *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b).

Escalas pentatônicas e improvisação – aulas 19 e 20 da turma das 17h

Nessas aulas, trabalhamos as definições de diferentes escalas pentatônicas e seu uso na improvisação musical. Dentre diversos conteúdos que os alunos trouxeram como bagagem, destacam-se os intervalos musicais e as enarmonias. Propus que os alunos tentassem, por meio da enarmonização de notas na harpa, encontrar uma escala que tivesse a maior quantidade de notas repetidas possível. No caso da harpa céltica com *levers*, as únicas enarmonizações possíveis são de Ré sustenido/Mi bemol e Sol sustenido/Lá bemol. Após os alunos terem conseguido encontrar as enarmonizações, pedi para que tocassem uma escala e percebessem em que nota poderíamos terminar com a sensação de conclusão, buscando um centro tonal para aquela escala. Discutimos também sobre o uso da escala pentatônica para a improvisação, ressaltando a ausência de intervalos de segunda menor e, portanto, minimizando as dissonâncias. Seguindo as premissas da *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b), a atividade associa de maneira prática um conhecimento teórico de escalas pentatônicas ao seu uso na improvisação instrumental, reunificando teoria, criação musical e prática instrumental.

Composição coletiva – aula 20 da turma das 13h

Solicitei aos alunos que eles compusessem coletivamente uma nova música com a temática *Peixinho do Mar*. No começo, alguns alunos demonstraram dúvidas sobre a atividade e me perguntaram sepoderiam usar melodias de músicas que eles conheciam. Um aluno perguntou se poderiam usar as mesmas notas, então respondi que, se usássemos as mesmas notas, estaríamos fazendo a mesma melodia. Dessa forma, o aluno sugeriu que usassem as mesmas notas da música *Peixinho do Mar,* porém fora da ordem. Solicitei que eles se dividissem em grupos, entre melodia e acompanhamento, e os estudantes começaram a criar fragmentos de melodia. Alguns alunos demonstraram dificuldades na criação, um certo bloqueio criativo, mas um aluno em particular demonstrou muita facilidade para a criação de trechos melódicos. Depois de criados três pequenos trechos melódicos, perguntei aos alunos como faríamos para não esquecer os trechos criados e um aluno sugeriu que anotássemos. Com papel e lápis nas mãos, os alunos trabalharam em grupos, uns repetindo os trechos criados e ditando as notas tocadas, outros escrevendo as notas no papel. Os alunos demonstraram facilidade na escrita das alturas, mas tiveram dúvidas na escrita rítmica da primeira nota, que possuía um tempo e meio. Depois de debaterem, relembraram do ponto de aumento. Começamos então a testar acordes de acompanhamento para os trechos melódicos criados. Sem instruções específicas, alguns alunos fizeram tentativas aleatórias, até que uma aluna escolheu acordes, de forma intuitiva, considerando aqueles que contivessem as notas utilizadas na melodia e harmonizando corretamente a melodia criada. Eles ainda se lembraram, sozinhos, de escrever os dois pontos na barra dupla final, indicando o *ritornello*, de cujo nome não se lembravam. Por fim, os alunos que estavam a cargo da escrita escreveram as cifras para os acordes escolhidos na partitura. Não houve tempo hábil para finalizar a escrita de ritmos nem a harmonização do arranjo na aula 20, mas, durante as aulas seguintes, o trabalho prosseguiu. Norteada pelos conceitos da *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b), a atividade integralizava criação, prática instrumental e teoria musical, por meio do uso da escrita musical formal e informal, presentes nas cifras.

Figura 21: Aula 20 da turma das 13h, composição coletiva.

Figura 22: Aula 20 da turma das 13h, comparação da partitura escrita pelos alunos com a transcrição feita pelo professor.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

4.2.1 Observações gerais

As entrevistas foram realizadas nos dias 12/06/2019 e 26/06/2019. Ao todo, sete estudantes foram entrevistados, três individualmente e quatro em duplas. A escolha dessas divisões foi feita tentando proporcionar diferentes dinâmicas para o processo de entrevista, entendendo que há vantagens e desvantagens em cada uma das formatações, já que em grupos as crianças tendem a se sentir mais confortáveis, mas, por outro lado, também têm suas opiniões influenciadas pelas respostas e reações dos colegas.

Um dos critérios de escolha dos alunos entrevistados foi a presença, já que aqueles que abandonaram as aulas no final de 2018 ou os que entraram nas aulas apenas no começo de 2019 não teriam participado de todas as propostas de aula. Portanto, todos os estudantes entrevistados neste estudo participaram das aulas de harpa no período das 20 aulas analisadas, de 27/08/2018 a 22/05/2019. Alguns deles com poucas faltas.

As entrevistas seguiram o modelo de etapas sugerido por Szymanski (2011), composto por um primeiro momento introdutório de apresentação formal e explicações sobre os objetivos da pesquisa, seguido de perguntas gerais sobre o tema a fim de estabelecer um clima agradável e estimular a fala dos entrevistados para somente então iniciar as questões de interesse do estudo. Foram utilizadas como ferramentas para melhor condução das entrevistas as *expressões de compreensão*, *questões de esclarecimento*, *questões focalizadoras* e *questões de aprofundamento* definidas por Szymanski (2011), auxiliando os entrevistados no direcionamento e compreensão tanto das perguntas feitas quanto de suas respostas.

Nas transcrições completas das cinco entrevistas, que se encontram no Apêndice C deste estudo, optou-se por utilizar o negrito para ressaltar as perguntas extraídas do Roteiro de Entrevistas no Apêndice B. Essa decisão foi tomada visando a facilitar a leitura dinâmica e a procura pelos tópicos de interesse. Além disso, as falas do autor estão referenciadas como professor-pesquisador na abreviação P/P. Os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles próprios.

4.2.2 Análise das entrevistas

Logo que chegaram para as aulas, comuniquei minha intenção de realizar as entrevistas com aqueles que já participavam das aulas desde o meio do ano de 2018. Muitos alunos ficaram animados com a novidade, outros surpresos com minha proposta e alguns não

entenderam muito bem do que se tratava. “Vem alguém do jornal para fazer a entrevista?”, perguntou-me um dos alunos. Achei que a melhor coisa era, antes mesmo do início do processo, esclarecer todas as dúvidas deles quanto às minhas razões em realizar as entrevistas e de como elas seriam feitas. Relembrei a eles da câmera que havia gravado nossas aulas, fato do qual todos se lembravam e com o qual já estavam bem acostumados, pois, sempre que se lembravam de sua presença, faziam poses, brincadeiras, mandavam recados. Expliquei novamente sobre o que se tratava a pesquisa que eu estava fazendo, tentando sintetizar ao máximo: “Estou pesquisando para tentar achar uma forma de dar aula de harpa que seja bem legal”. Em seguida, expliquei que iríamos para uma outra sala, mais quieta, enquanto os demais seguiriam ensaiando na sala com a monitora Betina, que eu faria várias perguntas sobre as aulas, sobre as músicas e gostaria de saber a opinião deles sobre as nossas aulas. Nesse ponto, achei que seria oportuno um pequeno discurso antecipando que, em um dado momento da entrevista, eu gostaria de ouvir as críticas deles sobre a minha aula, deixando claro o quanto era importante para mim que eles não tivessem medo de expressar suas opiniões sinceras: “Tudo o que vocês falarem vai ser muito importante para mim, pra que eu possa tentar ser sempre um professor melhor.” Depois de tirar todas as dúvidas pontuais, perguntei quem gostaria de ser o primeiro e nos dirigimos a outra sala.

Apresentação formal e autorização para gravação

Foi feita uma pequena introdução, relembrando, mais uma vez, o motivo que nos trazia ali, esclarecendo dúvidas sobre a pesquisa, solicitando a autorização deles para a gravação de nossa conversa e explicando sobre a necessidade da gravação para posterior transcrição. Também esclareci que, depois de transcritas todas as entrevistas, eles teriam a oportunidade de ver suas respostas e até de efetuar nelas eventuais mudanças. Para os mais curiosos, tirei dúvidas e também mostrei a dissertação em andamento impressa:

Cristiano:	esse é o caderno para você perguntar?
P/P:	é, tem umas perguntas aqui. Vamos lá, vamos lá... Então, Cristiano, você lembra que a gente tava conversando sobre a minha pesquisa, né? Lembra que eu cheguei a comentar com vocês que a gente tinha as gravações, enfim... vocês sempre perguntam “o que que tá gravando, tio?”, né? Enfim, você não se incomoda da gente gravar o que a gente vai conversar agora?
Cristiano:	(balança a cabeça negativamente)
P/P:	depois você dá uma olhada, acho que vai ser legal depois você assistir e aí você pode me dizer se realmente aquilo ali tá legal ou se você mudaria um pouco a sua resposta, depois você vê direitinho... (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P:	então, aquela história que a gente já tinha falado ali em cima, que você já tá sabendo desde cedo, porque você já tá aí vendo eu entrevistar todo mundo e agora é a sua vez,

que essa entrevista é pra pesquisa que eu tô fazendo para o meu mestrado, inclusive isso aqui é o que eu tenho escrito até agora (barulho do folhear das páginas). Até agora isso aqui.

Betina: aquilo tudo?

P/P: é, (risos), até agora, é a metade, ainda falta a outra metade que vão ser os textos que eu vou escrever de vocês. Tudo vai vir para cá. Então ó, diz: "Universidade Federal, Gustavo, ensino harpa em projetos sociais, um estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota". Ou seja, que eu estou fazendo um estudo específico. Não é assim: "Ah, harpa em projeto social é assim". Eu tô falando sobre como é aqui, como é o ensino de harpa nesse projeto, né? Enfim, aí vai trecho por trecho ó, resumo, cada uma das partes.

Betina: mas você tá fazendo tipo um método assim?

P/P: não, não, por enquanto não tem essa proposta não, são mais reflexões mesmo, assim, de discussão, como a gente faz. Não tem assim: "vamos fazer esse exercício específico" não. É o que que eu acho que é uma boa aula de harpa, sabe? Por isso que para mim essas perguntas são bem importantes. [...] Vocês tão nessa aula e então para mim é muito importante saber a opinião de vocês. Tem vários exemplos aqui das aulas, tá vendo? (mostrando trecho da dissertação) Eu explicando o que aconteceu naquela aula e tal, depois eu mostro para você. Ó aquela aula que vocês fizeram escutando música, né? Inclusive na foto é você e Beatriz aqui. (risos) (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

Estabelecendo um clima agradável e estimulando a fala dos entrevistados

Após esse momento de apresentação, algumas perguntas mais gerais foram feitas em uma espécie de aquecimento, criando um clima mais descontraído para a conversa antes de direcionar as perguntas principais. No geral, perguntei a eles se se lembravam do primeiro dia de aula de harpa ou da primeira vez que viram uma harpa. Muitos deles revelaram que se lembravam desse primeiro contato com o instrumento com fascínio, outros como um momento de apreensão:

P/P: [...] Você lembra de como você começou a fazer aula de harpa? Como é que foi esse primeiro momento, essa primeira aula de harpa, você lembra?

Betina: lembro. Você perguntou mais sobre a gente, há quanto tempo a gente fazia aula, porque que a gente se interessou. É, acho que foi só isso no primeiro dia.

P/P: e você já tinha visto a harpa antes? Foi a primeira vez que você viu a harpa naquele dia?

Betina: a primeira vez que eu vi a harpa foi quando você trouxe para apresentar, tocar aqui. Mas fora isso nunca tinha visto.

P/P: e você achou legal essa primeira conversa? Que sensação você teve quando você fez essa primeira aula?

Betina: achei legal que você deixou a gente experimentar a harpa, perguntar… (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P: [...] Você lembra alguma coisa dessa época? Ou da primeira aula?

Cristiano: eu sei que fiquei nervoso.

P/P: ficou nervoso? (risos) Por quê?

Cristiano: não sabia o que fazer... hm (toma alguns segundos) e aí você me ensinou tudo.

P/P: mas na primeira aula foi tudo? (risos)

Cristiano: tudo não.

P/P: mas porque você ficou nervoso? Porque era uma coisa nova ou o quê?

Cristiano: e era muito embolado.

P/P: você achou a harpa muito embolada? (risos) (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P: e qual foi a sua sensação nessa primeira aula? Você falou que olhou para o André e achou meio sinistro o que ele tava fazendo?

Kayque: cara, ele não tava fazendo uma coisa sinistra, ele tava fazendo, tipo, a melodia, só que ele tava fazendo a melodia muito rápido. É uma melodia fácil, né? Só que, para quem não toca, você olha e você fala assim: "gente, que que ele tá fazendo?" Entendeu? E a minha sensação? Eu gostei, eu saí da aula querendo mais, mas depois de um tempo a gente vai se acostumando.

P/P: e você, Lena?

Lena: eu gostei, eu achava que a harpa era muito difícil porque você olha aquele monte de nota e você fica: "Gente, e agora?". Mas eu achei, no início, eu falei: "Tá, eu gosto, então vou continuar fazendo". E eu também achei, eu tinha aquele medo que eu tinha um negócio muito difícil e complicado... e é. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

Sobre a recepção das metodologias utilizadas nas aulas de harpa

A primeira seção da entrevista buscava que os estudantes falassem de sua recepção da metodologia utilizada. Sabendo que a maioria dos alunos não possuíam outras experiências de aulas de harpa com outros professores, procurei traçar alguns paralelos com outras situações de ensino-aprendizagem familiares. Acreditei que, dessa forma, seria mais fácil para criarem relações entre a aula de harpa e as aulas da escola regular ou outras aulas de instrumento que eles já tivessem participado. Principalmente para os estudantes com menor faixa etária, o exercício de comparação não funcionou tão bem, pois eles se ativeram aos aspectos conteudísticos ou a detalhes mais concretos:

P/P: [...] Enfim, e o que que nessas aulas você acha diferente da escola? O que que na aula de harpa acontece que você acha que é diferente? Ou não tem nada de diferente?

Cristiano: tem diferente que a gente se envolve com notas e na escola só tem lápis, borracha, quadro e a professora, que a gente tem que ficar olhando todo santo dia.

P/P: mas você também não tem que ficar olhando para mim todo santo dia quando a gente faz aula? (risos)

Cristiano: (balança a cabeça consentindo e sorrindo) nem tanto, tem que ficar olhando para as cordas. (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P: mas pensa o seguinte: se eu trocasse de lugar com a professora de fotografia, ou o professor de fotografia, o que vocês acham que ia ser diferente na aula de fotografia? O que ia acontecer de diferente aqui?

Neyzinho: você ia ensinar mais da harpa e a professora de fotografia ia ensinar mais da câmera, né? Ou eu tô errado? (risos)

P/P: tá certo, a gente ensina o que a gente sabe. Eu sei de harpa, por isso eu dou aula de harpa. (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

Em outros casos, ao compararem as aulas de harpa com as demais experiências educacionais, os alunos conseguiram realizar comparações mais abstratas e apontaram que

percebiam a aula de harpa como um ambiente inovador, criativo, mais aberto ao diálogo e à participação deles:

Lena: eu acho que não tem nada a ver com a escola porque a escola é chata e não tem nada a ver, mas eu acho que tem a ver com a aula de percepção porque a gente também se solta. Betinho fala: "Quero que vocês façam isso e isso". E também fala de teoria por conta das coisas que a gente aprende como tonalidade… (para pra pensar brevemente) tonalidade.
P/P: "tonalidade vírgula tonalidade" (risos)
Lena: (risos) e ler clave de fá.
P/P: legal. Então no caso da aula do Betinho, você acha que é parecido porque ele também, tipo, bota vocês para fazerem as coisas, assim, inventa umas coisas?
Lena: é, tem que criar, inventar uma coisa, mas do zero mesmo: "Eu quero que vocês façam uma partitura não convencional." Aí a gente tem que criar do zero uma partitura não convencional.
P/P: entendi, mas não tem nada em relação à escola, não tem semelhança nenhuma?
(alunos balançam a cabeça negativamente) (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

Betina: tipo, é que a cada aula… na sua aula, você é técnica de harpa, nas outras aulas que eu faço já é de outros instrumentos. Então eu acho que não tem nada semelhante, a não ser ler partitura e essas coisas assim.
P/P: e tirando o conteúdo da aula, porque de fato o conteúdo da aula de flauta é tocar flauta e o conteúdo da aula de harpa para tocar harpa e o conteúdo da aula de português é o português, mas tem alguma coisa na forma com que a aula acontece que você acha que é diferente ou igual, alguma comparação?
Betina: eu acho a sua aula mais aberta, já as outras aulas já são mais objetivas. A sua você já deixa mais aberta para a gente falar, assim... e às vezes escolher "tocar assim, o que tocar…" eu acho que só isso. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

Outra forma de avaliar a recepção das diferentes propostas foi pedindo que os alunos descrevessem de maneira ampla como era a aula de harpa. Algumas respostas também indicaram a percepção de um espaço de prática musical, exploração e experimentação:

P/P: [...] Se você fosse descrever o que a gente faz durante as aulas de harpa, o que o que você diria? O que acontece nas aulas de harpa?
Betina: na maioria das vezes a gente tá ensaiando alguma música e, quando a gente não tá, a gente tá fazendo... ou tirando, ou escrevendo.
P/P: [...] O que que você lembra da aula de harpa que a gente já tenha feito e que poderia ser citado?
Betina: a gente experimenta.
P/P: mas a gente experimenta o que, assim, que você poderia lembrar?
Betina: (silêncio) aí eu já não sei explicar.
P/P: não, tudo bem, não tem problema. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

Perguntei também se eles se recordavam de alguma aula em particular como sua aula favorita, buscando compreender quais abordagens haviam sido mais bem avaliadas pelos alunos, então algumas respostas diferentes surgiram. Um grupo apontou para as aulas de criação de arranjo e de improvisação, justificando suas escolhas com base em questões como liberdade e autonomia.

P/P: [...] Tem alguma aula específica que a gente tenha feito que vocês acharam que foi muito legal e que a gente deveria fazer mais vezes?
Kayque: eu gostei do improviso.
P/P: você gostou do improviso? Por que que você gostou do improviso?
Kayque: é porque foi muito legal, a gente podia tocar qualquer coisa que a gente quisesse.
P/P: mais alguma coisa? Lena lembra de alguma aula específica?
Lena: (silencio) não.
Kayque: eu gostei quando a gente estava fazendo *Ô Sol* também.
Lena: é, a que a gente fez *Ô Sol* foi legal. Aquela que você falou "ah, eu quero que vocês façam um arranjo em uma hora" e a gente fez, se divertiu e foi legal.
P/P: por que que foi legal? Foi a minha ausência que tornou a aula tão legal? (risos)
Lena: não, eu acho que foi porque a gente teve que criar um negócio do zero e é... a gente teve que criar uma coisa assim, tipo, você só tem a melodia e harmonia e você tem que criar alguma coisa e acho que foi isso que tornou divertido.
P/P: a liberdade do negócio foi legal?
Lena: (concorda com a cabeça)
P/P: bacana. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

P/P: [...] Se você fosse relembrar de uma aula muito legal e que você acha que deveria ser feita mais vezes, que seria bacana da gente repetir, tem alguma aula que vem à sua mente?
Betina: eu gostei da aula que você deixou a gente tocando para fazer o arranjo da *Ô Sol*, mas não aquela primeira, aquela que a gente fez aqui embaixo.
P/P: ah, aquele dia que a Gianetta tava aqui também?
Betina: é, para gente montar um… um…
P/P: explica do seu jeito, não tem problema. Eu lembro, eu lembro.
Betina: pra... pra montar as coisas assim, na ordem. Onde repete, essas coisas assim. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

Outro grupo de alunos respondeu que sua aula favorita havia sido a aula 09, de apreciação musical e improvisação. Pelos argumentos utilizados, a quebra da rotina no formato de aula, pedindo que os alunos deitassem sobre as capas das harpas e ficassem de olhos fechados para a apreciação, e o trabalho lúdico da história narrada tiveram forte influência em relação a essa preferência.

P/P: E você lembra de alguma aula que a gente fez que tenha sido muito legal e que você queria fazer mais vezes?
Cristiano: aquela que eu dormi. (risos)
P/P: [...] (risos) mas, tipo, foi legal porque você dormiu?
Cristiano: e também você contou uma história que a gente ficou parado e você deixou a gente se cobrir com o negócio da harpa.
P/P: mas o que naquela aula foi mais legal? Porque dormir, sei lá, dormir a gente dorme todo dia. Por que que aquela aula foi tão legal?
Cristiano: porque você ficou contando uma história que envolvia uma outra história que envolvia outra história e que envolvia outra história...
P/P: e como é que foi, assim, escutar essas histórias escutando as músicas?
Cristiano: eu só escutei até quando você falou do ganso, o resto eu dormi. (risos)
P/P: depois do cisne já era, dormiu. (risos) (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P: Você lembra de alguma das aulas que a gente tenha feito que tenha sido muito legal e você gostaria de fazer mais vezes? Que se a gente repetir seria bacana?

João Carlos: (pensativo) não lembro.
P/P: é, você "pô, aquela aula lá, a gente podia fazer mais, todo dia podia ser aquela aula".
João Carlos: ah! Do dia que a gente dormiu. (rindo envergonhado)
P/P: do dia que a gente dormiu? (risos) Mas a gente só dormiu? Foi isso que a gente fez na aula?
João Carlos: dormiu e sonhou. Aquela ali foi a melhor.
P/P: mas o que que foi dessa aula que você gostou? Por que que você gostou dessa aula?
João Carlos: [...] você mandou a gente deitar, escutar o som, mandou a gente sonhar. Depois acordou a gente e perguntou o que a gente sonhou. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos).

Ainda sobre a aula 09, outros comentários positivos foram feitos pelos estudantes, demonstrando um bom envolvimento com a atividade, sobre a relação entre a apreciação musical, a história narrada e a improvisação temática.

P/P: [...] Você falou que a gente já criou uma música, que mais? Que mais vocês lembram da gente ter feito na aula de harpa?
Neyzinho: é… (silêncio, alunos tentam se lembrar) a gente já criou, a gente fez uma história.
Nandinha: fez?
Neyzinho: é, foi no dia que eu dormi.
P/P: ah, do dia que você dormiu?
Neyzinho: é, aí a gente... eu inventei na harpa... era uma história e aí eu pensei na minha cabeça essa história e aí eu quis fazer uns sons na harpa.
P/P: então imaginou e criou, né? Na harpa. Legal. (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

P/P: [...] Vocês lembram de alguma aula que a gente tenha feito e parado para ouvir músicas?
Kayque: lembro.
P/P: qual?
Kayque: será que foi harpa? Foi harpa. É porque tem muita cara de Betinho isso... é uma que você... a gente praticamente não tocou. Você colocou uma música, aí pediu para a gente imaginar um ambiente, aí você pediu para a gente fechar o olho. (interrompe e pergunta pra sua colega) Você lembra disso? Não sei se você tava.
Lena: (balança a cabeça negativamente)
Kayque: aí você pediu para a gente fechar o olho e ficar imaginando: "Ah, imagina um campo, sei lá o quê, não sei que lá". E, tipo assim, tudo com a música. Conforme a música estava passando, você ia mudando o ambiente. Essa é a única vez que eu lembro de que a gente fez uma aula para ouvir música.
P/P: e o que você achou dessa aula?
Kayque: ah, eu gostei muito, mas tem muita cara de Betinho. E eu tô cansado de Betinho.
Lena: (risos) (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

De maneira geral, todos os estudantes concordaram com a visão de uma aula não tradicional, com propostas inovadoras e estratégias de ensino instrumental aliadas à teoria, apreciação e criação musical. Mas também houve comentários que apontavam para uma centralização do professor em relação às propostas de aula, em que os alunos sentiram que, por mais que tivessem espaço para contribuir dentro das atividades propostas, eles não participavam da escolha.

P/P: [...] Se vocês fossem falar o que que a gente faz na aula de harpa?
Kayque: hm... (ambos fazem cara de dúvida)
P/P: não tem resposta certa não, ué? Se alguém perguntasse assim "o que que acontece na aula de harpa? O que vocês fazem?"
Kayque: a gente aprende a tocar harpa. (todos riem) É porque cada aula é uma coisa diferente, né? Aula retrasada você chegou com negócio de improviso, aí a gente tava lá improvisando várias coisas. Aí, aula passada, você já veio com a *Suíte do Pescador*. Cada aula é uma coisa diferente, você chega com alguma coisa diferente. Então, não tem como a gente falar "ah, a gente faz isso na aula. Toda aula a gente tá fazendo isso" porque não é isso, entendeu? A gente tá sempre fazendo uma coisa diferente, depende muito de você. Tem que chegar para você e perguntar.
Lena: a maioria das vezes a gente tá ensaiando alguma música, mas às vezes você fala "ah, vamos praticar alguma coisa, sei lá, escala pentatônica". Então, a gente ensaia música e faz essas outras coisas. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

Sobre o formato de ensino coletivo

Em uma segunda seção, o interesse era investigar a recepção do formato coletivo das aulas de harpa. Todos os alunos avaliaram o formato positivamente, elencando como vantagens do formato coletivo o fato de poderem aprender uns com os outros, da presença dos colegas ajudar na desinibição e das maiores possibilidades artísticas que o trabalho em grupo oferece.

P/P: [...] Vocês acharam legal a gente fazer aula de harpa em conjunto, numa turma? Ou vocês acham que teria sido mais legal fazer a aula sozinho, assim, só eu e o Neyzinho, depois só eu e você? (aponta pra Nandinha)
(Nandinha balança a cabeça negativamente.)
Neyzinho: eu não gosto quando fico sozinho.
Nandinha: eu acho que em grupo.
P/P: você acha melhor em grupo?
Nandinha: uhum.
Neyzinho: é muito, tipo, a gente fica muito sozinho.
P/P: sozinho você acha ruim?
(Neyzinho concorda com a cabeça)
P/P: por quê?
Neyzinho: porque você vai ter uma pessoa para fazer par, aí você tem que tocar uma música que tem que ter acorde, aí só tem duas pessoas e as duas pessoas só tocam a mesma coisa, aí não tem como, né? Porque uma pessoa toca melodia, a outra toca os acordes, e aí as outras pessoas as outras coisas, e aí quando falta não…
P/P: entendi, fica faltando partes, né?
Neyzinho: uhum.
P/P: (olhando para Nandinha) e por que que você acha mais legal fazer em conjunto?
Nandinha: ah, é legal, por que você não fica sozinha, igual o Neyzinho falou.
P/P: entendi. (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

P/P: [...] Você achou que fica bacana fazer as aulas de harpa em turma ou você acha que seria mais legal fazer as aulas sozinho, tipo só eu e você durante a aula?
Cristiano: fazer aula em turma.
P/P: fazer aula em turma você acha mais legal? Porque você acha?
Cristiano: (sorri)
P/P: sim, é a sua opinião. Não se preocupa.

Cristiano: (pensativo) porque dá para discutir as coisas, o que a gente acha e também dá para conversar um pouco. (risos)
P/P: ah essa parte também é boa, né? (risos) E como é que essa discussão que rola entre vocês?
Cristiano: ué, a gente discute uma música igual a gente tá fazendo agora. A gente tá discutindo como... porque... ela... ela pode ficar ruim se a gente não prestar atenção, botar as notas em qualquer lugar. Então a gente discute isso.
P/P: aí você vai discutindo com os colegas sobre como ir colocando as notinhas para que fique legal para todo mundo, assim, que todo mundo concorde com aquilo?
Cristiano: (sorrindo acena com a cabeça que sim)
P/P: e essa parte você acha legal? Discutir com os outros?
Cristiano: (sorri e concorda)
P/P: bacana. (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P: [...] Sobre a gente fazer aula em conjunto, fazer em turma, né? Você acha que é mais legal fazer aula em turma ou seria mais legal a gente fazer a aula sozinho, eu e você?
João Carlos: eu prefiro turma.
P/P: você prefere turma?
João Carlos: é.
P/P: por que que você acha que é mais legal?
João Carlos: para tocar uma música tem que ter várias harpas. Só uma não vai fazer vários sons.
P/P: [...] e você acha que é legal quando a gente usa vários instrumentos, é isso?
João Carlos: é.
P/P: e se fosse só uma harpa, você acha que seria melhor fazer aula sozinho?
João Carlos: não, queria fazer em grupo mesmo.
P/P: em grupo é melhor?
João Carlos: é. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos).

P/P: [...] Vocês acham legal fazer aula de harpa em conjunto ou vocês acham que seria mais legal ter aulas individuais?
Lena: eu gosto de conjunto.
Kayque: eu também gosto.
P/P: por quê?
Kayque: porque eu gosto em conjunto. (risos) Eu não sei por quê... é porque eu me sinto mais....
Lena: mais à vontade.
Kayque: aham. Aula individual me deixa sem graça.
Lena: não, até que eu gosto das aulas individuais, mas eu prefiro as em conjunto porque eu tô com os meus amigos.
P/P: do que você gosta da aula individual?
Lena: porque eu foco em aprender aquilo e nenhuma outra distração. Tipo Kayque. (põe a mão no ombro do colega e os dois riem)
P/P: (risos)
Lena: aí eu foco e eu tenho que fazer aquilo e é isso. Não tem outra coisa para ficar rindo, né?
P/P: tá. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

Em relação ao ensino coletivo, a única divergência foi a percepção de alguns alunos quanto à sua eficácia. Os alunos mais avançados no instrumento relataram que, mesmo o formato coletivo sendo mais agradável, a aula individual propicia um ambiente melhor para o aprendizado. Dentre os argumentos favoráveis ao ensino individual, os estudantes destacaram a atenção individual do professor e a ausência de distrações.

P/P: [...] você acha que se aprende mais fazendo aula em conjunto ou fazendo aula individual?
Betina: eu acho que é individual.
P/P: você acha que se aprende mais fazendo aula individual? Por que que você acha?
Betina: porque individual você dá mais atenção ao aluno, já em grupo você é geral, assim. Você não dá atenção especial.
P/P: uhum. Mas você acha mais legal em grupo?
Betina: em conjunto.
P/P: Qual a razão que você acha mais legal em conjunto?
Betina: ah, porque separado é muita… você tá meio que pressionando o aluno.
P/P: (risos) rola uma pressão?
Betina: é. Já em grupo você já tá… (silêncio) não tenho palavra.(riso nervoso)
P/P: não, tudo bem. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P: [...] Tirando a parte do legal, que aí vai mais para essa resposta que você já tava meio que caminhando, vocês acham que se aprende mais em conjunto ou que a gente aprenderia mais se a gente tivesse fazendo aula individual?
Kayque: individual.
Lena: (concorda com a cabeça)
P/P: você acha que se aprende mais de forma individual?
(Ambos concordam)
P/P: por quê?
Kayque: porque individual a gente vê todos os nossos problemas, tudo o que a gente precisa melhorar. Eu acho que aula individual é mais para técnica, entendeu? Para mim, qualquer coisa, a aula individual é mais para técnica. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

Em oposição a essa opinião, os estudantes iniciantes tiveram uma percepção de que o formato de aula em turmas favoreceu o aprendizado, argumentando que o formato coletivo propicia o aprendizado entre pares.

P/P: agora, tirando a parte do legal, você acha que a gente aprende mais quando a gente tá fazendo aula em grupo ou você acha que a gente aprende mais quando tá fazendo aula sozinho?
João Carlos: aprende mais quando tá fazendo aula em grupo se não tem ninguém para conversar.
P/P: entendi. (risos) O ruim é quando tem a conversa. Mas por que que a gente aprende mais quando a gente está em grupo do que sozinho?
João Carlos: como assim? Não entendi.
P/P: você falou que em conjunto a gente aprende melhor. Por que que você acha que a gente aprende melhor em conjunto do que se a gente tivesse uma aula só eu e você? Que que a gente ia perder que não ia aprender tão legal?
João Carlos: porque, tipo, você manda a pessoa descobrir uma música, uma pessoa descobre e você também vai na cola dela, você descobre e aprende aquela nota. Então você já vai saber achar e vai tocar com a ajuda do amigo, e isso vai te ajudar.
P/P: então, ter um amigo na aula ajuda você a aprender, porque uma coisa ele...
João Carlos: é, tipo, a dúvida dele pode ser sua e a minha pode ser dele.
P/P: saquei.
João Carlos: é isso que falam no colégio.
P/P: mas você acha que é verdade? Funciona?
João Carlos: sim.
P/P: legal, show, show! (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos).

P/P: [...] Você acha que a gente aprenderia mais se as aulas... Porque assim, legal, eu consigo entender que seja mais legal, mas você acha que a gente aprenderia mais se a aula fosse só eu e você? Ou a gente aprende da mesma forma?
Cristiano: a gente ia aprender da mesma forma, mas só que em dupla é mais legal.
P/P: bacana, gostei. (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P: vocês acham que a gente aprenderia mais se a gente fizesse aula sozinho ou não faria diferença, ou vocês acham que a gente aprende mais em conjunto? O que que vocês acham?
Neyzinho: a gente aprende mais em conjunto.
Nandinha: mais em conjunto.
P/P: por quê?
Neyzinho: é porque, tipo, sozinho você não pode aprender nada porque tem que ter mais gente para tocar música. E junto tem várias pessoas para tocar.
P/P: (olhando para Nandinha) e você, o que que você acha?
Neyzinho: eu acho que ela acha a mesma coisa que eu.
P/P: mas deixa ela falar, né rapaz? (risos) Porque assim, o que você falou tem a ver também, eu acho, quando a gente toca junto, a gente também tá ouvindo o que o outro tá tocando e tal, mas tem mais alguma coisa que você acha que a gente aprende mais? Porque vocês falaram que aprendem mais em conjunto, tem mais alguma outra coisa que vocês acham que porque…
Nandinha: (interrompendo) todo mundo aprende quando tá todo mundo junto. (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

Considerando os dois pontos de vista apresentados pelos alunos quanto às suas preferências sobre o formato individual ou coletivo, pode-se formular uma hipótese de que, dependendo do grau de desenvolvimento do estudante no instrumento, o formato coletivo seja de fato mais ou menos apropriado, considerando que um estudante avançado demande maior atenção individual e trabalhos específicos. Porém, é importante ressaltar a diferença entre a preferência e as impressões dos estudantes por um dado formato de aula e sua real eficiência quanto à aprendizagem. Considerando esse ponto, é de extrema importância que o professor avalie cada caso, procurando encontrar um equilíbrio entre atender as preferências dos alunos, com seus ganhos quanto aos aspectos motivacionais, e identificar qual formato propicia uma melhor aprendizagem para os educandos nos diferentes níveis de desenvolvimento instrumental, em consonância com o exposto por Tourinho (2007, online), que utiliza os dois formatos de aula, mas principalmente o formato coletivo para os alunos iniciantes.

Sobre a integração da performance do instrumento com outras áreas musicais

Em um terceiro momento da entrevista, fiz perguntas sobre aspectos específicos trabalhados durante as aulas: apreciação, composição, improvisação, conteúdos extramusicais e arranjo.

Sobre a apreciação musical, alguns alunos tiveram opiniões favoráveis, mesmo sem conseguirem identificar exatamente a importância da escuta no processo de aprendizagem musical. Também houve alunos que expressaram ser desfavoráveis a essa prática, argumentando que a apreciação deveria ser voltada diretamente para a performance.

P/P: [...] Você lembra de alguma aula em específico que a gente tenha parado para ouvir músicas?
Betina: lembro.
P/P: qual?
Betina: teve aquela que você pediu pra gente imaginar, que a gente deitou no chão. A gente ouviu algumas músicas… (segundos de silêncio) acho que só.
P/P: o que que você acha dessa parte de ouvir música? Você acha que foi importante? Você acha que tem alguma relação entre ouvir e tocar?
Betina: (breve silêncio).
P/P: por que que você acha que a gente fez uma aula só ouvindo?
Betina: eu realmente não faço a mínima ideia.
P/P: (risos) mas você gostou?
Betina: gostei.
P/P: legal. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P: [...] Você lembra de alguma aula que a gente parou para ouvir música?
João Carlos: sim.
P/P: o que que você achou?
João Carlos: não muito legal, porque a gente ficou o tempo todo escutando e não tocou.
P/P: o que que seria importante então?
João Carlos: ter mais tempo de aula.
P/P: mais tempo de aula? Mas ouvindo ou você acha que tinha que fazer outra coisa depois de ouvir?
João Carlos: é, tocar. Ouvir e tocar. Tentar descobrir as notas.
P/P: que aula que a gente ouviu e….
João Carlos: (interrompe) não lembro da aula. Só sei que é uma dessas que a gente tava tocando *Suíte do Pescador*.
P/P: ah, uma aula que a gente fez ouvindo a *Suíte do Pescador*?
João Carlos: sim. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos).

Em uma das entrevistas, os alunos associaram a importância da apreciação de obras àquelas que eles estão estudando no momento, relatando que utilizam a internet como ferramenta para o aprendizado. Contudo, os estudantes relatam que não possuem o hábito de ouvir músicas de concerto de maneira recreativa, condicionando, portanto, a apreciação musical como uma ferramenta para auxiliar e melhorar a performance. Após diálogo, os alunos concluíram que a apreciação musical pode servir como estímulo à criatividade, o que é algo desejável para o pleno desenvolvimento musical.

P/P: [...] qual o papel de escutar uma música no processo de aprender música? Você acha que é importante?
Kayque: eu acho que depende. Tipo assim, se a gente escutar a música que a gente tá estudando, eu acho que dá pra gente ver tipo: “Gente, tô fazendo tudo errado” ou “ tá quase”, entendeu? Mas eu acho importante.

P/P: mas só vale a pena a gente escutar música que a gente tá estudando?
Kayque: assim, quando eu tô em casa, eu não paro assim: "Caramba, vou escutar uma música de harpa" ou de qualquer coisa, tipo violino, "vou escutar uma música de violino" ou "vou escutar uma música de flauta". Eu não faço isso. Assim, quando eu tô estudando, principalmente flauta doce, aí eu tô estudando um concerto. Aí, eu paro no *YouTube* e olho esse mesmo concerto, mas geralmente flauta doce eles transpõem de violino para flauta doce, então só tem violino. Aí, eu paro para escutar, mas, tipo assim, eu não fico em casa: "Caramba, vou escutar uma música clássica!"
Lena: (concorda com o colega)
P/P: recreativamente?
Kayque: é, exatamente.
Lena: música clássica não é uma coisa que eu escuto.
P/P: mas, naquela aula, tirando a parte de entretenimento, digamos, assim, existe algo em ouvir as músicas que a gente ouviu que você acha que tenha sido importante para você tocar harpa melhor?
Kayque: (olhar fixo para o infinito e em silêncio)
P/P: a resposta é a que você quiser.
Kayque: assim, eu acho que aquela aula a gente não tocou muita harpa porque, tipo assim, naquela aula não teve muita questão de harpa. Teve aquilo, aí depois você pediu para a gente levantar e aí tinha uma certa parte do que a gente imaginou e você pediu para a gente recriar aquela parte na harpa, entendeu? Mas, assim, não teve muita técnica, não teve uma coisa assim para você melhorar, acho que era uma coisa mais pra você...
Lena: estimular a criatividade.
Kayque: é, estimular a criatividade. Isso aí, Lena! Isso aí! Pra gente estimular a nossa criatividade naquela hora.
P/P: e você acha que isso é uma coisa importante para você ser um bom músico?
Kayque: eu acho.
Lena: qualquer tipo de arte, assim, desenho, tudo... eu acho interessante estimular a criatividade.
P/P: interessante. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

Sobre o uso da composição e improvisação musical como estratégia pedagógica, os alunos avaliaram as propostas positivamente. Em alguns casos, eles relataram que não tiveram essa atividade, mas expressaram que gostariam de ter tido a oportunidade de desenvolver atividades desse tipo.

P/P: [...] Tem alguma aula que você lembre específico que a gente tenha criado músicas ou inventado do zero?
Betina: do zero? (silêncio) Minha não, mas foi legal agora dos pequenos, da primeira turma, que eles criaram a própria música. Não tá pronta ainda, mas tá no caminho.
P/P: você gostaria que eu tivesse feito isso na aula de vocês?
Betina: talvez.
P/P: por que talvez? (risos)
Betina: ah, não sei. Não sei se ficaria bom, mas...
P/P: pô, se nos pequenos funcionou, por que você acha que com vocês não vai funcionar?
Betina: não sei. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P: [...] Vocês lembram de alguma aula que vocês tenham improvisado?
(ambos confirmam com a cabeça)
P/P: como foi improvisar?
Kayque: foi muito legal.

Lena: Também gosto de improvisar, porque você não fica preso, só ler a partitura.
P/P: vocês estão acostumados a improvisar nas outras aulas?
Kayque: não. (enquanto Lena também balança a cabeça negativamente)
P/P: não é comum?
Kayque: não, não, não.
P/P: e vocês acham que é legal?
Kayque: uhum.
P/P: show! (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

P/P: [...] Teve alguma aula que a gente parou para criar música, do zero, assim, inventar uma música?
Nandinha: aquela aula.
Neyzinho: naquele dia.
P/P: (risos) os dois falaram ” naquela aula” “ naquele dia”, mas que aula, me explica?
Nandinha: aquela que eu criei um acorde.
P/P: ah!
Neyzinho: ela criou o acorde, o Tiago criou uma música.
Nandinha: Cristiano...
P/P: e como é que foi essa aula para vocês?
Nandinha: legal.
Neyzinho: foi muito legal.
P/P: por que que vocês acharam legal?
Nandinha: eu inventei o acorde, eu gostei de fazer os acordes.
Neyzinho: eu não sei explicar direito.
P/P: você gostou dos acordes ou não gostou?
Nandinha: gostei. (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

A respeito dos conhecimentos extramusicais, relacionados à história do instrumento, de compositores ou em discussões sobre letras e títulos de músicas, os comentários dos estudantes sinalizaram pouco ou nenhum interesse por essas atividades. Alguns alunos não se lembravam exatamente da realização dessas atividades ou do conteúdo abordado, enquanto outros avaliaram que, mesmo tendo sido reservado pouco espaço para esse tipo de atividade, não sentiram necessidade de trabalhar mais essas questões. Ainda houve um aluno que considerou a atividade improdutiva, por não se tratar de performance musical prática.

P/P: [...] Você lembra de alguma aula que a gente tenha falado sobre coisas que não são tocar harpa, mas, assim, sobre a história da harpa? Ou sobre os compositores? Ou sobre alguma coisa da música, do título da música, ou sei lá, alguma coisa, assim, que não é sobre notinha, dó-ré-mi, alguma outra coisa que a gente tenha conversado?
Cristiano: da... do título da música. É, a gente já fez isso.
P/P: que música?
Cristiano: (rindo, dá com os braços dizendo que não sabe)
P/P: essa parte você não lembra.
Cristiano: eu sei que aconteceu, mas agora se lembrar... (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P: [...] Vocês lembram de alguma aula que tirando, assim, nada a ver com nota, com clave, com teoria, nem com tocar, mas que a gente tenha conversado sobre história, história da

música, história da harpa, ou alguma coisa relacionada a um compositor, alguma coisa assim, extrapartitura, digamos assim?

Kayque: não lembro.

Lena: eu lembro de você falando sobre a história da harpa.

P/P: você lembra? O que que você lembra assim, por alto?

Lena: eu não sei se foi você, não, foi naquele negócio que a gente foi no festival de harpa em Vassouras, foi lá que a gente aprendeu. Que no início eram só três cordas, alguma coisa assim, aí eu lembro que você falou sobre a história da harpa. Que surgiu no... surgiu em algum lugar que eu não me lembro. É, eu lembro disso que você falou da história da harpa, mas eu não lembro da história.

P/P: e alguma coisa sobre compositores?
(ambos balançam a cabeça negativamente)

P/P: nunca falamos sobre os compositores? Nem sobre, sei lá, título de música, significado?

Kayque: eu lembro que você já falou alguma coisa sobre título de música, mas eu não vou lembrar o que você falou.

Lena: não, você falou sobre título de música naquele dia que você... naquele que pediu para mandar foto do *Moonlight*. (pedi para a aluna, como dever de casa, que me enviasse, via *WhatsApp*, uma foto ou desenho de um luar que a inspirasse) É a única que eu lembro de você, tipo, falou: "Ah, eu quero que vocês imaginem a luz do luar". (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

PP: [...] Você lembra de alguma aula onde a gente tenha falado algo que não tava na partitura? E aí eu digo no sentido assim, significado, história do instrumento, sobre alguma coisa de um compositor específico, alguma coisa que não é nota? A gente conversou sobre alguma coisa que não é nota?

Betina: sim, mas eu não lembro o quê.

P/P: você lembra que música? Qual era o contexto que a gente conversou sobre isso?

Betina: eu lembro de uma vez que, no curso de férias da própria harpa, falamos sobre a harpa e acho que só.

P/P: falei sobre a história da harpa? Do instrumento?

Betina: é, um pouco.

P/P: tá. E você acha que isso teria sido mais interessante? Você acha que faltou um pouco disso?

Betina: eu acho que não.

P/P: não? Tipo "do jeito que foi tá bom". (risos) (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P: [...] E alguma coisa que a gente tenha falado sobre compositor, ou que a gente tenha falado do título de uma música em específico?

João Carlos: *Suíte do Pescador*.

P/P: *Suíte do Pescador*? O que que a gente conversou sobre *Suíte do Pescador*?

João Carlos: é um homem que vai para o mar e tal. E tem aquela mulher velha... esqueci o nome dela.

P/P: mas quem são essas pessoas?

João Carlos: então, é um homem e uma mulher, tem um pescador e tem a... e a gente ficou tocando e que você misturou duas músicas numa só.

P/P: o nome da música é *Suíte do Pescador*?

João Carlos: é.

P/P: e você acha que é legal conversar sobre esse tipo de coisa na hora que a gente tá aprendendo uma música?

João Carlos: o quê?

P/P: ah, sobre a história ou sobre os personagens.

João Carlos: não.

P/P: você acha que não é importante?

João Carlos: não, porque vai tirar a atenção, tipo, você tava treinando e aí depois começa a falar de uma outra coisa e não tem nada a ver com as notas que você tá tocando, aí você perde a concentração e não sabe mais como é que é.
P/P: então é importante ficar nas notas?
João Carlos: é. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos).

Sobre o trabalho com arranjo e a identificação de suas partes, os alunos atribuíram bastante relevância e avaliaram as atividades de maneira positiva. Eles articularam conhecimentos sobre o equilíbrio de vozes e identificaram a compreensão da forma musical como ferramenta para melhorar a performance.

Neyzinho: [...] tem que ter um número de quantidade de criança ímpar… não, quer dizer, par!
P/P: (risos) por que que tem que ter um número par? Por quê?
Neyzinho: porque, tipo, são os acordes e a música, igual naquela música que eu toquei… é que tipo, uma pessoa toca os acordes e a outra toca a música, né? Aí… ai, esqueci, eu sempre esqueço o que eu falo.
P/P: tudo bem, é que eu tô pensando aqui... e se tivesse duas pessoas tocando a melodia e só uma tocando os acordes, ou o contrário…
Neyzinho: aí as outras duas pessoas que estivessem tocando as outras harpas iam fazer mais barulho, entendeu? Tem que tocar de dois em dois.
P/P: tem que ser sempre de dois em dois fazendo a mesma coisa?
Neyzinho: como hoje. Hoje veio quatro, ó, ímpar, par, ímpar, par. (contando nos dedos) (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

P/P: [...] Teve alguma aula que vocês lembram que a gente tenha criado arranjos de músicas que já existem?
Lena: sim, a aula do *Ô Sol*.
P/P: o que que vocês acharam dessa aula?
Kayque: muito legal.
P/P: [...] Vocês já tinham criado arranjos de músicas antes?
Kayque: já. Eu já.
Lena: não.
P/P: e como que isso pode ser importante para você como músico?
Kayque: isso o quê?
P/P: criação de arranjos.
Kayque: ah, eu acho muito importante. Assim, eu não quero ser arranjador, mas eu acho muito importante até para a gente entender a partitura, entendeu?
Lena: como funciona.
P/P: [...] mas o que, na parte de entender sobre arranjo, vocês acham que é interessante para você tocar, assim, como intérprete? Você acha que pode te ajudar?
Kayque: para tocar?
P/P: ou não tem? É no entendimento da música no geral?
Kayque: eu acho que entender de um arranjo é entender da teoria porque, tipo assim, teoria explica o que tá ali na partitura, entendeu? Então eu acho que entender de arranjo é entender de teoria, é uma coisa normal, tipo, a gente precisa entender para poder tocar. Ah, entender de arranjo? Nossa, é muito complicado.
P/P: não sei, às vezes não tem nem uma...
Kayque: (interrompendo) eu acho que pro maestro isso é importante, para quem tá ali tocando...
P/P: por que é importante para o maestro e não é importante para o músico?
Kayque: eu não estou falando que não é.
P/P: não, tudo bem, mas que pode não ser. Especificamente para o maestro você já bateu o martelo dizendo que é importante.

Kayque: porque ele tem que entender, né? Pra ele poder...
Lena: pra ele reger.
Kayque: é, exatamente.
P/P: mas ele tem que entender o quê?
Kayque: ô, menino... (silêncio) calma. (silêncio) Porque ele quer entender a estrutura. Porque, tipo, tem várias vozes. Ele tem que ter na cabeça que ele não consegue se concentrar em duas vozes ao mesmo tempo. [...] mas você tá falando instrumentos no geral ou na harpa?
P/P: é, por exemplo, teve uma aula que a gente trabalhou arranjo na harpa, e aí a minha pergunta é essa assim: como que você acha que isso é importante no seu desenvolvimento como músico? Tanto como músico no geral quanto harpista. Como isso te ajuda a ser um harpista melhor?
Kayque: é o que eu tava falando do *Ô Sol* que a gente precisa entender do arranjo, pelo menos a gente que tá tocando precisa entender do arranjo, porque cada um precisa do outro para saber o que vai fazer em seguida, entendeu? Lena precisa de Tininha, eu preciso de Lena e elas, em devido momento, precisam de mim, entendeu?
P/P: uhum.
Kayque: quando a gente tá precisando entender o que cada um tá fazendo para poder...
Lena: entender o arranjo.
Kayque: é, exatamente. Entender o todo.
P/P: legal. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

Ao questionar os alunos sobre a obrigatoriedade do uso da partitura para a execução musical, foram apresentados diferentes posicionamentos. Alguns alunos apontaram para o uso de ferramentas como *Google* ou *YouTube* como facilitadores para encontrar partituras ou para ouvir gravações, sinalizando o uso das tecnologias para a promoção de autonomia. Mesmo assim, alguns se mostraram muito apegados ao suporte escrito, relatando que não conseguiriam descobrir as notas de uma dada música a não ser que tivessem a sua partitura em mãos. Já os alunos mais avançados descreveram um passo a passo detalhado de como fariam para, sem a ajuda de uma partitura, identificar notas melódicas ou até para criar um arranjo de uma música.

P/P: se eu pedir para vocês tocarem uma música nova, que a gente nunca tocou. Aí eu falo assim ”ah, a gente vai tocar a música tal.” [...] aí eu viro para você e falo assim: “Mas não tem partitura”. Como é que a gente faz?
Nandinha: você escreve.
Neyzinho: é só você falar as notas para a gente e a gente escreve.
P/P: mas e se eu não tiver aqui para dar as notas?
Nandinha: pesquisa.
P/P: pesquisa? Pesquisa aonde?
Neyzinho: no *YouTube*.
Nandinha: ou no *Google*.
P/P: entendi, e aí lá tem as respostas também? Legal. Mas e se tiver sem wi-fi?
Nandinha: ixe…
P/P: [...] Mas, se você não tiver internet, assim, você tem como descobrir as notinhas de uma música? Porque você conhece a música da *Pantera Cor de Rosa*?
Nandinha: não.
(Neyzinho começa a cantar o tema da *Pantera Cor de Rosa* enquanto cutuca sua colega)
P/P: é, é essa daí, não é?

(Nandinha concorda com a cabeça enquanto Neyzinho continua cantando a música)

P/P: você não conhece a música? Você não consegue cantar? Você não acha que você consegue achar essas notas na harpa, não?

Nandinha: é... eu sei a música, mas eu esqueci.

(Neyzinho continua cantando o tema da *Pantera Cor de Rosa* bem animado)

P/P: mas como que você tentaria? Hein, Neyzinho.

(Neyzinho para enfim de cantar)

P/P: como que você tentaria tocar essa música na harpa? Se eu te falo assim: "Toma aqui ó, tenta aí!"

Neyzinho: não sei.

Nandinha: não sei não.

P/P: então, só procurando na internet, e se tiver sem wi-fi já era! (risos)

Neyzinho: não, eu vejo na televisão.

P/P: mas sozinho, sem ajuda da internet, sem ajuda da televisão, você acha que você conseguiria?

Neyzinho: inventa as notas na cabeça.

P/P: mas aí você vai inventar as notas e aí como é que você vai saber se tá certo?

Neyzinho: pergunta ao tio.

P/P: (risos) então tem que ter ajuda de alguém.

Nandinha: alguém que saiba.

Neyzinho: alguém que saiba tocar harpa. Porque minha mãe não sabe tocar nem um tambor.

P/P: tá, então tem que ser ajuda de alguém que saiba tocar ou dá uma olhada lá no *Google*, no *Youtube*.

Nandinha: uhum. (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

P/P: se eu te pedir para tocar uma música que você não conheça a partitura, que você não tem as notas e tal. Sei lá, uma música…

João Carlos: (interrompendo) eu não toco.

P/P: você não toca?

João Carlos: se eu não tiver visto essa música e tiver a partitura…

P/P: mas, se for uma música que você conhece de ouvido, assim, uma música que você escuta na rádio, ou que você escutou alguém tocando, você acha que você não consegue tocar se não tiver partitura?

João Carlos: se eu não conhecer. Se eu conhecer, eu consigo mais ou menos.

P/P: por que consegue mais ou menos? Como que é conseguir mais ou menos?

João Carlos: sei lá, ouvir em vários lugares e gravar na mente.

P/P: mas como é que você faz para tocar na harpa?

João Carlos: tocando com as notas.

P/P: você quer tentar tocar uma música da harpa?

João Carlos: (balança a cabeça negativamente) não, porque eu não tenho a partitura.

P/P: mas qual a importância de você ter a partitura?

João Carlos: porque você fica em dúvida da nota, se tá certo, se tá errado.

P/P: entendi. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos).

P/P: [...] Se eu pedir para vocês tocarem uma música nova, tipo, uma música que vocês ouviram na rádio, no filme, e a gente não tiver uma partitura dela... vocês sabem o que vocês fariam? Vocês seriam capazes?

Kayque: a gente seria capaz, mas bateria muito a cabeça, que nem na *Ô Sol*.

Lena: levaria um tempo.

P/P: e como vocês iam fazer esse processo?

Lena: a gente, sei lá, ouviria a música em partes.

Kayque: seria capaz da gente ficar toda hora, assim, catando nota por nota, assim, essa parte aqui, essa nota aqui. Aí a gente vai testando uma nota, aí testa outra, aí depois a gente pensa em colocar os...

Lena: os acordes.
Kayque: que nem a gente fez na *Ô Sol*: a gente fez a melodia, depois a gente começou a colocar harmonia e o baixo.
Lena: depois a gente pensou: "Ah, vamos fazer um ritmo assim, fazer um ritmo diferente". (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

P/P: [...] Se eu pedir agora, claro que eu não vou pedir isso agora, mas nesse momento, depois das aulas e tal, se eu propusesse para vocês tocarem uma música nova, tipo uma música que toca na rádio, ou num filme, ou que vocês não tenham a partitura, você saberia como chegar nesse objetivo?
Betina: (longa pausa)
P/P: ou você precisa da partitura para poder tocar uma música?
Betina: não, não é que precisa, acho que...
P/P: [...] Qual é o passo a passo? Se não tem a partitura, como é que a gente faz para tocar uma música que a gente conhece, mas não tem as notas?
Betina: ah, ouvindo primeiro. No caso, se não souber as notas, eu acho que dá pra procurar. Assim, ir procurando, depois fazer o ritmo, talvez a tonalidade, você descubra. E se quiser escrever, talvez.
P/P: então, seriam esses passos? Primeiro você ouviria, depois você ia meio caçando as notas ali da harpa, depois você ia se preocupar com ritmo e por último você ia se preocupar com a escrita?
Betina: é. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

De modo geral, as propostas de aula norteadas pelos conceitos da *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b) foram bem avaliadas pelos estudantes, com especial preferência pelas intercessões do ensino instrumental aliado aos processos de criação musical, compostos pelas atividades de composição, elaboração de arranjo e improvisação musical. Os conhecimentos teóricos e as atividades de apreciação musical foram por vezes valorizados pelos alunos, porém, em outras situações, ou os estudantes pareciam não ter compreendido a relação das propostas com sua prática instrumental, ou avaliavam as atividades como distrações, sinalizando que o foco, para eles, deve estar nas atividades de execução instrumental prática.

Repertório, identificação e decisões

A quarta parte da entrevista visava a discutir a recepção dos repertórios escolhidos e a identificação dos estudantes com o repertório. Ao perguntar sobre o repertório, os alunos apontaram suas preferências específicas, mas, de maneira geral, aprovaram o repertório abordado nas aulas. Perguntei quais músicas eles haviam escolhido e quais eu havia proposto. Muitas músicas foram escolhidas pelo professor ou foram apresentadas em forma de escolha condicionada, oferecendo opções para que eles selecionassem uma das obras. Em outros casos, os alunos puderam escolher livremente a música a ser trabalhada. Em seguida, questionei sobre a possibilidade de escolherem algumas das músicas trabalhadas e muitos estudantes perceberam como positiva a participação ativa deles na escolha de parte do

repertório. Alguns argumentaram que se sentiram mais motivados podendo escolher as músicas que tocariam.

P/P:	tem alguma música que vocês lembram de vocês terem escolhido?
Lena:	*Ô Sol*.
Kayque:	*Ô Sol*.
P/P:	tem mais alguma outra que vocês têm escolhido?
Lena:	a última que a gente tava fazendo, que você trouxe e: "Ah,escolhe uma dessas".
Kayque:	foi meio forçado.
Lena:	é.
P/P:	foi uma escolha condicionada.
Lena:	mas foi uma escolha.
P/P:	eu dei opções, vocês puderam escolher entre aquelas, tá. Mas a *Ô Sol*...
Lena:	foi totalmente.
Kayque:	teve outras… ah, teve a do *Harry Potter*, que até hoje nada, mas a gente escolheu, a gente chegou a ver.
P/P:	(risos) tá decidida, tá lá no "vai ser resolvido um dia".
Kayque:	é.
P/P:	como foi para vocês tocar músicas que vocês escolheram?
Lena:	gostei.
Kayque:	eu também gostei.
Lena:	a *Ô Sol* foi legal. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

P/P:	e das músicas que a gente tocou, você lembra de alguma que você ou algum colega da turma tenham escolhido?
Betina:	ah, a gente escolheu *Ô Sol*, a gente escolheu também… é, a gente só escolheu *Ô Sol*.
P/P:	tá. Foi legal para vocês tocarem uma música que vocês escolheram e que vocês conheciam na harpa?
Betina:	foi. Foi mais, sabe, eu tinha mais vontade de tocar a música.
P/P:	legal. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P:	quais são as músicas que vocês lembram que vocês mais gostaram de tocar na aula de harpa?
Nandinha:	*Deus Salve o Rei*.
Neyzinho:	*Peixinho do Mar*.
P/P:	(apontando para Neyzinho) você também gostou de tocar *Deus Salve o Rei*?
Nandinha:	aquela dos acordes que eu inventei.
Neyzinho:	eu acho que você podia passar para a gente *Asa Branca*.
P/P:	a gente pode dar uma olhada na *Asa Branca* também. E que outras músicas vocês acharam legal da gente tocar? Quais vocês gostaram? Porque eu sei que a gente tocou um monte, mas quais vocês gostaram?
Neyzinho:	um monte não, só quatro!
P/P:	sim, mas, ué, quais você gostou?
Neyzinho:	hm… uma das melhores foi *Peixinho do Mar*.
P/P:	então a melhor para você foi a *Peixinho do Mar*. E para você, Nandinha?
Nandinha:	foi *Deus Salve o Rei*.
P/P:	*Deus Salve o Rei* foi a sua preferida?
Nandinha:	uhum.
P/P:	como é que foi tocar música, porque a música da novela vocês já conheciam da TV? *Peixinho do Mar* você também conhecia porque você tocava na flauta, né?
Neyzinho:	eu toco na flauta e na creche a gente também cantava essa música.
P/P:	ah, legal!
Neyzinho:	e sabe quem era a nossa professora? Tia Raquel. (também professora no ECG)

P/P: ah, que legal! Pra vocês, como é que foi tocar uma música que vocês gostavam na harpa?
Neyzinho: ah, a gente fica ansioso, a gente: "Eeeeh!" (levanta os dois braços feliz, comemorando) (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

Os relatos dos estudantes, sinalizando os ganhos de motivação ao executarem as músicas que eles próprios escolheram, demonstram os efeitos positivos da identificação com o repertório em relação à motivação intrínseca, conferindo a importância do *domínio afetivo* definido pela *taxonomia dos objetivos educacionais* de Bloom, Krathwohl e Masia (1977) no processo de aprendizagem musical.

Relações interpessoais entre colegas, professor e autopercepção

Emum quinto momento da entrevista, voltei minha atenção para as impressões dos estudantes quanto aos seus colegas e à figura do professor. De modo geral, os alunos descreveram suas relações com os colegas de turma de forma muito positiva. Por mais que, inicialmente, as perguntas sobre os colegas tenham sido idealizadas com o intuito de tirar o foco sobre a pergunta relacionada às suas impressões sobre o professor, alguns alunos relataram sua insatisfação quanto aos seus atuais colegas de turma, sugerindo mudanças.

P/P: se você tivesse que descrever os seus colegas de turma, como é que você descreveria?
João Carlos: eu posso mudar de colegas?
P/P: pode, se quiser.
João Carlos: tipo, pegar o pessoal de 13h, que tem gente esperta e que tem gente burra, e botar pras 15h, e botar o pessoal burro pras 13h, que é só dos burros. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos)

Além de apontarem insatisfações quanto aos seus colegas, alguns alunos também demonstraram uma autopercepção negativa quando questionei como eles se viam como alunos, sinalizando possíveis questões de baixa autoestima.

P/P: e você? Como é que você se descreveria na aula de harpa?
João Carlos: sei lá, burro, (pequena pausa) um pouquinho burro, desanimado, animado, meio a meio e não sei.
P/P: mas por que você se considera burro na aula de harpa?
João Carlos: porque eu não gravo as notas na partitura. Na clave de sol, clave de fá, não gravo essas notas direito.
P/P: ah, mas eu acho que isso não te faz uma pessoa burra, você pode não tá lendo ainda perfeito, ou você pode ter dificuldade, mas você não acha que a pessoa que está tentando não é legal também? Você tá tocando tão bem, cara. Você tá se saindo superbem. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos)

P/P: e, Lena, o que você acha de você? Antes de ir para Kayque. Como você se descreveria?
Lena: preguiçosa.
P/P: (risos) e Kayque você descreveria como?
Lena: eu acho ele brincalhão, falante.... falante.

P/P: falante. E que que você acha de você mesmo, Kayque?
Kayque: brincalhão. (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

P/P: como é que é você como aluno de harpa?
(Nandinha tampa o rosto rindo)
Neyzinho: eu… (pensativo) eu não sei. (abaixa a cabeça)
Nandinha: você sabe. Você é muito brincalhão.
P/P: é.
Neyzinho: é, eu sou muito brincalhão.
Nandinha: apronta às vezes.
P/P: (risos)
Neyzinho: (encara sua colega em silêncio por uns segundos) obrigado.
P/P: ah, gente, normal, ué! Mas você sabe que você é brincalhão mesmo, né? Você mesmo tá falando, então! Não tem problema!
Neyzinho: eu sou igual a um palhaço do circo.
P/P: e você, Nandinha? Como é que é você na aula de harpa?
Nandinha: eu… (pensativa) não sei.
Neyzinho: ela é quietinha!
P/P: ela quietinha.
Neyzinho: não faz bagunça, anãzinha.
Nandinha: pequena.
P/P: eu concordo com o Neyzinho, você faz pouca bagunça. Você é mais quietinha. (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

Quanto às suas impressões em relação ao professor, os estudantes ressaltaram que sentiam que suas opiniões eram ouvidas, que eram estimulados sem se sentirem pressionados e que percebiam que as propostas de aula eram concebidas de acordo com as necessidades da turma e não apenas seguindo um material preconcebido.

P/P: [...] Como é que você me descreveria?
João Carlos: legal.
P/P: mais alguma coisa?
João Carlos: calma aí, a palavra...
P/P: não precisa ser só coisa boa não, tá? (risos)
João Carlos: mas só tem isso. Alegre, feliz, animado, brincalhão, ajudante, opcional.
P/P: por que opcional?
João Carlos: sei lá, não sei de onde eu tirei isso. É que você dá opinião pros outros.
P/P: eu dou opinião pros outros? Eu dou a minha opinião ou eu peço opinião?
João Carlos: você pede e dá opinião.
P/P: você acha isso legal?
João Carlos: aham. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos)

P/P: (risos) e como você me descreveria?
Betina: (silêncio depois risos)
P/P: piorou, pior ainda (risos). Se alguém que não conhece a aula de harpa e tal, fala: "Pô, como é que é esse professor?"
Betina: eu acho você meio exigente, talvez, não muito, mas…
P/P: por que que eu sou exigente, mas não muito? Em que ponto você acha que eu não sou exigente? Em que você acha que eu sou exigente?
Betina: não, você tenta ser exigente, assim, mas não é, ao mesmo tempo.
P/P: (risos)

Betina: mas eu acho que só isso, eu não sei te descrever.(Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P: alguma coisa que eu poderia fazer de diferente que vocês acham que poderia funcionar na aula? Às vezes não é questão de melhor ou pior, mas tipo...

Kayque: eu sei, eu entendi, mas eu não… tipo, eu acho que dos professores que eu tenho aqui… ai, você não quer elogio, mas vou ter que elogiar. Você é um dos que tem a melhor metodologia de ensino, porque os professores aqui eles não tiveram muito quem ensinar, entendeu? Quem ensinar para eles como fazer.

Lena: é tudo muito "essa música do Suzuki..."

Kayque: é, exatamente. É todo mundo muito igual aqui. E você é uma pessoa que não vem daqui. Todos os professores daqui vêm daqui.Você é um professor que não veio daqui, então, para mim, tá muito bom, tá muito ótimo, entendeu? (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

As interações dos alunos com suas turmas e com o professor desempenham papel importante para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Também devemos ficar atentos aos discursos de insatisfações pessoais, sejam para com os colegas, seja uma autopercepção negativa. Dentre as vantagens do ensino coletivo, Cruvinel (2004) destaca o papel das relações interpessoais, que contribuem de maneira significativa nos processos de desenvolvimento da autovalorização, da autoestima e da união do grupo. O trabalho dessas questões também se encontra alinhado com as *funções contextualistas* apresentadas por Penna, Barros e Mello (2012) e com os objetivos dos projetos sociais que trabalham no âmbito não formal, cuja preocupação é o desenvolvimento global e humano dos estudantes.

Críticas e sugestões

No momento final da entrevista, solicitei aos entrevistados suas críticas e sugestões. Na tentativa de estimular suas opiniões sinceras, reforcei o meu discurso inicial de que poderiam falar sem receio da minha recepção e de que, dando-me sugestões, eles estariam me ajudando a tentar ser um professor melhor. Dentre os comentários, alguns alunos apontaram para o desejo de mais repertório individual e outros sugeriram que trabalhássemos com uma quantidade maior de músicas. Dois estudantes apontaram para a necessidade do professor em melhorar as questões relacionadas ao controle de disciplina em sala de aula. Um aluno do horário das 13h, primeiro horário do dia, criticou os constantes atrasos no começo de suas aulas, que acontecem principalmente por conta da arrumação da sala e de eventuais trocas de cordas. O fato de alguns alunos terem expressado suas insatisfações ou feito pedidos denota que possuem um grau de confiança no professor e não temiam possíveis repressões.

P/P: [...] Então, pra mim, é um grande favor que vocês me fazem quando vocês me falam opinião sincera de vocês em relação a isso. Assim, tem alguma coisa na aula de harpa

que você acha que poderia ser diferente? Ou que poderia ser melhor? Você acha que eu poderia fazer de forma diferente?

Betina: eu acho que a gente podia trabalhar mais solo, sozinha, assim...

P/P: uhum.

Betina: e mais música nova, assim, não só de harpa, mas de música, assim, que a gente ouve, assim, geral.

P/P: a gente podia expandir mais o repertório?

Betina: é.

P/P: e especificamente você acha que a gente poderia trabalhar mais solo também?

Betina: é.

P/P: mais alguma outra coisa, assim, sobre a minha forma de gerir a aula? Sei lá, sobre mim? Sobre, sei lá, sobre o dia de aula: "Não gosto do dia de aula, não gosto de quarta-feira" (risos). Sei lá, qualquer coisa. Tem alguma coisa que você acha que a gente poderia fazer de melhor?

Betina: não, eu acho que tá bom. Sua aula é legal. Você também explica bem. Eu acho que é boa a aula.

P/P: tá, mas eu pedi não o elogio, eu pedi o que que você acha que eu posso melhorar. Ok, eu agradeço o elogio, mas...

Betina: (silêncio) não ser tão bonzinho.

P/P: não ser tão bonzinho. (risos) Mas isso mais no ponto de vista de você como monitora, né?

Betina: sim.

P/P: ou na sua turma você acha que eu sou bonzinho demais também?

Betina: não, na minha turma normal, eu tô falando nas outras turmas.

P/P: tá. Mais alguma outra coisa?

Betina: acho que não. (Trecho da entrevista 4 com a aluna Betina)

P/P: tem alguma coisa que você acha que eu poderia fazer para melhorar as aulas de harpa? Que ficaria mais legal? Alguma coisa que você achou que não foi tão bacana, ou que a gente podia ter feito de diferente?

Cristiano: (olha para cima pensativo)

P/P: tem alguma coisa que você achou que não foi tão bacana ou que a gente poderia ter feito diferente? O que você lembrar...

Cristiano: que você, quando fazia... quando as pessoas faziam bagunça mandar descer, sem pena.

P/P: então você acha que eu tenho que ser mais "mão firme" com o pessoal? E mais alguma outra coisa que você acha que eu poderia fazer diferente, que seria mais legal para a aula de harpa?

Cristiano: chegar na hora. (risos)

P/P: (risos)

Cristiano: ah, chegar antes.

P/P: é, acho que, para harpa, realmente chegar antes, porque senão a gente não consegue afinar as harpas a tempo, realmente... mais alguma coisa? Achei legal, estou gostando.

Cristiano: (acena negativamente) (Trecho da entrevista 1 com o aluno Cristiano)

P/P: [...] Então, assim, tem alguma sugestão que vocês possam me dar sobre como a aula de harpa poderia ficar mais legal? Tem alguma coisa que eu poderia fazer de diferente?

Neyzinho: você podia ensinar para gente mais músicas.

P/P: mais músicas. Legal, legal. O que mais?

Nandinha: não sei.

Neyzinho: eu também não sei mais nada, só isso.

P/P: você acha que só falta isso, a gente tinha que aprender mais músicas?

Neyzinho: (silêncio) eu sou inocente, eu não sei de nada.

P/P: (risos) não tem problema nenhum. Eu tô achando legal que você me fale isso porque é importante ouvir de vocês o que que vocês acham que pode melhorar.

Neyzinho: eu sei, eu só tô brincando. Eu falei que sou palhaço do circo… (Trecho da entrevista 5 com os alunos Neyzinho e Nandinha)

Outras observações: aprendizagem significativa

Ausubel (2003), ao definir seu conceito da *aprendizagem significativa*, relata que "[...] quando a aprendizagem surge acompanhada de interiorização e de compreensão das relações, formam-se 'vestígios estáveis' que se recordam durante mais tempo (AUSUBEL, 2003, p.15-16)". Muitas respostas nas entrevistas trouxeram à tona tais *vestígios* dos conteúdos trabalhados ao longo das aulas e, em diversos casos, explicados pelos alunos com suas próprias palavras, demonstrando que eles compreenderam e assimilaram diversos conteúdos trabalhados nas aulas, desde aspectos técnicos da posição de mãos e dedos até conteúdos variados de teoria musical.

P/P: Tem alguma coisa que você lembra da gente ter feito… que que a gente costuma fazer na aula de harpa?
João Carlos: tocar.
P/P: tocar. Mais coisa?
João Carlos: (riso nervoso)
P/P: não, não, é assim, tá certo, tá certo. É, realmente a gente toca bastante.
João Carlos: relembrar as coisas.
P/P: como assim, relembrar as coisas?
João Carlos: as notas, o que não pode fazer, ficar com a coluna torta, montanha... (faz gesto do pulso quebrando pra cima)
P/P: a gente fala também sobre essas coisas?
João Carlos: é.
P/P: sobre as notas: o que que a gente fala sobre as notas?
João Carlos: intervalo, dedilhado, sei lá, acho que não lembro. (cobre o rosto com a mão como se estivesse envergonhado)
P/P: não, tudo bem, vai falando o que você lembra, tá certo, eu tô entendendo o que você tá querendo dizer.
João Carlos: fala o nome das terças, das quartas, que têm nota no meio.
P/P: hm... o que mais que a gente conversou sobre esse negócio de intervalo? Tem mais alguma coisa que você lembra?
João Carlos: não lembro, eu sou meio que cabeça de elefante.
P/P: não, mas, pô, você já lembrou, cara. Até agora, ninguém tinha lembrado de intervalo não. Tá com a memória boa. E que mais que a gente, além de tocar, relembrar, que outras coisas a gente faz na aula harpa?
João Carlos: aprender novas coisas.
P/P: aprender novas coisas, mas o que especificamente?
João Carlos: notas novas, matérias novas…
P/P: que matérias são essas que a gente aprende?
João Carlos: sei lá, tipo dedilhado, esse negócio que tem que fazer com dedo, a nota.
P/P: uhum.
João Carlos: e várias coisas que eu não lembro.
P/P: (risos) tudo bem, mais alguma outra coisa que você lembra que a gente faz na harpa? O que a gente fez?
João Carlos: conversar bastante.
P/P: conversar... sobre o que a gente conversa?

João Carlos: as músicas, partituras, as notas, os tempos para fazer batidas e tal. (Trecho da entrevista 2 com a aluno João Carlos)

P/P: mas, então, se vocês fossem definir por verbos, por que os verbos ajudam a gente a pensar em ações. Ensaiar, você falou tocar... (enumerando)
(pausa longa em silêncio)
Kayque: é que você já usou os dois verbos que a gente podia usar, aí fica complicado.
Lena: aprender.
P/P: aprender? A gente aprende o quê?
(alunos se olham em silêncio e depois riem)
P/P: não, assim, eu só quero que vocês... eu concordo, afinal de contas, é uma aula. Seria esquisito se a gente não aprendesse. Mas o que a gente aprende na aula de harpa?
Lena: a gente aprende... eu, pelo menos, aprendi a ler clave de fá. Eu aprendi a não ficar com o dedo... (faz gesto com os dedos duros como em garra) esqueci o nome, não relaxados.
P/P: tensos?
Lena: é, tensos, exatamente. Eu também aprendi a fazer o glissando direito com aquela música *Moonlight*. Eu também aprendi aquele... arpejo. É.
P/P: e que outras coisas você aprendeu, Kayque? Alguma coisa além de tocar a harpa?
Kayque: alguma coisa além de tocar harpa? Tipo assim, não tem como falar que eu aprendi arpejo ou que eu aprendi clave de fá porque eu já faço teoria há bastante tempo. Então, uma coisa além tocar harpa para mim acho que… escala pentatônica!
P/P: escala pentatônica. Teve alguma coisa além da harpa.
Lena: eu aprendi aquele... tonalidade. Tipo, eu tava no primeiro ano e as suas aulas me ajudaram muito a entrar no segundo já meio que tendo uma noção de... se tá em Ré Maior, relativos...
P/P: legal, lembramos de um monte de coisa aí, então. Acabou que primeiro era só "tocar". (risos) (Trecho da entrevista 3 com os alunos Kayque e Lena)

As falas dos estudantes demonstram que diversos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento musical foram assimilados pelo trabalho das aulas de harpa, sugerindo uma *aprendizagem significativa* (AUSUBEL, 2003) e a eficiência do trabalho instrumental expandido contido nas propostas apresentadas.

4.3 ANÁLISE DAS ANOTAÇÕES E COMENTÁRIOS DAS AUDITORAS EXTERNAS

4.3.1 Observações gerais

Em razão do grande volume de gravações feitas, inicialmente seriam apresentadas às auditoras as gravações de apenas duas das cinco turmas. O critério utilizado para a escolha das turmas foi priorizar aquelas em fases de desenvolvimento distintas, portanto as turmas escolhidas haviam sido a turma das 13h e a turma das 17h. A turma das 13h tinha um perfil de alunos mais jovens, grande parte com faixa etária de 7 a 10 anos e que estavam ou começando nas aulas de harpa no dia da aula 01 ou haviam feito poucas aulas anteriores. A turma das 17h possuía os alunos mais avançados. Muitos começaram em 2017 na inauguração da classe de harpa do ECG e grande parte deles já contava com anos de prática musical na orquestra do

projeto ou de outros instrumentos, tinham boa leitura da escrita tradicional e bagagem de aulas teóricas. Contudo, havendo ainda muitas horas de gravações para serem analisadas, ao fim foram priorizadas para as auditoras apenas as gravações da turma das 13h.

As gravações da turma das 13h foram disponibilizadas via *Google Drive*, junto com os roteiros de observações, de acordo com o Apêndice A, devidamente preenchidos pelo autor e com fotos de todas as partituras e desenhos confeccionados pelos alunos. Foram compartilhados os questionários das 20 aulas, porém duas delas não puderam ser gravadas devido a problemas no celular usado para as gravações e apenas 18 delas possuem vídeos disponíveis. Também foi disponibilizado um documento contendo os resumos escritos pelo autor sobre todas as 20 aulas. Esses resumos foram pensados de forma a auxiliar às auditoras, provendo informações em relação ao contexto que não estavam presentes nos vídeos e sinalizando previamente alguns aspectos das aulas que chamaram a atenção do autor, com anotações gerais sobre a turma, acontecimentos do semestre, um breve histórico e perfil dos alunos, algumas minutagens de eventos considerados relevantes e sobre as trocas de alunos entre turmas.

Portanto, foi sugerido às auditoras que lessem os resumos referentes à aula em questão antes de assistirem a cada vídeo e depois, logo que terminassem de assistir à gravação, verificassem as observações do autor contidas nos roteiros de observações do Apêndice A preenchidos. A intenção era que as auditoras pudessem confrontar suas próprias percepções com as do autor, contidas nas observações, estando elas livres para tomarem notas sobre o que elas concordassem, discordassem ou sobre pontos que quisessem acrescentar. Não havia um modelo preestabelecido de como as auditoras deveriam realizar suas anotações, ficando livres para contribuir da maneira que quisessem.

A auditora Rayana do Val Zecca, bacharel em harpa pela UFRJ, foi convidada a participar da pesquisa devido a sua bagagem de ensino de harpa no terceiro setor, sendo ela, desde 2015, professora de harpa do Programa de Iniciação Musical(PIM), com sede em Vassouras, cidade localizada no sul do estado do Rio de Janeiro. Por também possuir prática docente no mesmo âmbito e estar inserida em um contexto, em muitos aspectos semelhante ao da classe de harpa do ECG, Rayana vivencia e compreende na prática as demandas e as limitações do ensino de harpa no terceiro setor. A auditora analisou todos os documentos e as gravações.

A auditora Gianetta Baril, bacharel em harpa pela *University of Toronto* possui uma carreira solo internacional distinta com mais de 30 anos de experiência, já tendo

realizado concertos na Alemanha, França, Inglaterra, Polônia e República Tcheca. Ela também é fundadora e mantenedora do programa *Harping for Harps*, que desde 2015 arrecada, de maneira autônoma, recursos financeiros para doação de harpas para projetos sociais brasileiros. Desde então, Gianetta já doou oito harpas para projetos sociais como Ação Social pela Música e Escola de Música da Rocinha, ambos localizados em comunidades da cidade do Rio de Janeiro, além do programa Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBÁ), composto por orquestras jovens sediadas em Salvador, Bahia. Além das doações físicas, ela viaja frequentemente para visitar os projetos que ajudou fazendo trabalho voluntário. Além de possuir anos de prática de ensino de harpa em conservatórios no Canadá, Gianetta também visita o ECG periodicamente e conhece pessoalmente os alunos do presente estudo. Infelizmente a auditora só pode analisar apenas as aulas de 1 a 11.

4.3.2 Análise dos relatórios das auditoras

Ambas as auditoras optaram por uma organização similar de seus relatórios, dividindo os comentários pelos dias de cada uma das aulas, numeradas conforme os relatórios do autor, e apresentaram um resumo de suas impressões gerais ao final. A auditora Rayana desenvolveu o relatório em parágrafos divididos por temas, contendo observações e sugestões, enquanto a auditora Gianetta desenvolveu seu relatório em formato de tópicos, também apresentando suas impressões e sugestões. Contudo, na intenção de evitar descrições exaustivas sobre todas as aulas, a divisão dos tópicos apresentada abaixo foi realizada por assuntos de interesse gerais, apresentando pontualmente casos e exemplos importantes das aulas.

Dinâmica *siga o mestre* e o engajamento das turmas nas atividades

Comentários das auditoras: em diversas aulas da turma das 13h, foi utilizada a atividade denominada *siga o mestre*, que consistia em uma brincadeira na qual os alunos se revezavam assumindo o papel de liderança, posicionando-se um por vez em frente à turma para sinalizar com gestos quais notas, ritmos ou acordes os demais deveriam executar. A auditora Gianetta pontuou que a atividade mantinha o interesse e a atenção dos alunos, estimulando a paciência dos que esperavam. A auditora Rayana também avaliou positivamente essa atividade e considerou que houve grande receptividade das crianças na sua realização, auxiliando os alunos a aprenderem a tocar juntos, mas sugeriu variações que propiciem uma espera mais ativa. Um exemplo apresentado pela auditora foi que o *mestre*

apontasse para quem deveria tocar, mantendo os estudantes mais atentos. A auditora Rayana também sugeriu que a variação constante entre as diferentes atividades ajudaria a manter um melhor engajamento dos alunos, realizando atividades mais curtas e dinamizando o processo.

Ao final da aula 01, quando o professor abriu espaço para uma pequena discussão sobre o papel da liderança, as impressões dos alunos quando comandavam e eram comandados e as características que um bom líder deve ter, ambas as auditoras consideraram aspectos que poderiam ter sido mais bem aproveitados nessa atividade. A auditora Gianetta sinaliza que a discussão foi confusa e acredita que o professor tenha analisado excessivamente as experiências dos alunos. Já a auditora Rayana relata que não foi possível compreender se os alunos realmente entenderam a importância de ter clareza ao reger. Mesmo os assuntos tendo sido abordados pelo professor, ela acredita que não é possível se certificar de que os alunos compreenderam, sugerindo que, assim como em outras situações no ensino infantil, eles devem ser repetidos muitas vezes até que as crianças realmente entendam.

Impressões do pesquisador: a variação entre as diferentes atividades sugerida pela auditora Rayana encontra-se de acordo com os desafios listados por Montandon (2014) para o formato do ensino coletivo, tanto no que diz respeito ao saber dosar diferentes atividades durante a aula quanto para que as aulas sejam dinâmicas e prazerosas. Pessoalmente, essa me parece ser uma das chaves para manter a turma engajada e motivada, principalmente para os estudantes de menor idade.

Dispersão e agitação: algumas sugestões

Em diversas aulas, foi relatado, tanto nas anotações do autor como nos relatórios das auditoras, que os alunos pareciam muito inquietos, agitados ou por vezes não dispostos à aprendizagem, situações que não colaboraram com o bom andamento das aulas.

Comentários das auditoras: na aula 02, os estudantes demonstraram grande interesse pelo processo de afinação, fascinados pelos equipamentos que o professor utilizava. Mesmo não sendo a proposta do plano de aula do professor, a situação foi aproveitada e grande parte da aula foi dedicada a ensinar a respeito do processo de afinação das harpas, ajudando os alunos a experimentarem por si próprios. A auditora Rayana fez comentários sobre essa situação, relatando que o interesse das crianças em afinar a harpa ficou bastante claro e complementou que a abertura do professor para trabalhar com um tema importante como é a afinação, mesmo que comprometendo boa parte da aula, mostra sua atenção aos interesses dos alunos e a sua criatividade ao proporcionar uma atividade não programada.

Em diversas aulas, quando as crianças chegavam à sala agitadas depois de brincadeiras que faziam antes do horário da aula, o professor sugeria um exercício de respiração, visando a auxiliar a concentração dos alunos, diminuindo o ritmo e a agitação. Segundo a auditora Rayana, a atividade se mostrou muitas vezes eficaz, porém é preciso ter cuidado com o gestual utilizado nas explicações, pois, mesmo o professor explicando, por duas vezes, que a respiração não deveria encher o peito, mas sim a barriga, o professor fez gestos com movimento ascendente das mãos ao inspirar. Ela ainda sugere um movimento de braços para os lados, o que teria exemplificado melhor a ideia.

Na aula 04, os alunos chegaram cantando e tocando na flauta doce a música *Anunciação* de Alceu Valença, o que foi absorvido e transformado em proposta de aula pelo professor. Porém, os alunos não pareciam interessados em tocar a música na harpa. A auditora Rayana relata que, durante essa aula, um dos alunos parecia desistir da harpa a cada dificuldade ou frustração, ignorando as sugestões do professor e não se empenhando para encontrar as notas no instrumento, enquanto outra aluna, que estava na mesma aula, não estava concentrada nem aberta a aprender.

Impressões do pesquisador: frente a situações semelhantes, um professor que tente manter sua programação, ignorando a exaltação dos alunos sobre algo que não havia considerado como conteúdo para aquela aula, provavelmente será vencido pela dispersão causada. Seguindo as considerações de Montandon (2014), tendo a percepção para direcionar a aula e aproveitar o que dela surge, a curiosidade das crianças deve ser aproveitada sempre que possível como catalizador para a aprendizagem. Flexibilizar os conteúdos e a programação das aulas, tanto quanto apresentar ferramentas como o exercício de respiração para o autocontrole, auxilia no gerenciamento da dispersão em sala de aula. Acredito que, em algumas situações, por maior que seja o esforço do professor em adaptar suas estratégias, a aula não se desenvolve nem alcança os seus objetivos. Compreendendo que todos os agentes presentes devem estar, de alguma forma, dispostos à situação de ensino-aprendizagem, cabe ao professor buscar sempre compreender aspectos como motivação e expectativas dos estudantes, mas também cabe a ele aceitar situações de fracasso que venham a acontecer, tentando sempre aprender com elas e buscando conhecer melhor as demandas e interesses de seus alunos.

Desafios do trabalho no terceiro setor

Frequentemente o trabalho desenvolvido em ONGs e projetos sociais apresenta dificuldades quanto à escassez de recursos e muitas vezes exige que o professor trabalhe com

os materiais disponíveis, em circunstâncias improvisadas, distantes de uma situação ideal. O trabalho com crianças em situação de risco socioeconômico, como é o caso nas favelas cariocas, muitas vezes traz à tona questões sociais complexas e exige que o professor encare o que, em outras situações, não se apresentaria em sala de aula.

Comentários das auditoras: na aula 10, primeira aula após o longo recesso de fim de ano, a auditora Gianetta relata que, entre a organização das turmas e as recapitulações gerais, as explicações do professor entediam os alunos, em especial uma aluna que estava sem instrumento. Naquele dia, pela desorganização relacionada aos novos horários do semestre, muitos alunos vieram fora dos horários combinados, o que acarretou que não houvesse harpas para todos. Segundo a auditora Gianetta, a aluna apresentava, em sua linguagem corporal, que não estava empenhada nas atividades, apoiando-se nos seus colegas de turma. Durante muito tempo, a aluna permaneceu sem harpa, demonstrando pouco interesse pela aula. A auditora Rayana relata que, no momento em que o professor pede que ela divida uma harpa com uma colega, a menina muda completamente de atitude, passando a ficar mais concentrada. A auditora Rayana aponta como o aparente problema da falta de instrumentos foi contornado de forma criativa, ainda que a aluna não consiga desenvolver plenamente aspectos técnicos como posição dos braços e dedos, por estar em uma posição improvisada. Ao dividirem um instrumento, os alunos podem criar vínculos ainda maiores uns com os outros, além de aprender a importância de saber dividir, respeitar o espaço do outro e trabalhar em conjunto, mostrando, portanto, que o uso da harpa compartilhada para os primeiros estágios de aprendizagem pode ser uma estratégia eficaz.

A auditora Rayana chama a atenção para a importância da pergunta contida no questionário respondido pelo professor que buscava saber como havia sido a semana dos alunos. Essa pergunta, aparentemente simples, abria espaço para as crianças falarem livremente sobre os assuntos e acontecimentos de suas vidas e que, por muitas vezes sendo tratados com extrema naturalidade pelas crianças, envolvem questões profundas como a violência, o medo e até a morte. Para ela, o professor pode usar sua sensibilidade, sua presença e sua experiência para observar e perceber situações de risco, insegurança ou instabilidade emocional, oferecendo suporte mesmo que seja por meio de palavras ou pequenos gestos e, em casos mais graves, também auxiliando no trabalho de prevenção para situações de abuso ou problemas familiares e escolares, contatando o coordenador pedagógico quando necessário.

Na aula 04, em um dado momento em que o professor se ausenta da sala para fazer cópias das partituras para os alunos, as crianças se divertem com as chaves de afinar das harpas que, com seu formato em *L*, transformam-se em armas de fogo em uma brincadeira. Assim que o professor retorna, as crianças tentam pregar uma peça se escondendo atrás da porta para assustá-lo e imitam barulhos de tiro. A imagem causou impacto nas auditoras, pois ambas fizeram anotações a respeito do acontecido. A auditora Gianetta lamenta o conteúdo de violência da brincadeira e a auditora Rayana relata este como um momento marcante que demonstra a realidade na qual elas vivem, ressaltando a importância dos projetos sociais como possibilidade de contato com diferentes realidades e de abertura de novas perspectivas.

Outras observações foram feitas sobre interrupções das aulas. A auditora Rayana relata sobre a aula 02 que, por diversas vezes, teve a presença de pessoas que não faziam parte da aula, interrompendo o trabalho e provocando distração.

Impressões do pesquisador: de fato, a dinâmica de saber lidar com os problemas recorrentes de falta de estrutura física ou material obriga o professor que trabalha em projetos sociais a ser criativo, o que no fim pode transformar um aparente problema em uma vantagem para a dinâmica das aulas e para o aprendizado dos educandos. Ao mesmo tempo, certos desafios podem e devem ser evitados. É bastante frequente a visita de coordenadores, outros professores, além de patrocinadores, apoiadores e visitantes do projeto na classe de harpa, sem aviso prévio. Mesmo compreendendo a importância de algumas dessas visitas, acredito que elas acabam influenciando negativamente na atenção geral da classe, que por vezes demora a se reestabelecer.

A criação musical como prática educativa

Comentários das auditoras: durante as aulas, diversas atividades visaram a estimular a criação musical, por meio de improvisação ou de composição musical. A auditora Rayana aponta que, mesmo sem acesso à gravação, pôde perceber pelas partituras confeccionadas que a atividade desenvolvida na aula 03 teve uma ideia dinâmica para trabalhar percepção e escrita musical utilizando a voz e o instrumento. Nessa aula, foi apresentado um fragmento melódico criado pelo professor, que, depois de cantar algumas vezes, solicitou aos alunos que encontrassem na harpa as notas. Após os alunos terem encontrado todas as notas, o professor providenciou papel e lápis de cor e solicitou que os alunos confeccionassem uma partitura. Para ela, a escolha da folha em branco em vez da folha pautada foi uma decisão acertada para a faixa etária, já que possibilitava outra forma de criação artística por meio do desenho. Outro ponto positivo apontado pela auditora foi o fato

de o fragmento melódico apresentado ter sido criado pelo professor, o que incentiva os alunos na possibilidade de criação musical.

Na aula 09, de apreciação musical e improvisação temática, ao final da atividade, foram apresentadas duas opções às crianças para recriarem a história apreciada: por meio de improvisação na harpa ou de um desenho livre. A auditora Rayana pondera a respeito do fato de que nenhum aluno daquela turma optou pela improvisação instrumental, aparentando certo receio em se aventurar no processo criativo. Para ela, a atividade de criação deve ser amplamente estimulada no dia a dia, estabelecendo, por exemplo, um momento, ao final de cada aula, para que as crianças improvisem livremente e para que elas sintam que também são capazes de criar suas próprias músicas.

Sobre a aula 20, em que foi proposta aos estudantes a composição coletiva de uma música inspirada no tema *Peixinho do Mar*, a auditora Rayana avalia que a atividade de criação de uma nova composição, inspirada na música que as crianças já vinham trabalhando, rendeu ótimos resultados tanto na parte melódica quanto na harmônica, havendo participação de todos os alunos, cada um dentro de suas possibilidades. Para ela, o trabalho em grupo foi surpreendente. Os alunos se ajudavam para lembrar como fazer a notação das cifras, quais notas tinham tocado, demonstrando estarem aprendendo e se desenvolvendo não apenas tecnicamente, mas especialmente musicalmente e em suas habilidades de manter relações sociais, de trabalho em grupo, respeitando a vez do outro, na escuta e se fazendo escutar.

Impressões do pesquisador: parece-me que as atividades de criação musical realmente merecem destaque logo nos primeiros passos do aprendizado instrumental. Considerando que o aluno iniciante muitas vezes ainda não possui muita intimidade com a escrita musical tradicional, estimular a criação e a improvisação desde o início pode inclusive colaborar com o desenvolvimento técnico instrumental, já que, sem as amarras da leitura, o estudante pode utilizar possibilidades técnicas por vezes mais avançadas de uma maneira mais natural por meio da criação musical. Além disso, aliar essas atividades composicionais à teoria musical, por meio da confecção de partituras, pode ser uma poderosa ferramenta para o trabalho de leitura da partitura, em um processo inverso, partindo das notas e procurando estabelecer suas relações com a escrita formal.

O uso da notação em cifras

Comentários das auditoras: para a auditora Rayana, ensinar acordes e cifras nesse estágio de aprendizagem foi considerado um ponto positivo, pois, mais tarde, os estudantes poderão utilizar esse conhecimento para tocar e cantar na harpa as músicas que

quiserem, além de que, no âmbito de um projeto social, também pode ser muito útil para as futuras atividades em grupos e orquestras.

Na aula 06, na qual os alunos leram o acompanhamento em cifras da música natalina *NoiteFeliz*, a auditora Rayana pontua que o ensino de acordes e cifras para crianças, mesmo antes de que aprendam a ler partituras ou a tocar com todos os dedos, pode ser bastante útil e eficaz. Para ela, a didática utilizada possibilitou que as crianças entendessem a lógica das tríades para que encontrassem os demais acordes, sugerindo que o conteúdo foi aprendido. Ela conclui que a atividade em grupo, incluindo canto de uma melodia bem conhecida pelas crianças, permitiu o contato da harpa com um instrumento melódico, no caso a voz, e a cooperação entre alunos com papéis diferentes, um acompanhando na harpa e o outro cantando a melodia, algo que nesse estágio de aprendizagem raras vezes acontece.

Impressões do pesquisador: sendo a harpa um instrumento harmônico, o uso das cifras foi introduzido junto ao uso da partitura tradicional desde o começo, visando tanto a simplificar a escrita de acordes quanto a ampliar as possibilidades de repertório e criação de arranjos. Muitas vezes, os arranjos orquestrais utilizados não possuem partes de harpa ou, quando possuem, costumam ser de alta complexidade técnica. Além disso, o uso das cifras também promove a autonomia dos alunos, permitindo que eles encontrem facilmente na internet os acordes das mais diferentes músicas e se sintam estimulados a criar seus próprios arranjos.

Escutando a música: apreciação, percepção e audição das crianças

Comentários das auditoras: a exploração durante as aulas parece propiciar descobertas no contato das crianças com o instrumento. Segundo a auditora Rayana, alguns alunos demonstraram possuir bastante desenvolvimento auditivo ao fazer comentários quanto à afinação no começo da aula 06, quando o aluno que mexia nas chaves de alteração de semitom do instrumento identificava corretamente o resultado sonoro que a mudança nas chaves produzia, dizendo que o som das cordas ficava mais grave quando a chave estava para baixo.

Durante a aula 08, um aluno oferece ajuda para afinar a harpa. Para a auditora Rayana, a forma como o professor maneja a situação, pedindo a ele que ajude tocando em outra harpa, provendo as notas de referência para a afinação, também é bastante interessante não apenas do ponto de vista do desenvolvimento da audição, mas na parte da participação ativa do aluno, que passa a ter um papel na preparação para a aula. Para ela, engajar os alunos em coisas simples que eles possam fazer desde o início é uma forma de dar a eles o

sentimento de pertencimento ao grupo, estreitando laços com o professor, com o instrumento e com o grupo.

Na aula 09, de apreciação musical e improviso temático, a auditora Gianetta relata o relaxamento corporal das crianças, sendo impressionante o fato de eles se manterem calmos e concentrados por um período tão longo. Para ela, essa aula apresentou uma ótima experiência para as crianças, ressaltando os trabalhos em desenhos feitos pelos alunos.

Impressões do pesquisador: os desenvolvimentos auditivo, de memória e de raciocínio, listados por Cruvinel (2004) em sua lista de evidências quanto à eficácia do ensino coletivo, aparecem nos comentários das auditoras quanto à exploração sonora e às descobertas que os estudantes fizeram no decorrer das aulas. Ao participarem do momento de afinação dos instrumentos, os alunos também desenvolveram um senso de responsabilidade, disciplina e trabalho em grupo, habilidades que se relacionam diretamente com as *funções contextualistas* de Penna, Barros e Mello (2014).

Desenvolvimento técnico, posição, articulação e som

Comentários das auditoras: ambas as auditoras ressaltam aspectos de desenvolvimento técnico dos alunos durante o processo. Na aula 05, que tinha o objetivo de introduzir a articulação do polegar pela primeira vez para muitos da turma, a repetição do movimento foi feita de forma leve por meio da dinâmica *siga o mestre*. Nessa aula, a auditora Rayana identifica que os aspectos técnicos foram trabalhados com bastante êxito, como posição de mãos, relaxamento de dedos e posição do punho. Para a auditora Gianetta, essa aula foi muito boa, tendo sido utilizado um bom processo para ensinar o relaxamento após o fechamento dos dedos. O treino da articulação do polegar alcançou o objetivo proposto para a aula.

Por outro lado, a auditora Rayana salienta a importância de encorajar os alunos a mudarem de mão com maior frequência, de maneira que as duas mãos fossem trabalhadas igualmente desde o princípio. Para ela, fazer a mesma atividade alternando as mãos cria dinamismo e introduz certo grau de dificuldade, levando a criança a concentrar-se para fazer o que já sabe com facilidade, com uma mão na outra, além de ajudar a desenvolver igualmente os dois lados, evitando também que dedos fiquem doloridos.

Impressões do pesquisador: o formato coletivo das aulas colaborou para o desenvolvimento de aspectos técnicos em atividades bem mais prazerosas do que se fossem feitas em um formato individual, alcançando resultados de avanços técnicos igualmente satisfatórios. Cruvinel (2004), em sua lista de evidências quanto à eficácia do ensino coletivo,

cita tanto suas vantagens para questões técnico-musicais na iniciação instrumental quanto para as vantagens do resultado musical obtido em grupo. De fato, alguns dos exercícios técnicos de repetição de articulação teriam um resultado sonoro pouco interessante se realizados separadamente, porém, quando cada aluno produz uma nota e o grupo, em conjunto, produz harmonias, resultantes da soma das notas feitas individualmente, o resultado é consideravelmente mais estimulante e motivador.

O formato de ensino coletivo

Comentários das auditoras: muitos comentários foram feitos pelas auditoras em relação às vantagens e desvantagens do ensino coletivo do instrumento. Questões como o desenvolvimento das habilidades interpessoais, de comunicação, motivação e aprendizagem entre pares foram ressaltadas como pontos fortes. Na visão da auditora Rayana, algumas das propostas realizadas no estudo teriam sido muito menos efetivas em um ambiente de aulas individuais. Contudo, para ambas as auditoras, algumas situações de aprendizagem ocorreriam melhor em um ambiente de ensino individual.

A aula 08 foi percebida como muito frutífera na opinião da auditora Rayana, não apenas no sentido musical, mas no sentido da participação em grupo, em que os alunos tentaram juntos lembrar quais chaves da harpa deveriam levantar para pôr o instrumento no tom de Dó Maior. Segundo ela, atividades tão simples como essa permitem o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, auxiliam o saber ouvir, saber falar, saber esperar e favorecem a participação em conjunto para um objetivo em comum. Durante toda a aula, isso ficou bastante visível, quando uns ensinavam aos outros como encontrar as notas ou como se montam os acordes pulando notas.

Na aula 17, em que os alunos já haviam ensaiado a melodia e agora aprendiam os acordes de acompanhamento da música *Peixinho do Mar*, os alunos pareciam bastante motivados a tocar. De acordo com a auditora Rayana, o arranjo, as diferentes partes, a música de que eles gostam, tudo parece ajudar a compor o cenário de motivação e expectativa de tocar. Para ela, aprender as diferentes partes do arranjo pode ser empolgante e faz com que os estudantes se sintam importantes para o resultado final do grupo, cabendo ao professor estimular cada um deles a aprender mais do que apenas a sua parte para desenvolver o ouvido musical e percepção para o todo. Na aula seguinte, a auditora descreveu o resultado como impressionante, relatando que os alunos pareciam entender muito bem como as partes se encaixam, talvez pelo fato de terem aprendido as partes dos colegas, além de apresentarem boa percepção rítmica e de pulso.

Também na aula 10, o professor priorizou relembrar, após o período das férias, os aspectos técnicos e de posição aprendidos pelos alunos, mas fez isso pedindo que os próprios alunos explicassem a maneira de se sentar, de posicionar braços e mãos e detalhes da articulação dos dedos. Essa aula contava com a presença de um aluno novo, que havia ingressado na classe de harpa naquele dia, por isso o professor pediu que os alunos antigos explicassem ao aluno novo os aspectos relevantes da técnica do instrumento. Para a auditora Rayana, as atividades desenvolvidas pelo professor durante essa aula, relembrando os aspectos técnicos e ensinando ao colega novo, são próprias para o ambiente em grupo e consideradas positivas para as crianças.

Na aula 12, na qual os alunos adicionaram notas de acompanhamento harmônico à melodia já estudada da música *Peixinho do Mar*, a auditora Rayana atenta para o fato de que os alunos insistem em tocar individualmente, o que sugere que eles apreciam atenção individual. Para ela, o professor soube manejar a situação muito bem, já que cada aluno tocou a melodia individualmente, enquanto os outros estavam fazendo o acompanhamento. Além disso, ela acredita que fazê-los observar o colega para depois apontar pontos a serem corrigidos é uma forma de manter todos engajados sem dispersões. Em sua opinião, é perceptível que os alunos estão se desenvolvendo técnica e musicalmente, que estão motivados e que gostam de ensinar o que sabem uns aos outros, o que reforça neles aquilo que sabem.

Entretanto, as auditoras apontam que, em alguns momentos, o professor deveria ter dividido melhor a atenção entre os estudantes. Para a auditora Rayana, mesmo que um aluno precise de mais atenção e correção em aspectos técnicos, é preciso tomar cuidado para equilibrar a atenção dada entre todas as crianças, sugerindo, em algumas situações, que o professor ignore as falhas de técnica em prol de um melhor andamento da aula.

Alguns comentários foram feitos pelas auditoras a respeito da mesma aluna, porém sobre aulas distintas, apontando para as possibilidades benéficas do formato de ensino individual. A auditora Gianetta sugere, em seu relatório, que futuramente seria importante encontrar meios de manter a aluna interessada, pois ela é muito inteligente e poderia aprender muito mais rápido. Já a auditora Rayana relata que a aluna já sabe certos conteúdos e perde o interesse ao trabalhar com o grupo, mas também porque talvez ela queira certa atenção individual que não está tendo nas aulas coletivas. Para ela, a aluna parece muito dispersa, o que torna difícil o trabalho e a manutenção da ordem numa aula em grupo, sugerindo que ela se beneficiaria mais com aulas individuais.

Em outros momentos, é sugerido o trabalho com grupos menores de alunos, visando a manter alguns dos benefícios percebidos no trabalho em grupo, mas também possibilitando a atenção individual necessária. A auditora Rayana defende que aulas individuais talvez não mantenham as crianças tão motivadas ou não sejam tão lúdicas, mas, no caso específico do desenvolvimento de técnica no instrumento, ela ainda acredita que essa seja a maneira mais eficaz de trabalhar, já que a atenção do professor está completamente voltada para o aluno. Para ela, talvez o meio termo fosse fazer aulas com dois alunos com idades aproximadas, pois assim as partes de motivação e trabalho em grupo seriam mantidas e o professor teria mais oportunidades de trabalhar questões que exigem atenção individual.

Impressões do pesquisador: parece-me claro que tanto o formato coletivo quanto o individual oferecem vantagens e desvantagens, porém, como cita Cruvinel, (2004) em sua lista de evidências quanto à eficácia do ensino coletivo, as vantagens desse formato de aulas, como as questões de desenvolvimento técnico-musical para a iniciação instrumental e do resultado musical obtido em grupo, me parecem ainda superar as desvantagens percebidas para as aulas com iniciantes. Desde o primeiro momento, os estudantes são capazes de construir em conjunto produtos musicais muito mais interessantes do que seriam capazes individualmente. A questão da atenção do professor me parece a principal fraqueza do formato coletivo, sendo inclusive descrito por Montandon (2014) em sua lista dos desafios enfrentados pelo professor que atua com ensino coletivo: saber mobilizar os alunos e saber conduzir a aula para que todos possam aprender de alguma forma. Cabe ao professor identificar como seus estudantes poderiam se beneficiar de uma maior atenção individual e redistribuir os alunos em diferentes formatos de turmas, talvez menores, como sugerido pela auditora Rayana, visando a contribuir para o pleno desenvolvimento de todos.

A abordagem de conteúdos teóricos no ensino instrumental

Comentários das auditoras: durante o processo de aprendizagem instrumental, foram abordados conteúdos de teoria musical tendo resultados que foram bem avaliados. Para a auditora Rayana, é possível ver que os alunos aprendem, durante o processo, a ler os ritmos e a partitura com certa facilidade.

Na aula 17, quando as crianças aprenderam os acordes do acompanhamento da música *Peixinho do Mar* e questionaram o formato diferente de um dos acordes, que, no caso, estava invertido, a auditora Rayana percebeu como temas considerados mais complexos, inversões de acordes, tríades ou intervalos, por exemplo, que costumam ser tratados mais tarde, foram muito bem compreendidos pelos alunos. Em sua opinião, isso é muito benéfico,

pois, ainda que nem tudo seja compreendido com profundidade, abrem-se portas para que mais tarde esses temas sejam tratados com mais naturalidade e sem separar a teoria da prática musical.

Durante a aula 18, foram trabalhadas as contagens de compasso nas diferentes entradas das partes do arranjo solicitando que os alunos caminhassem para compreender a contagem e as síncopes. Nessa aula, a auditora Rayana avaliou como a questão rítmica foi entendida pelos alunos, mesmo com a dificuldade dos contratempos, que foi trabalhada de forma bastante eficaz com o exercício usando o corpo e a voz. Ela também ressalta que um dos alunos demonstra ter entendido bem o conceito de acordes e inversões, sendo capaz inclusive de auditivamente perceber onde acontece a mudança de acorde conforme as acentuações dos compassos, demonstrando grande musicalidade.

Impressões do pesquisador: a abordagem de conteúdos teóricos durante as aulas de harpa seguiram as premissas conceituais da *Musicalidade Abrangente* de Álvares (1999a, 2011, 2012, 2014, 2016a e 2016b) quanto à integração da teoria e prática, que favorecem uma melhor compreensão dos conhecimentos musicais, assim como estão de acordo com a lista de evidências apresentada por Cruvinel (2004) sobre a eficácia do ensino coletivo, quando a autora relata que "[...] a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos." (CRUVINEL, 2004, online). Quando a auditora Rayana avalia positivamente a abordagem de conteúdos teóricos considerados complexos, levando em conta que, mesmo que estes não sejam completamente compreendidos, estarão abrindo portas para que sejam mais tarde tratados com naturalidade, a auditora descreve de maneira bastante similar o princípio do *currículo espiral* proposto por Bruner (1976).

Diálogo, identificação e afetividade

Comentários das auditoras: alguns diálogos entre os alunos e o professor chamaram a atenção das auditoras durante os relatórios. Por mais que não se tratasse de assuntos musicais, eram questões que impactavam tanto o processo de aprendizagem quanto questões mais abrangentes, como o desenvolvimento da consciência social dos educandos e da consequência de suas ações.

No começo da aula 15, ao perguntar se os alunos vieram estudar durante a semana, a auditora Rayana defende que é importante que o professor demonstre que isso é algo esperado deles, que faz parte das obrigações do aluno e que, ao deixarem de fazê-lo, estão desapontando o professor. Ela cita que a prática semanal faz parte do processo de aprendizagem de um instrumento e é importante que as crianças aos poucos compreendam

que é importante que elas se dediquem, criando um senso de responsabilidade que ajudará no seu desenvolvimento musical, mas também em um sentido mais amplo, em qualquer objetivo na vida.

Na aula 18, após o professor ter combinado previamente com os alunos que quem não trouxesse sua partitura ficaria sem participar da aula, a auditora Rayana aponta que o fato de o professor ter cumprido com o prometido e só ter aceitado dar aulas para os alunos que vieram com a partitura premia aqueles que lembraram e faz com que os outros prestem mais atenção na questão em uma próxima vez, o que é muito benéfico para desenvolver nas crianças o senso de responsabilidade.

Outra questão trazida à tona pelos relatórios foi o papel da identificação dos estudantes com o repertório abordado. Para a auditora Rayana, houve grande receptividade por parte das crianças em tocar a música *Peixinho do Mar*, que elas já conheciam. No caso da aula 18, um aluno demonstra interesse por tocar a música *Asa Branca* na harpa, sinalizando que as crianças se sentem motivadas a tocar músicas que conhecem e que gostam, sendo de grande importância deixar que elas participem da escolha do repertório.

A respeito da relação dos alunos com o professor, a auditora Rayana identifica que, durante a aula 14, após chamar a atenção dos alunos pela bagunça e conversa, a confrontação do professor surtiu efeito e nenhum dos alunos pareceu ter levado para o lado pessoal ou ter ficado ressentido, ficando claro para ela que os alunos gostam muito do professor, compreendem seus motivos para chamar a atenção, importam-se com as aulas de harpa e querem continuar participando.

Impressões do pesquisador: os diálogos relacionados ao estudo dos alunos e à importância de trazerem suas partituras dizem respeito às *funções contextualistas* de Penna, Barros e Mello (2014), pois assiduidade, responsabilidade e comprometimento são habilidades sociais que serão frequentemente cobradas ao longo da vida dos estudantes, mesmo fora do universo musical. As questões de identificação com o repertório trabalhado e de relações interpessoais professor-aluno estão intimamente ligadas ao *domínio afetivo* definido pela *taxonomia dos objetivos educacionais* de Bloom, Krathwohl e Masia (1977) e à motivação intrínseca dos estudantes.

4.3.3 Resumos finais das auditoras

Ambas as auditoras apresentaram um parágrafo destacado, ao fim de seus relatórios, com suas impressões sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, a

respeito do que observaram por meio dos roteiros de observações preenchidos pelo autor e dos vídeos, fotos e partituras apresentados.

Auditora Gianetta

Em geral, Gustavo segue seus planos e avalia suas aulas com precisão. Ao longo das semanas de aulas que pude assistir nos vídeos, até o número 11, notei que os alunos estavam desenvolvendo uma atenção melhor. Eles aprenderam bem os conceitos e principalmente se lembraram deles na semana seguinte. É lamentável que tanto tempo se perca para afinar as harpas. Aprender afinação em pares funciona bem e ajuda-os a treinar seus ouvidos. Essa é uma habilidade essencial, já que tocar harpas desafinadas é contraproducente.

Auditora Rayana

De uma maneira geral, pude perceber um grande progresso por parte das crianças durante os meses em que as aulas foram gravadas. O professor soube manter a motivação dos alunos e criar maneiras de fazê-los trabalhar em conjunto de forma que aspectos musicais fossem abordados. Acredito que o ensino individual poderia trabalhar aspectos técnicos mais rapidamente, mas não seria tão eficiente do ponto de vista do desenvolvimento da musicalidade e das habilidades sociais das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da descrição do processo educativo da classe de harpa no Espaço Cultural da Grota, das experiências musicais significativas e das impressões de estudantes e auditoras, o estudo contribui para a criação de um registro de uma situação ainda pouco investigada: o ensino instrumental de harpa em projetos sociais.

A discussão sobre a aplicação e a eficácia das propostas de aulas de harpa norteadas pelos princípios da Musicalidade Abrangente, examinando tanto as implicações, vantagens e desvantagens do formato de ensino coletivo, quanto sua recepção pelos estudantes e desenvolvimento técnico-musical no instrumento, demonstraram a possibilidade de uma abordagem global de ensino instrumental que, aliado a aspectos teóricos, de apreciação, composição e improvisação, favorece o desenvolvimento de uma musicalidade não fragmentada e da autonomia dos estudantes frente às suas decisões, com reflexos no desenvolvimento social e emocional, de maneira a estarem alinhados tanto às premissas do ensino coletivo quanto aos objetivos do trabalho em projetos sociais de maneira geral.

Por meio dos relatos dos alunos, conseguimos perceber que a participação ativa deles na escolha do repertório, nas proposições de aulas e dentro dos espaços de criação das classes tiveram impactos positivos quanto à motivação, sendo bem recebidas e avaliadas por eles. O estímulo ao desenvolvimento transversal de habilidades sociais, cognitivas e artísticas, nas atividades de apreciação, criação e arranjo musicais, oferece ferramentas de emancipação, amplia o universo musical dos educandos e configura uma aprendizagem musical significativa. Nos comentários das auditoras, uma opinião favorável de pares sobre as propostas apresentadas, elencando diversas vantagens do ensino coletivo, da reiteração de conteúdos musicais em uma aprendizagem espiral e das propostas de ensino musical mais abrangente, que também sinaliza que o desenvolvimento técnico e musical na performance dos alunos foi alcançado.

Com base nas leituras de Bloom et al. (1977), Bloom, Krathwohl e Masia (1977) e Simpson (1966), que tratam dos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo, elaborei o Quadro 1, propondo um diálogo com os *objetivos essencialistas* e *contextualistas* de Penna, Barros e Mello (2012), a fim de refletir sobre os diferentes campos de atuação das propostas apresentadas nas aulas de harpa do Espaço Cultural da Grota, de maneira geral. Este quadro pretende auxiliar no entendimento de como as atividades propostas com os alunos puderam trabalhar esses três domínios dentro das propostas e objetivos de trabalho musical no âmbito dos projetos sociais, contando com os diferentes campos de interseção.

Quadro 1: Quadro 1: proposta de interseção dos objetivos educacionais de Bloom (1977), revisados por Labuta e Smith (1997), com as funções essencialistas e contextualistas propostas por Penna, Barros e Mello. (2012)

<table>
<tr><th></th><th>Cognitivo</th><th>Psicomotor</th><th>Afetivo</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Essensialistas</td><td>Pensar sobre conceitos da teoria musical: definições de melodia, harmonia, ritmo, forma, notas, intervalos, acordes, tonalidade, escalas etc.</td><td>Condicionamentos relativos ao ato de tocar: memória muscular, ritmo e processos de automatismo.</td><td rowspan="2">Contextualização de fatos sobre história da música, de compositores ou relacionados ao tema musical no intuito de expressar-se musicalmente.</td></tr>
<tr><td>Decodificação de instruções verbais sobre o ato de tocar harpa: posição de braços, articulação dos dedos, relaxamento.</td><td rowspan="2">Sensações da execução de concepção musical mental: nuances, dinâmicas, sonoridade e fraseado por meio da pressão dos dedos nas cordas</td></tr>
<tr><td>Decodificação da escrita musical em leitura de partituras e cifras</td><td>Gratificação com a realização e a expressão musical</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Contextualistas</td><td rowspan="2">Reflexões sobre práticas de estudo, organização e administração de tempo</td><td rowspan="2">Consciência corporal e relaxamento</td><td>Ampliação e fortalecimento da rede de relacionamentos</td></tr>
<tr><td>Identificação com repertório escolhido</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cuidados com preservação dos instrumentos</td><td rowspan="4">Atividades extramusicais associadas: desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade etc.</td><td>Pertencimento e consciência de grupo</td></tr>
<tr><td>Regras para um bom convívio social</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Atividades extramusicais associadas: memória, raciocínio lógico etc.</td><td>Desenvolvimento de capacidades intra e interpessoais.</td></tr>
<tr><td>Exposição e expressão das próprias ideias e sentimentos</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Gerenciamento de conflitos, papel do diálogo e acordos</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Autoestima e reconhecimento social</td></tr>
</table>

Respondendo às questões norteadoras

a) Seriam as propostas norteadoras da Musicalidade Abrangente efetivas no processo de ensino-aprendizagem da harpa no contexto de projetos sociais?

Sim, a reunificação dos saberes musicais fragmentados, por meio de uma abordagem transdisciplinar que relaciona as diferentes áreas de conhecimento musical com a sua aplicação ao ensino instrumental, demonstrou que os estudantes não somente desenvolveram suas habilidades na harpa, mas também melhoraram seus entendimentos a respeito de aspectos teóricos, além de ampliaram suas habilidades de criação musical, sendo esses progressos desejáveis no desenvolvimento de uma musicalidade integral do indivíduo. Especialmente no ensino em projetos sociais, as propostas norteadas pela Musicalidade Abrangente, aliadas ao formato de ensino coletivo, parecem ser particularmente apropriadas em atender as demandas pelo desenvolvimento de habilidades sociais como o diálogo, o trabalho em conjunto, o respeito aos acordos sociais, o desenvolvimento da autoestima e das capacidades de expressão de maneira mais global do que propostas tradicionais de ensino instrumental seriam capazes.

b) De que maneira podemos aplicar metodologicamente as propostas norteadoras da Musicalidade Abrangente no ensino da harpa?

As propostas de aula apresentadas neste estudo não pretendem estipular um passoapasso metodológico rígido, mas sim ilustrar possibilidades da aplicação destas propostas no ensino instrumental. Dessa forma, ressalto que cabe ao professor refletir e adaptar suas propostas para os diferentes contextos educacionais, utilizando os conceitos aqui apresentados na elaboração de novos caminhos que atendam as demandas de seus educandos. Particularmente para o professor de harpa, as propostas colaboram na construção de uma abordagem crítica que nega o tradicionalismo usual do ensino do instrumento e convida o professor a não mais simplesmente replicar os métodos de ensino aos quais foi submetido, mas que ele expanda as suas possibilidades com o uso de estratégias variadas, utilizando a apreciação, a criação e a teoria musical como fortes aliados no ensino da harpa e da formação global de um músico.

c) Como essas propostas se relacionam cognitiva, proprioceptiva e afetivamente com o aprendizado da harpa?

Os conhecimentos do domínio cognitivo podem se relacionar por meio das associações práticas de conhecimentos da teoria musical com o desenvolvimento no instrumento, como, por exemplo, quando o estudante compreende a relação das diferentes

alturas sonoras com as regiões da harpa ou as funções e os resultados sonoros dos acordes de cada grau dentro de uma tonalidade. Eles também se relacionam por meio da decodificação da partitura musical, ou ainda da decodificação de instruções sobre a forma de tocar, como quando o professor utiliza uma metáfora específica para criar associação entre os movimentos do corpo com imagens, como, por exemplo, a *montanha,* nome criado pelo professor para se referir à posição do punho dobrado para fora que deviam evitar. Quanto ao domínio proprioceptivo, associado a autopercepção do movimento de seus próprios tecidos, o trabalho do condicionamento muscular, da memória e do automatismo dos músculos, necessários para a performance, desempenham notória importância no desenvolvimento instrumental. Já no domínio afetivo, as associações extramusicais, relacionadas ao período de composição da obra, às questões relacionadas ao título ou à letra das músicas ajudam a aprofundar o entendimento musical e de identificação com o repertório, conferindo maior sentido ao próprio fazer musical. Por fim, a gratificação pessoal advinda do ato de tocar, associada à motivação e à construção de uma autopercepção mais positiva, quando o estudante transpõe os desafios da prática instrumental e alcança novos níveis de desenvolvimento no instrumento. Entretanto, as divisões entre os campos cognitivo, proprioceptivo e afetivo são apenas virtuais e nos ajudam, principalmente, no entendimento de como os múltiplos domínios colaboram na construção do conhecimento dos estudantes.

d) Essas propostas podem atender as demandas específicas do ensino de música em projetos sociais?

Como os objetivos educacionais do ensino em projetos sociais estão associados não apenas ao domínio técnico do instrumento ou do conhecimento da teoria musical, mas também ao desenvolvimento humano, a transformação social, a valorização do indivíduo, a promoção de bem-estar e a criação de laços com a comunidade, as propostas apresentadas no estudo se mostraram apropriadas para atender as demandas específicas do ensino em música no terceiro setor, já que abordam o ensino musical em sua integralidade, englobam as diferentes formas de apreensão de conhecimento humano, valorizam o conhecimento local, quando trabalham o repertório escolhido pelos alunos, trabalham com o senso de coletividade, da diversidade, das diferenças, estimulando a autonomia, a responsabilidade e a disciplina do educandos. Por meio das aulas coletivas, os alunos desenvolvem suas capacidades de expressão e de diálogo, fazendo acordos, concordando, discordando, falando e ouvindo uns aos outros, o que também contribui com a formação humana de maneira geral.

e) Essa proposta de ensino pode ser significativa e bem recebida pelos alunos de harpa?

Pela análise das falas dos estudantes nas entrevistas, podemos concluir que essas propostas foram bem recebidas e bem avaliadas pelos estudantes. Eles descreveram o ambiente da aula de harpa como um ambiente inovador, criativo, aberto ao diálogo e à participação deles. Na percepção dos estudantes, as propostas de aula foram concebidas de acordo com as necessidades da turma e não apenas seguindo um material preconcebido, o que foi valorizado por eles. Além disso, as propostas também foram avaliadas de maneira positiva pelas auditoras, não somente quanto ao desenvolvimento técnico e musical dos estudantes, mas também quanto ao ganho em relação à motivação e ao engajamento dos estudantes às propostas.

f) Como essas propostas afetam as questões de motivação dos alunos durante o processo?

Os alunos perceberam como positiva a participação ativa deles na escolha de parte do repertório, argumentando que se sentiram mais motivados podendo escolher as músicas que tocariam. Certamente essa identificação desempenhou papel importante para que os alunos se sentissem motivados durante o processo de aprendizagem. A motivação intrínseca deles adveio da gratificação que sentiram ao tocar na harpa músicas que eles já conheciam e de que gostavam. Outro aspecto positivo para as questões de motivação foi o protagonismo dos alunos em atividades que promoviam sua autonomia, solicitando um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento. Quando eles sentem que seus gostos são respeitados, suas opiniões são ouvidas e que são corresponsáveis pelo seu aprendizado, todo o processo parece se tornar mais prazeroso e significativo.

Possíveis desdobramentos

Por meio da criação de um registro de um processo de ensino-aprendizagem de harpa brasileiro, espera-se que este estudo possa contribuir para futuros debates sobre os métodos de ensino e a viabilidade do uso da harpa como um instrumento de musicalização. Esses registros também podem suscitar diálogos sobre o assunto para além do contexto brasileiro, já que tão pouco se discute acerca do ensino de harpa, mesmo globalmente.

Espera-se que, futuramente, estes relatos possam ajudar na criação de um material didático apropriado para o ensino de harpa e na elaboração de estratégias eficientes para o fomento do ensino do instrumento no Brasil.

Ganhos do pesquisador

O processo desta pesquisa promoveu grandes ganhos, do ponto de vista pessoal e profissional, que creio que sejam reflexões importantes. Como egresso de um curso de bacharelado, sinto que, após entrar em contato com conceitos, referenciais e pontos de vista novos, especialmente aqueles relacionados à área de educação, cresci muito como professor. As insatisfações relativas à minha trajetória como estudante me motivaram e trouxeram a este ponto, em uma procura por respostas para antigos problemas, buscando novas abordagens. Ainda que não tenha encontrado todas as respostas, certamente, durante este processo, encontrei novas ferramentas que me permitem caminhar na direção de um ensino de harpa mais próximo daquilo que acredito. O mais importante parece ser a mudança que estes novos questionamentos provocaram em mim, enquanto docente. Compreendi a importância real do planejamento de aula, dos processos avaliativos, do papel da motivação, do diálogo e da escuta. Meu respeito e amor pelo magistério apenas aumentaram. Tenho certeza de que aquele aluno que um dia fui se sentiria mais motivado, confiante e contemplado com abordagens como as debatidas aqui. Sigo me inspirando em cada bom professor que tive a sorte de ter conhecido e almejando ser, para meus alunos, aquilo que eles foram para mim.

Finalização

As propostas norteadoras da Musicalidade Abrangente se mostraram efetivas no processo de ensino-aprendizagem da harpa dentro do contexto de projetos sociais, pois se aplicam nas premissas conceituais sobre arte, música, sociedade, aprendizagem, identificação, dentre outras que instrumentalizarão e oferecerão suporte ao professor para reflexões como: quais são os objetivos que desejo que meus alunos alcancem nas minhas aulas? Quais são as convicções e os valores que carrego e transmito aos meus estudantes? Qual metodologia devo utilizar? Quais os conteúdos que devo priorizar? Como devo organizar minhas aulas? Qual é o papel do estudante no processo de aprendizagem? Minhas propostas atendem as necessidades dos meus alunos? O mais importante, parece ser, as perguntas que nos propomos a fazer do que necessariamente as respostas que encontramos. Portanto, é necessário que o professor assuma esse papel de constante reflexão e questionamento para que possa sempre aprimorar suas práticas.

Os contextos de ensino-aprendizagem brasileiros são muito diversos e complexos. Entretanto, de maneira geral, o acesso à harpa no país é restrito. Acredito que, nesse sentido, este estudo apresenta perspectivas inventivas de trabalho que, em termos tradicionais, seriam

consideradas fora da possibilidade. Dois estudantes usando uma harpa ao mesmo tempo? E se tivermos mais alunos do que instrumentos disponíveis? A própria proposta de ensino coletivo já aponta para uma promessa mais democrática de ensino do instrumento. Creio que esta é a maior questão para a difusão do instrumento no Brasil: melhorar o acesso ao instrumento. Deste modo, este estudo é apenas uma peça de um quebra-cabeça maior, sendo necessário que demais estudos sobre o assunto sejam realizados para traçar um panorama mais abrangente. Mesmo que as propostas apresentadas não sejam necessariamente replicáveis em outros programas, acredito que os conceitos que as basearam podem servir como ponto de partida para a elaboração de propostas alinhadas com a democratização do acesso ao instrumento e na melhor compreensão das necessidades gerais dos estudantes de harpa no Brasil.

Cada situação terá seus objetivos, estruturas e limitações, e cada grupo de estudantes apresentará suas demandas, expectativas e possibilidades. Portanto, instrumentalizar a pedagogia do instrumento não é possível se desconsiderarmos suas particularidades, sabendo aproveitar suas vantagens e trabalhar suas desvantagens. Não se trata de procurar um passo a passo rígido, mas sim de uma maneira de conceber o processo educativo e a música, antes de mais nada, de maneira filosófica e posteriormente, se reflete em sua prática.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Galdino. **Educação musical nãoformal e atuação profissional**: um survey em oficinas de música de Porto Alegre- RS. (Dissertação de Mestrado em Educação Musical) UFRGS Porto Alegre, 2005.

ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais. Um relato. In: **I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Anais... Goiânia, 2004. Disponível em: <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf> Acesso em: 10 nov 2018.

ALVARES, S. L. A. A needs assessment and proposed curriculum for incorporating traditional choro music experiences into Brazilian university music curricula. *International Journal of Music Education*. Huddersfield: ISME, n.34, p. 3-13, nov. 1999a.

_____. 500 anos de educação musical no Brasil. In: XII Encontro Nacional da ANPPOM, n. 12, 1999b, Salvador. Anais... Salvador: ANPPOM, 2000, 1 CD-ROM. Disponível em:<https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/SALVARES.PDF> Acesso em: 20 nov 2018.

_____. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 57-64, mar. 2005a.

_____. Teoria do desenvolvimento cognitivo e considerações sobre o aprendizado da música. In: **Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. 2005b, p. 63-71. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2005b.

_____. Vertentes do saber musical. In: Beatriz Ilari (org.) **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006, p. 429-452.

_____. Ensino coletivo do choro: um estudo descritivo. In: **XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**: Educação Musical para o Brasil do Século XXI, nov. 2011, Vitoria, 2011.

_____. Incorporating traditional choro music experiences into Brazilian university music curricula through class instruction using comprehensive musicianship concepts. In: **30 ISME World Conference on Music Education**. Thessaloniki - Grécia, 2012. Disponível em: <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2012_Research_proceedings_optimised.pdf> Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Multicultural perspectives in teaching traditional Brazilian choro music abroad through class instruction using comprehensive musicianship concepts. In: **31st World Conference on Music Education**, Porto Alegre, 2014.

_____. Considerações sobre a formação inicial e continuada do professor de música na sociedade pós-moderna sob o conceito da musicalidade abrangente. **X Encontro Regional Sudeste da ABEM**. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Colégio Pedro II, Anais... Rio de Janeiro, setembro de 2016a.

_____. Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: ALVARES, Thelma Sydenstricker; AMARANTE, Paulo. (Org.). **Educação musical na diversidade**: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016b, p. 73-110.

ANDERSON, Gary L. HERR, Kathryn. The New paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher** n. 5, v. 28, jun-jul, p. 12-21. 1999. Disponível em:<https://www.jstor.org/stable/1176368?read-now=1&seq=4#page_scan_tab_contents> Acesso em: 30 jul 2019.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução: Ligia Teopisto. Lisboa: Paralelo. Ed 1, 2003.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro.Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280922319_PESQUISA_ETNOGRAFICA_COM_CRIANCAS_CAMINHOS_TEORICO-METODOLOGICOS/stats> Acesso em: 17 nov 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914> Acesso em: 15 nov 2018.

BLACKING, John. **How musical is man?** Seatle: University of Washington Press, 1973.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxonomia de Objetivos Educacionais. Domínio Cognitivo**. Tradução Flavia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1977.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertram B. **Taxonomia de Objetivos Educacionais. Domínio Afetivo**. Tradução Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1977.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em 07 de jul. de 2019.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching.** 4. ed. New York: Pearson, 2002.

BRUNER, Jerome Seymor. **O processo da educação**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

BRUSCIA, Kenneth E. **Defining Music Therapy**. 3. ed. EUA: Barcelona Publishers, 2014.

BURNS, Anne C. Action research.In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, A. (Org.) **Research methods in applied linguistics**. 1. ed. London: Bloomsbury, 2015, p. 187–204.

BUSH, C. A. **A música e a terapia das imagens:** caminhos para o eu interior. Tradução Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultrix, 1995.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística de educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.14, mar. 2009, p. 17-24,

CARVALHO, Ana M. A.; BERALDO, Katharina E. A.; PEDROSA, Maria Isabel e COELHO, Maria Teresa. **Psicologia em estudo**. Maringá, vol.9 no.2, p. 291-300 mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a15.pdf> Acesso em 16 nov 2018.

COMBS, Philip. H. & AHMED, M. **Attacking rural poverty**: how non formal education can help. Ed 3.Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

CONWAY, Colleen; PELLEGRINO, Kristen; WEST, Chad. **Case Study Research in Music Education.** Michigan, USA. Music Education Faculty Publications and Presentations. 6, 2011. Disponível em <https://digitalcommons.ithaca.edu/mused_faculty_pubs/6> Acesso em: 13 jun 2018.

COY, Christopher. **The use of comprehensive musicianship instruction by a middle school band director**: a case study. Dissertação (Mestrado em Musica) Graduate College of Bowling Green State University, [Ohio, EUA.] 2012. 151 p.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design**: Choosing among five approaches. Ed 2. Sage Publications, 2007.

CRUVINEL, Flavia Maria.I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso In: **I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**,Anais... Goiânia, 2004. Disponível em: <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf> Acesso em: 10 nov 2018.

_____. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: ICBC, 2005, p. 70-74.

DICAS DE ESCRITA. **Criação de personagem – Pirâmede de Maslow**. 2018. Disponível em: <http://www.dicasdeescrita.com.br/ficcao/criacao-de-personagem-piramide-de-maslow/> Acesso em: 21 nov 2018.

DUMAZEDIER, Jofre. **A revolução cultural do tempo livre**. Trad. Luiz Octavio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1994.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. In: Revista Brasileira de Educação v. 21 n. abr-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf> Acesso em 24 de jul. 2019.

FARIA, Adriana Miana de. **Uma vivência educacional em projeto social**: a percepção musical no Espaço Cultural da Grota. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 2018. 481 p.

FERNANDES, Fernando Lannes. **Violência, medo e estigma**: efeitos socioespaciais da "atualização" do "mito da marginalidade" no Rio de Janeiro. 2009. 485f. Tese de Doutorado em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, João Miguel Bellard. Ensino, pesquisa e extensão na formação docente: a Escola de Música de Manguinhos. **Revista Científica UBM** – Barra Mansa (RJ), ano XXII, v. 19, n.36, 1. Sem. 2017. p. 23-46.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; CAVAZOTTI, André. **Música e pesquisa**: novas abordagens. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GADAMER, Hans-Georg; FRUCHON, Pierre (Org.). **O problema da consciência histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAGNÉ, Robert M. **The conditions of learning**. 2. ed. [EUA]: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente:** A Teoria das Inteligências Múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Algre: Artmed, 1994.

GASTON, E. Thayler. Man and Music. In:E.T. Gaston (org),**Music in Therapy.** Londres:MacMillan, 1968.

GERHARD, A. C.; FILHO, J. B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio.**Investigações em Ensino de Ciências**, v.17(1), p. 125-145, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Ligia A. (Org). **Educação Não Formal**: campos de atuação. São Paulo: Paco Editorial, 2013, p. 11- 32.

HARGREAVES, David J. The developmental psychology of music.**Psychology of Music.** vol. 14, n. 2, 1986, p. 83-96.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C.; TARRANT, Mark. How and why do musical preferences change in childhood and adolescence? In: Gary E. McPherson (org), **The Child as Musician**: A handbook of musical development. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

KATER, Carlos."O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social".**Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali Oliveira. **Práticas Musicais em ONGs**: Possibilidade de Inclusão Social e o exercício da cidadania.Revista de História e Estudos Culturais Fênix, Universidade Estadual de Londrina, vol. 5, Ano V, no 2, Londrina , 2008.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.**Em Pauta, ano 11, p. 50-73, 2000.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116 jul., 2002, pp. 41-59. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso em 16 nov 2018.

KYRIACOU, Chris. **Effective Teaching in Schools**: Theory and Practice. 2. ed. Londres: Stanley Thornes, 1997.

LABUTA, J. A.; SMITH, D. A. **Music Education**: Historical contexts and perspectives, NJ [New Jersey, EUA]: Prentice Hall, 1997.

LANGER, Susanne K.**Philosophy in a New Key**: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art. [EUA]: Harvard University Press, 1957.

LAZEROWITZ, Morris. Knowledge by Description. In: **The Philosophical Review**. [EUA]: Duke University Press. Vol. 46, No. 4, p. 402-415, 1937.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortêz. 1998.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

MARK, M. **Contemporary music education.** 2. ed. New York: Schirmer Books, 1996.

MASLOW, Abraham H. **Motivation and Personality**. New York: Harper and Row, 1954.

MCPHERSON, Gary E.; MCCORNICK, John. The Contribuition of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination **Research Studies in Music Education**. vol. 15, 2000.

MERRIAM, Sharan B. **Case Study Research in Education**: A Qualitative Approach. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers, 1998.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: **I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**, Anais... Goiânia, 2004. Disponível em: <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf> Acesso em: 10 nov 2018.

_____. A prática de ensino de instrumento em grupos nos Estágios Supervisionados Docentes. In: **XIII Encontro Regional Centro-Oeste da Abem**. Campo Grande, out. 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_coeste/regional_coeste/paper/view/823/115> Acesso em: 11 out 2018.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, Luciano. **Fala, Doutor: Luciano Morais - Interpretação musical como hermenêutica da música - PGM 106.** 2014. (33:01). Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=a-X93_0MCV4>. Acesso em: 06 out 2018.

NACHMANOWICZ, Ricardo Miranda. **Fundamentos para uma análise musical fenomenológica.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2007. 144 p.

NOMA, Amélia Kimiko; LIMA, Aparecida do Carmo. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3063342.pdf> Acesso em: 09 de jul 2019.

PELLANDA, Nize M. C. A música como reencantamento: um novo papel para a educação.**Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p 19-28, mar. 2004.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006.

PENNA, Maura; BARROS, O. R. N.; MELLO, M. R. Educação Musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, v. 20, p. 65-78, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). **Contexturas**: o ensino de artes em diversos espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

RADOCY, Rudolf E.; BOYLE, J. David. **Psychological foundations of music behavior**. Springfield: Charles C. Thomas, 1988.

ROGERS, Carl Ransom. **Sobre o poder pessoal**. Traduzido por Wilma Millan Alves Penteado, Revisado por Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1978

RUSSELL, Bertrand. Knowledge by acquaintance and knowledge by description.In:**Proceedings of the Aristotelian Society New Series**, [EUA]: Oxford Academic, vol. 11, 1911, p. 108-128

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais.**Traduzido por Angela Melin. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SESSIONS, Roger. **The composer and his message**. Illinois: University of Chicago Press, 1963.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2007

SIMPSON, Elizabeth Jane. **The classification of Educational Objectives**: Psychomotor Domain. Champaign-Urbana: University of Illinois, 1966.

SOUZA, G.S; SANTOS, A. R.; DIAS, V.G. **Metodologias da pesquisa científica:** a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizado. Porto Alegre: Animal, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI Regina Celia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva.. 4. ed. Brasilia: Liber Livro, 2011.

TERRA, Natália I. T. **Metodologia Suzuki**: uma aplicação para contrabaixo à moda brasileira. Dissertação (Mestrado em Eduação Musical) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. 102 p.

THIOLLENT, Michel.**Pesquisa-ação e participante – Thiollent.** 2013. (01:06). Disponível em: <https://www.*YouTube*.com/watch?v=DAHTqx_1tt8>. Acesso em: 27 jul. 2019.

THOMSON, W. The anatomy of a flawed success: Comprehensive musicianship revisited. 99 **The Quarterly**, vol. 1, n. 3, p. 20-28. 1990.

TOURINHO, Cristina.Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola In: **I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Anais... Goiânia: 2004. Disponível em: <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf> Acesso em: 10 nov 2018.

_____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história In: **XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, AméricaLatina**. Anais... Mato Grosso do Sul:, out. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/inicio.html> Acesso em: 10 nov 2018.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e nãoformal**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 10-45.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lorenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009> Acesso em: 31 jul. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D.; MAHEIRE, K. Significados e sentidos da música: uma breve composição a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo.** Paraná, vol. 12, n. 1, p. 105-113, jan/abr, 2007.

YIN, Robert K. **Case study research**: design and methods. 2. ed. Sage Publications, 2002.

ZEICHNER, K.M. e NOFFKE, Susan. Practitioner research. In: **Handbook of research on teaching.**4. ed. Washington: American Educational Research Association. 2001, p. 298-330.

7 APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

TURMA: **DIA:** **AULA:**

QUANTO AO DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

1) Qual foi o objetivo proposto para essa aula?

2) O objetivo foi alcançado total ou parcialmente pelo grupo? Algum comentário individual?

3) Como os alunos relacionaram o conteúdo da aula com as suas bagagens anteriores?

4) Houve espaço durante as atividades para escolhas dos alunos?

5) Algum aluno relata o que praticou durante a semana? Houve melhora?

QUANTO AOS COMPORTAMENTOS

6) Como foi a receptividade dos alunos à proposta de aula?

7) Como foi a recepção dos alunos ao repertório abordado?

8) Como esteve a atenção dos alunos durante o desenvolvimento da aula?

9) Como foi a motivação dos alunos nas aulas?

QUANTO AOS RELACIONAMENTOS INTRA E INTERPESSOAIS

10) Respostas à pergunta "Como foi a semana?"

11) Como os alunos se expressam ou expressam suas ideias/posicionamentos?

12) Como os alunos se relacionaram entre si?

13) Como os alunos se relacionaram com o professor?

8 APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Objetivos	Perguntas
Apresentação formal sobre o intuito da pesquisa e solicitação para a realização da entrevista e gravação	"Você lembra que eu te contei sobre a pesquisa que eu estou fazendo?"
	"Posso te contar um pouco sobre a pesquisa que eu estou fazendo?"
	"Você se incomoda se eu gravar o que vamos conversar?"
Aquecimento: falar sobre o tema geral para estabelecer um clima agradável e estimular a fala dos entrevistados	"Você lembra quando você começou as aulas de harpa? Como foi no começo?"
	"Você já tinha visto uma harpa antes de começar as aulas?"
1) Sobre a recepção das metodologias utilizadas nas aulas de harpa	"O que você lembra de ter feito nas aulas de harpa?"
	"Você lembra de uma aula nossa que tenha sido muito legal? Você gostaria de fazer ela mais vezes?"
	"Queria que você comparasse como foram as nossas aulas e como são as outras aulas que você já faz, tanto na escola quanto de outros instrumentos... o que elas têm em comum? E as diferenças?"
2) Sobre as turmas coletivas: qual o melhor formato?	"Você achou legal fazer as aulas de harpa em conjunto ou você preferiria ter feito todas as aulas sozinho com o professor?"
	"De que maneira você acha que seria a melhor forma de dividir as turmas de harpa na sua opinião?"
3)Sobre a integração da performance de instrumento com outras áreas de interesse: apreciação, composição, improvisação, arranjo, literatura	"Você lembra de alguma aula em que a gente tenha parado para ouvir músicas? O que achou?"
	"Em algum momento, você criou uma música sua? Fez arranjos de músicas que já

	existiam?”
	“Você lembra de alguma coisa sobre história relacionada à harpa, aos compositores ou à música que tenha sido falada em aula?”
	“Você lembra de ter improvisado em alguma aula? Como foi improvisar?”
	“Alguma vez você já tinha criado novas músicas ou arranjos? Você acha que isso foi importante? Por quê?”
	“Se eu te pedir para tocar uma música nova, tipo uma que toca na rádio ou num filme, e não tiver partitura dela, você sabe como fazer? Por onde começar?”
4) Repertório, identificação e decisões	“Quais músicas você gostou mais de tocar nas aulas de harpa?”
	“Você lembra de alguma música que eu escolhi para a gente fazer? E alguma que você ou um colega escolheu?”
	“Como foi para você tocar uma música que você conhecia da rádio/filme/televisão na harpa?”
5) Inter-relações entre colegas e professor	“Como você descreveria seus colegas usando apenas uma palavra?”
	“Como você se relaciona com seus colegas de turma de harpa?”
	“Você pode descrever como é o professor de harpa para você?”
6) Críticas e sugestões	“Você vai me fazer um grande favor e me ajudar a tentar ser sempre um professor melhor. Peço que você seja sincero, queria muito saber se teve alguma aula que não foi legal ou como eu posso melhorar.”

7) Espaço para comentários livres	“Tem alguma coisa que você acha importante sobre as aulas e que a gente não tenha conversado?”
	“Você tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre algum assunto?”

9 APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1 COM O ALUNO CRISTIANO

Realizada em 12 de junho de 2019, tempo total de 20h22min, em vídeo.

8 anos
Iniciou aulas no ECG aos 6 anos.
Faz aulas de flauta doce, percussão, desenho e harpa.
Participa das aulas de harpa há cerca de 1 ano.

Cristiano: esse é o caderno para você perguntar?
P/P: é, tem umas perguntas aqui. Vamos lá, vamos lá... Então, Cristiano, você lembra que a gente tava conversando sobre a minha pesquisa, né? Lembra que eu cheguei a comentar com vocês que a gente tinha as gravações, enfim... vocês sempre perguntam "o que que tá gravando, tio?", né? Enfim, você não se incomoda da gente gravar o que a gente vai conversar agora?
Cristiano: (balança a cabeça negativamente)
P/P: depois você dá uma olhada, acho que vai ser legal depois você assistir e aí você pode me dizer se realmente aquilo ali tá legal ou se você mudaria um pouco a sua resposta, depois você vê direitinho...
P/P: **você lembra quando foi que você começou as aulas de harpa? Você lembra alguma coisa dessa época? Ou da primeira aula?**
Cristiano: eu sei que fiquei nervoso.
P/P: ficou nervoso? (risos) Porquê?
Cristiano: não sabia o que fazer... hm (toma alguns segundos) e aí você me ensinou tudo.
P/P: mas na primeira aula foi tudo? (risos)
Cristiano: tudo não.
P/P: mas porque você ficou nervoso? Porque era uma coisa nova ou o quê?
Cristiano: e era muito embolado.
P/P: você achou a harpa muito embolada? (risos)
Cristiano: e também eu não sabia se ia fazer ou se não ia fazer, por conta do outro projeto.
P/P: ah, então tinha alguma coisa que você podia fazer no lugar da harpa, tava indefinido ainda... E o que que te fez escolher a harpa nessa época?
Cristiano: o que me fez escolher a harpa foi quando você mudou a aula de harpa pro dia da flauta.Eu até se atrasei, aí depois desse dia eu fiquei nervoso porque eu não ia poder mais fazer a aula. Aí minha mãe deu um jeito de eu sair da escola, descansar um pouco em casa e vim para orquestra e depois ela passar aqui para me pegar.
P/P: entendi, deu um jeito de fazer funcionar, mesmo que o dia não fosse o melhor de todos.
Cristiano: e agora às vezes eu venho para o projeto.
P/P: entendi. **E você já tinha visto uma harpa antes? Antes das aulas?Antes da gente fazer a nossa primeira aula você já tinha visto uma harpa na sua vida antes?**
Cristiano: só na foto da orquestra.
P/P: foto da orquestra? Qual foto você viu?
Cristiano: foto que tem uma moça lá embaixo tocando uma harpa azul.
P/P: ah, sei qual é a foto que tá aqui embaixo. Aquela moça foi minha professora, sabia?
Cristiano: (cara de surpreso) foi?

P/P: foi. E hoje em dia a gente trabalha junto, lá na universidade.
Cristiano: qual o nome dela?
P/P: Cristina. Cristina Braga... **Que que você lembra, assim, falando das aulas de harpas no geral, de todas as aulas de harpa que você lembra? Sei que a gente já fez bastante aula, você lembra de ter feito o que nessas aulas? Que que a gente faz nas aulas de harpa?**
Cristiano: aprende a tocar... aprender um monte de músicas legais e... é só isso.
P/P: a gente aprendeu a tocar harpa e a gente aprendeu um monte de música legal.
Cristiano: tocar *Peixinho do Mar*.
P/P: ah, você lembra das músicas, legal. **E você lembra de alguma aula que a gente fez que tenha sido muito legal e que você queria fazer mais vezes?**
Cristiano: aquela que eu dormi. (risos)
P/P: ah! (risos) Eu tava suspeitando que você ia falar dessa... Aquela que a gente ficou escutando as músicas de olhinho fechado.
Cristiano: eu fiquei dormindo.
P/P: por que que aquela aula foi legal para você?
Cristiano: porque eu dormi. (risos)
P/P: (risos) mas, tipo, foi legal porque você dormiu?
Cristiano: e também você contou uma história que a gente ficou parado e você deixou a gente se cobrir com o negócio da harpa.
P/P: mas o que naquela aula foi mais legal? Porque dormir, sei lá, dormir a gente dorme todo dia. Porque que aquela aula foi tão legal?
Cristiano: porque você ficou contando uma história que envolvia uma outra história que envolvia outra história e que envolvia outra história...
P/P: e como é que foi, assim, escutar essas histórias escutando as músicas?
Cristiano: eu só escutei até quando você falou do ganso, o resto eu dormi. (risos)
P/P: depois do cisne já era, dormiu. (risos) **Alguma outra aula que você lembra também que você achou que foi muito, muito legal?**
Cristiano: hm (pensativo)
P/P: porque essa foi no ano passado, a memória está boa.
Cristiano: pode ser esse ano?
P/P: pode ser qualquer aula que a gente tenha feito.
Cristiano: nesse ano então... (pensativo, em silêncio, olha para cima) hoje.
P/P: hoje? Mas hoje a gente só tá conversando. Mas tá legal?
Cristiano: (consente com a cabeça sorrindo)
P/P: (risos) porque que é legal conversar?
Cristiano: (dá com os ombros como quem diz não sei)
P/P: você só tá achando legal.
Cristiano: (acena com a cabeça concordando)
P/P: é que às vezes a gente tá pensando uma coisa assim "será que eu falo? Não sei", entendeu? Se pensar, pode falar, não tem problema nenhum. **Eu queria que você pensasse assim: nas outras aulas que você faz, tipo no colégio, nas outras aulas de instrumento... todas as outras aulas que você já fez. No que que essas aulas são parecidas com as aulas de harpa que a gente faz e no que elas são diferentes? O que que é parecido na aula de harpa com outras aulas de instrumentos que você faz lá na escola? Tem alguma coisa que você acha parecido?**
Cristiano: só escrever.
P/P: escrever? Escrever o quê?
Cristiano: tem que escrever as notas, mas só que na escola tem que escrever com as letras.

P/P: ah, entendi. Tem a parte da escrita. De vez em quando na aula de harpa a gente fazia alguma coisa escrevendo.
Cristiano: fazia não, faz.
P/P: faz. (risos) E você acha legal essa parte?
Cristiano: (consente com a cabeça)
P/P: porque eu sei que você, na última aula, pegou essa função para você, né? Daí você escreveu lá os trechinhos que a gente tava criando, né**? Enfim, o que que nessas aulas você acha diferente da escola? O que que na aula de harpa acontece que você acha que é diferente? Ou não tem nada de diferente?**
Cristiano: tem diferente que a gente se envolve com notas e na escola só tem lápis, borracha, quadro e a professora, que a gente tem que ficar olhando todo santo dia.
P/P: mas você também não tem que ficar olhando para mim todo santo dia quando a gente faz aula? (risos)
Cristiano: (balança a cabeça consentindo e sorrindo) nem tanto, tem que ficar olhando para as cordas.
P/P: ah, é mais importante olhar para as cordas do que para mim... (risos) E tem mais alguma coisa diferente? Parando de pensar na escola, mas pensando nas outras aulas de instrumento que você faz... Tem alguma coisa dos outros instrumentos que é parecido e alguma coisa que é diferente?
Cristiano: o piano também tem cordas. Se abrir um negócio em cima dele, ele tem muitas cordas. Eu faço aula de violino e também tem cordas, violão...
P/P: é, entendi. Mas eu quero saber mais sobre a aula do que sobre o instrumento. Você tá certo, todos esses instrumentos têm cordas. Mas quais aulas de instrumentos você tá fazendo hoje em dia?
Cristiano: pandeiro, flauta e harpa.
P/P: tem alguma diferença das aulas de pandeiro e flauta para as aulas de harpa? Por que, por exemplo, na escola você disse que tem que olhar a professora, tem que escrever... que que acontece nas aulas de música que também acontece nas aulas de harpa?
Cristiano: ler partitura.
P/P: ler partitura igual.
Cristiano: tirando a de flauta, porque na aula de pandeiro tem que ficar prestando atenção no professor e prestar atenção onde ele bate para a gente bater também.
P/P: e tem alguma coisa que é diferente dessas aulas com aula da harpa?
Cristiano: do pandeiro?
P/P: é. Por exemplo: tem alguma diferença da aula de pandeiro e da harpa sem ser um instrumento, claro que instrumento é diferente. Mas sobre a aula, sobre a forma que a aula acontece.
Cristiano: não muito.
P/P: é parecido.
Cristiano: só muda que tem muita criança.
P/P: no pandeiro?
Cristiano: tipo isso.
P/P: você achou legal o fato da gente fazer as aulas de harpa em turma? Porque você tá falando que lá na aula de pandeiro tem muito mais criança, mas aqui a gente também tem uma turma, né? **Você achou que fica bacana fazer as aulas de harpa em turma ou você acha que seria mais legal fazer as aulas sozinho, tipo só eu e você durante a aula?**
Cristiano: fazer aula em turma.

P/P: fazer aula em turma você acha mais legal? Por que você acha?
Cristiano: (sorri)
P/P: sim, é a sua opinião. Não se preocupa.
Cristiano: (pensativo) porque dá para discutir as coisas, o que a gente acha e também dá para conversar um pouco. (risos)
P/P: a essa parte também é boa, né? (risos) E como é que é essa discussão que rola entre vocês?
Cristiano: ué, a gente discute uma música igual a gente tá fazendo agora. A gente tá discutindo como... porque... ela... ela pode ficar ruim se a gente não prestar atenção, botar as notas em qualquer lugar. Então a gente discute isso.
P/P: aí você vai discutindo com os colegas sobre como ir colocando as notinhas para que fique legal para todo mundo, assim, que todo mundo concorde com aquilo?
Cristiano: (sorrindo acena com a cabeça que sim)
P/P: e essa parte você acha legal? Discutir com os outros?
Cristiano: (sorri e concorda)
P/P: bacana. **Você acha que a gente aprenderia mais se as aulas... Porque assim, legal, eu consigo entender que seja mais legal, mas você acha que a gente aprenderia mais se a aula fosse só eu e você? Ou a gente aprende da mesma forma?**
Cristiano: a gente ia aprender da mesma forma, mas só que em dupla é mais legal.
P/P: bacana, gostei. **Você lembra de alguma aula que a gente tenha parado para ficar ouvindo música?**
Cristiano: ué? Aquela que eu dormi. (risos)
P/P: teve mais alguma aula que a gente parou pra ficar ouvindo música?
Cristiano: a que você ficou tocando para a gente prestar atenção, para a gente depois tocar.
P/P: e o que que você achou dessa parte de ouvir?
Cristiano: legal.
P/P: você acha que é importante para tocar também?
Cristiano: (concorda com a cabeça)
P/P: para você conseguir tocar bem tem que ouvir, é isso?
Cristiano: (consente)
P/P: **teve alguma aula que você lembra de você ter criado uma música sua ou de fazer arranjo de música do zero? Assim, pegar e criar uma música?**
Cristiano: lá do começo?
P/P: pode ser do começo, pode ser alguma aula... pode ser todas. Você lembra de mais de um exemplo?
Cristiano: de agora, agora, a gente tá criando uma música, então eu que escrevo faço um monte de coisa. (gesto com a mão no olho imitando choro, porém sorrindo, como quem diz que dá muito trabalho)
P/P: (risos) é trabalhoso... e de antes?
Cristiano: de antes... eu ficava mexendo nas cordas e fazendo uma música e eu nem percebia.
P/P: mas **você lembra de alguma vez que a gente criou um arranjo para uma música juntos?**
Cristiano: (pensativo)
P/P: porque a gente está compondo uma música, nessa hora a gente tá criando ela do nada, mas teve alguma música que a gente pegou que já existe essa música, e que a gente pegou e foi criando o arranjo dela?
Cristiano: (pensando com cara de quem não lembra)

P/P: tranquilo, mas legal que você lembra da aula de composição. **Você lembra de alguma aula que a gente tenha falado sobre coisas que não são tocar harpa, mas, assim, sobre a história da harpa? Ou sobre os compositores? Ou sobre alguma coisa da música, do título da música, ou sei lá, alguma coisa, assim, que não é sobre notinha, dó-ré-mi, alguma outra coisa que a gente tenha conversado?**

Cristiano: da... do título da música. É, a gente já fez isso.

P/P: que música?

Cristiano: (rindo, dá com os braços dizendo que não sabe)

P/P: essa parte você não lembra.

Cristiano: eu sei que aconteceu, mas agora se lembrar...

P/P: tá. E **você lembra de a gente ter feito alguma improvisação durante as aulas? Tipo, ir criando ao mesmo tempo que a gente toca?**

Cristiano: Antônio. (risos)

P/P: mas a gente já parou assim: vamos improvisar? Vamos fazer uma coisa assim?

Cristiano: (diz que sim com a cabeça)

P/P: quando?

Cristiano: (risos) Eu sei que teve uma aula que eu e o Antônio, a gente tava tocando, eu acho que foi na aula de harpa, se não foi na aula de harpa, foi na aula de flauta. A gente estava tocando normal e Antônio foi lá e botou mais um... ré, não sei.

P/P: ele foi dando uma criada ali no meio do caminho. (risos) E você acha que essa parte de inventar músicas novas, isso foi bacana? Você acha que foi legal?

Cristiano: (concorda com a cabeça) e tá sendo.

P/P: é, porque a gente ainda tá fazendo uma música. E **se eu te pedisse agora, por exemplo, para tocar uma música que você escutou na rádio ou que você conhece, você pode cantar ela, mas você não sabe as notinhas dela, você não tem uma partitura. Você conseguiria dar um jeito de achar aquelas notinhas?**

Cristiano: é porque lá em casa tem duas TV grandonas, acho que maior do que aquela, as duas TVs, uma chegou, a primeira, muito velha e parou de funcionar, só liga quando ela quer. A outra quando chegou tava com fio arrebentado, meu irmão foi lá, deu um jeito e aí ela ligou. Agora ela liga, mas só que ela se comporta sozinha, quando quer ela abaixa o volume, quando quer abaixa ali, abaixa aqui. E aí meu irmão, acho que você não conhece, Leo, ele abriu as duas TVs.

P/P: entendi, mas, se eu pegar uma música qualquer dessas que você nunca tenha tocado, você consegue tirar as notinhas dela? Como é que você faria para tirar as notinhas de uma música?

Cristiano: (pensativo, depois de um tempo balança a cabeça negativamente)

P/P: ah, sei lá, se eu falasse: "toca uma música da Ludmilla", usando o exemplo da música que o Betinho fez para orquestra, *Cheguei*, já foi há um tempo atrás... mas daí: "Pô, eu não sei as notinhas, tio?" E eu digo: "Dá um jeito, toca a música da Ludmilla", o que você faria?

Cristiano: (pega a harpinha e posiciona pra tocar) ia botar um dó e botar um monte de coisa e ia tentar tocar.

P/P: e experimentando?

Cristiano: eu nem sei como é que é a música dela. (risos)

P/P: não, mas, então, pega uma outra música, eu dei um exemplo que talvez não... mas uma outra música que você talvez nunca tenha tocado na flauta, não tenha tocado no violino, mas você gostaria de tocar, por exemplo.

Cristiano: (pensativo e faz cara de não sei)

P/P: tipo, por exemplo, a *Asa Branca*, você já tocou na flauta?
Cristiano: já toquei, mas sou muito ruim na *Asa Branca*.
P/P: tinha que ser uma outra, mas eu não tô conseguindo pensar uma música agora para a gente tentar tirar... mas, enfim, tudo bem, vamos continuar a conversa. **Quais são as músicas que você mais gostou de tocar na aula de harpa?**
Cristiano: aquela da novela, a que a gente está inventando, e *Peixinho do Mar*.
P/P: legal. **Você lembra de alguma música que eu escolhi para a gente fazer?**
Cristiano: *Peixinho do Mar* e aquela da novela. Não, aquela da novela foi tio Márcio.
P/P: a da novela foi tio Márcio?
Cristiano: foi tio Márcio. (coordenador Marcio Selles)
P/P: **tem alguma música que você ou algum dos seus colegas escolheu pra gente fazer?**
Cristiano: essa que a gente tá fazendo.
P/P: é essa que a gente tá criando. Você chegou a tocar alguma música na harpa dessas que você conhece da rádio, do filme ou da televisão?
Cristiano: (pensativo) acho que sim.
P/P: ah, essa da novela, por exemplo.
Cristiano: (balança a cabeça positivamente)
P/P: **como é que foi para você tocar uma música que você já conhecia, só que agora na harpa?**
Cristiano: (breve silêncio) é para eu tocar aquela agora?
P/P: não, tô, assim, perguntando. Você acha que é legal tocar essa música na harpa?
Cristiano: (consente com a cabeça) acho que eu consigo lembrar...
P/P: tá. Agora eu queria fazer umas perguntas sobre seus colegas. **Você consegue descrever cada um dos seus colegas usando apenas uma palavra?**
Cristiano: como assim?
P/P: descrever como é o Neymar, descrever como é o Ricardo, mas, assim, uma palavra cada um.
Cristiano: uma? (pensa) desculpa, Ricardo, mas Ricardo se acha. Em todas as aulas. Ney é bagunceiro. Nandinha é criativa e Tiago é meio Ney e Ricardo.
P/P: e como é que você se dá com eles? Você se dá bem com eles?
Cristiano: bem.
P/P: você gosta de fazer aula com eles, especificamente? Você não gostaria de trocar de turma?
Cristiano: ih, faltou o Alberto. Alberto é metade Tiago, Ney e Ricardo.
P/P: então são três metades? (risos) **E como é que você descreveria o professor de harpa?**
Cristiano: é você.
P/P: eu sei, mas tem uma palavra que você usaria para me descrever?
Cristiano: legal.
P/P: e tirando ser uma palavra, alguma coisa que você poderia falar sobre a minha forma de dar aula?
Cristiano: legal e eu gostei que você botou Betina pra ajudar a gente.
P/P: ah, você gostou da gente fazer aula com a Betina? Eu também achei legal. E aí essa parte é aquilo que eu tava conversando com vocês antes, sobre as críticas, sugestões, e para mim é o maior favor que vocês me fazem quando vocês podem falar uma coisa que vocês acham que eu posso melhorar porque para mim é muito importante. Eu quero sempre ser um professor mais legal, então... sinceridade! Não: "Ah legal." Porque, assim, a gente se gosta, mas o negócio todo assim: **tem alguma coisa que você acha que eu poderia fazer para**

melhorar as aulas de harpa? Que ficaria mais legal? Alguma coisa que você achou que não foi tão bacana, ou que a gente podia ter feito de diferente?

Cristiano: (olha para cima pensativo)

P/P: tem alguma coisa que você achou que não foi tão bacana ou que a gente poderia ter feito diferente? O que você lembrar...

Cristiano: que você, quando fazia... quando as pessoas faziam bagunça mandar descer, sem pena.

P/P: então você acha que eu tenho que ser mais "mão firme" com o pessoal? E mais alguma outra coisa que você acha que eu poderia fazer diferente, que seria mais legal para a aula de harpa?

Cristiano: chegar na hora. (risos)

P/P: (risos)

Cristiano: ah, chegar antes.

P/P: é, acho que, para harpa, realmente chegar antes, porque senão a gente não consegue afinar as harpas a tempo, realmente... mais alguma coisa? Achei legal, estou gostando.

Cristiano: (acena negativamente)

P/P: nada? **Tem alguma coisa do que a gente conversou, foi um monte de assuntos, mas tem alguma coisa que você acha que era importante a gente ter conversado ou que você gostaria de falar sobre a aula de harpa que a gente não falou aqui? Alguma coisa específica das aulas de harpa?**

Cristiano: como assim específica?

P/P: é, alguma coisa, assim, não é no geral, é alguma coisa que a gente não tenha conversado aqui que você gostaria de falar.

Cristiano: deixa eu ver... (depois de um tempo dá com os ombros)

P/P: como você descreveria as aulas de harpa?

Cristiano: muito legal e... legal.

P/P: legal é a palavra. Show, então **não tem mais nada que você gostaria de falar não, né?**

Cristiano: (acena negativamente)

P/P: tudo bem, é isso. Foi difícil?

Cristiano: (acena negativamente)

P/P: (risos)

Cristiano: pode deixar as harpas aqui?

P/P: pode.

ENTREVISTA 2 COM ALUNO JOÃO CARLOS

Realizada em 12 de junho de 2019, tempo total de 22h39min, em vídeo.

13 anos
Iniciou aulas no ECG aos 13 anos.
Faz aulas de flauta doce e harpa.
Participa das aulas de harpa há cerca de 1 ano.

P/P: você acha tão ruim dar a sua opinião?

João Carlos: sim.

P/P: por quê?

João Carlos: sei lá.

P/P: normalmente as pessoas pedem a sua opinião?

João Carlos: não.
P/P: e você não acha que é legal quando alguém pede a sua opinião?
João Carlos: não.
P/P: não? (risos) Por que que você não acha?
João Carlos: minhas opiniões são ruins.
P/P: porque a sua opinião é ruim? Eu não acho, não. Por que que a sua opinião seria menos válida do que a de outra pessoa?
João Carlos: sei lá. Eu sou burro.
P/P: eu não acho que isso seja verdade. Você realmente acha que você é burro? Você é um cara mó esperto. É que, assim, uma coisa que a gente fica meio, sei lá, com vergonha pode ser, sei que você é um cara mais tímido, isso ok. Eu também sou meio tímido, mas, assim, é um papo que eu acho que vai ser legal, sobre aquilo que eu tava falando, para eu melhorar minha forma de dar aula para, enfim, para a gente saber o que funciona e o que que não funciona. Então, basicamente aquilo que eu tava conversando com você agora, tem a ver com aquela pesquisa que eu tava fazendo. Que eu deixei gravando com celular e vocês me perguntavam toda hora: "O que é que tá gravando?" Ou quando eu não trouxe o celular também e vocês me cobravam: "Esqueceu celular?" (risos) Já aconteceu isso um monte de vezes... mas eu queria saber a sua opinião sincera sobre o que a gente andou conversando, sobre as nossas aulas. Eu sei que você não vai lembrar de tudo, não tem problema, não tem problema, enfim. Queria saber se você se incomoda de eu gravar o que a gente está conversando.
João Carlos: não. (olhando para baixo)
P/P: você tá com uma cara de que tem problema, tem problema ou não tem problema?
João Carlos: não, é que eu tô com vergonha.
P/P: não, mas não tem por quê, eu não vou botar isso em nenhum lugar, eu vou chegar em casa depois e eu vou analisar isso, depois eu vou ter que escrever o que a gente conversou, né? Porque eu vou fazer um relatório, ó, isso aqui é o que eu estou escrevendo. (mostra dissertação em andamento) Só para você ver.
João Carlos: podia ter aquelas mulheres do juiz, que ficam anotando as coisas.
P/P: (risos) então, a mulher do juiz que vai anotar as coisas sou eu depois em casa, porque não tem como fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Eu tô fazendo a vez de entrevistador e depois eu vou fazer anotações. Então, ó, isso aqui é a minha pesquisa até o momento, é o que eu tô escrevendo sobre o ensino de harpa aqui.
João Carlos: eu não gosto de ler.
P/P: como fala de harpa, eu tô gostando de escrever, mas eu também nunca fui de escrever muito não, mas falar de coisas que a gente gosta é mais divertido. Enfim, vamos começar. **Você lembra da sua primeira aula de harpa?**
João Carlos: lembro.
P/P: como é que foi?
João Carlos: foi na sala pequenininha, cheia de gente, não tinha harpa para mim.
P/P: (risos)
João Carlos: não tinha chegado a… essas duas. (menção às últimas duas harpas adquiridas pelo projeto).
P/P: e que que você achou quando viu a harpa?
João Carlos: qual?
P/P: não sei, a primeira que você viu. Não lembro qual foi a que você viu.
João Carlos: achei legal.
P/P: achou legal? **E você lembra de ter visto harpa antes de fazer as aulas?**

João Carlos: não. Eu entrei no ano passado só que com o intuito de fazer flauta e bateria, só que não tem bateria e aí eu fui na flauta. Aí quando falaram da harpa fiquei curioso e aí eu fui fazer e gostei.
P/P: maneiro, então foi assim: disseram que tinha, aí rolou uma curiosidade e você veio?
João Carlos: é.
P/P: e aí você curtiu?
João Carlos: é.
P/P: tá. (risos)
João Carlos: é tipo bateria, o sonho é igual.
P/P: mas você tinha o sonho de tocar bateria, e acabou que você veio parar na harpa? (risos)
João Carlos: mas é legal também.
P/P: legal, fico feliz. **Tem alguma coisa que você lembra da gente ter feito… que que a gente costuma fazer na aula de harpa?**
João Carlos: tocar.
P/P: tocar. Mais coisa?
João Carlos: (riso nervoso)
P/P: não, não, é assim, tá certo, tá certo. É, realmente a gente toca bastante.
João Carlos: relembrar as coisas.
P/P: como assim, relembrar as coisas?
João Carlos: as notas, o que não pode fazer, ficar com a coluna torta, montanha... (faz gesto do pulso quebrando pra cima)
P/P: a gente fala também sobre essas coisas?
João Carlos: é.
P/P: sobre as notas: o que que a gente fala sobre as notas?
João Carlos: intervalo, dedilhado, sei lá, acho que não lembro. (cobre o rosto com a mão como se estivesse envergonhado)
P/P: não, tudo bem, vai falando o que você lembra, tá certo, eu tô entendendo o que você tá querendo dizer.
João Carlos: fala o nome das terças, das quartas, que têm nota no meio.
P/P: hm... o que mais que a gente conversou sobre esse negócio de intervalo? Tem mais alguma coisa que você lembra?
João Carlos: não lembro, eu sou meio que cabeça de elefante.
P/P: não, mas, pô, você já lembrou, cara. Até agora, ninguém tinha lembrado de intervalo não. Tá com a memória boa. E que mais que a gente, além de tocar, relembrar, que outras coisas a gente faz na aula de harpa?
João Carlos: aprender novas coisas.
P/P: aprender novas coisas, mas o que especificamente?
João Carlos: notas novas, matérias novas…
P/P: que matérias são essas que a gente aprende?
João Carlos: sei lá, tipo dedilhado, esse negócio que tem que fazer com dedo, a nota.
P/P: uhum.
João Carlos: e várias coisas que eu não lembro.
P/P: (risos) tudo bem, mais alguma outra coisa que você lembra que a gente faz na harpa? O que a gente fez?
João Carlos: conversar bastante.
P/P: conversar... sobre o que a gente conversa?
João Carlos: as músicas, partituras, as notas, os tempos para fazer batidas e tal.

P/P: legal, pô, você lembrou de um monte de coisa, cara, tá se saindo bem. E mesmo que se não se lembrasse também, você tá lembrando as coisas que foram importantes para você, isso é legal para eu ouvir, entendeu? **Você lembra de alguma das aulas que a gente tenha feito que tenha sido muito legal e você gostaria de fazer mais vezes? Que se a gente repetir seria bacana?**

João Carlos: (pensativo) não lembro.

P/P: é, você: "pô, aquela aula lá, a gente podia fazer mais, todo dia podia ser aquela aula".

João Carlos: ah! Do dia que a gente dormiu. (rindo envergonhado)

P/P: do dia que a gente dormiu? (risos) Mas a gente só dormiu? Foi isso que a gente fez na aula?

João Carlos: dormiu e sonhou. Aquela ali foi a melhor.

P/P: mas o que que foi dessa aula que você gostou? Por que que você gostou dessa aula?

João Carlos: que a gente dormiu, eu tava cansado do colégio.

P/P: (risos) mas a proposta da aula era dormir, Seu João Carlos?

João Carlos: (acena que sim com a cabeça rindo) ué! Quando eu vi aquele negócio, vou descansar, ué!

P/P: mas o que que a gente fez naquela aula? Sério, que que a gente fez?

João Carlos: você mandou a gente deitar, escutar o som, mandou a gente sonhar. Depois acordou a gente e perguntou o que a gente sonhou.

P/P: e por que você achou isso legal?

João Carlos: porque eu descansei do colégio. (risos)

P/P: foi a parte do descanso que foi legal? (risos)

João Carlos: é, porque a gente não tocou harpa.

P/P: mas foi legal porque a gente não tocou?

João Carlos: é... não! Por que a gente dormiu, porque é legal tocar.

P/P: e você gostaria que a gente repetisse mais essa aula?

João Carlos: sim.

P/P: tá. **Se eu te pedisse para comparar a aula de harpa com, por exemplo, as aulas que você faz no colégio, na escola normal mesmo, ou com as aulas de outros instrumentos...** você disse que faz aula de percussão, você tá fazendo outros instrumentos?

João Carlos: não, só flauta e harpa.

P/P: só flauta? **Então, comparando, não no sentido de melhor ou pior, mas, em que que você acha que as outras aulas são iguais à aula de harpa?**

João Carlos: as notas.

P/P: as notas. Mas na escola... Tem alguma coisa que a aula de harpa é igualzinha na escola?

João Carlos: não, só barulho.

P/P: barulho? (risos) e que mais? Nada, não tem semelhança?

João Carlos: é porque o meu colégio é uma bosta, né? O pessoal fica conversando, fazendo barulho.

P/P: em relação à aula de flauta, tirando as notas, tem mais alguma coisa que você acha parecido?

João Carlos: tem o som.

P/P: não, tá, o som.

João Carlos: tem as mesmas músicas, só que para tocar na harpa.

P/P: a gente faz as mesmas músicas que a flauta?

João Carlos: é.

P/P: quais músicas que você faz na flauta que a gente fez na harpa?
João Carlos: nenhuma até hoje.
P/P: ué...? Como é que são as mesmas músicas?
João Carlos: é porque... Neymar e a Nandinha, eles tocaram *Quem te ensinou a nadar*.
P/P: ah, tá. Não foi na sua turma, mas a gente pegou uma música na aula deles que a gente tocou em outros instrumentos. **E que que você acha, voltando a pensar nessas outras aulas, no colégio, ou nas aulas e outros instrumentos, o que que você acha que é diferente na aula de harpa? Tem alguma coisa?**
João Carlos: é que tem sossego.
P/P: na aula de harpa tem sossego?
João Carlos: é.
P/P: e que mais que é diferente?
João Carlos: música boa, você fica sentado o tempo todo.
P/P: na aula de flauta você fica em pé?
João Carlos: não, na aula de flauta você tem que ficar soprando. Na aula de harpa é só você usar os dedos.
P/P: mas não cansa também não?
João Carlos: não, não, só na flauta mesmo que você tem que ficar apertando, se você relaxar, o som sai estranho. Na harpa, você tem que fazer o contrário, tem que relaxar pra tocar.
P/P: entendi, legal! E tem mais alguma coisa que você acha que é diferente lá do colégio, ou de outros instrumentos que você acha que é diferente na aula de harpa? Da forma de dar aula, por exemplo?
João Carlos: como assim? Não entendi.
P/P: é, porque, assim, uma resposta meio óbvia seria tipo: ”Ah, o instrumento é outro”. Ok, na aula de flauta, usa flauta, na aula de harpa, usa harpa. Mas tem alguma outra coisa que você fala assim: “Na aula de harpa é diferente da aula de flauta por conta disso ou daquilo”?
João Carlos: sei lá, não lembro.
P/P: se não tiver diferença também não tem problema nenhum, eu não sei como é que é aula de flauta, tô perguntando mesmo.
João Carlos: só os professores mesmo.
P/P: os professores também, não sou eu quem dá aula de flauta, né?
João Carlos: o livro... a gente tem livro na flauta, mas não tem na harpa.
P/P: e você acha que seria legal a gente ter um livro?
João Carlos: sim.
P/P: você acha que seria importante?
João Carlos: e aí realmente eu não perderia tão fácil a partitura. (risos)
P/P: ah, entendi. (risos) **Sobre a gente fazer aula em conjunto, fazer em turma, né? Você acha que é mais legal fazer aula em turma ou seria mais legal a gente fazer a aula sozinho, eu e você?**
João Carlos: eu prefiro turma.
P/P: você prefere turma?
João Carlos: é.
P/P: por que que você acha que é mais legal?
João Carlos: para tocar uma música tem que ter várias harpas. Só uma não vai fazer vários sons.
P/P: mas na flauta também, por exemplo, você também usa um monte de outras flautas, não é não?
João Carlos: uhum.

P/P: e você acha que é legal quando a gente usa vários instrumentos, é isso?
João Carlos: é.
P/P: e se fosse só uma harpa, você acha que seria melhor fazer aula sozinho?
João Carlos: não, queria fazer em grupo mesmo.
P/P: em grupo é melhor?
João Carlos: é.
P/P: **agora, tirando a parte do legal, você acha que a gente aprende mais quando a gente tá fazendo aula em grupo ou você acha que a gente aprende mais quando tá fazendo aula sozinho?**
João Carlos: aprende mais quando tá fazendo aula em grupo se não tem ninguém para conversar.
P/P: entendi. (risos) O ruim é quando tem a conversa. Mas por que que a gente aprende mais quando a gente está em grupo do que sozinho?
João Carlos: como assim? Não entendi.
P/P: você falou que em conjunto a gente aprende melhor. Por que que você acha que a gente aprende melhor em conjunto do que se a gente tivesse uma aula só eu e você? Que que a gente ia perder que não ia aprender tão legal?
João Carlos: porque, tipo, você manda a pessoa descobrir uma música, uma pessoa descobre e você também vai na cola dela, você descobre e aprende aquela nota. Então você já vai saber achar e vai tocar com a ajuda do amigo, e isso vai te ajudar.
P/P: então, ter um amigo na aula ajuda você a aprender, porque uma coisa ele...
João Carlos: é, tipo, a dúvida dele pode ser sua e a minha pode ser dele.
P/P: saquei.
João Carlos: é isso que falam no colégio.
P/P: mas você acha que é verdade? Funciona?
João Carlos: sim.
P/P: legal, show, show! **Você lembra de alguma aula que a gente parou para ouvir música?**
João Carlos: sim.
P/P: o que que você achou?
João Carlos: não muito legal, porque a gente ficou o tempo todo escutando e não tocou.
P/P: o que que seria importante então?
João Carlos: ter mais tempo de aula.
P/P: mais tempo de aula? Mas ouvindo ou você acha que tinha que fazer outra coisa depois de ouvir?
João Carlos: é, tocar. Ouvir e tocar. Tentar descobrir as notas.
P/P: que aula que a gente ouviu e….
João Carlos: (interrompe) não lembro da aula. Só sei que é uma dessas que a gente tá tocando *Suíte do Pescador*.
P/P: ah, uma aula que a gente fez ouvindo a *Suíte do Pescador*?
João Carlos: sim.
P/P: legal! **Você lembra de alguma aula que a gente tenha criado uma música? Tipo, composto, inventado, do zero?**
João Carlos: não, a gente nunca criou não.
P/P: **você lembra de alguma aula que a gente tenha improvisado, também criado uma música na hora, assim, experimentado?**
João Carlos: não, comigo não, mas teve gente que inventou.
P/P: é, e você acha que teria sido legal a gente ter feito isso?
João Carlos: sim.
P/P: sim, por que que você acha que teria sido legal?

João Carlos: ah... (abaixa a cabeça e fica em silêncio)
P/P: não, não sei, ué. É a sua opinião.
João Carlos: porque você seria famoso.
P/P: quem inventa música é famoso? (risos) Necessariamente?
João Carlos: (risos)
P/P: **você lembra de alguma aula de harpa que a gente, sem falar de notinha, de partitura, nada disso, que a gente tenha falado sobre a história de alguma coisa relacionada, ou a história da harpa, ou a história de um compositor?**
João Carlos: não, só falando da sua história mesmo.
P/P: a gente falou alguma coisa sobre título?
João Carlos: não. Você só pegou aula inteira falando da sua vida e deu um pouquinho de nada de aula.
P/P: teve uma aula que eu falei um monte sobre a minha vida ao invés de dar aula? (risos)
João Carlos: é. (risos)
P/P: mas que aula foi essa? Você lembra?
João Carlos: não.
P/P: foi há muito tempo ou foi há pouco tempo?
João Carlos: foi há muito tempo, eu sou memória de elefante.
P/P: tudo bem. E alguma coisa que a gente tenha falado sobre compositor, ou que a gente tenha falado do título de uma música em específico?
João Carlos: *Suíte do Pescador*.
P/P: *Suíte do Pescador*? O que que a gente conversou sobre *Suíte do Pescador*?
João Carlos: é um homem que vai para o mar e tal. E tem aquela mulher velha... esqueci o nome dela.
P/P: mas quem são essas pessoas?
João Carlos: então, é um homem e uma mulher, tem um pescador e tem a... e a gente ficou tocando e que você misturou duas músicas numa só.
P/P: o nome da música é *Suíte do Pescador*?
João Carlos: é.
P/P: e você acha que é legal conversar sobre esse tipo de coisa na hora que a gente tá aprendendo uma música?
João Carlos: o quê?
P/P: ah, sobre a história ou sobre os personagens.
João Carlos: não.
P/P: você acha que não é importante?
João Carlos: não, porque vai tirar a atenção, tipo, você tava treinando e aí depois começa a falar de uma outra coisa e não tem nada a ver com as notas que você tá tocando, aí você perde a concentração e não sabe mais como é que é.
P/P: então é importante ficar nas notas?
João Carlos: é.
P/P: **se eu te pedir para tocar uma música que você não conheça a partitura, que você não tem as notas e tal. Sei lá, uma música…**
João Carlos: (interrompendo) eu não toco.
P/P: você não toca?
João Carlos: se eu não tiver visto essa música e tiver a partitura…
P/P: **mas, se for uma música que você conhece de ouvido, assim, uma música que você escuta na rádio, ou que você escutou alguém tocando, você acha que você não consegue tocar se não tiver partitura?**
João Carlos: se eu não conhecer. Se eu conhecer, eu consigo mais ou menos.

P/P: por que que consegue mais ou menos? Como que é conseguir mais ou menos?
João Carlos: sei lá, ouvir em vários lugares e gravar na mente.
P/P: mas como é que você faz para tocar na harpa?
João Carlos: tocando com as notas.
P/P: você quer tentar tocar uma música da harpa?
João Carlos: (balança a cabeça negativamente) não, porque eu não tenho a partitura.
P/P: mas qual a importância de você ter a partitura?
João Carlos: porque você fica em dúvida da nota, se tá certo, se tá errado.
P/P: entendi. **Você lembra de alguma música que você tenha gostado muito de tocar na aula de harpa?**
João Carlos: sim, é... (olha pra cima tentando recordar) Mas eu não lembro, cara.
P/P: sim! Mas eu não lembro. (risos)
João Carlos: sério! Teve uma, mas eu não lembro.
P/P: você não lembra nem sobre o que a música é mais ou menos ou….
João Carlos: (interrompe) ah! Não, esqueci, tava na ponta da língua.
P/P: foi no ano passado?
João Carlos: não, foi esse ano, a gente estava descobrindo a música que a gente tá tocando, que você misturou, botou duas em uma, a gente tava tentando desvendar a música da mulher.
P/P: **e você lembra de alguma música que eu escolhi para gente tocar?**
João Carlos: você pediu para escolher duas. Qual era mesmo? *Quem te ensinou a nadar* e sei lá, é uma que outra turma apresentou.
P/P: entendi, mas eu pedi para turma de vocês alguma?
João Carlos: você escolheu duas músicas, mas a gente teve que escolher uma e a gente escolheu a *Suíte de Pescador*. Só que a outra eu não lembro, se eu não me engano era *Quem te ensinou a nadar*.
P/P: **mas tem alguma música que foram vocês que escolheram?**
João Carlos: aonde?
P/P: na aula de harpa. **Tem alguma música que a gente tocou e foram vocês que escolheram essa música?**
João Carlos: acho que sim… (alguns segundos de pausa) cara, não lembro.
P/P: tudo bem, não tem problema não.
João Carlos: eu acho que essa...
P/P: essa *Suíte do Pescador* foram vocês ou fui eu que escolhi?
João Carlos: você. Foi você que mandou a gente escolher duas.
P/P: eu dei opções e vocês...
João Carlos: é. É isso aí.
P/P: mas vocês nunca escolheram uma que vocês quisessem tocar?
João Carlos: não.
P/P: tá. Você achou legal essa música que a gente escolheu para tocar, *Suíte do Pescador*?
João Carlos: uhum, tá legal.
P/P: **se você tivesse que descrever os seus colegas de turma, como é que você descreveria?**
João Carlos: eu posso mudar de colegas?
P/P: pode, se quiser.
João Carlos: tipo, pegar o pessoal de 13h, que tem gente esperta e que tem gente burra, e botar pras 15h e botar o pessoal burro pras 13h, que é só dos burros.
P/P: mas quem são seus colegas ultimamente?
João Carlos: Nandinha e Neymar. Botar pras 15h. Aí tem o garoto aí, o Natan.

P/P: mas como você descreveria, por exemplo, o Neymar?
João Carlos: o Neymar é atento, mas ele estuda bem pra caramba e toca bem.
P/P: e o Natan?
João Carlos: é… ele pode estar aí há pouco tempo, mas ele escuta bem.
P/P: e Fernanda?
João Carlos: ela também, mesma coisa que Neymar… não! Ela é o contrário, ela estuda e toca, mas é quietinha.
P/P: e você? Como é que você se descreveria na aula de harpa?
João Carlos: sei lá, burro, (pequena pausa) um pouquinho burro, desanimado, animado, meio a meio e não sei.
P/P: mas por que que você se considera burro na aula de harpa?
João Carlos: porque eu não gravo as notas na partitura. Na clave de sol, clave de fá, não gravo essas notas direito.
P/P: ah, mas eu acho que isso não te faz uma pessoa burra, você pode não tá lendo ainda perfeito, ou você pode ter dificuldade, mas você não acha que a pessoa que está tentando não é legal também? Você tá tocando tão bem, cara. Você tá se saindo superbem. **Como é que você me descreveria?**
João Carlos: legal.
P/P: mais alguma coisa?
João Carlos: calma aí, a palavra...
P/P: não precisa ser só coisa boa não, tá? (risos)
João Carlos: mas só tem isso. Alegre, feliz, animado, brincalhão, ajudante, opcional.
P/P: por que opcional?
João Carlos: sei lá, não sei de onde eu tirei isso. É que você dá opinião pros outros.
P/P: eu dou opinião pros outros? Eu dou a minha opinião ou eu peço opinião?
João Carlos: você pede e dá opinião.
P/P: você acha isso legal?
João Carlos: aham.
P/P: aí a parte que eu tinha conversado com você antes também, sobre o negócio das críticas. E aí, de novo, **agora é para falar o que você acha que eu tenho que melhorar, e não precisa ficar pensando assim: "Ah, não vou falar isso, vai que ele não gosta". Não, eu quero ouvir o que você acha que eu posso ser um professor melhor.**
João Carlos: ter mais tempo de aula, mais dias, tipo, em outros dias e… mais o quê? Só isso mesmo. O resto tá tudo tipo... (faz sinal de positivo com a mão)
P/P: **mas não tem nada na aula que você acha que eu poderia fazer diferente? Que poderia ser mais legal?**
João Carlos: botar mais pessoas inteligentes na minha aula, né? E botar os burros com os outros burros.
P/P: entendi, mas e em relação a minha forma de dar aula? Não só a forma com que a gente montou as turmas...
João Carlos: não, você dá aula legal.
P/P: não tem nada específico que você acha que eu poderia melhorar?
João Carlos: não, tá legal.
P/P: **tem alguma coisa que a gente não conversou sobre a aula de harpa e que você acha que seria importante de eu ter te perguntado?**
João Carlos: não sei.
P/P: tem alguma coisa que você gostaria de falar que eu não te perguntei?
João Carlos: não.

P/P: perguntei um monte de coisa já, né? Mas, enfim, **você tem algum comentário extra, assim: "Ah, tal coisa você não me perguntou, mas eu queria falar isso"?**
João Carlos: (balança a cabeça negativamente)
P/P: tranquilo, então terminamos. Foi difícil?
João Carlos: não.

ENTREVISTA 3 COM OS ALUNOS KAYQUE E MILENA (LENA)

Realizada em 12 de junho de 2019, tempo total de 29h49min, vídeo e áudio.

KAYQUE
17 anos
Iniciou aulas no ECG aos 10 anos.
Faz aulas de violino, flauta doce e transversal, percussão e harpa.
Participa das aulas de harpa há cerca de 1 ano.

MILENA (LENA)
13 anos
Iniciou aulas no ECG aos 11 anos.
Faz aulas de violino, flauta doce, percussão e harpa.
Participa das aulas de harpa há cerca de 2 anos.

Obs: a entrevista foi brevemente interrompida depois de 21 horas e 9 minutos. O celular parou de gravar vídeo por falta de memória. Voltamos apenas com a gravação do áudio.

P/P: posso sentar aqui?
Kayque: uhum. (mexendo fixo no celular)
P/P: então, gente, aquilo que a gente tava conversando antes de começar… vocês lembram daquela questão que eu estava falando da minha pesquisa, sobre ensino de harpa e que para mim é importante saber a opinião de vocês sobre o que vocês acharam das aulas, o que vocês, enfim, a opinião de vocês, né? Vocês se incomodam se eu botar para gravar? Não tem problema?
Lena: não.
Kayque: (balança a cabeça negativamente enquanto guarda o celular)
P/P: **vocês lembram quando vocês começaram a aula de harpa?**
Lena: (olha para cima com cara de dúvida)
Kayque: (olhando para colega e sorri) eu lembro.
P/P: você lembra?
Kayque: uhum.
P/P: você lembra do dia que você começou a fazer aula de harpa?
Kayque: foi segunda-feira. Sei que foi segunda-feira e… (olha para sua colega como quem espera uma resposta)
Lena: foi no meio de 2017 mais ou menos, deve ter um ano e… quase dois anos.
P/P: mas você lembra, assim, do dia da semana. Kayque, sendo bem específico, né? "Foi uma segunda". (risos) Mas você lembra de como foi a primeira aula? Que que a gente falou? O que que aconteceu?
Lena: a gente falou sobre clave de fá e clave de sol, que eu não sabia a existência da clave de fá. Aí você fez aquele exercício de relaxar (imita o movimento dos

dedos na harpa) e também que você dava, assim, a nota e você falava: "Ah, clave de fá". Então fica depois ou mais alguma coisa assim.

P/P: então na primeira aula a gente falou do relaxamento e tal, e falamos das claves. E você (aponta para Kayque) lembra de alguma coisa da sua primeira aula?

Kayque: lembro tudo. (sorri)

P/P: fala aí.

Kayque: eu entrei no grupo mais avançado direto, né? Daí você pediu para eu ficar fazendo só tríade... tríade não, acho que só fazendo terças. Aí eles estavam passando *Pela luz dos olhos teus*, aí André, André tava ainda, ele tava fazendo uma coisa muito louca (faz vários gestos rápidos com as mãos) e eu pensei: "gente, que coisa complicada!"

P/P: (risos)

Kayque: aí tá. Eu só tava fazendo harmonia, só ficava no dó, no sol, essas coisas assim. E você também falou do negócio de toca e relaxa, toca e relaxa, toca e relaxa… e foi só isso. É isso que eu lembro.

P/P: e qual foi a sua sensação nessa primeira aula? Você falou que olhou para o André e achou meio sinistro o que ele tava fazendo?

Kayque: cara, ele não tava fazendo uma coisa sinistra, ele tava fazendo, tipo, a melodia, só que ele tava fazendo a melodia muito rápido. É uma melodia fácil, né? Só que, para quem não toca, você olha e você fala assim: "gente, que que ele tá fazendo?" Entendeu? E a minha sensação? Eu gostei, eu saí da aula querendo mais, mas depois de um tempo a gente vai se acostumando.

P/P: e você, Lena?

Lena: eu gostei, eu achava que a harpa era muito difícil porque você olha aquele monte de nota e você fica: "Gente, e agora?". Mas eu achei, no início, eu falei: "Tá, eu gosto, então vou continuar fazendo". E eu também achei, eu tinha aquele medo que eu tinha um negócio muito difícil e complicado... e é.

P/P: **e vocês já tinham visto uma harpa antes de ver a harpa na aula?**

(Kayque e Lena balançam a cabeça negativamente)

P/P: em nenhum outro lugar vocês já tinham visto? Foi a primeira vez e vocês olharam uma harpa. Foi quando a gente fez a aula?

Kayque: não, não. Eu já vi no Festival da UFF.

Lena: eu também acho que já tinha visto, mas não lembro.

Kayque: quando o Festival da UFF não era junto com a Unirio, era Festival de Música Antiga, aí no primeiro festival eu vi.

Lena: eu não lembro quando, mas tenho quase toda certeza de que eu já tinha visto antes.

P/P: mas não lembra especificamente de onde?

Lena: (balança a cabeça negativamente)

P/P: tranquilo. **Se vocês fossem falar, o que que a gente faz na aula de harpa?**

Kayque: hm... (ambos fazem cara de dúvida)

P/P: não tem resposta certa não, ué? Se alguém perguntasse assim "o que que acontece na aula de harpa? O que vocês fazem?"

Kayque: a gente aprende a tocar harpa. (todos riem) É porque cada aula é uma coisa diferente, né? Aula retrasada você chegou com negócio de improviso, aí a gente tava lá improvisando várias coisas. Aí, aula passada, você já veio com a *Suíte do Pescador*. Cada aula é uma coisa diferente, você chega com alguma coisa diferente. Então, não tem como a gente falar "ah, a gente faz isso na aula. Toda aula a gente tá fazendo isso" porque não é isso, entendeu? A gente tá sempre

fazendo uma coisa diferente, depende muito de você. Tem que chegar para você e perguntar.

Lena: a maioria das vezes a gente tá ensaiando alguma música, mas às vezes você fala "ah, vamos praticar alguma coisa, sei lá, escala pentatônica". Então, a gente ensaia música e faz essas outras coisas.

P/P: mas, então, se vocês fossem definir por verbos, por que os verbos ajudam a gente a pensar em ações. Ensaiar, você falou tocar... (enumerando).
(pausa longa em silêncio)

Kayque: é que você já usou os dois verbos que a gente podia usar, aí fica complicado.

Lena: aprender.

P/P: aprender? A gente aprende o quê?
(alunos se olham em silêncio e depois riem)

P/P: não, assim, eu só quero que vocês... eu concordo, afinal de contas, é uma aula. Seria esquisito se a gente não aprendesse. Mas o que a gente aprende na aula de harpa?

Lena: a gente aprende... eu, pelo menos, aprendi a ler clave de fá. Eu aprendi a não ficar com o dedo... (faz gesto com os dedos duros como em garra) esqueci o nome, não relaxados.

P/P: tensos?

Lena: é, tensos, exatamente. Eu também aprendi a fazer o glissando direito com aquela música *Moonlight*. Eu também aprendi aquele... arpejo. É.

P/P: e que outras coisas você aprendeu, Kayque? Alguma coisa além de tocar a harpa?

Kayque: alguma coisa além de tocar harpa? Tipo assim, não tem como falar que eu aprendi arpejo ou que eu aprendi clave de fá porque eu já faço teoria há bastante tempo. Então, uma coisa além de tocar harpa para mim acho que… escala pentatônica!

P/P: escala pentatônica. Teve alguma coisa além da harpa.

Lena: eu aprendi aquele... tonalidade. Tipo, eu tava no primeiro ano e as suas aulas me ajudaram muito a entrar no segundo já meio que tendo uma noção de... se tá em Ré Maior, relativos...

P/P: legal, lembramos de um monte de coisa aí, então. Acabou que primeiro era só "tocar". (risos) **Tem alguma aula específica que a gente tenha feito que vocês acharam que foi muito legal e que a gente deveria fazer mais vezes?**

Kayque: eu gostei do improviso.

P/P: você gostou do improviso? Por que que você gostou do improviso?

Kayque: é porque foi muito legal, a gente podia tocar qualquer coisa que a gente quisesse.

P/P: mais alguma coisa? Lena, lembra de alguma aula específica?

Lena: (silêncio) não.

Kayque: eu gostei quando a gente estava fazendo *Ô Sol* também.

Lena: é, a que a gente fez *Ô Sol* foi legal. Aquela que você falou "ah, eu quero que vocês façam um arranjo em uma hora" e a gente fez, se divertiu e foi legal.

P/P: por que que foi legal? Foi a minha ausência que tornou a aula tão legal? (risos)

Lena: não, eu acho que foi porque a gente teve que criar um negócio do zero e é... a gente teve que criar uma coisa assim, tipo, você só tem a melodia e harmonia e você tem que criar alguma coisa e acho que foi isso que tornou divertido.

P/P: a liberdade do negócio foi legal?

Lena: (concorda com a cabeça)

P/P: bacana. **Se a gente fosse fazer um paralelo, uma comparação, entre o que a gente faz na aula de harpa e outras aulas que vocês já fizeram, e aí eu incluo**

tanto outros instrumentos quanto a aula da escola... pensa na escola, pensa nas aulas de outros instrumentos. O que que dessas aulas é igual na aula de harpa e o que que vocês acham que é diferente? O que vocês acham semelhante e o que que vocês acham de diferente? (breve silêncio) Se tem alguma coisa que é igual ou se tem alguma coisa de diferente. Pode ser que a resposta seja só um lado.

Kayque: eu acho que não tem nada igual.

P/P: não tem nada igual? Em relação à escola?

Kayque: não.

P/P: as matérias lá na escola? A forma com que é ensinado na escola?

Kayque: acho que na escola tem muito menos.

P/P: tem muito o quê?

Kayque: menos, porque não tem nada igual, nem com a aula de outros instrumentos.

P/P: mas o que que é menos?

Kayque: é porque, tipo, na aula de instrumento a única coisa igual é que você tá aprendendo a ler... a tocar um instrumento. Na escola, não tem nada a ver porque você não tá aprendendo a tocar um instrumento, entendeu?

P/P: tá.

Kayque: é isso.

P/P: eu queria entender o uso da palavra "menos".

Kayque: é porque, se com o instrumento não tem nada igual, com a escola tem muito menos, entendeu?

P/P: (risos) e Lena?

Lena: eu acho que não tem nada a ver com a escola porque a escola é chata e não tem nada a ver, mas eu acho que tem a ver com a aula de percepção porque a gente também se solta. Betinho fala: “Quero que vocês façam isso e isso”. E também fala de teoria por conta das coisas que a gente aprende como tonalidade… (para pra pensar brevemente) tonalidade.

P/P: “tonalidade vírgula tonalidade” (risos)

Lena: (risos) e ler clave de fá.

P/P: legal. Então no caso da aula do Betinho, você acha que é parecido porque ele também, tipo, bota vocês para fazerem as coisas, assim, inventa umas coisas?

Lena: é, tem que criar, inventar uma coisa, mas do zero mesmo: “Eu quero que vocês façam uma partitura não convencional." Aí a gente tem que criar do zero uma partitura não convencional.

P/P: entendi, mas não tem nada em relação à escola, não tem semelhança nenhuma? (alunos balançam a cabeça negativamente)

P/P: tá. **Vocês acham legal fazer aula de harpa em conjunto ou vocês acham que seria mais legal ter aulas individuais?**

Lena: eu gosto de conjunto.

Kayque: eu também gosto.

P/P: por quê?

Kayque: porque eu gosto em conjunto. (risos) Eu não sei por quê... é porque eu me sinto mais....

Lena: mais à vontade.

Kayque: aham. Aula individual me deixa sem graça.

Lena: não, até que eu gosto das aulas individuais, mas eu prefiro as em conjunto porque eu tô com os meus amigos.

P/P: do que você gosta da aula individual?

Lena: porque eu foco em aprender aquilo e nenhuma outra distração. Tipo Kayque. (põe a mão no ombro do colega e os dois riem)
P/P: (risos)
Lena: aí eu foco e eu tenho que fazer aquilo e é isso. Não tem outra coisa para ficar rindo, né?
P/P: tá. **Tirando a parte do legal, que aí vai mais para essa resposta que você já tava meio que caminhando, vocês acham que se aprende mais em conjunto ou que a gente aprenderia mais se a gente tivesse fazendo aula individual?**
Kayque: individual.
Lena: (concorda com a cabeça)
P/P: você acha que se aprende mais de forma individual?
(Ambos concordam)
P/P: por quê?
Kayque: porque individual a gente vê todos os nossos problemas, tudo o que a gente precisa melhorar. Eu acho que aula individual é mais para técnica, entendeu? Para mim, qualquer coisa, a aula individual é mais para técnica. Eu fui no Festival de… há dois anos atrás eu fui no Festival de Vassouras, de violino, né? Aí, tipo, lá… a professora não é muito boa, a professora de violino, mas, assim, quando ela pegou para dar aula individual simplesmente mudou minha vida. Ainda mais porque ela é uma professora Suzuki, entendeu? Ela é uma professora muito... ela é a professora que ensina o método Suzuki certo, entendeu? Então para mim foi muito melhor.
P/P: e aprofundando, já que você trouxe isso, por que que você acha que ela não era uma professora boa na hora que ela tava dando aula em conjunto?
Kayque: então ela...
P/P: você nem expôs o nome dela, eu não sei quem é, é só sua opinião.
Kayque: ela é uma professora, que tipo assim, ela é contratada para dar cinco horas de aula e ela dá 10 minutos e vai dar aula em outro lugar. Cinco horas por dia ela dá 10 minutos.
P/P: entendi.
Kayque: e para ela tá ótimo, ela fala assim "ah, dei 10 minutos vou ali"
Lena: "vou ali" e nunca mais volta.
Kayque: é, exatamente.
P/P: beleza. **Vocês acham que a forma com que as aulas de harpa tão divididas agora é a melhor? Ou vocês acham que poderia ser diferente? Talvez melhor não seja o melhor termo, mas vocês acham que a gente poderia reorganizar as aulas de harpa, as turmas, de uma forma que funcionasse melhor?**
Kayque: eu acho que tá bom.
Lena: é.
P/P: vocês gostam do jeito que tá?
Kayque: acho que tá funcionando melhor.
P/P: show**. Vocês lembram de alguma aula que a gente tenha feito e parado para ouvir músicas?**
Kayque: lembro.
P/P: qual?
Kayque: será que foi harpa? Foi harpa. É porque tem muita cara de Betinho isso... é uma que você... a gente praticamente não tocou. Você colocou uma música, aí pediu para a gente imaginar um ambiente, aí você pediu para a gente fechar o olho. (interrompe e pergunta pra sua colega) Você lembra disso? Não sei se você tava.

Lena: (balança a cabeça negativamente)
Kayque: aí você pediu para a gente fechar o olho e ficar imaginando: “Ah, imagina um campo, sei lá o quê, não sei que lá”. E, tipo assim, tudo com a música. Conforme a música estava passando, você ia mudando o ambiente. Essa é a única vez que eu lembro de que a gente fez uma aula para ouvir música.
P/P: e o que você achou dessa aula?
Kayque: ah, eu gostei muito, mas tem muita cara de Betinho. E eu tô cansado de Betinho.
Lena: (risos)
P/P: por que que você gostou? Teve uma razão específica?
Kayque: porquê eu já tô acostumado, entendeu? Já é uma coisa que já faço frequentemente por causa de Betinho.
P/P: ouvir?
Kayque: é.
P/P: e o que você acha que é... qual o papel de escutar uma música no processo de aprender música? Você acha que é importante?
Kayque: eu acho que depende. Tipo assim, se a gente escutar a música que a gente tá estudando, eu acho que dá pra gente ver tipo: “Gente, tô fazendo tudo errado” ou “ tá quase”, entendeu? Mas eu acho importante.
P/P: mas só vale a pena a gente escutar música que a gente tá estudando?
Kayque: assim, quando eu tô em casa, eu não paro assim: “Caramba, vou escutar uma música de harpa” ou de qualquer coisa, tipo violino, “vou escutar uma música de violino” ou “vou escutar uma música de flauta”. Eu não faço isso. Assim, quando eu tô estudando, principalmente flauta doce, aí eu tô estudando um concerto. Aí eu paro no *YouTube* e olho esse mesmo concerto, mas geralmente flauta doce eles transpõem de violino para flauta doce, então só tem violino. Aí eu paro para escutar, mas, tipo assim, eu não fico em casa: “Caramba, vou escutar uma uma música clássica!”
Lena: (concorda com o colega)
P/P: recreativamente?
Kayque: é, exatamente.
Lena: música clássica não é uma coisa que eu escuto.
P/P: mas naquela aula, tirando a parte de entretenimento, digamos assim, existe algo em ouvir as músicas que a gente ouviu que você acha que tenha sido importante para você tocar harpa melhor?
Kayque: (olhar fixo para o infinito e em silêncio)
P/P: a resposta é a que você quiser.
Kayque: assim, eu acho que aquela aula a gente não tocou muita harpa porque, tipo assim, naquela aula não teve muita questão de harpa. Teve aquilo, aí depois você pediu para a gente levantar e aí tinha uma certa parte do que a gente imaginou e você pediu para gente recriar aquela parte na harpa, entendeu? Mas, assim, não teve muita técnica, não teve uma coisa assim para você melhorar, acho que era uma coisa mais pra você...
Lena: estimular a criatividade.
Kayque: é, estimular a criatividade. Isso aí, Lena! Isso aí! Pra gente estimular a nossa criatividade naquela hora.
P/P: e você acha que isso é uma coisa importante para você ser um bom músico?
Kayque: eu acho.
Lena: qualquer tipo de arte assim, desenho, tudo... eu acho interessante estimular a criatividade.

P/P: interessante. **Teve alguma aula que vocês lembram que a gente tenha criado arranjos de músicas que já existem?**
Lena: sim, a aula do *Ô Sol*.
P/P: o que que vocês acharam dessa aula?
Kayque: muito legal.
P/P: bacana. **Vocês lembram de alguma aula em tirando, assim, nada a ver com nota, com clave, com teoria, nem com tocar, mas que a gente tenha conversado sobre história, história da música, história da harpa, ou alguma coisa relacionada a um compositor, alguma coisa assim, extrapartitura, digamos assim?**
Kayque: não lembro.
Lena: eu lembro de você falando sobre a história da harpa.
P/P: você lembra? O que que você lembra assim, por alto?
Lena: eu não sei se foi você, não, foi naquele negócio que a gente foi no festival de harpa em Vassouras, foi lá que a gente aprendeu. Que no início eram só três cordas, alguma coisa assim, aí eu lembro que você falou sobre a história da harpa. Que surgiu no... surgiu em algum lugar que eu não me lembro. É, eu lembro disso que você falou da história da harpa, mas eu não lembro da história.
P/P: e alguma coisa sobre compositores?
(ambos balançam a cabeça negativamente)
P/P: nunca falamos sobre os compositores? Nem sobre, sei lá, título de música, significado?
Kayque: eu lembro que você já falou alguma coisa sobre título de música, mas eu não vou lembrar o que você falou.
Lena: não, você falou sobre título de música naquele dia que você... naquele que pediu para mandar foto do *Moonlight*. (pedi para a aluna, como dever de casa, que me enviasse, via *WhatsApp* uma foto ou desenho de um luar que a inspirasse) É a única que eu lembro de você, tipo, falou: "Ah, eu quero que vocês imaginem a luz do luar".
P/P: tá. **Vocês lembram de alguma aula que vocês tenham improvisado?**
(ambos confirmam com a cabeça)
P/P: **como foi improvisar?**
Kayque: foi muito legal.
Lena: Também gosto de improvisar, porque você não fica preso, só ler a partitura.
P/P: vocês estão acostumados a improvisar nas outras aulas?
Kayque: não. (enquanto Lena também balança a cabeça negativamente)
P/P: não é comum?
Kayque: não, não, não.
P/P: e vocês acham que é legal?
Kayque: uhum.
P/P: show! **Vocês já tinham criado arranjos de músicas antes?**
Kayque: já. Eu já.
Lena: não.
P/P: e como que isso pode ser importante para você como músico?
Kayque: isso o quê?
P/P: criação de arranjos.
Kayque: ah, eu acho muito importante. Assim, eu não quero ser arranjador, mas eu acho muito importante até para a gente entender a partitura, entendeu?
Lena: como funciona.

Kayque: é, exatamente. E teve aquele negócio de Kléber, que teve no curso de férias um cara aqui ensinando sobre arranjo, mas ele não ensinou muito não.
Lena: ele veio para ensinar.
Kayque: é, mas não ensinou.
P/P: mas o que, na parte de entender sobre arranjo, vocês acham que é interessante para você tocar, assim, como intérprete? Você acha que pode te ajudar?
Kayque: para tocar?
P/P: ou não tem? É no entendimento da música no geral?
Kayque: eu acho que entender de um arranjo é entender da teoria porque, tipo assim, teoria explica o que tá ali na partitura, entendeu? Então eu acho que entender de arranjo é entender de teoria, é uma coisa normal, tipo, a gente precisa entender para poder tocar. Ah, entender de arranjo? Nossa, é muito complicado.
P/P: não sei, às vezes não tem nem uma...
Kayque: (interrompendo) eu acho que pro maestro isso é importante, para quem tá ali tocando...
P/P: por que é importante para o maestro e não é importante para o músico?
Kayque: eu não estou falando que não é.
P/P: não, tudo bem, mas que pode não ser. Especificamente para o maestro você já bateu o martelo dizendo que é importante.
Kayque: porque ele tem que entender, né? Pra ele poder...
Lena: pra ele reger.
Kayque: é, exatamente.
P/P: mas ele tem que entender o quê?
Kayque: ô, menino... (silêncio) calma. (silêncio) Porque ele quer entender a estrutura. Porque tipo, tem várias vozes. Ele tem que ter na cabeça que ele não consegue se concentrar em duas vozes ao mesmo tempo.
P/P: concordo.
Kayque: então ele tem que ver a parte de cada pessoa, ver se está bom. Aí ele tá vendo ali na grade, né? Aí ele tem que ver se eles tão…
(gravação de vídeo interrompe por falta de memória no celular)
(volta a gravar apenas áudio)
P/P: beleza, tá gravando. Então, falando sobre arranjo: qual é a importância de entender sobre o arranjo, pra vocês?
Kayque: ih, agora perdi toda a linha de raciocínio.
P/P: é, desculpa, problemas técnicos.
Kayque: entender sobre arranjo. Eu acho que entender sobre... mas você tá falando instrumentos no geral ou na harpa?
P/P: é, por exemplo, teve uma aula que a gente trabalhou arranjo na harpa e aí a minha pergunta é essa assim: como que você acha que isso é importante no seu desenvolvimento como músico? Tanto como músico no geral quanto harpista. Como isso te ajuda a ser um harpista melhor?
Kayque: é o que eu tava falando do *Ô Sol* que a gente precisa entender do arranjo, pelo menos a gente que tá tocando precisa entender do arranjo, porque cada um precisa do outro para saber o que vai fazer em seguida, entendeu? Lena precisa de Tininha, eu preciso de Lena e elas, em devido momento, precisam de mim, entendeu?
P/P: uhum.
Kayque: quando a gente tá precisando entender o que cada um tá fazendo para poder...
Lena: entender o arranjo.
Kayque: é, exatamente. Entender o todo.

P/P: legal. **Se eu pedir para vocês tocarem uma música nova, tipo, uma música que vocês ouviram na rádio, no filme, e a gente não tiver uma partitura dela... vocês sabem o que vocês fariam? Vocês seriam capazes?**

Kayque: a gente seria capaz, mas bateria muito a cabeça que nem na *Ô Sol*.

Lena: levaria um tempo.

P/P: e como vocês iam fazer esse processo?

Lena: a gente, sei lá, ouviria a música em partes.

Kayque: seria capaz da gente ficar toda hora, assim, catando nota por nota, assim, essa parte aqui, essa nota aqui. Aí a gente vai testando uma nota, aí testa outra, aí depois a gente pensa em colocar os...

Lena: os acordes.

Kayque: que nem a gente fez na *Ô Sol*: a gente fez a melodia, depois a gente começou a colocar harmonia e o baixo.

Lena: depois a gente pensou: "Ah, vamos fazer um ritmo assim, fazer um ritmo diferente".

Kayque: eu não fiz nada não, só tava lá tocando a melodia, mas o pessoal tava muito empenhado, me orgulhei deles. (risos)

P/P: mas, então, o passo a passo é esse e vocês falaram: "Vocês ouviram". Lena falou de ouvir em partes, né? E aí vocês iriam testando, batendo cabeça, uma hora vocês vão achar, uma hora encontraria. **Tem alguma música que vocês gostaram muito de tocar na aula de harpa? De repertório, que que tem de música que vocês gostaram de tocar?**

Lena: *Pela luz dos olhos teus*.

Kayque: ah, eu não gosto não.

Lena: ah, eu gosto.

P/P: tudo bem, legal de entrevistar os dois ao mesmo tempo é que tem hora que vocês se complementam e tem hora que vocês não concordam.

Lena: eu também gosto da *Ô Sol*.

Kayque: eu gosto muito da *Ô Sol*, acho que é a minha preferida.

P/P: **vocês lembram de músicas que eu tenha escolhido para a gente fazer?**

Lena: aquele método, que toca aquela tá-tá-tá-tá (canta notas iniciais de Frère Jacques) e aquela que eu toquei, aquele solo.

Kayque: *Marinheiro só*.

P/P: **tem alguma música que vocês lembram de vocês terem escolhido?**

Lena: *Ô Sol*.

Kayque: *Ô Sol*.

P/P: tem mais alguma outra que vocês têm escolhido?

Lena: a última que a gente tava fazendo, que você trouxe e: "Ah,escolhe uma dessas".

Kayque: foi meio forçado.

Lena: é.

P/P: foi uma escolha condicionada.

Lena: mas foi uma escolha.

P/P: eu dei opções, vocês puderam escolher entre aquelas, tá. Mas a *Ô Sol*...

Lena: foi totalmente.

Kayque: teve outras… ah, teve a do Harry Potter, que até hoje nada, mas a gente escolheu, a gente chegou a ver.

P/P: (risos) tá decidida, tá lá no "vai ser resolvido um dia".

Kayque: é.

P/P: **como foi para vocês tocar músicas que vocês escolheram?**

Lena: gostei.

Kayque: eu também gostei.
Lena: a *Ô Sol* foi legal.
Kayque: eu não escolhi a *Ô Sol*, mas eu gostei à beça.
Lena: você não tinha entrado ainda?
Kayque: eu entrei só que eu cheguei....
P/P: as escolhas já tinham sido feitas?
Kayque: eu não sei, quando eu entrei vocês estavam tocando *Pela luz dos olhos teus,* aí depois veio a ideia da *Ô Sol*, mas eu não tava. Foi tipo assim: "Ah, falaram para a gente fazer Ô Sol". Aí foi isso.
P/P: **se vocês pudessem descrever os colegas de turma usando apenas uma palavra, como você descreveria a Lena? Como você descreveria Betina? Como você descreveria, sei lá, até Caio Duda, todo mundo que você lembra?**
Kayque: Tininha... ela é sinistra.
Lena: (risos) sinistra.. Eu acho ela esperta.
P/P: e Lena?
Kayque: Lena?
P/P: já que ela tá aqui na sua frente...
Kayque: eu acho ela muito esperta.
P/P: você acha que ela é esperta?
Kayque: uhum.
P/P: e, Lena, o que você acha de você? Antes de ir para Kayque. Como você se descreveria?
Lena: preguiçosa.
P/P: (risos) e Kayque você descreveria como?
Lena: eu acho ele brincalhão, falante.... falante.
P/P: falante. E que que você acha de você mesmo, Kayque?
Kayque: brincalhão.
P/P: que vocês falaram de Betina? Esperta, sinistra (risos). Tem mais alguém? **O quê que vocês falaram de mim?**
Kayque: como assim?
P/P: a mesma coisa, ué!
Kayque: professor. (risos)
P/P: em uma palavra: professor. (risos) Mas e se não fosse usar professor? Porque professor é minha função.
Lena: legal, eu gosto.
Kayque: eu também gosto, mas ela já usou, legal, então não posso usar.
P/P: (risos)
Kayque: muito legal, aqueles... (risos)
P/P: aquele que usa duas palavras para falar uma palavra. (risos) Mas se vocês precisassem descrever de outra forma...
Kayque: como assim?
P/P: se descrever, agora não precisando usar uma palavra, assim, se quiser usar mais palavras para se descrever, para descrever os seus colegas, me descrever, tem alguma coisa específica?
Kayque: acho muito egocentrismo se descrever.
P/P: como você descreveria a sua turma, no geral? Assim, sem ser uma pessoa em específico?
Kayque: muito boa.
Lena: eu também gosto.

P/P: aí vem a parte das críticas, que eu vim falando desde lá de cima. Eu queria pedir para vocês o grande favor de vocês me ajudarem a tentar ser um professor melhor, então eu peço que vocês sejam sinceros nas respostas de vocês, e **eu queria saber se vocês têm alguma dica, algum comentário, alguma coisa que vocês acham que eu poderia fazer de diferente para que as aulas de harpa fossem mais legais?**

Kayque: assim, eu não sei, porque... não, eu gosto muito, muito, muito de você como professor, você é muito bom.

P/P: pode pular essa parte. (risos)

Kayque: tá, mas aí o negócio é que eu não tenho que reclamar porque eu não tenho quem comparar. Porque, tipo, vamos falar dos outros instrumentos, os outros instrumentos eu tive mais de um professor, eu passei por vários professores nos outros instrumentos. Você, eu só tenho você, entendeu? Então eu não tenho como comparar você. Você é muito bom, para mim você é bom, entendeu?

P/P: mas até usando a sua própria experiência com os outros instrumentos, porque, mesmo que seja uma aula de flauta ou uma aula de outro instrumento, é a questão, assim, como um professor dirige a aula, qual o espaço que vocês têm naquele momento... Isso pode ser comparado, em relação a outros locais. Nesse sentido que eu quero dizer, porque eu sei que vocês não fizeram aula de harpa com outra pessoa, mas às vezes vocês falam tipo: "Isso eu acho que o Gustavo precisava fazer diferente".

Kayque: eu não acho.

P/P: alguma coisa que eu poderia fazer de diferente que vocês acham que poderia funcionar na aula? Às vezes não é questão de melhor ou pior, mas tipo...

Kayque: eu sei, eu entendi, mas eu não… tipo, eu acho que dos professores que eu tenho aqui… ai, você não quer elogio, mas vou ter que elogiar. Você é um dos que tem a melhor metodologia de ensino, porque os professores aqui eles não tiveram muito quem ensinar, entendeu? Quem ensinar para eles como fazer.

Lena: é tudo muito "essa música do Suzuki..."

Kayque: é, exatamente. É todo mundo muito igual aqui. E você é uma pessoa que não vem daqui. Todos os professores daqui vêm daqui. Você é um professor que não veio daqui, então, para mim, tá muito bom, tá muito ótimo, entendeu?

P/P: **tem alguma coisa, de tudo isso que a gente tenha conversado, que vocês acham que a gente pulou? Tem algum tópico que vocês gostariam de falar que a gente não falou? Eu sei que foi uma conversa extensa, mas às vezes tem alguma coisa que vocês estavam esperando que fosse perguntado e eu não perguntei.**

Kayque: perguntado? Como assim?

P/P: tem alguma pergunta que eu não fiz? Basicamente isso, porque às vezes tipo: "Ah, você não perguntou sobre isso e eu gostaria de falar". Entendeu? Alguma coisa que vocês gostariam de falar que eu não perguntei?

Kayque: não.

P/P: **algum comentário de alguma coisa?** (breve silêncio) Tranquilo então.

Kayque: acabou?

P/P: acabou. Foi tão difícil?

Kayque: não.

ENTREVISTA 4 COM A ALUNA BETINA

Realizada em 12 de junho de 2019, tempo total de 24h55min, apenas áudio.

13 anos
Iniciou aulas no ECG aos 7 anos.
Faz aulas de violino, flautas doce e transversal, instrumentos de percussão e harpa.
Participa das aulas de harpa há cerca de 2 anos.

P/P: então, aquela história que a gente já tinha falado ali em cima, que você já tá sabendo desde cedo, porque você já tá aí vendo eu entrevistar todo mundo e agora é a sua vez, que essa entrevista é pra pesquisa que eu tô fazendo para o meu mestrado, inclusive isso aqui é o que eu tenho escrito até agora (barulho de folhear das páginas). Até agora isso aqui.

Betina: aquilo tudo?

P/P: é, (risos) até agora, é a metade, ainda falta a outra metade que vão ser os textos que eu vou escrever de vocês. Tudo vai vir para cá. Então ó, diz: "Universidade Federal, Gustavo, ensino harpa em projetos sociais, um estudo de caso com os alunos do Espaço Cultural da Grota". Ou seja, que eu estou fazendo um estudo específico. Não é assim: "Ah, harpa em projeto social é assim". Eu tô falando sobre como é aqui, como é o ensino de harpa nesse projeto, né? Enfim, aí vai trecho por trecho, ó, resumo, cada uma das partes.

Betina: mas você tá fazendo tipo um método assim?

P/P: não, não, por enquanto não tem essa proposta não, são mais reflexões mesmo, assim, de discussão, como a gente faz. Não tem assim: "vamos fazer esse exercício específico" não. É o que que eu acho que é uma boa aula de harpa, sabe? Por isso que para mim essas perguntas são bem importantes. Li bastante coisa sobre o que os autores já falaram, porque ninguém inventa a roda, já tem um monte de gente que escreveu sobre ensino de música em projetos sociais, tem um monte de gente que já escreveu sobre diversas coisas aqui que eu fui lendo e vou trazendo. "Autor tal fala isso, autor tal fala aquilo." Então tem que pesquisar muita coisa que os outros falam e ir botando aqui o que eu acho que é interessante. Depois disso tudo aí eu venho para essa parte que eu vou coletando os dados, as minhas gravações, a entrevista que a gente vai fazer agora e tal. Aí eu junto tudo isso num grande caldeirão que, assim, o que os autores falam, o que que eu vi, o que eu acho, o que que os alunos acham, entendeu? É tipo tentar chegar numa conclusão, mas não que seja um ponto final, que seja "a verdadeira", em outros lugares talvez… talvez com outra turma: eu, aqui, só que daqui a dois anos, eu fizesse a mesma coisa e desse outros resultados, que as crianças tivessem outras sensações em relação à aula. Então, o negócio é assim, a gente trabalhar com a verdade, de tipo "o que que você achou? O que que o Kayque achou?" Porque não são "pessoas", são vocês, entendeu? Vocês tão nessa aula e então para mim é muito importante saber a opinião de vocês. Tem vários exemplos aqui das aulas, tá vendo? (mostrando trecho da dissertação) Eu explicando o que aconteceu naquela aula e tal, depois eu mostro para você. Ó aquela aula que vocês fizeram escutando música, né? Inclusive na foto é você e Beatriz aqui. (risos) Os desenhos e tal, enfim. Meu interesse depois era trazer isso aqui tudo para vocês verem, o que é gigantesco, mas também tudo aqui eu tô falando sobre o ensino de harpa, então eu acho uma leitura interessante, pelo menos eu gosto. Enfim, então vamos lá, vamos a nossa entrevista, que tem a ver com esse material todo e a gente está falando, trazer a participação de vocês, o que vocês acham, vocês sentiram, enfim, sobre as nossas aulas. Começo perguntando se você se incomoda de eu gravar o que a gente tá conversando.

Betina: tudo bem, por mim.

P/P: mas tudo bem tudo bem? Porque teve uma pausazinha. Isso não vai ser publicado, assim, divulgado no *YouTube*, mas vai ser transcrito. Eu vou dar a chance pra que vocês leiam a transcrição da entrevista e vocês me confirmam se era o que vocês quiseram dizer mesmo. Porque às vezes a gente fala uma coisa agora: "não pensei direito, falei uma coisa que, tipo, nada a ver o que eu falei". Então depois vocês vão poder cortar isso, não tem problema nenhum, entendeu? Mas eu preciso gravar porque eu não tenho como anotar tudo que você vai falar agora, chegar em casa e vou ficar lá transcrevendo, tranquilo então?

Betina: sim.

P/P: É mais nesse sentido. **Você lembra de como você começou a fazer aula de harpa? Como é que foi esse primeiro momento, essa primeira aula de harpa, você lembra?**

Betina: lembro. Você perguntou mais sobre a gente, há quanto tempo a gente fazia a aula, por que que a gente se interessou. É, acho que foi só isso no primeiro dia.

P/P: **e você já tinha visto a harpa antes? Foi a primeira vez que você viu a harpa naquele dia?**

Betina: a primeira vez que eu vi a harpa foi quando você trouxe para apresentar, tocar aqui. Mas fora isso nunca tinha visto.

P/P: e você achou legal essa primeira conversa? Que sensação você teve quando você fez essa primeira aula?

Betina: achei legal que você deixou a gente experimentar a harpa, perguntar…

P/P: tranquilo. **Se você fosse descrever o que a gente faz durante as aulas de harpa, o que o que você diria? O que acontece nas aulas de harpa?**

Betina: na maioria das vezes a gente tá ensaiando alguma música e, quando a gente não tá, a gente tá fazendo... ou tirando, ou escrevendo.

P/P: acho bom pensar em verbos. Os verbos ajudam a gente, né? Você falou: "Experimentando, tocando", né? Ensaiando, o verbo que você usou foi ensaiando. Criando você falou?

Betina: é, no caso criando, escrevendo, assim.

P/P: escrevendo. O que mais? Os verbos ajudam a gente aí pensando em ações. O que que você lembra da aula de harpa que a gente já tenha feito e que poderia ser citado?

Betina: a gente experimenta.

P/P: mas a gente experimenta o quê, assim, que você poderia lembrar?

Betina: (silêncio) aí eu já não sei explicar.

P/P: não, tudo bem, não tem problema. É porque às vezes a gente sabe que foi experimentado, mas não lembra muito bem exatamente como foi aquela aula. **Se você fosse relembrar de uma aula muito legal e que você acha que deveria ser feita mais vezes, que seria bacana da gente repetir, tem alguma aula que vem à sua mente?**

Betina: eu gostei da aula que você deixou a gente tocando para fazer o arranjo da *Ô Sol*, mas não aquela primeira, aquela que a gente fez aqui embaixo.

P/P: ah, aquela que dia que a Gianetta tava aqui também?

Betina: é, para gente montar um… um…

P/P: explica do seu jeito, não tem problema. Eu lembro, eu lembro.

Betina: pra... pra montar as coisas assim, na ordem. Onde repete, essas coisas assim.

P/P: tem alguma outra aula que você lembra? Que você também acha que foi bem legal?

Betina: (silêncio) não, por enquanto não.

P/P: não tem problema. Se lembrar depois também pode falar, mas às vezes não tem, assim, foi essa que mais marcou você. Não tem problema. **Se a gente fosse fazer uma comparação com outras aulas que você faz, e aí eu entendo isso, a escola, as aulas do colégio e também as aulas de outros instrumentos... Você conseguiria ver semelhanças e diferenças entre essas aulas e a aula de harpa? O que é semelhante e o que é parecido das aulas da escola ou de outros instrumentos em relação à aula de harpa?**

Betina: (segundos de silêncio)

P/P: **ou não tem semelhança? Porque pode ser só diferente, não sei. Eu vou perguntando por partes porque aí a gente vai pensando melhor. Você vê alguma semelhança lá da escola, da aula da escola ou da aula de outro instrumento, que também é igualzinho na aula de harpa?**

Betina: eu acho que só em relação à teoria, mas... igual eu acho que nada.

P/P: **e diferente? O que que você acha que é diferente?**

Betina: ah, quase tudo. Na sua aula você tenta mais técnica... e já nas outras é mais pra aprender a ler, assim, fazer nota na flauta. É diferente, é totalmente diferente.

P/P: quando você fala de técnica, o que que você tá querendo dizer especificamente que é diferente de tocar nota? Tô só tentando fazer você falar de outras formas... Eu acho que eu entendi, mas para mim é importante perguntar de novo para que você explique melhor. Não tem nada de errado no que você falou, só quero que você estenda o seu pensamento. O que que é diferente?

Betina: tipo, é que a cada aula… na sua aula, você é técnica de harpa, nas outras aulas que eu faço já é de outros instrumentos. Então eu acho que não tem nada semelhante, a não ser ler partitura e essas coisas assim.

P/P: e tirando o conteúdo da aula, porque de fato o conteúdo da aula de flauta é tocar flauta e o conteúdo da aula de harpa para tocar harpa e o conteúdo da aula de português é o português, mas tem alguma coisa na forma com que a aula acontece que você acha que é diferente ou igual, alguma comparação?

Betina: eu acho a sua aula mais aberta, já as outras aulas já são mais objetivas. A sua você já deixa mais aberta para a gente falar, assim... e às vezes escolher "tocar assim, o que tocar…" eu acho que só isso.

P/P: e você acha legal isso?

Betina: acho.

P/P: beleza. **Você achou legal a gente fazer aula em conjunto? Essa pergunta é bem importante para você porque você já tá na aula há bastante tempo e você fez aulas também em outros formatos, mas você achou legal fazer aula de harpa em conjunto ou você acha que você teria preferido a gente fazer as aulas individualmente, só eu e você?**

Betina: eu prefiro em conjunto, mas no começo, assim, eu preferia separado porque não tinha muito o que tocar junto, mas agora que a gente já sabe como se toca, eu acho muito melhor em conjunto.

P/P: você acha mais legal?

Betina: também.

P/P: porque aí minha segunda pergunta, e por isso eu tô diferenciando, porque você falou melhor e aí eu tô diferenciando, assim, mais legal... a minha pergunta agora é: **você acha que se aprende mais fazendo aula em conjunto ou fazendo aula individual?**

Betina: eu acho que é individual.

P/P: você acha que se aprende mais fazendo aula individual? Por que que você acha?

Betina: porque individual você dá mais atenção ao aluno, já em grupo você é geral, assim. Você não dá atenção especial.
P/P: uhum. Mas você acha mais legal em grupo?
Betina: em conjunto.
P/P: Qual a razão que você acha mais legal em conjunto?
Betina: ah, porque separado é muita… você tá meio que pressionando o aluno?
P/P: (risos) rola uma pressão?
Betina: é. Já em grupo você já tá… (silêncio) não tenho palavra. (riso nervoso)
P/P: não, tudo bem, é legal. Você tá falando um monte de coisa legal, eu tô curtindo. **Você acha que teria alguma outra forma da gente dividir as turmas de harpa que seria melhor? Ou a divisão atual você acha que tá ótimo, não tem nada para mexer? Até porque você tá como monitora, então você tá vendo outras turmas. Você acha que ficaria mais legal?**
Betina: eu acho que do jeito que tá tá bom. (silêncio)
P/P: nada? Eu vi você abrindo a boca e fechando tipo: "Eu tinha uma coisa para falar, mas deixa quieto". (risos) Pode falar, não tem problema?
Betina: não, tá bom.
P/P: não tem nada?
Betina: do jeito que tá.
P/P: tá. **Você lembra de alguma aula em específico que a gente tenha parado para ouvir músicas?**
Betina: lembro.
P/P: qual?
Betina: teve aquela que você pediu pra gente imaginar, que a gente deitou no chão. A gente ouviu algumas músicas… (segundos de silêncio) acho que só.
P/P: o que que você acha dessa parte de ouvir música? Você acha que foi importante? Você acha que tem alguma relação entre ouvir e tocar?
Betina: (breve silêncio).
P/P: por que que você acha que a gente fez uma aula só ouvindo?
Betina: eu realmente não faço a mínima ideia.
P/P: (risos) mas você gostou?
Betina: gostei.
P/P: legal. **Tem alguma aula que você lembre específico que a gente tenha criado músicas ou inventado do zero?**
Betina: do zero? (silêncio) Minha não, mas foi legal agora dos pequenos, da primeira turma, que eles criaram a própria música. Não tá pronta ainda, mas tá no caminho.
P/P: você gostaria que eu tivesse feito isso na aula de vocês?
Betina: talvez.
P/P: por que talvez? (risos)
Betina: ah, não sei. Não sei se ficaria bom, mas...
P/P: pô, se nos pequenos funcionou, por que você acha que com vocês não vai funcionar?
Betina: não sei.
P/P: **e fazer arranjos de músicas que já existem? Você lembra de alguma aula que a gente fez arranjo de música que já existe?**
Betina: lembro.
P/P: qual?
Betina: do *Ô Sol* e… acho que só, que a gente fez assim, só *Ô Sol*.

P/P: uhum. E como é que foi fazer arranjo para você? O que que você acha que dessa aula foi legal ou importante para tocar para harpa melhor, digamos assim?

Betina: (silêncio) pode repetir a pergunta? Só pra…

P/P: sim. Você acha que falar sobre arranjo ajuda de alguma forma a tocar harpa melhor? Acho que essa pergunta ficou mais bem formulada.

Betina: eu acho que sim porque… (pausa grande) até para escrever, quando você escreve o arranjo, você tá praticando para escrever. Procurar as notas também no instrumento. O ritmo. Eu acho que isso ajuda para tocar melhor.

P/P: legal. **Você lembra de alguma aula onde a gente tenha falado algo que não tava na partitura? E aí eu digo no sentido assim, significado, história do instrumento, sobre alguma coisa de um compositor específico, alguma coisa que não é nota? A gente conversou sobre alguma coisa que não é nota?**

Betina: sim, mas eu não lembro o quê.

P/P: você lembra que música? Qual era o contexto que a gente conversou sobre isso?

Betina: eu lembro de uma vez que, no curso de férias da própria harpa, falamos sobre a harpa e acho que só.

P/P: falei sobre a história da harpa? Do instrumento?

Betina: é, um pouco.

P/P: tá. E você acha que isso teria sido mais interessante? Você acha que faltou um pouco disso?

Betina: eu acho que não.

P/P: não? Tipo "do jeito que foi tá bom". (risos) Alguma vez antes da aula de harpa você já tinha criado músicas ou criado arranjos?

Betina: criado, criado, não, mas já peguei, tipo, um pedacinho assim. Mas criar partitura assim não.

P/P: e você acha que isso foi importante?

Betina: acho que foi pra também treinar o ouvido. É.

P/P: interessante. **Se eu pedir agora, claro que eu não vou pedir isso agora, mas nesse momento, depois das aulas e tal, se eu propusesse para vocês tocarem uma música nova, tipo uma música que toca na rádio, ou num filme, ou que vocês não tenham a partitura, você saberia como chegar nesse objetivo?**

Betina: (longa pausa)

P/P: **ou você precisa da partitura para poder tocar uma música?**

Betina: não, não é que precisa, acho que... mas no caso aí seria fazer um arranjo?

P/P: ou mesmo… é, criar ou repetir, porque talvez nem sempre precisa ser repetido, mas se eu falo: "Ah, vamos tocar a música tal?" e aí "Tá, beleza, como é que a gente começa?" Qual é o passo a passo? Se não tem a partitura, como é que a gente faz para tocar uma música que a gente conhece, mas não tem as notas?

Betina: ah, ouvindo primeiro. No caso, se não souber as notas, eu acho que dá pra procurar. Assim, ir procurando, depois fazer o ritmo, talvez a tonalidade, você descubra. E se quiser escrever, talvez.

P/P: então, seriam esses passos? Primeiro você ouviria, depois você ia meio caçando as notas ali da harpa, depois você ia se preocupar com ritmo e por último você ia se preocupar com a escrita?

Betina: é.

P/P: legal. **Quais músicas você mais gostou de tocar na aula de harpa?**

Betina: *Ó Sol.* (longa pausa) Acho que só.

P/P: (risos) *hors concours*, assim, essa daí foi a campeã das campeãs. **Dessas músicas que a gente teve tocando, você lembra de alguma música que eu escolhi para a gente fazer?**

Betina: sim. Acho que *Pela luz dos olhos teus*, *Scarborough fair,* eu acho. Não sei, talvez.

P/P: não sabe se foi eu que escolhi? (risos).

Betina: é.

P/P: **e das músicas que a gente tocou, você lembra de alguma que você ou algum colega da turma tenham escolhido?**

Betina: ah, a gente escolheu *Ô Sol*, a gente escolheu também… é, a gente só escolheu *Ô Sol*.

P/P: tá. **Foi legal para vocês tocarem uma música que vocês escolheram e que vocês conheciam na harpa?**

Betina: foi. Foi mais, sabe, eu tinha mais vontade de tocar a música.

P/P: legal. Estamos terminando. **Como você descreveria os seus colegas de turma? Se quiser, pode usar apenas uma palavra.** Especificamente como você descreveria o Kayque?

Betina: (grande pausa em silêncio)

P/P: se não quiser descrever, também não precisa. Não é para te botar numa saia justa não, é só para você pensar, tipo, você pensa na pessoa e qual é a primeira característica dela que chama a atenção? Não sei. Ou da Milena? Do Natan? Da Beatriz?

Betina: não sei.

P/P: não? E sua?

Betina: minha?

P/P: como que você se descreveria como aluna?

Betina: (silêncio) não faço a mínima ideia.

P/P: (risos) **e como você me descreveria?**

Betina: (silêncio depois risos)

P/P: piorou, pior ainda (risos). Se alguém que não conhece a aula de harpa e tal, fala: "Pô, como é que é esse professor?"

Betina: eu acho você meio exigente, talvez, não muito, mas…

P/P: por que que eu sou exigente, mas não muito? Em que ponto você acha que eu não sou exigente? Em que você acha que eu sou exigente?

Betina: não, você tenta ser exigente, assim, mas não é, ao mesmo tempo.

P/P: (risos)

Betina: mas eu acho que só isso, eu não sei te descrever.

P/P: tem momentos em que eu tento ser exigente, mas não sou? Tem alguma outra forma que você me descreveria? Porque eu acho que eu tô entendendo porque eu também me conheço, entendeu? Mas não sei, assim, às vezes tem uma outra forma de explicar. É difícil falar das outras pessoas e falar de si próprio é difícil. Aí eu venho para aquela parte que eu já tinha comentado com vocês antes, que para mim é muito importante na verdade que vocês sejam bem sinceros. Às vezes a pessoas ficam nessa coisa assim: "Ah, tá pedindo para falar de mim, então é para falar um elogio, né?" Ok, todo mundo gosta de elogio, mas uma das partes mais importantes de eu tá fazendo esse trabalho todo é pra eu tentar ser um professor melhor. Se eu achasse que eu sou bom o suficiente, eu não estaria fazendo pesquisa nenhuma, entendeu? Tentando procurar coisas e, assim, aprendendo, me aperfeiçoando, acho que tem sempre espaço para crescer e melhorar. Então, pra mim é um grande favor que vocês me fazem quando vocês me falam a opinião sincera de vocês em relação a isso. Assim, **tem alguma coisa na aula de harpa que você acha que poderia ser diferente? Ou que poderia ser melhor? Você acha que eu poderia fazer de forma diferente?**

Betina: eu acho que a gente podia trabalhar mais solo, sozinha, assim...
P/P: uhum.
Betina: e mais música nova, assim, não só de harpa, mas de música, assim, que a gente ouve, assim, geral.
P/P: a gente podia expandir mais o repertório?
Betina: é.
P/P: e especificamente você acha que a gente poderia trabalhar mais solo também?
Betina: é.
P/P: mais alguma outra coisa, assim, sobre a minha forma de gerir a aula? Sei lá, sobre mim? Sobre, sei lá, sobre o dia de aula: "Não gosto do dia de aula, não gosto de quarta-feira" (risos). Sei lá, qualquer coisa. Tem alguma coisa que você acha que a gente poderia fazer de melhor?
Betina: não, eu acho que tá bom. Sua aula é legal. Você também explica bem. Eu acho que é boa a aula.
P/P: tá, mas eu pedi não o elogio, eu pedi o que que você acha que eu posso melhorar. Ok, eu agradeço o elogio, mas...
Betina: (silêncio) não ser tão bonzinho.
P/P: não ser tão bonzinho. (risos) Mas isso mais no ponto de vista de você como monitora, né?
Betina: sim.
P/P: ou na sua turma você acha que eu sou bonzinho demais também?
Betina: não, na minha turma normal, eu tô falando nas outras turmas.
P/P: tá. Mais alguma outra coisa?
Betina: acho que não.
P/P: não? É isso. **Tem algum outro assunto que a gente não tenha conversado e você acha que deveria ter sido conversado? Sobre as aulas de harpa? Sobre enfim... Alguma pergunta que você acha que eu deixei de fazer, que você tava esperando que eu fosse fazer, mas eu não fiz?**
Betina: não.
P/P: **algum comentário que você queira fazer?**
Betina: não. (risos)

ENTREVISTA 5 COM ALUNOS NEYZINHO E NANDINHA

Realizada em 26 de junho de 2019, tempo total de 38h23min, vídeo.

NEYMAR (NEYZINHO)
7 anos
Iniciou aulas no ECG aos 7 anos.
Faz aulas de flauta-doce, pandeiro e harpa.
Participa das aulas de harpa há cerca de 1 ano.

FERNANDA (NANDINHA)
8 anos
Iniciou aulas no ECG aos 7 anos.
Faz aulas de flauta-doce e harpa.
Participa das aulas de harpa há cerca de 1 ano.

Neyzinho: você tá gravando já?
P/P: tô gravando, mas essa parte eu acho que depois eu vou cortar.

(ambos os alunos sorriem. Como a câmera está gravando com a câmera frontal, os alunos veem a própria imagem e fazem gestos para câmera)

P/P: então, gente, vocês lembram que a gente já conversou algumas vezes sobre o fato de eu estar fazendo uma pesquisa?

Nandinha: uhum.

P/P: talvez a gente não tenha conversado muito, assim, sobre o que que é essa pesquisa e tal, mas eu tenho certeza de que vocês lembram de muita coisa. Já perguntaram: "Ah, que que tá gravando no celular, tio?" Né? Toda hora era esse mesmo papo, mas nessa pesquisa o que que eu tô fazendo: eu tô tentando saber como é uma forma legal de ensinar harpa. Porque a forma com que eu fui ensinado não é a mesma forma que eu estou ensinando a vocês, e eu achava que era mais chato, assim, tudo era partitura, não criava nada, enfim, as músicas que eu tocava não eram as músicas que eu queria tocar... tenho várias questões que me fizeram pensar que quando eu fosse professor eu queria fazer diferente, eu queria fazer de uma forma que fosse bem legal. E eu tô experimentando várias coisas, então, a gente já experimentou aulas bem diferentes, né? Cada hora a gente faz uma coisa pra gente ir testando o que que é legal, mas também não adianta nada só eu eu falar, assim: "Ah, eu achei que foi legal, eles aprenderam". Porque vocês também têm que dar a opinião de vocês se vocês também acharam que foi legal ou não.

(enquanto falo, gesticulo. Neyzinho faz gesto com a mão pedindo pra que eu abaixe a mão)

P/P: que foi?

Neyzinho: sua mão tá na minha frente (o celular está gravando com a câmera frontal, os alunos se veem no vídeo).

P/P: tudo bem. (risos) Então, vocês também têm que dar a opinião de vocês pra que eu saiba se vocês acharam legal também ou não, entendeu? E isso é uma coisa que é muito importante: as coisas que vocês também não acharam legais eu não vou ficar nem um pouco chateado se vocês virarem para mim e falarem: "Ah, aquela aula eu achei meio chata". Nem um pouco. Porque nessa pesquisa o que eu tô tentando é descobrir uma forma de dar aula bacana e é muito importante saber opinião de verdade de vocês.

Guilerme: você vai fazer pergunta para a gente?

P/P: vou fazer perguntas para vocês. Então, não se preocupem, assim: "Ah, mas se eu falar que aquela aula foi chata, o tio vai ficar chateado comigo?" Nem um pouco. Eu quero saber a opinião verdadeira de vocês.

Neyzinho: (interrompendo) eu não achei nenhuma aula tua chata.

P/P: a gente se gosta, a gente é amigo... nenhuma resposta de vocês vai me deixar chateado, tá bom? É pra dar a opinião de verdade, não só ficar falando elogio…

Neyzinho: ô tio, hoje acaba que horas?

P/P: a gente vai terminar no horário de sempre.

Neyzinho: 14 horas?

P/P: é, 14h horas.

Neyzinho: (fala com a colega) caramba, viu? Vai dar tempo de eu ir na sua casa.

P/P: então, o que vocês acharam que foi legal, ótimo, pode falar. Mas também se lembrarem de uma coisa que vocês não acharam legal, podem falar.

Neyzinho: tá, cadê o quadrinho para gente escrever?

P/P: não, vocês vão responder aí. Quando eu chegar em casa, depois, eu vou ter que escrever tudo isso que eu tô falando.

Neyzinho: aaah (faz cara de surpreso)

P/P: então vocês têm problema de eu gravar o que a gente tá conversando? Porque eu não vou publicar isso no *YouTube*…
Nandinha: não.
Neyzinho: não, não tem problema nenhum não.
P/P: isso é para que eu escreva e depois vai constar no final da pesquisa a entrevista escrita de vocês.
Neyzinho: mas pode botar em qualquer lugar que você quiser, a gente quer ser famoso. (risos)
P/P: (risos) beleza. Então é o seguinte: eu queria saber se vocês lembram como foi o começo, quando vocês estavam começando a fazer aula de harpa. **Vocês lembram de alguma coisa da primeira aula que vocês fizeram?**
Nandinha: ih… nada, nada, nada. Só sei que foi muito legal.
Neyzinho: a gente aprendeu as notas na harpa, aí a gente já viu uma música, aquela... Eu esqueci, era alguma coisa dó, alguma coisa fá. Eu não me lembro muito bem. (se volta para a colega) É aquela que você conseguiu tocar, que eu esqueci o nome…
Nandinha: é... (silêncio)
Neyzinho: esqueci.
Nandinha: fala as notas.
P/P: é difícil de lembrar de uma coisa que aconteceu há quase um ano atrás, né? Vocês já estão fazendo aula há um ano.
Neyzinho: eu acho que é dó, ré, fá… não, mi, fá, mi, é… sol, lá, si… lá e sol.
P/P: (risos) eu lembro de uma música parecida com isso aí, mas...
Nandinha: eu também.
P/P: mas tem algumas coisas diferentes, de qualquer forma, é muito difícil a gente lembrar de uma coisa que foi há um ano atrás. Vocês lembram como é que foi a primeira aula, exatamente? Você (aponta pra Neyzinho) tá dizendo que a gente tocou uma música… Você (aponta pra Nandinha) lembra o que a gente fez na primeira aula?
Nandinha: não.
P/P: lembra onde foi a primeira? O que que aconteceu na primeira aula? Quem tava nessa aula?
Nandinha: o Tiago não tava. Antônio tava. Cristiano…
Neyzinho: não.
Nandinha: Cristiano tava sim.
Neyzinho: Antônio tava?
P/P: na primeira aula? Não tenho certeza não…
Neyzinho: não tava não.
P/P: é, eu acho que não tava não.
Nandinha: só nós dois?
P/P: quem era a turma de vocês no ano passado?
Nandinha: na escola?
P/P: não, aqui.
Neyzinho: é… Henrique, ela, eu…
Nandinha: e só.
Neyzinho: só.
P/P: eram vocês dois e o Carlos, né? (mencionando João Carlos)
Neyzinho: João!
P/P: ah, eu chamo ele de Carlos.
Nandinha: João Carlos.

P/P: **e vocês já tinham visto uma harpa antes de fazer a aula de harpa?**
(alunos balançam a cabeça negativamente)
P/P: em algum lugar?
Nandinha: só em filme.
Neyzinho: é, em filme.
P/P: mas vocês lembram que filme que foi esse? Do que que falava?
Nandinha: acho que foi do Minions, não sei.
Neyzinho: eu já vi um filme já, é… eu tenho um DVD que o meu irmão, ele já tocou uma harpa.
P/P: ah, é? Pô, legal… E aí você já tinha visto no DVD, então? E você lembra do que era esse DVD? Qual era a história?
Neyzinho: (breve silêncio) eu não lembro muito bem porque o meu DVD não está mais funcionando, então não tem como ver.
P/P: entendi. E você lembra de algum desenho que você já tinha visto, acho que é dos Minions, né?
Nandinha: e um anjinho na Turma da Mônica também.
P/P: ah, na Turma da Mônica também?
Neyzinho: (levanta o dedo e faz cara de quem se lembrou de algo) Ah é, uma harpa na Turma da Mônica também.
P/P: **o que que vocês lembram que a gente já fez na nossa aula de harpa?**
Neyzinho: respiração…
P/P: legal.
Neyzinho: inventou várias músicas e tocamos algumas músicas.
Nandinha: e ele dormiu. (menção ao que conversávamos antes da gravação sobre a aula 9 de apreciação, Neyzinho contava pra colega que havia faltado o que tinha acontecido naquela aula)
P/P: e ele dormiu também? (risos) Então a gente já inventou músicas, a gente já tocou músicas.
Neyzinho: três.
P/P: três músicas, que mais que você falou?
Neyzinho: três não, quatro, tem aquela música também.
P/P: teve a Rei Leão também no ano passado.
(Neyzinho abre um sorriso e começa a cantar notas aleatórias)
P/P: que mais que você falou, Neyzinho? Você falou que a gente criou… bom que a gente tá gravando, que depois…
Neyzinho: e a gente aprendeu músicas.
P/P: pensa nas ações, assim: aprendeu, a gente já aprendeu músicas, a gente já tocou músicas.
Neyzinho: a gente já se apresentou.
P/P: a gente já se apresentou, o que mais que a gente fez?
Nandinha: uma vez só.
Neyzinho: duas.
Nandinha: duas?
Neyzinho: é, na AABB e…
P/P: é verdade, é verdade. Na AABB a gente fez uma apresentação no ano passado.
Nandinha: ah é!
P/P: então a gente já (enumerando) se apresentou, já tocou, a gente já compôs, né? Você falou que a gente já criou uma música, que mais? Que mais vocês lembram da gente ter feito na aula de harpa?

Neyzinho: é… (silêncio, alunos tentam se lembrar) a gente já criou, a gente fez uma história.
Nandinha: fez?
Neyzinho: é, foi no dia que eu dormi.
P/P: ah, do dia que você dormiu?
Neyzinho: é, aí a gente... eu inventei na harpa... era uma história e aí eu pensei na minha cabeça essa história e aí eu quis fazer uns sons na harpa.
P/P: então imaginou e criou, né? Na harpa. Legal. Vocês lembram demais alguma coisa que a gente tenha feito?
(ambos balançam a cabeça negativamente)
P/P: show! **Se a gente fosse fazer uma comparação, ou seja, se a gente fosse imaginar duas coisas, em que elas são parecidas e em que elas são iguais? Eu queria que a gente imaginasse as aulas da escola, do colégio normal. Pensa nas aulas do colégio. Em que as aulas do colégio são parecidas com as aulas de harpa que a gente faz?**
Neyzinho: a gente aprende.
P/P: é, lá a gente aprende também.
Nandinha: a gente… (silêncio)
Neyzinho: a gente brinca.
P/P: a gente brinca.
Neyzinho: (vira pra colega) ah, agora é você que tem que falar!
P/P: não, pode ir falando, são dois. Quando eu faço com os dois ao mesmo tempo, é exatamente para um ajudar o outro, porque ninguém consegue lembrar tudo. Tem uma coisa que você vai lembrar, outra que ela... então pode ir falando. O que mais que é parecido lá do colégio com a aula de harpa?
Nandinha: a gente escreve.
P/P: a gente escreve.
Neyzinho: ah! Não…
P/P: que foi?
Neyzinho: não, é que eu ia falar que a gente lancha, mas a gente lancha lá embaixo.
P/P: (risos) não é exatamente na aula de harpa que a gente lancha, mas tem um lanche aqui também. Alguma outra coisa?
Neyzinho: na creche a gente dormia.
P/P: (risos) e a gente dormiu também, né? Mais alguma coisa que vocês acham parecido do colégio com aqui?
Neyzinho: hm, deixa eu ver.
P/P: e tem alguma coisa que vocês acham que é diferente do colégio?
Nandinha: óbvio, o instrumento.
Neyzinho: ah, tanta coisa...
Nandinha: a partitura.
P/P: o instrumento, a partitura, né?
Neyzinho: os professores.
P/P: aqui a gente usa partitura, lá no colégio a gente usa o quê?
Neyzinho: ah, os professores, lá e aqui. Porque aqui tem professor e lá também.
P/P: ah, é parecido então, também tem professor. Legal, é verdade, na escola tem professor e aqui também tem. E coisas diferentes? Porque Nandinha já tava falando ali: partitura é diferente, na escola a gente usa outra coisa.
Neyzinho: a gente não faz aula de música.
P/P: a gente não faz aula de música na escola… você falou dos instrumentos, por conta de não ter aula de música…

Nandinha: mas lá tem coisa diferente.
P/P: o que tem de diferente?
Nandinha: inglês.
P/P: ah, lá tem outras aulas, né? Mas sem pensar, assim, porque claro, na aula de português a gente aprende português, na aula de inglês a gente aprende inglês, na aula de harpa a gente aprende harpa.
Neyzinho: ah, queria tanto aprender....
Nandinha: (completa o colega) espanhol.
Neyzinho: tecnologia.
Nandinha: eu queria aprender ciências.
P/P: ah, ciência já já vai ter. Tecnologia talvez tenha também informática, né?
Neyzinho: não, não tem não.
P/P: hein, mas sem pensar assim: aula de matemática a gente aprende matemática, ok? Na aula de música a gente aprende música. Tirando essa parte do que a gente aprende... sobre a forma que acontece a aula, tem alguma coisa de diferente? Na forma que acontece a aula. A aula com teste de uma maneira diferente? Porque eu sei que lá a gente vai falar de uma coisa, vai falar do inglês, do português. Aqui a gente fala de harpa.
Neyzinho: a gente faz a respiração e lá a gente não faz.
P/P: é, aqui a gente faz respiração e lá não. Alguma outra coisa na aula que vocês acham que é diferente?
Nandinha: que eu me lembre…
P/P: pensa na escola, pensa no que acontece aqui. Não tem certo ou errado, às vezes tem mais coisa para pensar… Eu dou um tempinho pra pensar porque senão a gente realmente esquece. Mas às vezes também não tem mais nada. Alguma outra coisa que vocês acham que é diferente da escola? Neyzinho falou que aqui a gente respira. Você falou também da diferença da partitura.
Neyzinho: lá tem recreio e aqui não (risos).
P/P: (risos) mais alguma outra coisa?
Neyzinho: antigamente a gente tinha mais (alguma coisa parecida com areia e tia, trecho não compreensível).
Nandinha: a gente fica mais tempo.
P/P: vocês ficam mais tempo lá na escola do que aqui. Também é verdade, é verdade. É diferente isso. (silêncio) Alguma outra coisa?
(ambos balançam a cabeça negativamente)
P/P: agora, comparando não mais com o colégio. Comparando com as outras aulas de música que vocês fazem, vocês fazem aula de outros instrumentos?
Neyzinho: na aula a gente não canta, e na aula de canto a gente canta.
P/P: tudo bem, mas aí é a mesma diferença do que eu tava falando do conteúdo, assim, na aula de português a gente aprende português, na aula de canto a gente aprende o canto, na aula de harpa, a harpa. Não, mas é uma diferença. Tá certo, mas eu tô querendo ir mais além. Assim, o que que é diferente na aula de canto que não acontece na aula de harpa ou o que é igualzinho? Coisas parecidas e diferentes.
Nandinha: é, que a gente fala.
P/P: falam. Mas falam aonde?
Nandinha: falam no canto, cantando.
Neyzinho: mas foi isso que eu quis dizer!

P/P: é, mas é basicamente a mesma coisa. Alguma coisa acontece de diferente, a forma que a aula de harpa acontece é diferente da aula de canto em alguma coisa?
Nandinha: o instrumento.
P/P: o instrumento. O resto vocês acham tudo parecido?
Neyzinho: ah, que a gente participa de uma aula que era de fotografia, aí na aula a gente tirava foto e na escola a gente também tira.
P/P: mas pensa o seguinte: se eu trocasse de lugar com a professora de fotografia, ou o professor de fotografia, O que vocês acham que ia ser diferente na aula de fotografia? O que ia acontecer de diferente aqui?
Neyzinho: você ia ensinar mais da harpa e a professora de fotografia ia ensinar mais da câmera, né? Ou eu tô errado? (risos)
P/P: tá certo, a gente ensina o que a gente sabe. Eu sei de harpa, por isso eu dou aula de harpa. Alguma outra coisa que vocês acham parecido ou diferente, em relação às outras aulas de instrumento?
Neyzinho: pode mudar de pergunta?
Nandinha: a flauta.
P/P: sim, na aula de flauta a gente toca flauta. Mais nada? É mais o instrumento mesmo?
(Nandinha concorda com a cabeça)
Neyzinho: tá, vamos trocar de pergunta.
P/P: vamos seguir, vamos seguir. **Vocês acharam legal a gente fazer aula de harpa em conjunto, numa turma? Ou vocês acham que teria sido mais legal fazer a aula sozinho, assim, só eu e o Neyzinho, depois só eu e você?** (aponta pra Nandinha)
(Nandinha balança a cabeça negativamente.)
Neyzinho: eu não gosto quando fico sozinho.
Nandinha: eu acho que em grupo.
P/P: você acha melhor em grupo?
Nandinha: uhum.
Neyzinho: é muito, tipo, a gente fica muito sozinho.
P/P: sozinho você acha ruim?
(Neyzinho concorda com a cabeça)
P/P: por quê?
Neyzinho: porque você vai ter uma pessoa para fazer par, aí você tem que tocar uma música que tem que ter acorde, aí só tem duas pessoas e as duas pessoas só tocam a mesma coisa, aí não tem como, né? Porque uma pessoa toca melodia, a outra toca os acordes, e aí as outras pessoas as outras coisas, e aí quando falta não…
P/P: entendi, fica faltando partes, né?
Neyzinho: uhum.
P/P: (olhando para Nandinha) e por que que você acha mais legal fazer em conjunto?
Nandinha: ah, é legal, por que você não fica sozinha, igual o Neyzinho falou.
P/P: entendi.
Neyzinho (abraça a colega) igual o teu maninho falou!
P/P: deixa eu agora fazer uma outra pergunta: tirando a parte de ser mais legal, por que eu consigo entender que é mais legal a gente está em turma, né? Você tá com os amigos e tal, mas vocês acham que…
Nandinha: (interrompendo) que a música fica sem graça.
P/P: você acha que a música fica sem graça se tiver sozinha? Tem a ver com o que o Neyzinho também falou, de tipo, ficar faltando alguma coisa, né? Mas agora não

pensando mais sobre ser legal, porque legal eu consigo entender que seja, é mais legal a gente está em conjunto.

Nandinha: uhum.

P/P: mas **vocês acham que a gente aprenderia mais se a gente fizesse aula sozinho ou não faria diferença, ou vocês acham que a gente aprende mais em conjunto? O que que vocês acham?**

Neyzinho: a gente aprende mais em conjunto.

Nandinha: mais em conjunto.

P/P: por quê?

Neyzinho: é porque, tipo, sozinho você não pode aprender nada porque tem que ter mais gente para tocar música. E junto tem várias pessoas para tocar.

P/P: (olhando para Nandinha) e você, o que que você acha?

Neyzinho: eu acho que ela acha a mesma coisa que eu.

P/P: mas deixa ela falar, né rapaz? (risos) Porque assim, o que você falou tem a ver também, eu acho, quando a gente toca junto, a gente também tá ouvindo o que o outro tá tocando e tal, mas tem mais alguma coisa que você acha que a gente aprende mais? Porque vocês falaram que aprendem mais em conjunto, tem mais alguma outra coisa que vocês acham que porque…

Nandinha: (interrompendo) todo mundo aprende quando tá todo mundo junto.

Neyzinho: e tem que ter um número de quantidade de criança ímpar… não, quer dizer, par!

P/P: (risos) por que que tem que ter um número par? Por quê?

Neyzinho: porque, tipo, são os acordes e a música, igual naquela música que eu toquei… é que tipo, uma pessoa toca os acordes e a outra toca a música, né? Aí… ai, esqueci, eu sempre esqueço o que eu falo.

P/P: tudo bem, é que eu tô pensando aqui... e se tivesse duas pessoas tocando a melodia e só uma tocando os acordes, ou o contrário…

Neyzinho: aí as outras duas pessoas que estivessem tocando as outras harpas iam fazer mais barulho, entendeu? Tem que tocar dois em dois.

P/P: tem que ser sempre de dois em dois fazendo a mesma coisa?

Neyzinho: como hoje. Hoje veio quatro, ó, ímpar, par, ímpar, par. (contando nos dedos)

P/P: mais alguma outra coisa do porquê que vocês acham que aprende mais em conjunto?

Neyzinho: não.

P/P: tá, legal! Vamos seguir. **Vocês acham que teria alguma outra forma da gente dividir as turmas de harpa que ficasse mais legal?**

Nandinha: quê?

Neyzinho: como assim?

P/P: tipo, as turmas... tem a turma das 13h, tem a turma das 14h, né? Vocês acham que tinha alguma outra forma da gente dividir as turmas que ia ficar mais legal do que tá agora, assim, alguma opinião a respeito disso?

Neyzinho: não é melhor você falar de juntar, não?

P/P: não sei, vocês acham que seria mais legal juntar todo mundo numa turma?

Nandinha: não.

Neyzinho: faz aula de manhã de harpa? Então podia juntar de manhã com a de tarde e tocava uma música.

P/P: tá, mas atualmente eu não tô dando aula de harpa de manhã não.

Nandinha: e a das 15h horas o Henrique. Não tem?

P/P: tem. (silêncio) Vocês acham que do jeito que tá tá bom, ou a gente podia trocar alguma coisa?

Nandinha: tá bom.

P/P: (olhando para Neyzinho) Você concorda? (breve silêncio) Ou tá pensando? (risos)
Neyzinho: (risos) não tô pensando nada não.
P/P: então tá, do jeito que tá tá legal. **Vocês lembram de alguma aula que a gente tenha parado para ouvir músicas?**
Nandinha: hm... não.
Neyzinho: na hora que você estava ensinando a gente.
P/P: na hora que eu tava ensinando? O que que eu tava ensinando nessa hora?
Neyzinho: ah, você tava ensinando... tipo aquela música de *Deus Salve o Rei* (*Scarborough Fair* foi o tema de abertura da novela *Deus Salve o Rei*), você tava fazendo os acordes e a gente tava só olhando você fazendo.
P/P: entendi, eu mostrei como é que era a música e vocês prestaram atenção.
Neyzinho: é, só que ano de 2018, e a gente não sabia fazer a música.
P/P: (risos) e mais alguma outra coisa que vocês tenham parado para ouvir músicas? Alguma outra aula que a gente parou pra ouvir música? (longa pausa, ambos param pra pensar, se entreolham)
Neyzinho: hm… não.
P/P: não? Tranquilo. O que vocês acharam de parar para ouvir música dessa vez? Que que você achou?
Neyzinho: ahn?
P/P: que que você achou quando eu parei e: "Gente, agora vamos escutar música."
Neyzinho: ah, eu gostei. Aí, quando eu vou em casa eu pego o violão, que é quase a mesma coisa, aí eu toco porque eu já sei fazer acordes no violão…
Nandinha: quase, né?
P/P: ah, é parecido, são cordas dedilhadas, né?
Neyzinho: sei fazer o acorde de fá, o de lá 7 e o de sol. (pergunta pra colega) Sol, né?
P/P: então você acha que é importante também…
Nandinha: (interrompe respondendo ao colega) mi, o mi.
Neyzinho: eu falei mi.
Nandinha: você falou?
Neyzinho: (se vira para mim) falei não?
Nandinha: mi agudo.
P/P: aqui não tinha falado não. Mas, você acha que é importante então ouvir para tocar bem?
Nandinha: é.
Neyzinho: ah é. É o mi 7.
P/P: hein, por que que você acha que é importante ouvir para tocar bem?
(silêncio, Neyzinho começa a se ver na câmera e fazer gestos)
P/P: qual a importância de ouvir na hora de tocar?
(Neyzinho segue entretido com a sua imagem na câmera)
P/P: hein, Neyzinho?
Neyzinho: o quê?
P/P: qual é a importância de ouvir… você falou que achou legal a aula que a gente parou para ouvir, mais alguma outra coisa a respeito? Por que que você achou legal? Ou foi mais porque você pode voltar para casa treinar no violão?
Neyzinho: é quase a mesma coisa. Eu acho legal. Aí quando alguém toca alguma música eu guardo na minha cabeça e fico tentando lembrar as notas.
Nandinha: e aí fico na rua cantando.
P/P: (risos) legal.
Nandinha: na mente.

Neyzinho: no chuveiro (começa a cantar e dançar animado e todos riem)
P/P: vamos seguir. **Teve alguma aula que a gente parou para criar música, do zero, assim, inventar uma música?**
Nandinha: aquela aula.
Neyzinho: naquele dia.
P/P: (risos) os dois falaram " naquela aula" " naquele dia", mas que aula, me explica?
Nandinha: aquela que eu criei um acorde.
P/P: ah!
Neyzinho: ela criou o acorde, o Tiago criou uma música.
Nandinha: Cristiano...
P/P: e como é que foi essa aula para vocês?
Nandinha: legal.
Neyzinho: foi muito legal.
P/P: por que que vocês acharam legal?
Nandinha: eu inventei o acorde, eu gostei de fazer os acordes.
Neyzinho: eu não sei explicar direito.
P/P: você gostou dos acordes ou não gostou?
Nandinha: gostei.
P/P: ah, tá. É que eu achei que você falou "gostou" fazendo assim, aí eu não entendi. (imita a cabeça balançando de forma negativa enquanto ri) Daí você (aponta para Nandinha) inventou os acordes... O que mais vocês acharam legal nessa parte de criar músicas?
Neyzinho: eu não sei como explicar.
P/P: ah, explica do jeito que pensar mesmo, não tenho uma... é a opinião de vocês, não tem certo ou errado não.
Neyzinho: mas no final eu só toquei.
P/P: você não criou?
Neyzinho: não criei.
P/P: você tava na aula, mas não criou?
(Neyzinho balança a cabeça de forma negativa enquanto sorri)
P/P: e por que que você não criou naquela aula se você achou que foi legal?
Neyzinho: é, mas eu criei uma música e você falou que tava muito comprida (abrindo os braços).
P/P: (risos)
Neyzinho: ah, mas era facinho. Era só tocar o (cantarolando) dó, si, ré, si, mi… aí repetia.
P/P: eu acho que era mais comprido que isso. (risos) Mas a gente pode, de repente, escrever ela de novo. Se eu cortei a sua ideia…
Neyzinho: é na ordem, é na ordem das notas.
P/P: eu lembro que era tipo (solfejando): dó, ré, dó, mi, dó, fá, dó, sol, dó, lá, dó, si, dó, dó, dó, dó, dó. Então era bem comprido (risos) Mas foi legal criar, né?
Neyzinho: (rindo, imita a melodia que cantei)
P/P: e **vocês lembram de alguma aula que a gente fez um arranjo de uma música que já existia? Não que a gente criou, mas que já existia?**
Neyzinho: (canta animado as notas da melodia de *Peixinho do Mar*)
Nandinha: *Asa Branca*.
P/P: a gente fez *Asa Branca*?
Neyzinho: não! (vira pra sua colega) A gente nunca tocou *Asa Branca*! (volta pra mim) *Peixinho do Mar*.
P/P: *Peixinho do Mar* eu lembro.
Nandinha: *Deus Salve o Rei*.

P/P: *Deus Salve o Rei*. E como é que essa parte de criar arranjos, o que que vocês podem me dizer sobre isso? Que é diferente de criar uma música do zero, né? Do nada. Mas que que vocês acharam? Pegar uma música que já existe e tocar na harpa.
Neyzinho: ô perguntinha difícil.
P/P: ah, é opinião de vocês mesmo.
Neyzinho: ah, nem sei.
Nandinha: nem eu.
Neyzinho: quando eu vou falar alguma coisa eu fico muito em dúvida.
P/P: normal isso. **Vocês lembram de alguma aula que a gente improvisou? Criou uma música, assim, enquanto tava tocando ia criando?**
Nandinha: não. Acho que não teve essa aula.
P/P: Neyzinho também não lembra?
(Neyzinho balança a cabeça negativamente).
P/P: tranquilo. Alguma vez vocês já tinham criado algo antes de fazer isso na aula de harpa?
Neyzinho: ahn?
P/P: se você já tinha inventado uma música antes da gente fazer na aula?
Neyzinho: ah, eu já inventei várias vezes.
P/P: já inventou?
Nandinha: a maioria que eu invento eu esqueço. (risos)
P/P: (risos) e vocês acham que essa aula foi importante? Da gente fazer criação, a gente inventar músicas?
(Neyzinho pega o celular e começa a mexer no aparelho sem dar muito mais atenção à conversa)
Nandinha: aham.
P/P: algum motivo para você achar que foi importante?
Neyzinho: a gente aprende mais.
P/P: você acha que a gente aprende mais quando a gente cria?
Nandinha: a gente aprende a tocar um instrumento.
P/P: legal! Show!
Neyzinho: (pergunta para sua colega) você tem o wi-fi?
Nandinha: não, eu não tenho internet aqui.
P/P: deixa eu te fazer uma pergunta agora… Neyzinho, não fica no celular não cara, a gente já vai terminar. Se não você não vai prestar atenção nas perguntas que eu tô te fazendo...
(Neyzinho sorrindo guarda o celular no bolso)
P/P: **se eu pedir para vocês tocarem uma música nova, que a gente nunca tocou... Aí eu falo assim: "Ah, a gente vai tocar a música tal".**
Nandinha: Pantera Rosa.
P/P: sei lá, por exemplo, a da *Pantera Cor de Rosa*. Vamos tocar a música da *Pantera Cor de Rosa* na harpa.
(Neyzinho começa a cantarolar o tema da *Pantera Cor de Rosa* bem animado)
P/P: **aí eu viro para você e falo assim: "Mas não tem partitura". Como é que a gente faz?**
Nandinha: você escreve.
Neyzinho: é só você falar as notas para a gente e a gente escreve.
P/P: mas e se eu não tiver aqui para dar as notas?
Nandinha: pesquisa.
P/P: pesquisa? Pesquisa aonde?

Neyzinho: no *YouTube*.
Nandinha: ou no Google.
P/P: entendi, e aí lá tem as respostas também? Legal. Mas e se tiver sem wi-fi?
Nandinha: ixe…
P/P: (risos e depois silêncio)
Neyzinho: eu vejo sempre um programa na televisão que fala... faz várias notas de música.
Nandinha: se você tiver Netflix…
Neyzinho: eu não tenho Netflix. (abaixa a cabeça e finge choro)
Nandinha: ih, precisa de internet também.
P/P: precisa de internet também. Mas, se você não tiver internet, assim, você tem como descobrir as notinhas de uma música? Porque você conhece a música da *Pantera Cor de Rosa*?
Nandinha: não.
(Neyzinho começa a cantar o tema da *Pantera Cor de Rosa* enquanto cutuca sua colega)
P/P: é, é essa daí, não é?
(Nandinha concorda com a cabeça enquanto Neyzinho continua cantando a música)
P/P: você não conhece a música? Você não consegue cantar? Você não acha que você consegue achar essas notas na harpa, não?
Nandinha: é... eu sei a música, mas eu esqueci.
(Neyzinho continua cantando o tema da *Pantera Cor de Rosa* bem animado)
P/P: mas como que você tentaria? Hein, Neyzinho.
(Neyzinho para enfim de cantar)
P/P: como que você tentaria tocar essa música na harpa? Se eu te falo assim: "Toma aqui ó, tenta aí!"
Neyzinho: não sei.
Nandinha: não sei não.
P/P: então, só procurando na internet, e se tiver sem wi-fi já era! (risos)
Neyzinho: não, eu vejo na televisão.
P/P: mas sozinho, sem ajuda da internet, sem ajuda da televisão, você acha que você conseguiria?
Neyzinho: inventa as notas na cabeça.
P/P: mas aí você vai inventar as notas e aí como é que você vai saber se tá certo?
Neyzinho: pergunta ao tio.
P/P: (risos) então tem que ter ajuda de alguém.
Nandinha: alguém que saiba.
Neyzinho: alguém que saiba tocar harpa. Porque minha mãe não sabe tocar nem um tambor.
P/P: tá, então tem que ser ajuda de alguém que saiba tocar ou dá uma olhada lá no *Google*, no *YouTube*.
Nandinha: uhum.
P/P: **quais são as músicas que vocês lembram que vocês mais gostaram de tocar na aula de harpa?**
Nandinha: *Deus Salve o Rei*.
Neyzinho: *Peixinho do Mar*.
P/P: (apontando para Neyzinho) você também gostou de tocar *Deus Salve o Rei*?
Nandinha: aquela dos acordes que eu inventei.
Neyzinho: eu acho que você podia passar para a gente *Asa Branca*.

P/P: a gente pode dar uma olhada na *Asa Branca* também. E que outras músicas vocês acharam legal da gente tocar? Quais vocês gostaram? Porque eu sei que a gente tocou um monte, mas quais vocês gostaram?
Neyzinho: um monte não, só quatro!
P/P: sim, mas, ué, quais você gostou?
Neyzinho: hm… uma das melhores foi *Peixinho do Mar*.
P/P: então a melhor para você foi a *Peixinho do Mar*. E para você, Nandinha?
Nandinha: foi *Deus Salve o Rei*.
P/P: *Deus Salve o Rei* foi a sua preferida?
Nandinha: uhum.
P/P: **como é que foi tocar música, porque a música da novela vocês já conheciam da TV?** *Peixinho do Mar* você também conhecia porque você tocava na flauta, né?
Neyzinho: eu toco na flauta e na creche a gente também cantava essa música.
P/P: ah, legal!
Neyzinho: e sabe quem era a nossa professora? Tia Raquel. (também professora no ECG)
P/P: ah, que legal! Pra vocês como é que foi tocar uma música que vocês gostavam na harpa?
Neyzinho: ah, a gente fica ansioso, a gente: "Eeeeh!" (levanta os dois braços feliz, comemorando)
P/P: então faz diferença tocar música que vocês gostam? Do que tocar uma música chata.
Nandinha: chata… (pensativa)
Neyzinho: não achei nenhuma música tua chata.
P/P: você não achou nenhuma chata?
Neyzinho: não.
Nandinha: a *Peixinho do Mar* eu achei um pouquinho.
P/P: você achou um pouquinho chata?
(Nandinha concorda com a cabeça)
P/P: você conhecia, mas não era sua favorita, assim?
Nandinha: é.
P/P: tá. Legal, legal. E vocês lembram de alguma música dessas que o Neyzinho tá lembrando lá, que foram quatro, né? Às vezes tem mais e a gente não tá lembrando, mas tudo bem. **Dessas música vocês lembram de alguma que fui eu que escolhi para a gente tocar?**
Neyzinho: *Deus Salve o Rei*.
P/P: *Deus Salve o Rei* fui eu que escolhi.
Nandinha: *Peixinho do Mar*.
P/P: fui eu que escolhi também.
Nandinha: pra gente inventar uma música.
P/P: que também fui eu que falei para a gente fazer isso.
Neyzinho: a gente inventou duas músicas.
Nandinha: duas?
Neyzinho: é, foi uma no começo da nossa aula.
P/P: teve uma música que a gente criou no começo da nossa aula. Neyzinho tá com a memória boa! (risos)
Neyzinho: então, era dessa que eu tava falando, era alguma coisa dó.
P/P: eu lembro, eu lembro. **E dessas músicas que a gente tocou, teve alguma que foram vocês que escolheram? Tipo: " Tio, a gente quer fazer essa música".**
Nandinha: não.

Neyzinho: não.
P/P: nenhuma? E vocês acham que teria sido mais legal a gente ter feito alguma música que vocês escolheram?
Nandinha: aham.
Neyzinho: como agora, eu falei para a gente: "Vamos tocar *Asa Branca*!
P/P: então, legal!
Nandinha: vamos tocar a *Pantera Rosa*!
P/P: então, nesse momento que a gente tá conversando, é legal porque eu tô descobrindo esse tipo de coisa. E eu quero fazer uma aula que seja legal, então se vocês acham que seria bacana a gente tocar *Asa Branca* ou tocar a música da *Pantera Cor de Rosa*, eu acho que a gente poderia tentar fazer isso sim.
Neyzinho: você podia passar para a gente a *9a Sinfonia*.
Nandinha: mas aí a gente já sabe!
P/P: é, a gente tem que fazer uma de cada vez, a gente não pode sair fazendo tudo ao mesmo tempo senão a gente não consegue fazer. Mas eu quero ouvir o que vocês querem fazer.
Neyzinho: aí, Tiago, na hora da segunda parte… sol, sol, la, si, lá, sol, sol. (solfejando as notas da melodia da *9a Sinfonia*)
Nandinha: você não sabe fazer essa parte não?
Neyzinho: sei.
Nandinha: ah tá, é porque…
P/P: beleza, gente, deixa eu seguir. Se não... a gente já está terminando. **Eu queria que vocês descrevessem, falassem sobre os colegas de vocês na turma.**
Nandinha: da escola?
P/P: não, aqui da harpa.
Neyzinho: ah, são legais, às vezes a gente briga, mas…
P/P: (risos) às vezes vocês brigam? Por que vocês brigam?
Neyzinho: não sei (sorrindo).
P/P: (risos) você sabe!
Nandinha: eu nunca briguei com alguém aqui da orquestra, só da escola.
Neyzinho: por que que a minha boca foi falar isso...
Nandinha: só uma amiga, né?
Neyzinho: e com um amigo!
Nandinha: um amigo? Que amigo?
Neyzinho: eu!
Nandinha: ah, tá. Mas eu não sou sua amiga, sou sua prima.
P/P: e vem cá… O que que vocês podem falar de cada um dos colegas de vocês de turma? O que que vocês podem falar sobre o Cristiano? Podem falar sobre o Tiago? Ou sobre o Alberto? Também fez aula com vocês durante um tempinho.
Nandinha: só um dia.
P/P: eu acho que foi só um dia mesmo.
Neyzinho: não, a gente fez várias vezes com ele.
P/P: um ou dois, mas não foi tanto… mas como o período foi pequenininho...
Neyzinho: ele é da nossa escola.
P/P: quem? O Alberto?
Neyzinho: é, só que ele faltou muito e foi expulso.
P/P: e o que vocês podem falar sobre o Alberto para mim?
Nandinha: o Alberto?
P/P: como é que é o Alberto?
Neyzinho: ele é muito engraçado, ele fazia várias gracinhas.

P/P: e como é que é o Antônio?
Neyzinho: ele também é da nossa escola... a gente não fala muito com ele.
Nandinha: é porque a gente não é da mesma turma.
P/P: mas e aqui na aula de harpa?
Neyzinho: então, a gente não fala muita coisa não.
P/P: e o Tiago?
Neyzinho: ah, é meu amigão da creche.
P/P: o Tiago, aqui dá aula de harpa, é seu amigão da creche?
Nandinha: eu não tava lá na época…
Neyzinho: tava sim!
Nandinha: tava?
Neyzinho: não tem aquela que limpa? Aquela que tem um cabelão, assim, igual o cabelo de tia Rose?
Nandinha: Lidiana.
Neyzinho: que mané Lidiana?! Aquela que limpava, com cabelinho assim…
P/P: tá, mas eu quero falar do Tiago, não da moça que tava lá na creche (risos)
Neyzinho: é a mãe dele.
Nandinha: ah tá!
P/P: e o que vocês acham do Cristiano?
Nandinha: ele é legal. Ele também faz gracinha.
Neyzinho: a gente também não fala muito com ele não.
Nandinha: você, né? Porque eu falo.
P/P: e, Nandinha, o que que você acha do Neyzinho?
Nandinha: legal!
(Neyzinho comemora)
Nandinha: às vezes ele é um pouco chato (rindo).
P/P: (risos)
(Neyzinho para de comemorar)
P/P: ah, normal, Neyzinho, normal. E o que que você acha da Nandinha?
Neyzinho: eu amo ela! (abraçando a colega)
P/P: ah, isso a gente sabe!
P/P: agora eu quero saber: Neyzinho, o que que você acha de você como aluno na aula de harpa?
Neyzinho: ahn?
P/P: como é que é você como aluno de harpa?
(Nandinha tampa o rosto rindo)
Neyzinho: eu… (pensativo) eu não sei. (abaixa a cabeça)
Nandinha: você sabe. Você é muito brincalhão.
P/P: é.
Neyzinho: é, eu sou muito brincalhão.
Nandinha: apronta às vezes.
P/P: (risos)
Neyzinho: (encara sua colega em silêncio por uns segundos) obrigado.
P/P: ah, gente, normal, ué! Mas você sabe que você é brincalhão mesmo, né? Você mesmo tá falando, então! Não tem problema!
Neyzinho: eu sou igual um a palhaço do circo.
P/P: e você, Nandinha? Como é que é você na aula de harpa?
Nandinha: eu… (pensativa) não sei.
Neyzinho: ela é quietinha!
P/P: ela quietinha.

Neyzinho: não faz bagunça, anãzinha.
Nandinha: pequena.
P/P: eu concordo com o Neyzinho, você faz pouca bagunça. Você é mais quietinha.
Nandinha: a maioria da escola me chama "olha ali a anãzinha!"
P/P: **e o que que vocês podem falar de mim? Como professor?**
Neyzinho: legal.
Nandinha: legal.
Neyzinho: muito educado com a gente.
P/P: eu sou muito educado?
Nandinha: aham. Muito legal.
P/P: tá, mas... tem mais alguma outra coisa? Como eu sou como professor? Tirando a parte do legal.
Nandinha: você ensina muito bem.
Neyzinho: ensina muito bem a gente.
P/P: e tirando a parte dos elogios, tudo bem, eu gostei dos elogios, mas tem alguma outra coisa que não seja tão legal assim na forma que eu dou aula?
Neyzinho: lembra, lembra, lembra… não. (silêncio) Eu juro.
P/P: tudo bem, ué! Às vezes a gente não lembra. Mas também se lembrar depois pode me falar, não tem problema nenhum.
Nandinha: não, não sei.
P/P: o que é essa parte agora eu queria saber disso, assim, é quase que um favor que eu tô pedindo para vocês, o que eu queria muito muito que se tivesse alguma coisa que vocês acham que eu pudesse melhorar que vocês me falassem. Porque tanto essa pesquisa que eu tô fazendo, essas perguntas... eu quero saber a opinião de vocês de como eu posso ser um professor mais legal. **Então, assim, tem alguma sugestão que vocês possam me dar sobre como a aula de harpa poderia ficar mais legal? Tem alguma coisa que eu poderia fazer de diferente?**
Neyzinho: você podia ensinar para gente mais músicas.
P/P: mais músicas. Legal, legal. O que mais?
Nandinha: não sei.
Neyzinho: eu também não sei mais nada, só isso.
P/P: você acha que só falta isso, a gente tinha que aprender mais músicas?
Neyzinho: (silêncio) eu sou inocente, eu não sei de nada.
P/P: (risos) não tem problema nenhum. Eu tô achando legal que você me fale isso porque é importante ouvir de vocês o que que vocês acham que pode melhorar.
Neyzinho: eu sei, eu só tô brincando. Eu falei que sou palhaço do circo…
P/P: e mais alguma outra coisa que vocês acham que eu podia fazer de diferente nas aulas?
Nandinha: deixa eu ver…
Neyzinho: não vai chover! Hoje tá sol.
P/P: deixa ela pensar cara, vai lá.
(ambos os alunos em silêncio)
P/P: alguma outra coisa? A gente já tá terminando. Última pergunta: **tem alguma coisa que vocês acham que teria sido importante da gente ter conversado sobre as aulas de harpa que a gente não conversou aqui? Tem alguma pergunta que eu não tenha feito? Que vocês estavam esperando assim: "Tem uma hora que ele vai me perguntar isso". E daí eu não perguntei?**

Neyzinho: ah, tipo, eu não sei fazer os acordes de *Deus Salve o Rei* aí tem uma hora que você vai falar: "Ah Neyzinho, toca os acordes de *Deus Salve o Rei*, eu fico imaginando.

P/P: tá, mas isso é lá na aula, eu quero saber aqui, na entrevista. Tem alguma coisa que eu não perguntei? Que vocês acham que seria importante a gente ter conversado? Alguma coisa da aula de harpa que a gente não falou?

Neyzinho: do que a gente é. (abraça a colega)

P/P: você já falou, vocês são amigos e primos. E ela é a sua irmãzinha. (risos) **Mais algum comentário?**

Nandinha: não.

Neyzinho: não.

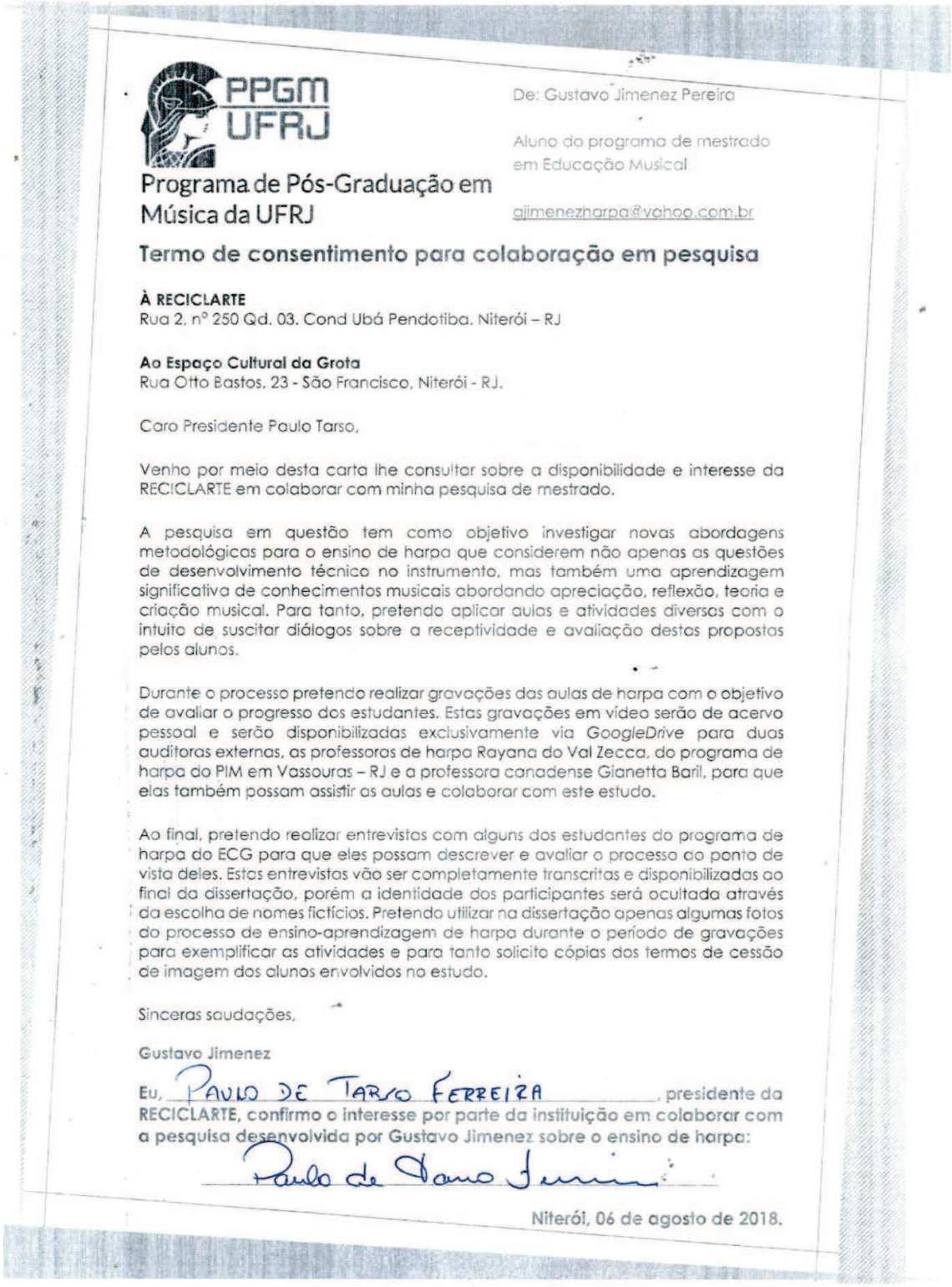
P/P: nada mais pra falar? Então fechamos, gente, pronto! Viu?

Neyzinho: peraí!

P/P: o quê?

Neyzinho: não aperta! (Neyzinho sai da sua cadeira, vem até a frente da câmera e bate os braços imitando uma claquete) Pronto!

10 TERMO DE CONSENTIMENTO



PPGM UFRJ

Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ

De: Gustavo Jimenez Pereira

Aluno do programa de mestrado em Educação Musical

gjimenezharpa@yahoo.com.br

Termo de consentimento para colaboração em pesquisa

À RECICLARTE
Rua 2, nº 250 Qd. 03. Cond Ubá Pendotiba. Niterói – RJ

Ao Espaço Cultural da Grota
Rua Otto Bastos, 23 - São Francisco, Niterói - RJ.

Caro Presidente Paulo Tarso,

Venho por meio desta carta lhe consultar sobre a disponibilidade e interesse da RECICLARTE em colaborar com minha pesquisa de mestrado.

A pesquisa em questão tem como objetivo investigar novas abordagens metodológicas para o ensino de harpa que considerem não apenas as questões de desenvolvimento técnico no instrumento, mas também uma aprendizagem significativa de conhecimentos musicais abordando apreciação, reflexão, teoria e criação musical. Para tanto, pretendo aplicar aulas e atividades diversas com o intuito de suscitar diálogos sobre a receptividade e avaliação destas propostas pelos alunos.

Durante o processo pretendo realizar gravações das aulas de harpa com o objetivo de avaliar o progresso dos estudantes. Estas gravações em vídeo serão de acervo pessoal e serão disponibilizadas exclusivamente via *GoogleDrive* para duas auditoras externas, as professoras de harpa Rayana do Val Zecca, do programa de harpa do PIM em Vassouras – RJ e a professora canadense Gianetta Baril, para que elas também possam assistir as aulas e colaborar com este estudo.

Ao final, pretendo realizar entrevistas com alguns dos estudantes do programa de harpa do ECG para que eles possam descrever e avaliar o processo do ponto de vista deles. Estas entrevistas vão ser completamente transcritas e disponibilizadas ao final da dissertação, porém a identidade dos participantes será ocultada através da escolha de nomes fictícios. Pretendo utilizar na dissertação apenas algumas fotos do processo de ensino-aprendizagem de harpa durante o período de gravações para exemplificar as atividades e para tanto solicito cópias dos termos de cessão de imagem dos alunos envolvidos no estudo.

Sinceras saudações,

Gustavo Jimenez

Eu, PAULO DE TARSO FERREIRA, presidente da **RECICLARTE, confirmo o interesse por parte da instituição em colaborar com a pesquisa desenvolvida por Gustavo Jimenez sobre o ensino de harpa:**

Paulo de Tarso Ferreira

Niterói, 06 de agosto de 2018.