

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE

**APRENDIZAGEM MUSICAL NO CANTO CORAL: INTERAÇÕES
ENTRE JOVENS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA**

FLORIANÓPOLIS - SC

2011

LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE

**APRENDIZAGEM MUSICAL NO CANTO CORAL: INTERAÇÕES
ENTRE JOVENS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música. Sub-área: Educação Musical

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

FLORIANÓPOLIS - SC

2011

LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE

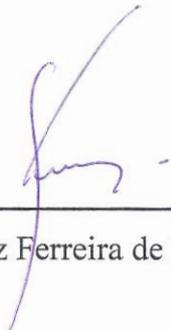
APRENDIZAGEM MUSICAL NO CANTO CORAL:

INTERAÇÕES ENTRE JOVENS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, sub-área: Educação Musical.

Banca Examinadora

Orientador:



Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Membros:



Dra. Heloísa Feichas (UFMG)



Dra. Kátia Maheirie (UFSC)

Florianópolis, 22/03/2011

Dedico este trabalho à minha família, que me proporcionou os primeiros contatos com a música e me incentivou sempre. Especialmente à minha mãe, com quem primeiro aprendi música e a ensinar música.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Albert, com quem compartilhei ansiedades, idéias e o sobrenome ao longo da pesquisa.

Aos professores do PPG-MUS: José Soares, Bernardete Póvoas, Acácio Piedade, Marcos Holler, e em especial ao Prof. Sérgio Figueiredo, meu orientador, pelas conversas das quais trazia para casa a mente borbulhando de idéias e reflexões.

Aos companheiros de mestrado, Bernardo Grins, Maira Kandler, Josiane Lopes e Gabriele Silva, que compartilharam momentos de alegria, de lazer e de tensão, textos, bibliografias e própria casa.

Ao IAESC, por ter me proporcionado experiências profissionais importantes que originaram este trabalho, e por ter aberto suas portas me recebendo novamente, agora como pesquisadora.

À direção, regente e alunos do Coral Jovem do IAESC, que deram do seu tempo e privacidade para que esta pesquisa acontecesse.

À CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa.

À Deus por dar a vida, a disposição e a sabedoria necessárias para que concluísse este trabalho.

RESUMO

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática.** 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2011.

Esta dissertação é uma pesquisa do tipo etnográfico que pretende compreender de que forma a interação social pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem musical dentro do coral jovem. Para tanto, o objeto de pesquisa escolhido foi o Coral Jovem do Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina (IAESC). O referencial utilizado baseia-se no conceito de comunidade de prática, como proposto por Lave e Wenger (1991), que postula que a aprendizagem acontece a partir das interações entre pessoas que desempenham uma mesma atividade, sendo a prática a principal responsável por esta aprendizagem. O trabalho procura compreender como a prática musical dos alunos contempla suas experiências anteriores bem como as atuais em música. Em seguida dedica-se a entender como as relações sociais entre os membros da comunidade de prática Coral Jovem do IAESC influenciam no desenvolvimento musical dos mesmos tendo em vista a troca de experiências musicais que acontece diariamente naquele contexto. Finalmente, a partir da perspectiva dos alunos entrevistados, reflete sobre as aprendizagens musicais e extra-musicais proporcionadas pela experiência coral e como esta aprendizagem acontece na perspectiva social. Os resultados confirmam a importância das interações sociais como incentivadoras e promotoras de experiências musicais que resultam na aprendizagem e desenvolvimento e sugerem a utilização deste recurso no processo educativo-musical.

Palavras-chave: Educação musical. Canto coral. Aprendizagem musical. Comunidade de prática. Juventude.

ABSTRACT

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Learning music in the choral singing: interactions between young people in a community of practice.** 2011. 100f. Dissertation (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2011.

This dissertation is an ethnographic research seeking to understand how social interaction can contribute to the development and music learning in the youth choir. For this, the chosen research object was the Youth Choir of the Adventist Institute of Education of Santa Catarina. The reference used is based on the concept of community of practice, as proposed by Lave and Wenger (1991), from which the learning occurs from interactions between people who perform the same activity, the practice being primarily responsible for this learning. The work seeks to understand how the musical practice of students encompasses their past and current musical experiences. Then, the study devotes to understanding how social relations between members of the community of practice of the Youth Choir influence the musical development of the singers in order to exchange musical experiences that happen daily in that context. Finally, from the perspective of the interviewed students, the research reflects on musical and extra-musical learning experiences offered by the choir and how this learning occurs, from the social perspective. The results confirm the importance of social interactions as motivators and promoters of musical experiences that result in learning and development, and suggest the use of this resource in music education.

Key-words: Music education. Choral singing, Musical Learning. Community of practice. Youth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
PARTE I	
1 PARA ENTENDER O TEMA ESCOLHIDO	13
1.1 A JUVENTUDE E A MÚSICA	13
1.2 APRENDIZAGEM MUSICAL.....	16
1.3 CORAL: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO MUSICAL	22
2 ETAPAS DA PESQUISA	24
2.1 PARADIGMA INTERPRETATIVO	24
2.2 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO EM EDUCAÇÃO	26
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS	28
3 ESCOLHENDO UMA PERSPECTIVA: O CONCEITO DE “COMUNIDADE DE PRÁTICA”	33
3.1 APRENDIZAGEM SITUADA: PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA.....	33
3.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA: PRINCIPAIS CONCEITOS	36
3.3 O CORAL COMO COMUNIDADE DE PRÁTICA	37
PARTE II	
4 IAESC: SEJA BEM-VINDO!	40
4.1. O INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO DE SANTA CATARINA - IAESC	40
4.2. O CORAL JOVEM DO IAESC	47
5 CORAL JOVEM DO IAESC: PRÁTICA, COMUNIDADE E APRENDIZAGRM ... 50	
5.1. PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS MUSICAIS ANTERIORES E ATUAIS	50
5.2. AS RELAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO CORAL JOVEM DO IAESC	58
5.3 APRENDER NO CORAL: APRENDIZAGEM MUSICAL E OUTRAS.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	93
ANEXO A – QUESTIONÁRIO - MEMBROS DO CORAL JOVEM DO IAESC	93
ANEXO B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	98
ANEXO C – EXEMPLO DE OBSERVAÇÃO – EXCERTO.....	100
ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR DO INSTITUTO	103
ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O REGENTE DO CORAL.....	105
ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GRUPO I.....	108
ANEXO G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GRUPO II.....	110
ANEXO H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GRUPO III	112
ANEXO I – ESTRUTURA FÍSICA COM IAESC	114

INTRODUÇÃO

O contato com a música aparece em nossas primeiras lembranças. Percebemos que desde pequena a música fazia parte de nossa vida, assim como comer, dormir e brincar. Dentre as atividades musicais presentes em minha infância, aquelas relacionadas à execução musical eram as que mais me chamavam a atenção. Lembro-me de ver meu avô estudando clarineta, e de dormir no colo de minha mãe enquanto ela dava aulas de piano. Também me recordo de ficar sentada observando os ensaios dos corais que eles participavam.

Como minha família tem origem protestante, outra atividade muito importante para nós era o canto. Muitas vezes, nos reuníamos em volta do piano e, acompanhados por este instrumento cantávamos várias canções de um hinário cristão. Era comum minha mãe e meus avós se dividirem e cantarem “em vozes”, fazendo um acompanhamento harmônico para a melodia.

Neste meio familiar, iniciei meus estudos de piano, primeiro com minha mãe, depois com um professor particular e, por fim, no conservatório. Aos poucos minha participação nas atividades musicais da família aumentaram, porque agora também era capaz de ler as notas de uma determinada linha melódica e de acompanhá-los ao piano.

Com o passar do tempo, estas atividades musicais foram extrapolando o círculo familiar e se estendendo ao círculo de amizades. Na adolescência, tinha muitos amigos que sabiam ler música ou tocavam algum instrumento. Por vezes nos reuníamos para tocar ou cantar algo. Foi nesta fase também que adquiri o gosto por participar de grupos corais. O coral era para mim não só um lugar para cantar, mas também uma forma de estar junto com meus amigos, de conhecer outros lugares e de compartilhar novas experiências.

Enquanto cursava graduação, intensifiquei meu envolvimento com a atividade coral. Tive a oportunidade de dirigir o coral infantil de uma escola pública, participar do coral da universidade, ser pianista acompanhadora de um coro de câmara e participar de um madrigal. Estas atividades me proporcionaram vivências significativas, tanto no que se refere ao tipo de repertório, quando às diferentes técnicas de ensaio e ao papel desempenhado pelo regente.

Quando concluí a graduação fui chamada para trabalhar no Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina (IAESC). Dentre minhas atribuições, o diretor solicitou que formasse um coral com alunos do Ensino Médio. O que mais me preocupou foi o receio de não saber me relacionar com estes jovens. Tinha medo de que eles não gostassem da atividade, de que não quisessem cantar e de que não me respeitassem.

Iniciei o trabalho e nos erros e acertos fui aprendendo. Ao longo dos dois anos em que trabalhei com estes alunos, presenciei neles diversas mudanças. Algumas foram resultado de seu desenvolvimento físico, como a mudança de voz. Outras, de origem psicológica, como a forma com que lidavam com a insegurança e com os desafios. Contudo, o que mais me chamou a atenção foi o desenvolvimento musical pelo qual passaram.

No decorrer dos ensaios e das apresentações pude perceber como a relação destes alunos com a música se intensificava. O desenvolvimento da afinação, da percepção auditiva, da capacidade vocal, da musicalidade e mesmo da leitura musical aconteceu sem que eu mesma, e muitos deles, se apercebessem.

Ao refletir sobre este processo, vi que a influência dos próprios coristas para que isto acontecesse foi muito maior do que a minha. Embora, enquanto regente-educadora eu proporcionasse aos coristas oportunidades de aprendizagem e crescimento, havia um estímulo ainda maior por parte dos colegas.

As experiências musicais vividas pelo grupo não se restringiam aos momentos em que estavam juntos no coral, mas continuavam pelos corredores, pátios e outros ambientes da escola. À medida que a integração entre o grupo aumentava, essas práticas musicais se tornavam mais frequentes e intensas. O compartilhar de conhecimentos vocais, instrumentais, teóricos bem como de estilos e intérpretes passou a fazer parte do dia-a-dia dos integrantes daquele grupo em uma relação de troca e também de soma.

Ao pensar na influência do meio social no desenvolvimento musical dos participantes do coral, encontrei paralelos com o meu próprio processo de aprendizagem musical. Concomitantemente ao processo de educação formal em música, as interações com as comunidades nas quais estava envolvida – a família e mais tarde os amigos – contribuíram grandemente para a minha formação. Nos dois casos, para compreender a aprendizagem musical parece necessário compreender o contexto social.

Buscando suporte na literatura de educação musical, o trabalho de Schmeling e Teixeira (2003) sobre aprendizagem e motivação no canto coral reforçou o valor do contexto social. As autoras destacam a importância atribuída às interações no fazer musical do grupo como uma forma de aprender não somente a conviver com o outro e suas idéias e costumes, como também de aprender música.

North e Hargreaves (2008, p. 314) reforçam a idéia de aprendizagem relacionada ao contexto social, afirmando que “o desenvolvimento musical das pessoas ocorre naturalmente enquanto elas crescem em sociedade, e este desenvolvimento é também formado pelos contextos educacionais e instituições onde ocorrem”. Neste sentido, os autores enfatizam que

o desenvolvimento musical pode acontecer “naturalmente”, ou seja, de forma não-intencional, como fruto do envolvimento da pessoa com o meio social em que vive.

Outros trabalhos, também auxiliaram para que o tema da pesquisa e seus objetivos se delineassem. Alguns destes relatam experiências em pesquisas variadas que salientam a forte relação dos jovens com a música em diversos contextos (ZILLMANN; GAN, 1997; NORTH; HARGREAVES, 1999; DALLANHOL; GUERINI, 2003; BÜNDCHEN, 2004; PELAEZ, 2005; PALHEIROS, 2006; CAMPOS; CAIADO, 2007; SILVA, 2008; ARROYO, 2009). Outros mencionam a influência das relações sociais nos fatores de motivação e no conhecimento de si e do outro (BÜNDCHEN, 2004; CAMPOS; CAIADO, 2007; DALLANHOL; GUERINI, 2003).

Enquanto o trabalho era planejado, o próprio Coral Jovem do IAESC foi se destacando como sujeito de pesquisa por ser o grupo com o qual trabalhei anteriormente e a partir do qual se iniciaram meus questionamentos, que resultaram no tema desta dissertação. Tendo em vista a realidade do grupo e as inquietações mencionadas, a pergunta que iniciou as investigações foi: De que forma a interação social pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem musical dentro do coral jovem?

A partir desta questão, foi delimitado como principal objetivo desta pesquisa, compreender o papel do grupo no processo de aprendizagem musical dentro do coral. Para que isto ocorra, julgou-se necessário investigar como o contexto onde estes jovens estão envolvidos e o convívio entre os participantes influi nos processos de ensino e aprendizagem de música e compreender como, através da vivência em uma comunidade, estes jovens se desenvolvem musicalmente.

A estrutura final do trabalho apresenta os principais tópicos previstos para uma monografia, contudo, utiliza nomenclaturas distintas dos termos técnicos usualmente empregados. O trabalho divide-se em duas grandes partes. Na Parte I, o foco é o processo da pesquisa e a compreensão dos conceitos que auxiliarão na compreensão dos dados. Na Parte II estão os dados relativos ao sujeito da pesquisa bem como a relação dos dados coletados com os conceitos apresentados na Parte I.

Além da divisão em duas partes principais, o trabalho também está estruturado em capítulos, brevemente descritos a seguir.

O primeiro capítulo compreende o que usualmente chamamos de Revisão de Literatura. Os temas propostos nesta seção foram escolhidos a partir da identificação de trabalhos, livros e outras publicações que contribuíssem ao olharmos para o sujeito a ser pesquisado. Por se tratar de um coral composto por jovens, busquei compreender quais as

peculiaridades deste grupo a partir da ótica social, bem como conhecer o modo como se relacionam com a música. Em seguida, me concentro na aprendizagem musical. No decorrer da escrita o foco tornou-se a aprendizagem musical em contextos de educação musical não-escolares. Esta escolha justificou-se uma vez que as situações encontradas em campo apresentavam muitas semelhanças com as descrições de aprendizagem de música em contextos informais e não-formais. O último tópico deste capítulo trata do coral a partir da perspectiva educacional, utilizando produções que tratam desta atividade como forma de se aprender música.

No segundo capítulo, a metodologia de pesquisa utilizada no trabalho é apresentada. São justificadas as escolhas pelo paradigma interpretativo, destacando as características da pesquisa do tipo etnográfico. Em seguida são descritos os processos de coleta de dados, de transcrição e de análise dos mesmos.

O terceiro capítulo apresenta um panorama sucinto da teoria de aprendizagem situada proposta por Lave e Wenger (1991), destacando as características das “comunidades de prática”. Ao longo da pesquisa, as relações entre o que propõem os autores e a realidade encontrada foram se intensificando, o que justificou a importância dada a este termo desde o título do trabalho.

O capítulo quatro dá início à Parte II e apresenta ao leitor o universo pesquisado. São descritos aspectos educacionais e físicos do Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina (IAESC) e apresentado o Coral Jovem do IAESC, nosso objeto de pesquisa.

O quinto capítulo se propõe a refletir sobre os temas que se destacaram na pesquisa, utilizando os dados levantados ao longo do processo. Três categorias se evidenciaram durante a análise dos materiais coletados. Primeiramente, a prática é tratada como um aspecto importante no dia-dia dos alunos do IAESC. É importante esclarecer que esta prática foca-se nas atividades musicais dos alunos, reportando-se às experiências anteriores à vinda para o colégio, bem como as que acontecem nas diversas atividades do coral. Em seguida, são apresentadas as relações sociais entre os participantes, na seção “As relações sociais e educacionais no Coral Jovem do IAESC”. Aqui, destacam-se as relações entre os membros mais experientes, chamados veteranos, e os novos – novatos - como uma das principais influências na aprendizagem musical dos alunos.

A última seção, ainda do capítulo cinco, pretende dar foco à aprendizagem musical. A partir dos dados, são descritos principalmente os conteúdos musicais aprendidos pelos alunos, e a forma como acontece o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos dentro do coral.

As considerações finais apresentam reflexões acerca de minha impressão enquanto pesquisadora e das conclusões obtidas com a pesquisa a respeito da aprendizagem musical dentro do coral.

1 PARA ENTENDER O TEMA ESCOLHIDO

1.1 A juventude e a música

Cronologicamente, o período nomeado adolescência e/ou juventude é definido de forma diferente por órgãos governamentais e mundiais. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos (Art. 2º). Contudo, a mesma lei menciona que em certas exceções, esta idade poderá se estender até os vinte e um anos. Já a Organização Mundial de Saúde, define o jovem como a pessoa entre dez e dezenove anos (WHO, 2009).

Termos distintos são utilizados para caracterizar a fase da vida que precede a idade adulta. Puberdade, adolescência e juventude, apesar de serem muitas vezes utilizadas como sinônimos, demonstram focos diferentes no estudo desta faixa etária. De acordo com Groppo (2000, p. 13) puberdade é um termo utilizado principalmente pelas ciências médicas e focaliza as mudanças físicas deste período. Já o termo adolescência, utilizado por algumas áreas da psicologia e pela pedagogia, dirige suas atenções às mudanças de personalidade e comportamento (GROPPO, 2000, p. 14). Para o mesmo autor, juventude é uma categoria social. De acordo com esta visão, a juventude é uma categoria criada pela sociedade para determinar comportamentos e atitudes característicos desta fase que se situa entre a infância e a idade adulta.

Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que tem importante influência nas sociedades modernas (GROPPO, 2000, p. 8).

Diante dos diferentes termos utilizados para designar a fase em que se encontram os participantes desta pesquisa, optamos pela utilização do termo juventude, uma vez que a sua definição relaciona-se melhor com a compreensão dos comportamentos e da vida na comunidade que pretendemos estudar. Contudo, para esta revisão de literatura consideramos trabalhos que utilizam os três termos, uma vez que, na literatura da área de educação musical prevalece o uso do termo adolescência.

O fortalecimento do sistema escolar, e o processo de abertura da escola a todas as classes sociais, ainda que gradativo, foram os responsáveis pela criação de um nome para o período entre a infância e a idade adulta. Para Peralva (2007, p. 15), “é quando a escola se

torna, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória e universal [...], que a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna”. Desde então, como completa Salles (1998, p. 46), “a adolescência é entendida socialmente como estágio intermediário entre a infância e a idade adulta”.

Esta visão da juventude como modelo cultural, traz contribuições importantes à discussão sobre o adolescente, não só no espaço do canto coral, como em outras esferas. Embora este período seja marcado por mudanças físicas que também evidenciam o início da idade adulta, as relações escola e trabalho são elementos indispensáveis ao seu entendimento. Estes fatores, de ordem social, ainda que manifestos de forma diferente entre os níveis econômicos e culturais, devem ser considerados para o entendimento do comportamento da juventude quanto aos aprendizados, sejam eles para a prática profissional, ou para a construção de um conhecimento cultural.

Na perspectiva fisiológica, algumas mudanças da puberdade estão diretamente relacionadas à forma como os jovens se relacionam com a música. De acordo com Salles (1998, p. 53), “ao provocar um crescimento físico rápido, a puberdade leva à necessidade de reformular a imagem física que junto com a maturidade genital e a consciência sexual, ameaça a identidade do ego”. Destas mudanças físicas, a que mais se expressa no contexto musical é a muda vocal que acontece mais perceptivelmente nos meninos. Estas transformações, em que ora se fala grave ora escapam sons agudos, geram instabilidade e insegurança, fazendo com que muitos dos jovens nesta fase parem de cantar ou se considerem desafinados. Este fator fisiológico contribui, também, para diminuição da auto-estima e oscilações emocionais.

A música desempenha um papel importante na vida do jovem. Esta afirmação vem ao encontro do que pesquisas no Brasil e no exterior tem colhido como resultado (NORTH; HARGREAVES, 1999; ARROYO, 2009). A relação da juventude com a música tem sido, na última década, alvo crescente de pesquisas (PELAEZ, 2005; PALHEIROS, 2006; ZILLMANN; GAN, 1997; SILVA, 2008).

Uma das justificativas para a pesquisa da afinidade música e juventude, é a importância que estes jovens atribuem a esta arte. De acordo com as pesquisas de Palheiros (2006), Zillman e Gan (1997) e Silva (2008), esta população gasta um tempo expressivo do dia ouvindo música. Pelaez (2005) descreve a complexidade desta relação, ressaltando os papéis antagônicos da música:

Para os adolescentes, ela perpassa o cotidiano naquilo que ele tem de mais concreto e comum. É uma forma de passar o tempo, mas também de intensificá-lo com alegria. É da ordem da corporalidade, do fisiológico (...); é da ordem do entendimento (...); é da ordem do sentimento (...); é da ordem do coletivo (...); e da ordem da individualidade e da pessoalidade (PELAEZ, 2005, p. 80).

A citação desta autora traz em suas últimas linhas um paradoxo mencionado também por outros autores (ZILLMANN; GAN, 1997; PALHEIROS, 2006). Este paradoxo identificado refere-se ao aspecto coletivo *versus* individual da relação música e jovem. As pesquisas acima citadas afirmam que a maior parte da escuta realizada pelo adolescente acontece individualmente, em seus quartos (SOUZA, 2008) ou com o auxílio de aparelhos multimídia (mp3 e celulares). Contudo, ressaltam a influência da coletividade na escolha musical.

Palheiros vincula esta controvérsia ao processo de desenvolvimento psíquico do adolescente. Segundo a autora, “ouvir música tem funções sociais, que podem ser quer pessoais, quer orientadas para o grupo” (PALHEIROS, 2006, p.335). Desta forma, ouvir música sozinho ajudaria a “cultivar o self e regular a vida emocional”, ouvir música com os outros seria importante para o “desenvolvimento da identidade social e das relações interpessoais” (IDEM).

Outro aspecto frequentemente considerado pela literatura que aborda as relações da juventude com a música são as suas preferências musicais. De acordo com Silva (2008, p. 56), “as escolhas musicais dos jovens estão intrinsecamente relacionadas com seus pares, seja para diferenciar-se ou para aproximar-se dos mesmos”. A autora menciona este processo como resultante da construção de uma identidade. Ao longo deste, as escolhas seriam “repensadas, abandonadas e trocadas de forma dinâmica” (SILVA, 2008, p. 56).

Em suas pesquisas, North e Hargreaves constataram que a escolha musical, além de se relacionar com a formação da identidade, influencia a percepção do mundo social. Os autores afirmam que a música “pode funcionar como um crachá que contém informação sobre a pessoa que expressa uma preferência particular” (NORTH; HARGREAVES, 1999, p. 77 – tradução nossa). Deste modo, a apreciação de determinado estilo musical estaria relacionada a um perfil de pessoa, e revelaria seus gostos, hobbies e formas de agir e pensar. Nesta relação entre gosto musical e características pessoais, os dois pesquisadores também salientam a relação destas escolhas com a aceitação e a auto-estima. Desta forma, as preferências não se limitariam a critérios estéticos, mas ao sentir-se parte de um determinado grupo (NORTH; HARGREAVES, 1999).

Trazendo a relação música e adolescência para o contexto escolar, Silva (2008) reforça a influência destas escolhas musicais, lembrando o seu

papel de poder, demarcando identidades sociais, econômicas, étnicas e de gênero, constituindo-se em uma ferramenta atribuidora de popularidade ou exclusão entre o grupo de colegas, e ainda, pontuando diferenças geracionais entre os jovens e os adultos com os quais convivem (SILVA, 2008, p. 56).

Embora o objeto de estudo desta pesquisa seja a prática musical dos jovens através do canto coral, a contribuição da literatura revisada suscita reflexões. Mesmo que grande parte do contato do jovem com a música aconteça de forma individual, a influência do grupo é fator preponderante nas escolhas musicais. Este fato nos faz atentar para o papel da coletividade nesta relação. E ao se pensar em coletividade e música, o canto coral emerge como ponto de partida, levando-nos à necessidade de refletir, posteriormente, sobre a influência do grupo não só no processo de escolha do que se ouve, como também nos processos de produção musical.

1.2 Aprendizagem Musical

A aprendizagem é um tema tão intrigante e instigante quanto o processo a que se propõe investigar. Principalmente no século XX, diferentes teorias procuraram descrever como aprendemos e de que forma isto se processa em nossa mente. Ao apresentar uma síntese destas teorias, Gómez (1998) divide-as em dois grandes grupos, de acordo com concepção de aprendizagem intrínseca de cada uma delas: teorias de condicionamento e teorias mediacionais.

As teorias de condicionamento procuram explicar a aprendizagem como um processo de associação de estímulos e respostas provocados por condições externas. Segundo Gómez (1998, p.30), “determinada a conduta que vai se configurar e estabelecidas as contingências de reforço sucessivo das respostas intermediárias, a aprendizagem é inevitável, porque o meio está cientificamente organizado para produzi-lo”. A partir destas proposições, utilizados os estímulos corretos e praticado o reforço, automaticamente o indivíduo estaria aprendendo. Estas teorias são muito relevantes na compreensão dos tipos mais simples de aprendizagem como o que acontece com animais ou as primeiras formas de reação de uma criança, contudo, apresentam dificuldades em explicar processos mais complexos de aprendizagem.

O segundo grupo, das teorias mediacionais, é composto pelas teorias cognitivas como a psicologia genético-cognitiva de Piaget e Bruner, a psicologia genético-dialética de Vygotsky e as mais recentes teorias do processamento de informação. Deste grupo, as duas

primeiras destacam-se pela influência nas teorias de aprendizagem musical mencionadas adiante.

A psicologia genético-cognitiva apresenta o funcionamento da estrutura interna do organismo como o responsável pelos processos de aprendizagem. Para Gomez (1998), nesta teoria, os processos de assimilação e acomodação são os principais responsáveis pelo aprendizado. A influência do meio no qual o indivíduo está inserido é considerada, contudo, sua ação é subordinada à estrutura cognitiva.

A psicologia genético-dialética caracteriza-se pelo modo como relaciona aprendizagem e desenvolvimento. Ambos estariam diretamente relacionados de forma dialética, estando um em função do outro. Esta concepção considera de grande importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento a bagagem cultural do indivíduo. A influência do meio é um fator preponderante que proporciona aprendizagens características a cada realidade e é responsável pela formação das estruturas formais da mente (Gomez, 1998, p. 41).

Embora as teorias acima mencionadas expliquem vários aspectos do processo de aprendizagem, nenhuma delas é completa e generalizável a qualquer tipo de aprendizado, tanto em atividades simples quanto nas mais complexas (GÓMEZ, 1998, p. 47). Os diferentes enfoques apresentados permitem-nos refletir sobre a diversidade e a complexidade dos processos que envolvem a aprendizagem, e nos levam a considerar relevantes tanto os processos internos quanto a influência externa, do meio, na aprendizagem no indivíduo.

Reconhecendo a sua importância como também suas limitações, justificamos a menção de algumas destas teorias pela possibilidade de enfoques ao tema da pesquisa que elas podem gerar. Ao longo do trabalho, tanto na prática educativa musical quanto na pesquisa, os processos observados e os comentários feitos pelos alunos e outros entrevistados trazem a panorama da pesquisa elementos relacionados a algumas delas, ilustrando que não somente no meio acadêmico, como também na prática pedagógica, concepções oriundas de várias teorias da aprendizagem, ainda que contrárias umas as outras, atuam concomitantemente e influenciam as práticas, os conceitos e a forma com que se vê a aprendizagem e o processo educativo em geral.

A partir de derivações das teorias da aprendizagem, áreas distintas do conhecimento humano procuram compreender como acontece o aprendizado de certos processos e habilidades específicas. Na perspectiva da psicologia da música, encontramos as teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 233) destacam três destas teorias, por julgarem-nas “promissoras”: o “modelo espiral” de

Swanwick e Tillman; a teoria de “música como cognição” de Serafine e a “abordagem por sistema de símbolos”, relacionada aos estudos de Gardner e Davidson & Scripp. Segundo Hargreaves e Zimmerman (IDEM) as três teorias em questão são ramificações da abordagem cognitiva ou cognitivo-desenvolvimentista, utilizando principalmente alguns dos conceitos propostos por Jean Piaget.

Embora apresentem diferenças nos postulados sobre o desenvolvimento musical e a forma como percepção e produção musical se desenvolvem, as três teorias apresentam algumas conclusões similares. Para Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 260), as três teorias sugerem a existência de padrões de desenvolvimento claros na produção, percepção, execução e representação musicais e relacionam este desenvolvimento com a idade (p. 261).

Em pesquisa sobre aprendizagem musical com adultos, Kebach (2009, p. 84) menciona algumas diferenças entre a aprendizagem musical de adultos e de crianças. Para ela, “enquanto a criança age muito mais a partir de percepções imediatas e não distingue entre impressões subjetivas e a realidade externa, o adulto tende a objetivar a sua conduta”. Assim, o comportamento onde predomina o “fazer”, é substituído por outro onde o “compreender” aquilo que se faz também torna-se fundamental.

Além das teorias da aprendizagem e da aprendizagem musical desenvolvidas pela psicologia e a psicologia da música, o processo de aprendizagem é foco do estudo de outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a pedagogia, por exemplo. A visão deste processo a partir de múltiplos enfoques pode ser benéfica para a pesquisa, no sentido que, no ambiente natural em que esta aprendizagem musical acontece, são múltiplos os fatores que interferem e determinam o que e como se aprende.

Na perspectiva social destaca-se a preocupação com os contextos da aprendizagem. Estes, tanto determinam os conteúdos de aprendizagem aos quais o indivíduo estará exposto, como também a forma como acontecerá esta aprendizagem e ao significado conferido a ela no âmbito pessoal e social.

Na perspectiva da pedagogia, a preocupação com os contextos de aprendizagem também suscita o interesse na compreensão de outros espaços educativos extra-escolares. Libâneo (2002) considera os diferentes contextos educativos atribuindo a outros espaços, além da escola, o papel de ensinar. Na perspectiva do autor, ampliamos os processos educativos para outros ambientes, como a família, a sociedade, o clube, a rua... E incluímos como transmissores, auxiliares ou influenciadores na aprendizagem outras figuras, como a tecnologia, os meios de comunicação, família, amigos, colegas de profissão, colegas de sala presentes em nossa sociedade com os quais interagimos no dia-dia.

Assim, de acordo com Libâneo (2002, p.79), a educação ocorre no meio social de forma intencional ou não, sistematizada ou não. O autor (LIBÂNEO, 2002, p. 86) divide a educação em três modalidades: informal, não-formal e formal, sendo a educação informal de caráter não-intencional, e a não-formal e formal acontecendo intencionalmente.

Nas palavras de Libâneo (2002, p. 88), “educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”, sendo a escola o principal local onde ela acontece. Com menor grau de estruturação e sistematização, porém com o mesmo caráter de intencionalidade teríamos a educação não-formal. Ela acontece em diversos ambientes, mas também está presente na escola como, por exemplo, nas atividades extra-curriculares que são oferecidas paralelamente à educação formal (IDEM, p. 89).

Envolvendo os ambientes de educação formal e não-formal como também outros contextos inerentes à vida social, a educação informal, apesar de não possuir objetivos estabelecidos conscientemente, exerce grande influência na formação do indivíduo. Segundo Libâneo (2002, p. 90) “o termo informal é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que o do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal”.

Esta divisão entre os processos educativos, e a inclusão das atividades extra-escolares e cotidianas como propiciadores de aprendizagens, levanta distintas possibilidades e inúmeras direções para a compreensão de tais processos. A intenção não é subestimar o papel da educação escolar, mas considerar outros espaços como também importantes para a aprendizagem, e influentes na aprendizagem escolar.

Pesquisas em música têm apontado para a importância e a legitimidade das aprendizagens musicais em contextos não-formais e informais de educação. Na área de educação musical, alguns autores (ARROYO, 1999; QUEIROZ, 2005; WILLE, 2005) têm procurado compreender como acontece a aprendizagem em contextos não-formais e informais, buscando relacionar estas experiências à realidade dos alunos e tornar o ensino formal mais adaptado à realidade deles.

Fazendo uma ponte entre a psicologia desenvolvimentista e os diferentes contextos que contribuem para a educação do indivíduo, Beyer (1995) ressalta a importância de relacionar os processos de desenvolvimento cognitivo aos fatores sócio-culturais. Para a pesquisadora, o tipo de educação musical recebido (formal ou informal), o nível econômico, as oportunidades culturais e a realidade social influenciam na formação do músico, bem como em seus processos cognitivos, uma vez que “todos estes são elementos que desempenham um papel fundamental na quantidade e qualidade dos esquemas motores, sensoriais que estas

crianças desenvolvem. Estas variações trazem consigo diferentes modos de operar cognitivamente na música” (BEYER, 1995, p. 56).

Buscando compreender o papel do meio socio-cultural na formação do músico, pesquisas como as de Green (2001); Arroyo (1999) e Queiróz (2005) contribuem para o entendimento do aprendizado informal e não-formal no meio musical.

Green (2001) dedicou-se a compreender como quatorze músicos populares da Inglaterra aprenderam música. No livro que descreve esta pesquisa, a autora menciona a importância de se compreender os processos informais de aprendizado afirmando que “um sério exame das práticas de aprendizado da música popular podem certamente prover aos educadores musicais novas idéias e perspectivas, não somente para ensinar a própria música popular, mas para ensinar música em geral” (GREEN, 2001, p. 7 – tradução nossa). A partir das entrevistas feitas com os músicos populares participantes de sua pesquisa, Green descreve algumas condições para que a aprendizagem destes músicos acontecesse, destacando a importância da “enculturação” (IDEM, p. 22). Este processo se constituiria na aquisição de conhecimentos musicais a partir do contato diário e cotidiano com a música e sua prática no meio social. Sobre as formas como estes músicos aprenderam, a autora destaca o papel do “ouvir e copiar” (IDEM, p. 60) e do aprendizado em pares ou grupos (IDEM, p. 76).

Pesquisas feitas no Brasil, também destacam o papel da aprendizagem em grupo, da imitação e da influência do meio social. Arroyo (1999) pesquisou a aprendizagem musical em dois contextos distintos: no ritual do Congado e no Conservatório de Música de Uberlândia, em Minas Gerais. O foco da pesquisa esteve nas representações sociais – “saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente nas interações sociais” (ARROYO, 1999, p. 328). Embora as relações de ensino e aprendizagem de música tenham acontecido em ambientes culturalmente diferentes, com modelos de educação formal e não-formal, a influência social mostrou-se determinante nos dois casos. De acordo com a autora, a interpretação dos dados “evidenciou a estreita relação entre cenário sócio-cultural, fazer musical e ensino e aprendizagem de música” (IDEM, p. 330).

Queiroz (2005) também buscou compreender a aprendizagem musical no ritual do Congado. Em sua pesquisa, destaca o papel do contexto social na aprendizagem dos músicos congadeiros. Até mesmo os momentos não-musicais foram considerados importantes, no sentido de que estas vivências “estabelecem situações significativas de transmissão dos saberes referentes à prática musical” (QUEIROZ, 2005, p. 127).

Nestes diferentes contextos de aprendizagem, tanto os estudos de Arroyo quanto os de Queiróz trazem consigo a importância da comunidade na aprendizagem musical. O grupo

social no qual o aprendiz está envolvido é determinante nos significados e no estabelecimento das prioridades e formas de ver a atividade do sujeito, como também se constitui em um ambiente de aprendizagem.

Considerar a aprendizagem musical a partir da influência e importância do grupo tem sido a temática de um crescente número de trabalhos. Ao comentarem esta tendência, North e Hargreaves (2008) apresentam as comunidades de prática como um caminho para o entendimento dos processos de aprendizagem que acontecem nas interações entre música e um determinado grupo social.

O trabalho da educadora musical Joan Russel é importante no sentido de adequar os conceitos de ‘comunidade de prática’ ao contexto de aprendizagem de música (NORTH; HARGREAVES, 2008; WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009). Russel (2006, p. 12) utiliza o termo “comunidade de prática musical” para descrever o comportamento de três grupos distintos: uma comunidade nas Ilhas Fiji onde o canto é prática comum a todos, professoras *inuit* no Canadá e professores de música em Cuba. A partir destas observações feitas a respeito das práticas musicais nestes contextos sociais, a autora salienta que estas perspectivas socioculturais da educação musical “sugerem que significado, identidade e valores são criados em comunidades, juntamente com aqueles que compartilham (ou desejam compartilhar) valores e práticas comuns” (RUSSEL, 2006, p. 15).

Westerlund (2006) revisa os estudos sobre aprendizagem musical em bandas *pops* e outros grupos musicais. Em seu trabalho, contrapõe as características do aprendizado tradicional de música onde o professor é o detentor do saber e ensina demonstrando “como se faz isso certo” (p.120) com as “comunidades construtoras de conhecimento” (p. 122)¹. Neste tipo de comunidade, “a participação em questões da vida real se tornam a motivação para o aprendizado” (WESTERLUND, 2006, p.122 - tradução nossa).

Koopman (2007) utiliza o termo “música comunitária” (p. 151)² para designar práticas de fazer musical colaborativo, onde o foco é o desenvolvimento da comunidade e também o crescimento pessoal. Aqui, como nos trabalhos de Russel (2006) e Westerlund (2006), o conceito de comunidade de prática, mais uma vez é utilizado para o entendimento da aprendizagem por meio de interações sociais.

Embora os termos adotados pelos três autores sejam diferentes, todos enfatizam a existência de uma aprendizagem de música dentro da comunidade na qual estamos inseridos.

¹ “*knowledge-building communities*”

² “*community music*”

Eles mostram, também, que esta perspectiva constitui um caminho possível para o estudo dos processos de aprendizagem musical que acontecem em contexto social.

1.3 Coral: um espaço de educação musical

A literatura sobre canto coral aborda questões relacionadas ao repertório, atuação do regente, técnica vocal, performance, papel social do coro e sua função educacional, entre outras (ROBINSON; WINOLD, 1976; BEHLAU; REHDER, 1997; MARTINEZ et al., 2000; AMATO, 2007; FIGUEIREDO, 1990; OLIVEIRA, 2003). Contudo, o mapeamento das pesquisas brasileiras sobre coro aponta para o crescimento dos trabalhos que apresentam o coro a partir de uma perspectiva educativa (CHIARELLI e FIGUEIREDO, 2010).

A prática coral assume diferentes funções: artísticas, de desenvolvimento técnico-vocal, de conhecimento de repertório, e também de educação musical de seus integrantes, mesmo que não haja um projeto explícito nesta direção. Embora o coro não tenha como principal função promover a educação musical de seus participantes, o momento do ensaio é um momento de aprendizagem (ROBINSON; WINOLD, 1976) e o papel do regente também é o de educador musical (FIGUEIREDO, 1990).

Estas afirmações permitem-nos ver a participação no coro como um ato que poderá fazer com que cada corista obtenha um conhecimento musical. Pensar em todo o processo do coro como momento de aprendizagem agrega outro significado às ações empreendidas pelo maestro, e acrescenta elementos da área da educação também para este espaço, como o planejamento, o constante processo de avaliação e a busca por procedimentos didáticos diferentes com fins ao aprendizado de todos.

O desenvolvimento musical decorrente da prática coral é mencionado em pesquisas com grupos corais de faixas etárias diferentes. Reis e Oliveira (2004, p. 121), destacam que “o trabalho de canto coral para a terceira idade torna-se importante por propiciar experiência musical incomum, que ajuda no desenvolvimento musical, cultural e individual/grupal”. Dallanhol e Guerini, relatando sua experiência com coral formado por estudantes adolescentes, reconhecem o coral como “um caminho viável e significativo no processo educacional, oportunizando a construção da identidade dos participantes e contribuindo para a formação de uma consciência estético-musical” (2003, p. 447).

O número de trabalhos que trata especificamente de coro adolescente ou juvenil é reduzido. Contudo, os trabalhos nesta área apontam para peculiaridades desta faixa etária, que devem ser consideradas pelo regente. Schmeling e Teixeira (2003) destacam a motivação que advém das interações entre coristas do próprio grupo e de outros grupos musicais, através de

um repertório em comum. Costa (2009) indica vários benefícios da prática coral nesta faixa etária. Segundo ela,

Tal atividade dá conta de uma série de necessidades próprias dessa faixa etária, colaborando com a ampliação de sua visão de mundo, exercitando sua atuação em nossa sociedade com princípios de solidariedade, confiança, companheirismo e harmonia em grupo, oferecendo um veículo de expressão de suas descobertas, conflitos e anseios, além de ser um importante instrumento de musicalização (COSTA, 2009, p. 84).

É importante observar implícito no pensamento de Costa (2009) o papel do coro como espaço para educação, não só musical, mas em geral. A preocupação volta-se não somente para a questão artística, mas para a contribuição do coro na passagem para a vida adulta, auxiliando no desenvolvimento da personalidade e do conviver em sociedade.

Schmeling (2003) e Schmeling e Teixeira (2003) também comentam o papel educativo do coro de adolescentes. Sobre a aprendizagem, as autoras destacam o papel das interações sociais. E afirmam que “cantar em coro significa encontrar o outro, partilhar experiências, idéias, costumes, valores” (SCHMELING; TEIXEIRA, 2003, p. 28). Schmeling (2003, p. 5-6) comenta ainda que o coro possibilita “que todos se engajem no processo de criação, de aprendizagem, trabalhando a criatividade, a expressão individual, afirmando-se este como cidadão, como agente do processo e não como mero receptor e repetidor de informações”.

Reconhecer e investigar a função educativa do coral traz a necessidade de se compreender a aprendizagem em tal contexto, o que torna também necessário conhecer o corista, neste sentido, aluno. Desta forma, os três temas apresentados neste capítulo se relacionam, e sugerem à pesquisa alguns direcionamentos importantes para a compreensão da aprendizagem musical no coral: 1) A perspectiva do coral como um espaço educativo faz deste um ambiente de aprendizagem; 2) A aprendizagem não fica restrita a habilidades desenvolvidas e utilizadas somente no contexto do coral, antes, contribui para o desenvolvimento musical geral do indivíduo; 3) O desenvolvimento musical está relacionado as características físicas, sociais e culturais do indivíduo o que torna importante conhecer as peculiaridades do grupo, neste caso, a juventude.

2 ETAPAS DA PESQUISA

Os caminhos a serem percorridos no planejamento e desenvolvimento de uma pesquisa começam a ser traçados muito antes da delimitação do tema, da elaboração da questão de pesquisa ou da escolha dos métodos de coleta de dados. Eles são o resultado de uma forma de ver, pensar e conceber o mundo intrínseco ao pesquisador antes mesmo que este decida exercer tal atividade.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008) toda a pesquisa contém pressupostos filosóficos, que norteiam desde a escolha do tema até a forma como os dados são analisados e compartilhados por um grupo de pesquisadores. A estas comunidades ou concepções, os autores dão o nome de “paradigma”. Os autores comentam a importância dos paradigmas, ao mencionarem que:

diferentes paradigmas proporcionam conjuntos de lentes para ver o mundo e dar-lhe sentido. Eles agem para determinar como nós pensamos e atuamos, porque na maioria das vezes nós não estamos nem mesmo conscientes de que estamos usando um determinado conjunto de lentes (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 42).

Em geral, a prática da pesquisa concentra-se em dois paradigmas distintos, o positivista e o interpretativo. Não é o foco deste trabalho apresentar uma descrição dos diferentes paradigmas e das questões concernentes a eles. Pretendemos nos ater as propostas e características do paradigma interpretativo, no qual nos baseamos ao longo da pesquisa.

2.1. Paradigma Interpretativo

O paradigma interpretativo emerge no cenário científico no século XIX como uma reação ao positivismo. Para os pesquisadores que contribuíram com o desenvolvimento desta corrente, as ciências ‘duras’ e seus métodos não eram adequados ao estudo do ser humano. As diferenças entre o homem e o mundo físico era o mais forte argumento para que fossem utilizados outros métodos diferentes dos que utilizavam a maioria dos cientistas.

De acordo com Moreira e Callefe (2008) um paradigma é construído a partir de três aspectos fundamentais: ontológico, epistemológico e metodológico. Desta forma, o caminho pelo qual escolhemos realizar esta pesquisa vai além da escolha da abordagem qualitativa ou quantitativa e dos métodos a serem utilizados na coleta de dados. Os caminhos incluem também a escolha da forma como entendemos a realidade e o conhecimento.

No aspecto ontológico, a pesquisa interpretativa possui uma visão interno-idealista do objeto de estudo. O pesquisador entende que há uma realidade a ser compreendida, que é única e peculiar a um determinado ambiente. O objetivo do pesquisador será, então, observar e esforçar-se por relatar e analisar esta realidade da melhor forma possível. Contudo, é importante lembrar que esta realidade é idealizada, uma vez que parte da ótica do pesquisador. A partir disso, na perspectiva interpretativa, não existe uma única realidade verdadeira, uma vez que esta é fruto da mente dos indivíduos, tanto dos pesquisados, quanto dos pesquisadores.

No aspecto epistemológico, a abordagem interpretativa privilegia o conhecimento baseado na experiência. A verdade acerca do objeto a ser estudado é subjetiva, e constrói-se a partir das vivências do pesquisador no local. A esta experiência, somam-se as vivências anteriores do pesquisador, suas crenças e costumes, que também influenciam na forma como este vê e concebe a realidade.

Moreira e Caleffe (2008) enumeram três características principais da metodologia no paradigma interpretativo. Primeiramente, a coleta acontece em ambiente natural. Este procedimento teria a intenção de captar a realidade do local do modo mais fiel possível. Em segundo lugar, a pesquisa vai se definindo na medida em que os pesquisadores conhecem a realidade pesquisada. Deste modo, a formulação de hipóteses, como proposta pelo positivismo, não acontece. O projeto de pesquisa é formulado de forma a permitir certa flexibilidade e mudanças ao longo do percurso. A terceira característica do paradigma qualitativo é o papel do pesquisador em todo o processo. Embora possa utilizar procedimentos como entrevistas, análise de documentos e observações, o principal instrumento de coleta de dados é o próprio pesquisador. Todos os dados, quer escritos, quer gravados ou observados, passarão pelo filtro do pesquisador antes de serem expressos e analisados no trabalho. Este aspecto levanta vários pontos a serem considerados, como o nível de isenção que o pesquisador exerce sobre o trabalho, as influências exercidas sobre a cultura e a sociedade no pesquisador bem como questões de caráter ético, que pretendemos mencionar mais adiante.

Além desta questão, é necessário que o pesquisador mantenha sempre a objetividade. Ao inserir-se no campo a ser pesquisado, é importante participar, mas é necessário que haja uma atenção constante para não se deixar envolver. O principal papel do pesquisador é ser observador.

Embora Moreira e Caleffe (2008) sugiram que a divisão entre pesquisa quantitativa e qualitativa não seja o ponto mais importante em nossa escolha metodológica, pensamos ser importante acrescentar ao pensamento destes autores a classificação utilizada por grande parte

do material consultado sobre metodologia de pesquisa. Assim, o enfoque deste trabalho se configura dentro da abordagem qualitativa. Algumas características embasam a decisão desta escolha. De acordo com Creswell (2007, p. 186) este tipo de abordagem “ocorre em cenário natural” o que sugere um olhar acrescido das peculiaridades de um determinado ambiente onde existe um “envolvimento dos participantes na coleta de dados”.

Embora não classifique a pesquisa utilizando o termo “paradigma interpretativo”, Creswell também destaca esta característica atribuindo-a a pesquisa qualitativa. Deste modo, as experiências anteriores do pesquisador, tanto no aspecto pesquisa quanto na sua familiaridade com o tema estudado poderão exercer influência na forma como se colhe, analisa e interpreta os dados. Creswell (2007, p. 187) acrescenta também que “o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem ele é na investigação e é sensível à sua biografia pessoal”.

2.2 Pesquisa do tipo etnográfico em educação

Dentre as formas de pesquisa qualitativa, a etnometodologia foi a opção epistemológica escolhida, sendo o objeto de pesquisa desta corrente da sociologia “o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-dia” (ANDRÉ, 1998, p. 19). Esta perspectiva se mostra adequada para responder à questão de pesquisa deste trabalho - como acontece o processo de aprendizagem musical nas interações sociais entre os jovens participantes do coro?

As técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa foram: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos, conforme sugerido por André (1998). A estas acrescentamos um questionário identificado, com o objetivo de conhecer mais rapidamente o grupo e traçar um perfil do mesmo. Estas técnicas buscam apreender a visão dos participantes sobre o fenômeno estudado. O caráter participativo da observação deve-se às interações entre o pesquisador e o objeto de estudo. De acordo com André, “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (1998, p. 28) e a análise de documentos a função auxiliar na contextualização do fenômeno.

Compreender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem dentro do coral jovem direciona-nos ao estudo de caso etnográfico, uma vez que pretendemos entender um caso em particular, enfocando o contexto e a complexidade que esta experiência proporciona.. A partir desta afirmação, delimitamos, portanto, o estudo do levantamento e análise dos dados em um único local.

André (1998), ao discorrer sobre a etnografia na prática escolar, menciona algumas características deste tipo de trabalho. Além das técnicas de coleta de dados citadas acima, a autora ressalta a importância do papel do pesquisador. Segundo ela, o pesquisador é instrumento de coleta e análise de dados, tendo, portanto, uma influência decisiva no desenrolar da pesquisa. A autora enumera algumas qualidades necessárias ao pesquisador etnográfico, e ressalta a importância deste de conhecer suas características e habilidades pessoais, ter sensibilidade, conscientizar-se de seus valores e crenças, ser comunicativo, saber ouvir e ser habilidoso na expressão escrita (ANDRÉ, 1998). Também Arroyo (2000, p. 18) acrescenta ao perfil deste a necessidade de olhar para o objeto de pesquisa de forma não convencional, procurando “viver o estranho e estranhar o familiar”.

Outra característica da pesquisa etnográfica levantada por André (1998, p. 29), e que gostaríamos de ressaltar é o objetivo deste tipo de análise. Para ela, a etnografia busca “formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem”.

Concomitantemente ao processo de coleta de dados, foi feita a análise e interpretação dos dados obtidos. Esta análise e interpretação “envolve preparar os dados para análise, [...] aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representações dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 194). Desta análise, levantamos possibilidades para o entendimento da aprendizagem musical no canto coral com jovens

Finalmente, gostaríamos de mencionar os limites do estudo de caso etnográfico, de acordo com André (1998). Devido à necessidade de se obter uma visão aprofundada do objeto pesquisado, este estudo precisa de um investimento expressivo de tempo, tanto no processo de coleta de dados quanto na análise dos mesmos. Para aquela autora, este período pode variar, dependendo da “disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados” (ANDRÉ, 1998, p. 29).

Se, por um lado, o pesquisador exerce papel importante enquanto instrumento de coleta e análise dos dados, este mesmo fator pode transformar a pesquisa em um trabalho meramente descritivo, sem apresentar um posicionamento sobre as informações expostas ao leitor. Ainda tendo em vista o conteúdo do trabalho, a análise dos dados deve ser feita com cautela, não somente apresentando dados, mas buscando a relação destes com o observado e com a literatura que fundamenta as reflexões propostas.

Por último, a mesma autora destaca as questões éticas decorrentes da etnografia. “Um pesquisador sem muitos escrúpulos éticos pode selecionar e apresentar somente aquelas

informações que lhe forem convenientes” (ANDRÉ, 1998, p. 54). Além desta questão, os dados levantados podem afetar negativamente a imagem da instituição ou do pesquisador, vindo a comprometer o seu futuro e trazendo implicações desagradáveis a outras pesquisas.

2.3 Sujeitos da pesquisa e coleta de dados

A escolha do local para a pesquisa considerou alguns fatores. Em primeiro lugar, delimitamos o contexto musical – coral jovem. A juventude é um conceito social, utilizado para definir um determinado grupo mais por suas características nas comunidades onde vivem do que por uma faixa cronológica. Contudo, estudamos jovens entre 14 e 18 anos. Justifica-se a determinação desta faixa etária considerando que este é aproximadamente, o período relativo aos anos de curso das três séries do Ensino Médio. Embora a juventude possa iniciar-se antes desta faixa etária e, às vezes, encerrar-se após este período, os jovens alunos destes anos finais da Educação Básica, possuem convicções, formas de se relacionar, desenvolvimento cognitivo, expectativas e perspectivas de vida parecidas.

Para participar da pesquisa, julgamos necessário que o coral a ser estudado, fosse um grupo permanente, que apresentasse um número de ensaios regulares. Além deste critério, o coro deveria ter como um de seus objetivos a educação musical de seus participantes. A partir desses três critérios iniciais – faixa etária, periodicidade das atividades, caráter educativo - escolhemos para a pesquisa o Coral Jovem do Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina – IAESC.

Localizado no município de Araquari, próximo ao litoral norte do estado de Santa Catarina o IAESC é um colégio filiado à rede de Escolas Adventistas, e oferece as três séries do Ensino Médio em caráter de internato. Os alunos vêm de diversas cidades catarinenses, e até mesmo de outras regiões do país a fim de estudarem, mas também morarem no Instituto. Para estudar no Instituto não é obrigatório que os alunos sejam internos, contudo, atualmente apenas dois alunos que moram nas redondezas estão matriculados na escola.

O sistema de internato oferecido pelo IAESC bem como por outras escolas da rede de Educação Adventista tem como objetivo proporcionar ao aluno uma educação integral. Além de freqüentarem as aulas como em uma escola convencional, os alunos tem acesso a atividades esportivas, artísticas e espirituais. A intenção do Instituto não é trabalhar com reabilitação de jovens com dificuldades disciplinares ou químicas. Antes, proporcionar a oportunidade de aprendizado e a preparação para a vida em sociedade, familiarizando o aluno com as relações necessárias para o bom desempenho no futuro, nas relações de trabalho, família e comunidade.

Embora as questões que originaram o trabalho tenham surgido da convivência com os alunos participantes do Coral Jovem do IAESC, não tínhamos inicialmente a intenção de realizar a pesquisa com este grupo. Contudo, ao longo do planejamento da pesquisa, este espaço foi se destacando como um campo repleto de possibilidades para que o trabalho acontecesse. Durante dois anos fui uma das responsáveis pelo coral. Porém, pouco depois de ter ingressado no mestrado me desliguei das atividades no Instituto a fim de me dedicar melhor à pesquisa. A partir da opção metodológica escolhida – o estudo do tipo etnográfico – e uma vez que não possuía mais vínculos empregatícios com o IAESC, a possibilidade de utilizar este espaço como o ambiente da pesquisa foi se solidificando. Além do conhecimento prévio do grupo e de seus hábitos, a escolha deste espaço justificou-se pela disponibilidade do local em participar da pesquisa e pelas características do grupo, alunos que convivem durante todo o tempo juntos em um mesmo espaço.

Na perspectiva antropológica, o espaço escolhido para a pesquisa destaca-se por peculiaridades que podem se constituir em pontos importantes para reflexão ao longo do processo de pesquisa. Dentre estes, destacamos o caráter confessional da instituição, o que levantou uma série de questões a respeito das concepções de música, de como os alunos se relacionam com esta arte, e das experiências que têm nestes contextos. Outro fator é o regime de internato oferecido pela instituição, como mencionado acima. Neste espaço, o convívio dos coristas não se limita aos ensaios e apresentações do coro, nem tão pouco às atividades escolares. Antes, perpassa o cotidiano, nas horas de estudo e lazer.

Como métodos de coleta de dados, escolhemos instrumentos que se harmonizassem com o paradigma interpretativo e com a abordagem etnográfica. Estes deveriam gerar dados que possam ser analisados qualitativamente. Para tanto, estabelecemos desde o projeto de pesquisa que utilizaríamos a observação e a entrevista como principais meios de coletar dados. Antes de irmos a campo, buscamos compreender um pouco melhor quais as características destes dois métodos de coleta de dados bem como as suas qualidades e deficiências.

Um fator que contribuiu para que pudéssemos planejar a fase de coleta de dados com mais clareza foi o fato de já conhecermos o local da pesquisa. Estando familiarizados com os hábitos, o cotidiano e algumas das situações que poderiam ser encontradas em campo, pudemos reduzir o tempo usualmente empregado na adaptação do pesquisador ao ambiente.

Uma primeira imersão no universo da pesquisa aconteceu durante um final de semana. Hospedada dentro do próprio colégio, foi possível conversar com vários alunos bem como com o regente do coral e o diretor da escola. Nesta fase, que chamamos de exploratória,

recebemos do diretor do colégio livre abertura para a realização da pesquisa. A partir dele, tomamos conhecimento do perfil dos alunos para este ano – dois terços dos matriculados eram alunos novos.

A conversa informal com o regente do coral nos forneceu um panorama geral dos planos e desafios do coral para este ano. Na mesma narrativa, foi possível discutirmos um pouco sobre a aprendizagem de música no coral, e alguns comentários feitos por ele enriqueceram nosso trabalho no sentido de levantar outros aspectos importantes a serem considerados na pesquisa.

Na conversa com os alunos, ficou evidente uma das dificuldades que tínhamos na pesquisa: o fato de termos anteriormente pertencido a este ambiente. Em virtude dos laços afetivos que desenvolvemos com alguns dos alunos que estão no colégio há mais tempo, vários deles encontraram nestes momentos uma oportunidade para desabafo pessoais. A princípio, este fator nos preocupou bastante. Questionamos se estes alunos poderiam diferenciar a antiga regente da atual pesquisadora. Contudo, ao longo do processo de coleta de dados que ocorreu posteriormente, este comportamento foi aos poucos desaparecendo, e o relacionamento estabelecido ao longo dos anos de atuação profissional foram úteis no sentido de propiciar uma abertura à participação na pesquisa.

Aproximadamente um mês após a fase exploratória, fizemos as primeiras observações no local. O primeiro evento observado foi o ensaio de um dos grupos musicais do Instituto. A observação teve duração de uma hora e meia, e foi mais importante no sentido de desenvolver a técnica nesta forma de coleta do que pelo conteúdo captado. Durante o ensaio, permanecemos sentados em um canto da sala, utilizando um caderno para as anotações pertinentes. Ao final, a concentração requerida para a atividade deixou-nos exaustos. Foi um dos primeiros sinais de que o processo de coleta de dados seria exigente conosco.

No mês seguinte, realizamos um período mais intenso de observações. Durante três semanas, estivemos morando no Instituto. A localização do quarto onde nos instalamos era privilegiada no sentido de permitir-nos observar de dentro do próprio ambiente o movimento e as manifestações sonoras do residencial feminino e da área de lazer.

Para este período mais intenso de coleta de dados, preparamos um roteiro de observações que identificava os locais onde as manifestações musicais eram mais intensamente percebidas (Anexo B). Ao longo do dia, procurávamos estar nos ambientes onde se encontrava a maioria dos alunos. Além de observarmos o desenvolvimento das atividades normais dos estudantes, procurávamos conversar com vários deles, conhecidos ou não. Em geral, eles nos perguntavam o que estávamos fazendo no local e sobre o que era a pesquisa.

Ao direcionarem o diálogo para este assunto, acabavam por nos fornecer informações valiosas sobre a vida musical do internato e sua própria relação com a música.

Nas três semanas em que estivemos imersos no Instituto realizamos, além das observações (Anexo C), entrevistas semi-estruturadas com o diretor do colégio (Anexo D), com o regente do coral (Anexo E) e com os ‘prepas’³. Também tivemos três encontros com grupos de alunos diferentes, onde discutimos temas relacionados ao cotidiano no internato e à música neste ambiente (Anexo F, G e H).

Para as entrevistas com os alunos utilizamos a técnica de grupo focal. De acordo com Gomes e Barbosa (1999, p. 1) o objetivo desta forma de coleta de dados é “revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão”. De acordo com esses autores as entrevistas com grupos focais produzem dados qualitativos, que são levados à discussão por um moderador, a partir de um roteiro prévio contendo os principais tópicos da conversa (GOMES, BARBOSA, 1999, p. 3). Os grupos devem conter entre sete e doze participantes, e é importante que estes tenham características em comum, em nosso caso, mesmo tempo de participação no coral.

Ao todo, foram entrevistados vinte e sete alunos, divididos em três grupos focais. O Grupo I foi composto por sete alunos novatos, que entraram no coral em 2010, e estudam no Instituto também pelo primeiro ano. O segundo grupo foi formado por dez alunos que estão em seu segundo ano de atividades do coral, ingressando no colégio no ano de 2009. O Grupo III, também composto por dez alunos agrupou aqueles que estão colégio e participam do coral há três anos, desde 2008.

Os participantes dos grupos focais não foram selecionados por nós. Alguns alunos foram indicados pelos próprios membros do coral. Contudo, todos os alunos que pertenciam a cada uma das categorias foram convidados. Aqueles que tinham vontade e disponibilidade de horários para participar das entrevistas compareceram.

Foram realizados três encontros, um com cada grupo de alunos, com uma duração média de uma hora. As reuniões aconteceram na capela do residencial feminino, uma sala utilizada pelas meninas para cultos e outras atividades sociais. Os dias e horários foram escolhidos a partir da disponibilidade dos alunos, dentro de sua agenda de atividades.

Durante as entrevistas, utilizamos dois recursos como ferramentas de gravação dos dados: um gravador de voz portátil (MP4) e uma câmera fotográfica, na função filmadora. A

³ Termo utilizado pelos alunos para os preceptores – funcionários responsáveis pelo cuidados dos alunos no residencial masculino e no feminino.

utilização destes dois meios auxiliou o processo de transcrição, pois, se as falas eram confusas ou havia dificuldades de entender a dicção de frases em um deles, o outro tornava as sentenças mais claras.

Uma aluna do Instituto nos auxiliou com a câmera fotográfica durante as três entrevistas. Ela dirigia a câmera para a pessoa que falava naquele momento, o que também facilitou o processo de identificação dos participantes na transcrição das entrevistas.

O gravador também contribuiu no processo de observação. Uma vez que o processo de registro dos dados em cadernos de observação é mais lento, utilizávamos o gravador em seguida ao momento de observação, registrando em áudio as principais idéias do momento, para depois registrarmos no computador com mais detalhes o que tínhamos presenciado.

Outro recurso muito importante foi o aparelho celular. Percebemos que o fato de andarmos com um caderninho ou com o gravador causava um estranhamento por parte dos sujeitos pesquisados. Substituímos então estes meios pela função mensagem do celular. Este aparelho não era visto de forma diferente pelos alunos, que também o utilizam quando estão fora das salas de aula. Várias vezes me viam utilizando o aparelho como se estivesse mandando mensagens. Contudo, este procedimento registrava em formato de mensagens armazenadas na memória do aparelho os principais tópicos a serem considerados na redação dos protocolos de observação.

Uma das dificuldades encontradas a princípio foi a falta de informações sobre o perfil de cada aluno que as observações e entrevistas nos forneciam, principalmente no que se refere às experiências musicais anteriores. Para solucionar esta deficiência, formulamos um questionário identificado para ser respondido pelos alunos membros do coral (Anexo A).

Nos primeiros dias do trabalho de campo, no momento do ensaio do coral, o regente nos concedeu algum tempo, onde tivemos a oportunidade de explicar para os alunos o motivo de nossa presença ali, quais os objetivos da pesquisa, e também de solicitar a participação deles. Na mesma ocasião distribuímos as autorizações a serem preenchidas por um responsável para que eles pudessem participar da pesquisa, de acordo com os procedimentos éticos necessários.

Juntamente com as informações coletadas oralmente, utilizamos o Manual do Aluno (2010) para compreendermos um pouco dos objetivos e regulamentos do colégio bem como informações disponíveis no site do colégio (www.iaesc.org.br).

3 ESCOLHENDO UMA PERSPECTIVA: O CONCEITO DE “COMUNIDADE DE PRÁTICA”

Para a compreensão das ‘comunidades de prática’, pensamos ser importante apresentar a teoria de aprendizagem que deu origem ao conceito. Esta teoria é apresentada por Jean Lave e Etienne Wenger (1991), no livro intitulado *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Lave, que é antropóloga, juntamente com Wenger, pesquisador e consultor, explicaram como a aprendizagem acontece em meio às comunidades utilizando exemplos de interações em contextos diferentes: parteiras maias *Yucatec* no México; costureiros *Vai* e *Gola* na Libéria; espaços de aprendizagem da Marinha dos Estados Unidos; açougueiros norte-americanos e participantes da Sociedade dos Alcoólicos Anônimos.

3.1 Aprendizagem Situada: Participação Periférica Legítima

Compreender a aprendizagem a partir da perspectiva social, como propõem Lave e Wenger, requer um abandono, ainda que temporário, de alguns conceitos de aprendizado que se encontram arraigados nas mentes da maioria de nós, educadores. Para entendê-lo sob esta proposta, precisamos reconhecer que a aprendizagem acontece através da prática, em um contexto social. Para os autores este modelo foi denominado de aprendizagem situada, ou seja, a aprendizagem depende do contato do aprendiz com outros membros de uma mesma comunidade, grupo este que desempenha as mesmas atividades. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre independentemente de um sistema estruturado e sistematizado de ensino, tendo a figura de alguém mais experiente. Isto implica em reconhecer que o aprendido não depende apenas de quem ensina, de que não somente o professor é o detentor do conhecimento. Antes, a troca de conhecimentos diferentes entre os membros que compartilham uma mesma atividade promove aprendizados distintos, e à medida que o tempo e o envolvimento na comunidade aumentam, os membros se tornam mais experientes estando aptos a auxiliarem os novos membros.

Familiarizar-se com o conceito de comunidade de prática requer um estranhamento daquilo que chamamos aprendizagem. É necessário reconhecer que existe aprendizagem mesmo sem salas de aula, avaliações sistemáticas, promoção de níveis e séries, tarefas de casa e mesmo sem escola e sem professor.

Além do abandono das formas tradicionais, formais, de aprendizagem, a teoria, que neste aspecto advém das idéias de Vygotsky, vê a aprendizagem como um acontecimento grupal. O centro da aprendizagem deixa de ser o indivíduo, para focar-se nas relações deste com o meio em que vive e, conseqüentemente, aprende.

Ao comentarem a influência de Vygotsky, os autores mencionam as diferentes abordagens contemporâneas do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Em meio aos diferentes enfoques, a abordagem adotada por eles enfatiza “as relações entre novos e mais experientes no contexto de mudanças da prática compartilhada” (p. 49).

Ao longo do processo de estudo que deu origem à teoria proposta por Lave e Wenger, os autores mencionam duas fases pelas quais passaram na procura por termos que se adequassem à proposta que estavam elaborando. Refletindo inicialmente acerca do papel dos aprendizes, em diversas culturas, e em geral para aprender uma profissão, os autores chegaram ao conceito de aprendizagem situada. Para os autores, o termo implica na visão de que “agente, atividade e mundo mutuamente constituem um ao outro” (1991, p. 33 – tradução nossa). Desta forma, o sujeito não desempenha um papel de mero receptor do conhecimento, antes, desenvolve-o através de determinada atividade que por sua vez está contextualizada dentro de um mundo socialmente influente.

Em um segundo momento, Lave e Wenger julgaram necessário acrescentar ao termo “aprendizagem situada” o conceito de “participação periférica legítima”. Segundo os autores (1991, p. 35 – tradução nossa): “participação periférica legítima foi proposta como uma descrição do engajamento na prática social que implica aprendizagem como um componente integral”. Desta forma, a aprendizagem não está meramente situada na prática, ela é parte desta. Neste sentido, sempre que fazemos, aprendemos. A partir desta perspectiva, o aprendizado no coral estaria ligado à prática, ou seja, às atividades relacionadas ao canto em grupo.

O termo participação periférica legítima, utilizado desde o início do livro de Lave e Wenger como o conceito chave da teoria de aprendizagem proposta, não deve ser entendido palavra por palavra. Embora seja possível utilizar antônimos e sinônimos de participação, legítima e periférica buscando a melhor compreensão desta expressão, os autores atribuem significados específicos e peculiares a esta composição.

Por participação legítima, define-se a forma de pertencer que caracteriza o indivíduo da comunidade. Todo o participante de uma comunidade é um membro desta, ou seja, tem participação legítima. Este fato permite também acrescentar que, conforme veremos mais adiante, para pertencer a uma comunidade de prática, o indivíduo deve participar das atividades da mesma.

‘Participação periférica’ define a localização dos membros na comunidade. Para Lave e Wenger (1991, p. 36 – tradução nossa) “existem várias maneiras de se estar localizado no mundo social”. A mudança de lugar e de perspectiva dentro da comunidade é um processo

no qual todos os membros passam à medida que se tornam mais experientes. Estas mudanças de posição dos membros dentro da comunidade envolvem relações de poder. De forma ilustrativa, uma comunidade funciona com um círculo, onde, à medida que os membros adquirem mais experiência, aumentam a sua participação, e vão se deslocando para o centro. Este movimento centrípeto aumentaria o poder do membro. Ao passo que, um membro mais experiente que diminui o seu envolvimento e participação na comunidade - movimento centrífugo -, diminuiria seu poder. Convém, contudo, esclarecer que estas relações de poder enfocam o nível de envolvimento dos membros na comunidade, e não o domínio de uns sobre os outros.

Antes de prosseguirmos apresentando as bases desta teoria de aprendizagem, é importante esclarecer que a Participação Periférica Legítima (PPL) não se propõe a ser uma estratégia pedagógica ou técnica de ensino. Antes, constitui-se em um ponto de vista analítico, um recurso para se entender a aprendizagem a partir das interações entre os sujeitos. Sua aplicabilidade perpassa diversos contextos educativos, desde a família até o ambiente de trabalho, possibilitando também a análise da aprendizagem escolar sob uma nova ótica.

As teorias de aprendizagem diferem-se principalmente por apresentarem divergências nas formas como vêem a pessoa, o mundo e suas relações. A teoria da ‘aprendizagem situada’ de Lave e Wenger (1991) procura ver o ser e o ambiente onde ele vive de forma integrada. O indivíduo, suas ações e o mundo estão em constante mudança e a relação entre eles também.

Sobre os pressupostos acerca do indivíduo, o foco da teoria é a “pessoa-no-mundo” (p.52) sendo possível analisar o seu desenvolvimento somente levando em consideração o contexto em que está inserido. Neste sentido, os autores mencionam a construção da identidade (p. 53) como o fruto do processo de interação com o ambiente e com as outras pessoas. A partir deste prisma, a aprendizagem não ocorre apenas pelo fato do indivíduo pertencer a um grupo, mas de se envolver nele.

No que se refere aos pressupostos de Lave e Wenger (1991) a respeito do mundo, os autores comentam a importância de se extrapolar o contexto próximo ao indivíduo, ao qual ele está diretamente relacionado, e levar em conta também os sistemas culturais e a estrutura político-econômica (p.54). Estas afirmações levantam um ponto importante para o estudo ao qual nos propomos, no sentido de olharmos não somente para o ambiente do coro, os momentos de ensaio e de apresentações. Considerar a aprendizagem na perspectiva a qual estamos nos propondo implica em olhar também para a realidade dos participantes fora do espaço do coral, e compreender o sistema cultural ao qual eles estão inseridos. Neste sentido,

a escolha por uma escola que oferece regime de internato mostrou-se adequada para que estas observações pudessem ocorrer além do espaço de ensaios do coral estudado.

Apresentados estes fundamentos que baseiam as concepções de indivíduo e mundo na participação periférica legítima, buscamos relacioná-los à realidade encontrada na pesquisa de campo. O conceito de “comunidade de prática” torna-se, desta forma, o referencial teórico a ser utilizado na pesquisa, uma vez que seus pressupostos mostram-se relacionados ao contexto em estudo.

3.2 Comunidades de prática: principais conceitos

Ao apresentarmos os conceitos que caracterizam a comunidade de prática, buscamos a essência das idéias de Wenger (1998, 2000, 2006), sempre tendo em mente a possível aplicação das mesmas ao contexto estudado. Ao iniciar a apresentação do conceito, Wenger (1998) destaca três características principais das ‘comunidades de prática’.

A primeira característica diz respeito à forma como o grupo é identificado por ele mesmo e por outros. É necessário que ele tenha uma identidade e interesses compartilhados por seus membros. Em segundo lugar, é necessário que aconteça uma interação entre os membros, de forma que estes se envolvam em atividades comuns, se ajudem e compartilhem informações. Por último, uma comunidade de prática é formada por pessoas que efetuem uma mesma atividade, e desta forma tenham experiências em comum.

Wenger (1998, p. 73) também utiliza três dimensões para associar prática à comunidade: compromisso mútuo; empreendimento conjunto e repertório compartilhado⁴.

Uma ‘comunidade de prática’ sustenta relações de compromisso mútuo sobre o que se faz (WENGER, 1998, p. 74). Contudo, é importante lembrar que estas relações não sugerem somente um clima harmonioso entre os participantes. Embora os mesmos tenham características em comum, os motivos, perspectivas e objetivos de participarem desta atividade podem ser extremamente diversos. Este fator leva a considerar o dualismo diversidade *versus* particularidade existente em uma ‘comunidade de prática’. Ao mesmo tempo em que os membros daquela comunidade partilham de características comuns, e realizam uma mesma tarefa ou têm metas compartilhadas, seus dilemas e aspirações fazem com que cada membro tenha um lugar único e uma única identidade dentro do grupo.

Uma vez que, como mencionado anteriormente, as aspirações e objetivos das pessoas que pertencem à mesma ‘comunidade de prática’ não sejam as mesmas, o que permite que

⁴ No original em inglês: *mutual engagement, joint enterprise e shared repertoire*, respectivamente.

estes membros se agrupem é a constante negociação de significados entre eles. O grupo precisa encontrar uma forma de, apesar das diferenças, conviver e cooperar.

O empreendimento conjunto é um elemento mantido e estabelecido por todo o grupo, e não determinado por um superior, uma série de regras ou determinado participante. Ao longo da convivência e interação entre os participantes, os significados, os códigos de conduta, as formas de proceder são estabelecidas, ainda que não conscientemente ou estruturadamente.

Dizer que comunidades de prática produzem suas práticas não é dizer que elas não podem ser influenciadas, manipuladas, enganadas, intimidadas, exploradas, debilitadas, pensadas ou coagidas à submissão; nem é dizer que elas não podem ser inspiradas, ajudadas, esclarecidas ou poderosas. Mas isto é dizer que o poder - benevolente ou malevolente - que instituições, prescrições ou indivíduos têm sobre a prática da comunidade é sempre mediado pela produção da prática da comunidade. Forças externas não têm poder direto sobre esta produção porque, em última análise, é a comunidade que negocia o seu empreendimento (WENGER, 1998, p. 80 - tradução nossa).

O repertório a que se refere o autor inclui a rotina, palavras, formas de se fazer, histórias, símbolos, gestos, ações e concepção partilhadas pela comunidade (WENGER, 1998, p. 83). Contudo, este repertório sofre constante transformação de significados à medida que novas interações acontecem na comunidade. Wenger (2000, p. 229 - tradução nossa) acrescenta que “ser competente [em uma ‘comunidade de prática’] é ter acesso a este repertório e utilizá-lo apropriadamente”.

3.3 O coral como comunidade de prática

Ao refletir sobre a aprendizagem de música no contexto do coral, os conceitos acima apresentados bem como os seus desdobramentos mostram-se de considerável utilidade. Em primeiro lugar, a atividade coral parece conter os três requisitos necessários a uma comunidade de prática: domínio, comunidade e prática.

O coral possui um domínio, uma vez que lhe chamamos coral - um grupo de pessoas reunidas com o propósito de cantar. Quando estes cantores se unem em prol de um objetivo comum, adquirem uma identidade. Deixam de ser um grupo de pessoas que cantam juntas para serem o coral da escola, da comunidade, da igreja, dos funcionários da empresa, e assim por diante.

Esse grupo reunido sob o título coral desempenha atividades em comum. Embora possa não ser formado por profissionais que se dedicam exclusivamente a esta prática, as pessoas que se reúnem para participar de um coral passam a realizar atividades em comum.

São ensaios, confraternizações, reuniões, encontros de naipe, viagens, apresentações que unem os membros do coro em momentos de atividade em comum.

A terceira característica é a prática. Esta constitui no coro não somente um atributo da comunidade, mas também é a razão da existência desta. Seja nos momentos de ensaio, ou de apresentações, a maior parte do tempo que despendemos no coral é para a prática musical.

Justificadas e relacionadas as características de uma comunidade de prática à realidade do coral, voltamo-nos às três dimensões que compreendem a atividade de uma comunidade de prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

O que traz cada membro ao coral? As possibilidades parecem ser as mais diversas possíveis. Alguns buscam aprender música ou técnica vocal, outros vêm no coro uma possibilidade para o contato com novos lugares ou novos tipos de música. Existem aqueles que vêm na atividade uma oportunidade para relaxar, descansar, “desestressar”. Embora, cada corista possa ter um motivo diferente para pertencer ao grupo, este adquire um objetivo em comum, traduzido pela *performance* musical. Mesmo que na mente de cada um dos cantores idéias completamente diferentes tomem lugar, a união de suas vozes expressa um propósito comum: a expressão musical através do canto.

O empreendimento conjunto está relacionado a uma constante negociação de significados. Esta afirmação nos remete a pensar na relação dos membros antigos do coro com os novos. A cada etapa, onde novos cantores tornam-se parte do grupo, visões diferentes da atividade e da música são compartilhadas. Novas idéias misturam-se às idéias já presentes no grupo, dando lugar à reconstrução de conceitos, revendo o que é importante para o grupo.

O empreendimento conjunto relaciona-se também ao estabelecimento de regras e padrões de conduta que acontecem no coro, o que nos direciona ao papel do regente na comunidade de prática coral. Conforme citado anteriormente, o grupo é soberano no que tange às escolhas e ao estabelecimento dos significados. A partir desta visão, o regente seria importante, porém não o principal responsável por determinar o proceder do grupo. Embora sua função de líder possa exercer influência, as práticas da comunidade têm maior poder sobre o comportamento e o proceder do coral. Esta hipótese pode ajudar a explicar porque, apesar de um regente às vezes dirigir mais de um coro, cada grupo é diferente e único.

Por fim, o repertório compartilhado parece ser a característica mais expressiva na comunidade de prática coral. Não somente o repertório musical do coro propriamente dito, como outros tipos de repertório são compartilhados. Embora alguns regentes não dêem muita atenção aos aspectos teóricos da música, o conhecimento de termos, signos e expressões

utilizadas na escrita musical acabam por ser aprendidos pelos membros do coro, ou pelo contato com a partitura, nos casos onde esta é utilizada, ou pela menção que os próprios maestros fazem a acontecimentos musicais. O próprio gestual do maestro e a compreensão deste não deixa de ser algo entendido e compartilhado pelo grupo.

A estes exemplos de repertório compartilhado, incluímos também os eventos cotidianos, tais como exercícios de técnica vocal que se repetem ensaio a ensaio e a dinâmica de trabalho adotada pelo regente. Aos poucos, estes elementos tornam-se parte da rotina do grupo. Além dos eventos cotidianos, os eventos extraordinários também são parte do repertório compartilhado. Histórias de viagens, apresentações, momentos de interação social vividos pelo grupo tornam-se parte das conversas entre os membros mais experientes, que acabam por transmiti-las aos membros novos.

Tendo em vista as associações acima apresentadas entre coral e comunidade de prática, este referencial mostrou-se adequado na compreensão da aprendizagem musical dentro do coral, tendo como perspectiva a interação social entre seus participantes. As aplicações dos principais conceitos das comunidades de prática à realidade do coral demonstraram como, de um modo geral, este grupo apresenta domínio, comunidade e prática, bem como as três dimensões da prática: compromisso mútuo; empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Os exemplos de como a atividade coral está relacionada a cada uma destas categorias, foram extraídos de práticas cotidianas da atividade coral. Contudo, no decorrer deste trabalho, novas situações, decorrentes do observado e dos depoimentos de alunos e funcionários, estabelecerão relação com os conceitos aqui apresentados, tornando ainda mais significativo o uso deste referencial.

4 IAESC: SEJA BEM-VINDO!

Como mencionado anteriormente, a escolha pelo Coral Jovem do IAESC como sujeito de pesquisa justificou-se por alguns motivos. A familiaridade que já possuíamos com o grupo, a abertura da instituição para que a pesquisa acontecesse no local, e principalmente as possibilidades que o contexto – internato – produzia para o entendimento das interações sociais como influenciadoras do processo de aprendizagem musical são algumas das principais razões.

Temos ciência de que ao estudar o Coral Jovem do IAESC, a generalização do que for aqui apresentado será restrita, uma vez que este é um ambiente, sobre vários aspectos, muito diverso dos que encontramos em outras realidades. Contudo, a própria peculiaridade das experiências relatadas nesta pesquisa, pode fornecer uma visão do que, em essência, também acontece em outros ambientes através da interação entre as pessoas: a aprendizagem musical.

Para que prossigamos então no relato das situações encontradas e que, analisadas e discutidas demonstram uma aprendizagem musical sob vários aspectos, faz-se necessário que compreendamos o ambiente no qual a pesquisa foi realizada, bem como os princípios de educação nos quais se baseia a instituição e que, conseqüentemente, determinam o papel da música nesta escola.

4.1 O Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina - IAESC

O Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina (IAESC) pertence à rede mundial da Educação Adventista, que é mantida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia. Este sistema educacional surgiu primeiramente nos Estados Unidos, sendo a primeira escola fundada em 1872 em Michigan, EUA. Com o passar dos anos, novas escolas surgiram, e hoje a rede está presente em 145 países, sendo o maior sistema educacional evangélico do mundo (MANUAL..., 2010, p. 03).

No Brasil, em 1899 foi inaugurada a primeira escola em sistema de internato da rede de Educação Adventista no município catarinense de Gaspar Alto. Anos mais tarde, este internato foi transferido para o estado do Rio Grande do Sul. Após esta, outras escolas do mesmo modelo foram fundadas nas cinco regiões do país.

Quase um século depois da fundação do primeiro internato adventista brasileiro, em 1998 se deu início a construção do Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina (MANUAL..., 2010). Após dez anos desde o lançamento da pedra fundamental, o IAESC foi

inaugurado, em janeiro de 2008, dando início às suas atividades com as turmas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

O projeto educacional, bem como a proposta de internato oferecida pelo Instituto, é baseada na filosofia de educação adventista. Esta orienta-se nos princípios expostos na Bíblia e propõe a formação integral do aluno ao desenvolver os aspectos físicos, mentais e espirituais. Desta forma:

A verdadeira educação significa mais do que avançar em certo curso de estudos. É muito mais do que a preparação para a vida presente. Tem em vista o ser todo, durante toda a vida. É o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para a satisfação do serviço neste mundo, e para aquela alegria mais elevada em razão de um serviço ainda mais amplo, relacionado com o mundo vindouro. (WHITE, 2008, p. 5).

Esta afirmação sintetiza os principais pontos nos quais se baseia a filosofia de educação adventista. Em primeiro lugar, pressupõe que a educação acontece não somente em um “curso de estudos”, atribuindo importância também para a educação que acontece em outros espaços, como na família, na sociedade e na igreja. Um segundo ponto, é o caráter integral a que se propõe uma vez que se preocupa com “o ser todo”, buscando desenvolver aspectos físicos, mentais e espirituais equilibradamente. Soma-se a isto a visão de que a escola deve preparar o aluno para o trabalho, sendo útil à sociedade. Finalmente, enfatiza o papel da educação de acordo com os princípios bíblicos de uma vida futura além desta que passamos aqui na terra.

Ao perguntarmos ao diretor da escola sobre a intenção do internato, sua fala manifesta conformidade com estes princípios. Ele enfatizou o papel da escola na formação integral do aluno, visando não somente a preparação acadêmica, mas o desenvolvimento da disciplina, da organização, da socialização, do respeito, o lugar ideal para que o aluno possa “fazer a transição de menino para adulto” (entrevista, diretor, 13 de maio de 2010). Isto, porque no espaço da escola, o aluno dispõe de recursos que “difícilmente ele teria em casa” como biblioteca, escola de línguas, escola de música, laboratórios, complexo esportivo, coral.

Os princípios que baseiam a filosofia da educação adventista, e do IAESC, uma vez entendidos, aparecem inúmeras vezes perpassando os dados coletados. Quer na fala dos funcionários do Instituto, quer nas conversas com os alunos ou nas observações feitas ao longo do período em que estivemos em campo, percebemos o quanto os comportamentos, os projetos, os objetivos, as regras de conduta se baseiam na filosofia de educação como preparo para esta vida e para a vida futura.

A estrutura física do IAESC foi projetada tendo em vista as necessidades de um internato, no que se refere a estudos, moradia dos alunos e entretenimento (Anexo I). Ao todo, seis prédios formam a estrutura física do colégio, que abrange uma área de 72 hectares. Três prédios já estão concluídos e em funcionamento: o refeitório, o prédio escolar/administrativo e um dos residenciais. Os outros três, a saber, auditório, biblioteca e residencial ainda estão em fase de acabamento, sendo que estes setores da escola funcionam em outros locais provisoriamente. Fazem parte da estrutura da escola ainda duas quadras poliesportivas e uma quadra de areia.

Por ser uma instituição filantrópica, o IAESC oferece bolsas de estudos para alunos carentes. Estas bolsas variam entre 20% e 100%, sendo que proporcionalmente ao desconto os alunos realizam atividades em diversos setores do colégio. As horas de trabalho diárias variam entre duas e quatro horas e meia. Além de contribuírem com a sua própria manutenção, estas atividades proporcionam aos alunos uma iniciação ao mundo do trabalho, oportunizando o aprendizado de alguns ofícios e também familiarizando os jovens com as responsabilidades que lhe serão requeridas no mercado profissional.

Existem alunos realizando atividades em diversos setores, como restaurante, lavanderia, jardim, auxiliares de secretaria, biblioteca, informática, monitores e outras funções. Ao longo do período em que ficam no colégio, os alunos podem trocar de setor e aprender novas funções, de acordo com o remanejamento a ser feito pela instituição. Alguns tornam-se responsáveis por outros alunos, ensinando como realizar as atividades aos alunos recém-chegados.

A agenda de atividades dos alunos é, em parte, estabelecida pelo Instituto, uma vez que existem horários pré-estabelecidos para as refeições, para os cultos, para ir à aula, para trabalhar e para se recolher. Além destas atividades, os alunos possuem períodos livres nos quais podem praticar esportes, estar com os amigos, estudar ou descansar. Embora estejam em um mesmo local todo o tempo, a rotina permite-lhes pouco tempo de sobra. Durante a semana o tempo é preenchido pelas atividades curriculares e extra-curriculares oferecidas pela escola, sobrando mais tempo livre nos finais de semana.

A filosofia da educação adventista considera a música importante e destaca o seu efeito social e espiritual. O ensino formal deste tipo de arte constitui-se uma disciplina durante a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental na grade curricular da maioria das escolas adventistas no Brasil. A disciplina é ministrada por um professor especialista e apresenta a carga horária de uma aula semanal. Nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, os alunos possuem a disciplina de Artes, contemplando todas as

modalidades artísticas. Nesta fase, a música também encontra-se presente nos conteúdos, contudo divide espaço com outras linguagens artísticas. No Ensino Médio, os alunos frequentam a disciplina Artes durante um ano. No IAESC, colégio especializado em Ensino Médio, a música é ministrada juntamente com outras modalidades artísticas, na disciplina Artes, que é lecionada para o último ano do ensino médio. O professor, que é também o regente do coral, possui formação específica em música, mas apresenta em suas aulas conteúdos relacionados principalmente à história da arte.

Além da disciplina Artes, com a carga horária de uma aula semanal, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio devem participar obrigatoriamente do coral. Esta mudança aconteceu no ano de 2010, e causou diversas reações nos alunos. O diretor do Instituto justifica a inclusão do coral como parte das atividades da disciplina Artes apresentando alguns argumentos para que esta decisão fosse tomada:

Veja, analisando a grade, tínhamos uma aula de educação artística no terceiro ano do Ensino Médio. Ao discutirmos isso com a parte pedagógica, surgiu a idéia. Escuta, vamos trabalhar colocando todos os alunos do terceiro ano no coral. Isso passa a fazer parte da disciplina de educação artística. Então, pro aluno do terceiro ano, participar do coral é compulsório, entende. É, por que? Eu entendo assim, que mesmo uma pessoa que é desafinada, que não tem ouvido. Mesmo uma pessoa assim, a música, a arte é importante pra ele, e vai ajudá-lo. E eu já presenciei situações de gente assim: que sempre quis participar mas é desafinado. Então, veja, a gente vai trabalhar com ele no coral. Ele não vai soltar a voz, mas...Veja, essa é uma situação. Então esse menino... nós estamos contribuindo com ele. Então o coral é educação. Nós não temos um coral aqui profissional. Outra situação é que tem meninos e meninas que, às vezes, pelo ambiente em que foram criados...Porque pra você apreciar a arte, você tem que ser educado. Então, ele nunca ouviu uma música clássica, ele nunca ouviu...Você sabe, nós temos muitos meninos e meninas aqui carentes, que vieram de um ambiente de favela, de um ambiente bem complicado do ponto de vista cultural. É...nunca tiveram então, nunca foram ensinados a ter apreciação pela arte. Então, ele chega aqui...são poucos, mas ele não quer saber de música, de arte, ele não quer saber disso. Mas eu acho que isso é importante, então, puxa vida, um ano só. Então um ano é compulsório. Se ele quiser participar o tempo inteiro que ele for aluno aqui, ótimo! Mas um ano é compulsório. Eu diria assim, que a aceitação...você conversou com cada um deles...Mas eu diria que a aceitação passa de 80%. Mas eu acho, até como eu falei, pela criação que alguns tiveram, eles não apreciam isso. Mas eu creio que isso é importante. E um dia, quem sabe, eles vão apreciar e vão reconhecer a importância da cultura, da arte, da música (Entrevista, diretor, 13 de maio de 2010).

Ao conversarmos com os alunos, alguns expressaram, como comenta o diretor, alguma insatisfação por terem de participar do coral. A justificativa era que agora teriam mais uma atividade, e menos tempo para outras atividades que gostariam de fazer. Contudo, na prática, durante as observações, não notamos nenhuma resistência ou indiferença nas atividades do coral por parte dos alunos do terceiro ano.

Além das atividades ligadas à disciplina Artes, a música é oferecida aos alunos em outras atividades organizadas pela escola, como nos cursos de teoria e instrumentos oferecidos pela Escola de Música do IAESC e no coral.

O IAESC oferece aos alunos uma Escola de Música com aulas de piano, saxofone, flauta transversal, trompete e violão, além de aulas teóricas. Estes cursos não estão inclusos no valor da mensalidade e são oferecidos à parte. Além das aulas de instrumento, a escola mantém grupos instrumentais e vocais onde todos os alunos podem participar gratuitamente. Atualmente, existem dois grupos vocais mistos, o coral, um grupo de sopros e uma fanfarra.

A maioria dos alunos que fazem parte destes grupos instrumentais e vocais estuda algum instrumento na Escola de Música do IAESC; contudo, a abertura para a participação de alunos não matriculados nos cursos tem possibilitado que vários outros alunos, muitos sem condição financeira para custear o estudo de um instrumento, possam participar e aprender música.

Contudo, as narrativas coletadas enfatizam o papel da música ainda em outras atividades do colégio. Mesmo que secundariamente, a música está presente no cotidiano dos alunos, nos cultos e outros eventos religiosos que acontecem na instituição e também nos momentos de lazer. Segundo o diretor do Instituto “a música está entre as coisas que mais marcam o aluno no internato”. Esta presença quase constante da música no cotidiano dos alunos foi um dos fatores que contribuiu para que escolhêssemos este ambiente para a pesquisa.

Ao apontar as razões pelas quais a música seria tão importante dentro do Instituto, o diretor da escola mencionou primeiramente o papel da arte para o desenvolvimento da pessoa. Segundo ele, esta atividade seria “insubstituível” para a vida e o desenvolvimento mental. Ao comentar este fato, fez menção à importância da arte, e da música, para o desenvolvimento de partes do cérebro, bem como para trabalhar com as emoções.

O diretor ressaltou também a importância da música na escola a partir da perspectiva bíblica. As citações e usos da música e da arte na Bíblia reforçariam a importância desta no contexto cristão ao qual a escola se propõe. Foi mencionada, também, a ênfase que a própria filosofia educacional da Rede de Educação Adventista atribui à música na escola.

Ao perguntar sobre o papel da música na vida dos alunos e do internato, o diretor da escola forneceu um relato de quantas vezes ao dia a música está diretamente presente na vida do aluno. Sua fala, a seguir, demonstra com exatidão o papel da música para os alunos e para a escola:

Mas eu diria pra você que, sem dúvida, se fizesse uma pesquisa, a música está entre as três coisas que mais marcam o aluno no internato. Nós temos aqui muitos momentos envolvendo música. [menciona uma serenata que aconteceu no dia anterior, e a apresentação dos grêmios]. Vai ter uma festa, a música está ali presente. Vai ter uma programação na igreja, a música está ali presente. E, o que acontece, os alunos participam com prazer. Então, eu vejo assim: pra eles, participar do coral é status. Para o adolescente no colégio. No internato adventista músico ocupa um papel preponderante. Eu nunca fiz essa conta, mas eles são acordados com música, cantam de manhã no culto com música, cantam na sala de aula pra começar a aula, música de novo. À noite, no culto, música de novo. Nos finais de semana, então... Nós não conseguimos enxergar um internato sem música, entende! (entrevista, diretor, 13 de maio de 2010)

Os preceptores⁵ também mencionaram a importância da música na vida dos alunos durante os momentos de lazer e de trabalho. Para a responsável pelo residencial feminino, a música exerce diversas funções dentro do residencial. Nos corredores que dão acesso aos quartos, existem caixas de som. Dentro dos quartos, as alunas podem ouvir os recados dados pela preceptora como também as músicas que esta colocar para tocar. A funcionária enfatiza o uso da música nos primeiros momentos do dia, e menciona ainda outros espaços e momentos onde ela está presente.

Ah, já começa cedo. Já começa quando elas são acordadas com o som das caixinhas. E às vezes eu estou em casa e fico ansiosa pensando: qual música eu vou colocar hoje? Porque às vezes elas reclamam: “ai prepa, sempre a mesma música”. E tem muita música diferente no computador. Mas como elas estão sempre envolvidas com o CD Jovem escutando no culto, sempre parece que é a mesma música. Então é assim: elas são acordadas com música, elas já estão acostumadas. Tanto que, quando a música pára, é certeza que o culto já começou, faltam cinco minutos ou poucos minutos. Elas já tem o ouvido acostumado com aquilo. A maioria do residencial está no coral, e todas são comprometidas [...] Sábado à tarde alguém com um violão é igual “mosca de padaria”. Rapidinho se reúne um monte de gente ao redor. E cantam, eles não se cansam de cantar! A gente faz alguma saída no sábado, pode ter certeza que eles vão cantando no ônibus. À tarde, eles vão cantar lá na apresentação. Eles andam cantando. [...] Às vezes as meninas da limpeza pedem pra colocar música nas caixinhas pra elas trabalharem. E eu digo que não pode. “Ah, mas é tão bom trabalhar com música”. Então, você vê que a música joga. Elas vão se arrumar para uma festa com música, é só jogar música agitada, elas correm, pulam e cantam junto. Agora, no sábado de manhã, você coloca uma música mais calma. O residencial anda conforme a música. (entrevista, preceptora, 13 maio de 2010)

As citações do diretor e da preceptora nos fornecem um panorama geral da música no colégio. A utilização desta em diversos momentos do dia parece incentivar a prática musical por parte dos alunos. Diante das menções por parte do diretor da escola e dos outros

⁵ Funcionários encarregados de cuidar dos alunos nos residenciais. Eles são os responsáveis pelos alunos dentro do internato. Acompanham a vida acadêmica e pessoal dos alunos, cuidando também da parte disciplinar.

funcionários da constância de atividades envolvendo música, decidimos observar, ao longo de um dia como a música estava presente na vida dos alunos.

- 5h45 – escuto o abrir e fechar de portas, mas nenhum som de vozes ou de música. Provavelmente, a monitora está passando nos quartos para acordar as meninas (conforme a informação dada pela Preceptora sobre a rotina das alunas).

- 5h56 – Eu estava descendo do quarto às 5h55 quando os alto-falantes dos corredores do Dormitório Feminino começaram a tocar uma música. A música tinha um solo masculino e um vocal misto com um acompanhamento orquestral. Era de caráter bem tranqüilo e suave. A prepa me disse que as alunas estão bem calminhas hoje, provavelmente por causa do frio. Estou indo para o café da manhã.

- 6h30 – Estou saindo do café e indo para o culto. No refeitório, aos poucos os alunos foram chegando. Apesar do frio, acredito que mais da metade deles foi tomar o desjejum. Me sentei com alguns alunos veteranos. Eles juntam várias mesas e se sentam juntos, poucos novatos se sentam com eles. As conversas foram diversas, mas não notei nenhuma manifestação musical além de uma canção de um filme/desenho que dois alunos cantaram, relembrando o filme.

- 6h50 Início do culto. As meninas cantaram duas músicas para começar. Todas elas cantavam juntas, *a cappella*. Pareciam saber a letra e a música. Cantavam afinadamente. Três meninas estavam em pé lá na frente, estas, tinham a letra para acompanhar. Elas começavam as músicas, estabelecendo a tonalidade e o andamento. Depois as outras, aos poucos também iam adicionando as suas vozes. Não existia nenhuma espécie de gesto, nada que lembrasse uma regência. Foi interessante ver a afinação, em geral. Na primeira música, em algumas partes uma das alunas do grupo cantou uma segunda voz. Ao final da música, ouvi até alguém cantando uma melodia complementar, que na gravação é tocada por um instrumento. O coro da segunda música, nas duas vezes em que foi cantado, houve divisão em três vozes. Não existia nenhuma organização formal de quem deveria dividir. E nem foi solicitado que cantassem em vozes. Simplesmente, alguém começou uma segunda voz, outras pessoas foram a acompanhando. Depois, comecei a ouvir uma terceira voz, a princípio sozinha. Em alguns momentos, as três vozes formavam uma harmonia em tríades que soava muito bem. Percebi até algumas dissonâncias e apojeturas. Sempre no final do coro, elas se perdiam um pouco na harmonia. Na parte da estrofe, cantavam todas juntas.

- 7h00 – após o culto, os alunos que estudam de manhã vão direto para o Prédio Escolar. Depois que a maioria deles já tinha subido, também me dirigi àquela área. Passei em frente ao Residencial Masculino. Pude ouvir um violão tocando no quarto em cima de onde estava. Eram tocados acordes, dentro de um ritmo, parecendo o acompanhamento de uma música, mas ninguém estava cantando.

- 7h10 – Os alunos (meninos e meninas) estão no pátio do prédio escolar esperando os portões se abrirem para poderem entrar no corredor que dá acesso às salas de aula. A maioria deles está em grupo. Alguns estão com os livros e cadernos abertos. Devem estar estudando porque hoje tem prova de matemática. Outros conversam. Os portões são abertos e eles entram nas salas de aulas.

- 7h15 – É o início das aulas. Cada aluno entra em sua sala, juntamente com os respectivos professores. Neste início de aula, eles têm um momento de confraternização e meditação. Em cada sala, existe um equipamento multimídia, formado por computador, projetor de vídeo e caixas de som. Cada turma canta uma música do repertório de músicas destinadas aos jovens, e lançado pela igreja para todo o Brasil a cada ano. Depois, os professores lêem um pequeno texto com uma mensagem de força, perseverança e confiança em Deus. Começam as aulas.

- 7h45 – Fiquei por mais alguns minutos no corredor que dá acesso às salas de aula. Depois, decidi retornar ao prédio do Residencial para transcrever estas observações. No caminho, passei pelo refeitório. Os alunos que trabalham lá no período da manhã já estavam desempenhando as suas funções. Um dos alunos que chegou no ano passado, estava limpando o vidro da janela. Sentado no chão, enquanto passava o pano no vidro, ele assoviava uma canção que eu não consegui identificar. Depois

que terminou o trabalho, parou de assoviar, se levantou e foi para dentro do refeitório novamente (Observação, 14 de maio de 2010).

O trecho extraído do Caderno de Observações traz um panorama da presença da música nas primeiras horas do dia dos alunos no IAESC. A música, tanto na atividade de escuta como na de performance está presente em mais de um momento. Isto constitui um incentivo para a prática musical dos alunos. A escuta ocorre em grande parte de uma forma abrangente e não opcional. Coloca-se música para acordar e o aluno acaba por ouvi-la, querendo ou não. Contudo, na maioria das vezes esta escuta, ainda que selecionada e dirigida por outras pessoas, transforma-se também em uma prática. Sem notarem, muitos dos alunos acabam por aprender e dominar o repertório tocado nos residenciais e cultos. Este repertório passa então a ser reproduzido pelos alunos, que cantam juntamente com as músicas e tocam algumas delas nos momentos de lazer.

4.2 O Coral Jovem do IAESC

O Coral Jovem do IAESC iniciou as suas atividades em fevereiro do ano de 2008. Tão logo começaram as aulas no Instituto recém-inaugurado, a diretoria do coral abriu inscrições para uma fase de seleção dos cantores. A primeira formação do coral contou com 90 integrantes, incluindo alunos e funcionários da instituição. Interessante notar que, embora não obrigatório, o coral abrangia quase todos os alunos, uma vez que o colégio iniciou suas atividades também com 90 alunos.

O termo “Coral Jovem do IAESC” (CJI) foi proposto pela direção do colégio. Em outras instituições da Rede Educacional Adventista, os corais que agrupam os alunos do Ensino Médio também recebem esta nomenclatura. Desta forma, pareceu natural que este fosse o nome do coral. Embora o CJI permita a participação de integrantes mais velhos, que possuam algum vínculo empregatício com a instituição, a maioria dos membros possui idade entre 14 e 18 anos, faixa etária relativa ao Ensino Médio.

O número de integrantes do coral cresceu ao longo dos anos acompanhando também o crescimento do número de alunos da escola. Atualmente, segundo o regente, o CJI conta com 110 alunos. Destes, aproximadamente trinta alunos são do terceiro ano e participam do coral por ser obrigatório. Os outros, mais da metade, decidiram espontaneamente participar da atividade. Ao longo do ano, este número cai à medida que alguns alunos desistem de participar desta atividade, trocam de colégio ou são convidados a deixarem de participar por excesso de faltas aos ensaios e apresentações.

Os ensaios do Coral Jovem do IAESC acontecem semanalmente, e são divididos em três encontros, às quartas-feiras, sextas-feiras e sábados. Os ensaios durante a semana têm mais ou menos uma hora de duração, e o de sábado uma hora e meia. Dependendo das programações que acontecem no Instituto, alguns destes ensaios são realizados em outros dias e horários a serem estabelecidos de acordo com o cronograma de atividades do colégio.

O fato de o coral ter sido pensado pelo Instituto e o seu regente contratado antes mesmo da inauguração do mesmo demonstra a importância dada a este grupo musical pela direção da escola. A própria filosofia de educação adventista valoriza o canto como uma forma de contribuir para o relacionamento dos alunos uns com os outros (WHITE, 2008).

Na visão do diretor do IAESC, o coral primeiramente existe no Instituto por questões religiosas. Grande parte do repertório é composto por músicas sacras que são cantadas nos cultos e outros eventos confessionais que acontecem dentro e fora da escola. Além deste propósito, são mencionados também outros objetivos do coral. No aspecto cultural e artístico, o diretor menciona a importância do coral enquanto um espaço para proporcionar aos alunos o acesso a arte, o que muitos deles não dispunham em casa. Também mencionou o papel desta atividade enquanto entretenimento para os alunos. De acordo com o entrevistado, dificilmente um aluno que participa do coral decide ir embora do colégio. Ali no coral, ele constrói um círculo de amizades e tem a sua agenda ocupada com atividades que o envolvem e o mantêm na escola. O aspecto musical também é mencionado pelo diretor. Segundo ele, o coral também realiza a “musicalização do aluno”, pois ajuda a “desenvolver o lado musical dele”. Por último, o coral exerce também o papel de “garoto propaganda” do colégio. O *marketing* feito, ainda que sem intenção, repercute no número de alunos que chegam para se matricular no colégio porque gostaram do coral e querem participar deste.

Para o regente do coral, o principal objetivo do coral também é religioso. Além deste, são mencionados os papéis do coral como espaço para a aprendizagem musical e para a socialização. De acordo com o entrevistado, o objetivo principal do coral para os alunos é desenvolver a sociabilidade nesta “idade complicada”, e proporcionar atividades que possam diversificar as vivências musicais, culturais e artísticas do aluno. Neste sentido, são mencionadas as viagens que o coral realiza e o projeto de gravação de um CD para o próximo ano.

As apresentações do coral refletem os objetivos desde, principalmente no que se refere às funções religiosas do coral. A maior parte dos recitais do coral acontece na igreja, como parte dos momentos dedicados à música no culto ou em outras ocasiões, como reuniões de jovens, congressos e encontros com membros de várias partes do estado de Santa Catarina.

O coral também participa todos os anos de viagens a outras cidades para cantarem, como forma de promoverem o colégio nestas regiões e de levarem música e cultura às pessoas. A principal viagem acontece todos os anos no segundo semestre, e os alunos o chamam de “Tour do Coral”. Esta é uma viagem com três ou quatro dias de duração onde, além de cantarem em diferentes cidades, os coristas têm também momentos de recreação em parques ou atrações turísticas.

5 CORAL JOVEM DO IAESC: PRÁTICA, COMUNIDADE E APRENDIZAGEM

Ao longo do processo de transcrição das entrevistas e organização dos dados obtidos nas observações e no questionário, alguns temas foram se evidenciando como categorias de análise. À medida que o período de trabalho de campo aumentava, estas categorias foram se solidificando, uma vez que repetidos discursos e ações apontavam para os mesmos temas. Das perguntas feitas aos três grupos participantes bem como dos relatos dos diários de campo dividimos o material em três grandes categorias, a saber: prática, comunidade e aprendizagem musical. Os conteúdos destas três categorias podem ser assim sintetizados: 1) experiências musicais anteriores e atuais dos alunos dentro e fora do internato, 2) relações sociais e educacionais e 3) aprender no coral, que contempla tanto a dimensão musical quanto outros aprendizados mencionados pelos alunos.

Embora o material coletado tenha sido dividido dentro destes três sub-tópicos, o diálogo entre os temas é constante. Em alguns casos, aspectos já discutidos voltam à tona, por vezes trazendo o sentimento de que estamos repetindo informações. Contudo, a re-exposição de alguns temas reforçam a importância dos mesmos nos dados analisados, e mostram como, no campo empírico, estes tópicos estão relacionados e interligados.

5.1 Prática: experiências musicais anteriores e atuais

Como mencionado desde a introdução do trabalho, a frequência e a forma como acontecem as atividades musicais dentro do IAESC chamaram a nossa atenção muito antes da realização da pesquisa. Este foi um dos fatores que despertou em nós o interesse pelo estudo deste cenário. Ao longo da pesquisa, o que era de início uma suposição, ganhou o suporte dos relatos de alunos e funcionários que mencionaram dezenas de vezes a frequência destas práticas musicais no dia-dia do colégio e a importância que a instituição e os estudantes atribuem a ela.

Diante da grande quantidade de experiências musicais encontradas no cotidiano do internato, buscamos compreender a origem das mesmas. Compreendendo a filosofia do colégio, que tem por objetivo a educação integral do aluno; e a importância atribuída à música no Instituto, como um dos aspectos desta educação que contempla várias áreas do conhecimento, buscou entender como os alunos se relacionam com estas experiências.

A primeira inquietação originou-se no fato dos alunos demonstrarem certa familiaridade com as práticas musicais que ali acontecem. Mesmo os estudantes que estão em

seu primeiro ano no colégio mostram-se à vontade, e participam delas. Algumas práticas, como cantar em vozes e fazer pequenos improvisos sob uma melodia conhecida ou um motivo rítmico e melódico requerem certa experiência e domínio de elementos musicais. Frente às manifestações observadas, nos questionamos: o colégio seria um ambiente musical por si só, onde os participantes iniciariam o seu desenvolvimento musical ou os alunos já possuiriam significativas experiências musicais anteriores que contribuiriam para que estas atividades acontecessem? A grande quantidade de experiências musicais aconteceria porque o colégio, enquanto instituição, é um lugar musical ou porque os alunos que ali estudam trariam experiências anteriores nesta área?

Esses questionamentos, bem como as observações feitas no primeiro período em que estivemos ali, foram o motivo para que incluíssemos no questionário aplicado aos alunos do coral, perguntas referentes às suas experiências musicais anteriores.

Primeiramente, perguntamos qual o envolvimento da família, pais e irmãos, com a música. A Questão 4 (Anexo A) apresentava cinco opções. As duas primeiras referiam-se ao gostar ou não de música, contudo revelando a ausência de experiências musicais. As próximas três estavam relacionadas às práticas musicais cantar e tocar ou ambas. O Gráfico 1 mostra o resultado das escolhas nesta questão, e revela parcialmente o perfil musical dos familiares dos alunos.

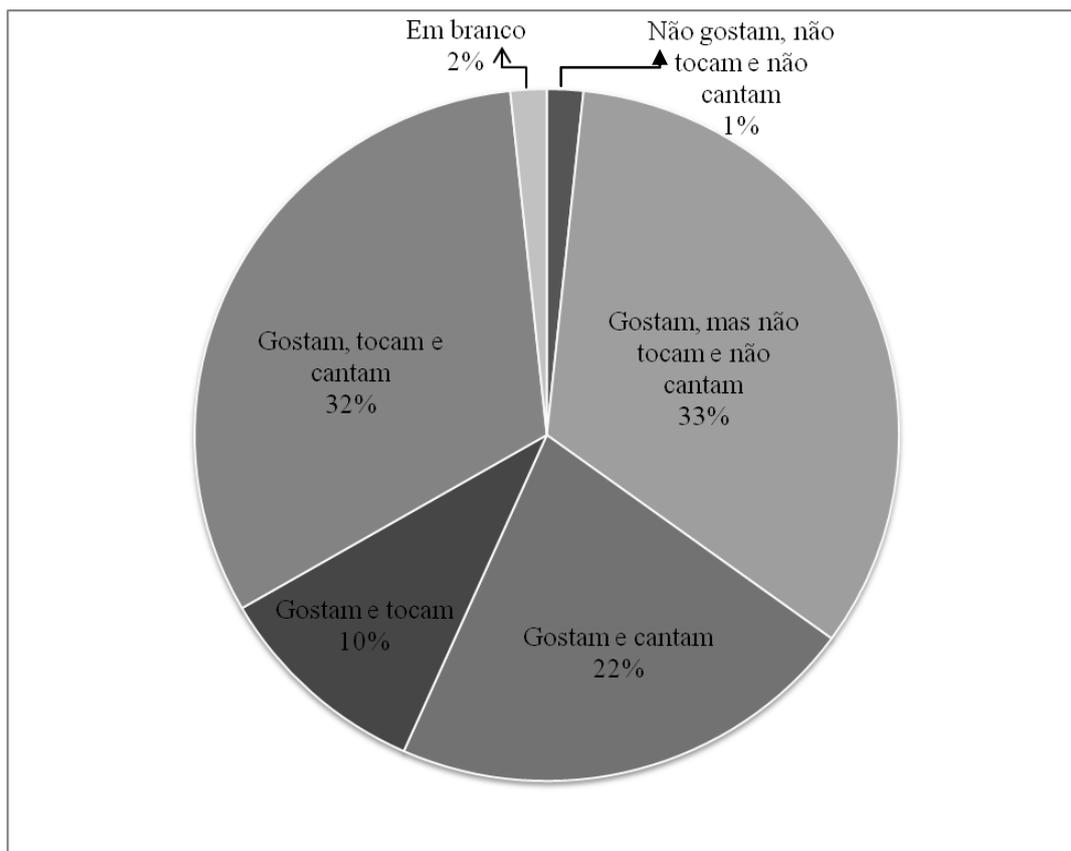


Gráfico1 – Envolvimento da família com a música

Fica evidente que a maioria dos alunos respondeu que sua família gosta de música – 98% das respostas. Percebe-se também que entre tocar e cantar, a primeira atividade se faz mais presente do que a segunda, embora a opção que reflete a prática de ambas tenha atingido uma porcentagem maior do que as que revelam a presença de somente uma das duas atividades.

Ao conhecer um pouco da realidade musical das famílias dos alunos a partir dos questionários, nos deparamos com a presença da música, no que se refere a práticas musicais de performance, em 64% dos lares. A partir desde dado, nos questionamos se este envolvimento de familiares influenciaria também os alunos. Um pai ou mãe que canta ou toca, provavelmente incentive que seus filhos participem de tais práticas. Além deste fato, o gosto pela música e o envolvimento familiar com tais práticas possivelmente tragam também para o círculo familiar o hábito de se ouvir música, assistir performances musicais e até conversar sobre o assunto.

É importante esclarecer que não foram solicitadas mais informações a respeito deste cantar ou tocar. Para cada aluno, estas atividades podem apresentar significados diferentes.

Alguns podem considerar que os familiares cantam porque são afinados ou porque estes cantam em casa, no convívio com a família. Em outros casos, esta prática acontece no contexto religioso, nos momentos de cultos e outras programações. Contudo, o fato de assinalarem esta opção demonstra que esta atividade, embora aconteça em níveis e frequências diferentes, lhes é significativa, ou pode ser observada pelos jovens.

O envolvimento musical iniciado na família mostrou-se presente não somente nos pais e irmãos, mas nos próprios alunos. Quando perguntados sobre suas experiências musicais anteriores, 98% dos alunos mencionaram a participação em uma ou mais das práticas a seguir.

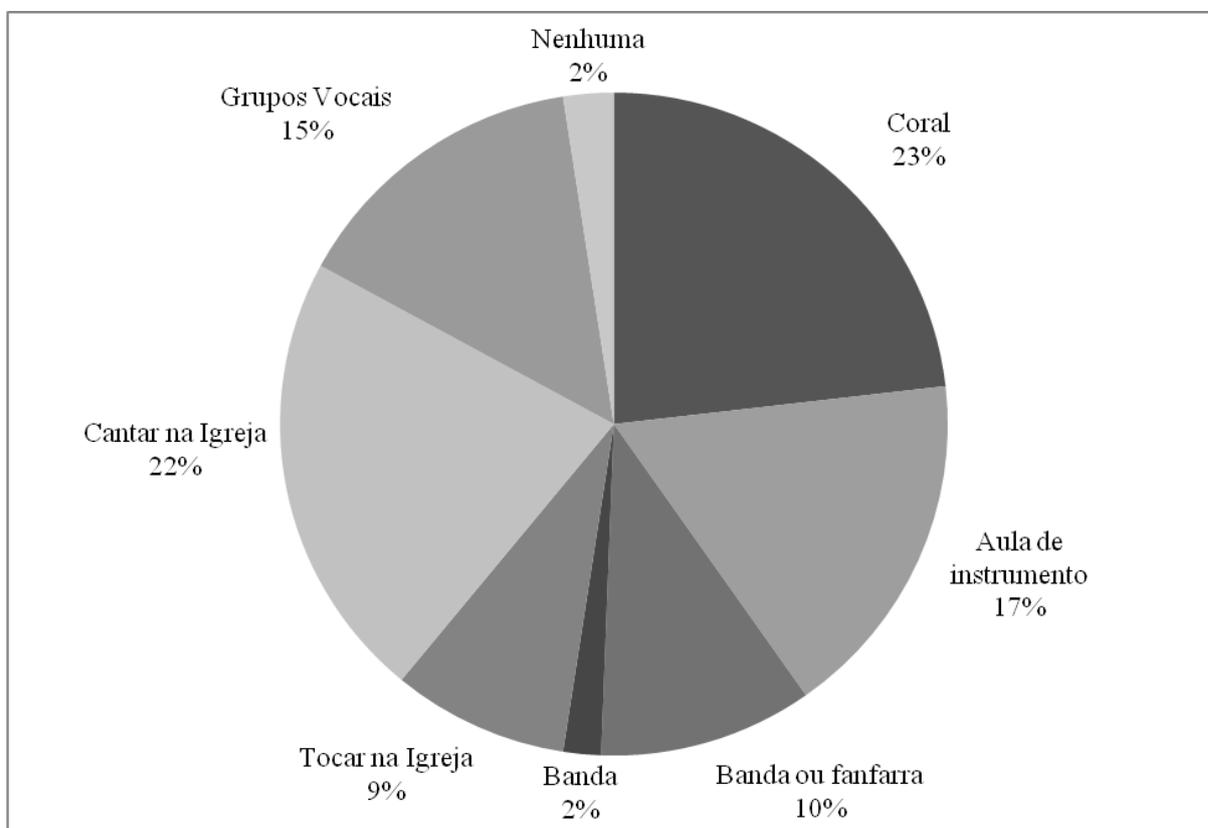


Gráfico 2 – Atividades musicais anteriores

Agrupando as atividades musicais apresentadas nas respostas da questão que originou o Gráfico 2 em atividades relacionadas ao tocar e ao cantar, percebemos que a última se destaca em relação à que se refere à prática instrumental. Esta maior tendência à prática vocal pode estar relacionada a alguns fatores distintos. Primeiramente, à disponibilidade de todos os recursos para que tal prática musical aconteça. O instrumento utilizado para tanto, estaria disponível a todos, ou, em todos: a voz. Outro aspecto a ser considerado é o acesso às

atividades vocais. Nenhum aluno relatou ter estudado canto formalmente. Isto indica que a maioria aprendeu a cantar sem o auxílio de um professor, embora reconheçamos que a participação em coral possa contribuir grandemente para o desenvolvimento da técnica vocal e do canto e é um espaço legítimo de ensino e aprendizagem musical.

Relacionando os dados deste Gráfico 2 (p. 53) com o Gráfico 1 (p. 52), podemos também inferir que a influência dos familiares para a prática vocal é um fator importante. Mais da metade dos alunos, 52%, que responderam ao questionário afirmaram que pai, mãe ou irmãos cantam. A partir destes dados e dos relatos dos próprios alunos, percebemos a influência dos familiares no desenvolvimento musical dos alunos, de forma a incentivarem experiências musicais e até mesmo transmitirem seus saberes nesta área.

Esta influência familiar no desenvolvimento musical é mencionada também por Waslawick e Maheirie (2009). Ao analisarem as atividades de criação musical de um menino de seis anos, as autoras consideram a família como uma comunidade de prática musical. Para elas, “se forma, então, na família, um movimento de mão dupla no incentivo ao fazer musical” (WASLAWICK e MAHEIRIE, 2009, p. 106). Este ir e vir reflete-se no estímulo dado pelos pais para o desenvolvimento musical dos filhos, que, por sua vez, trazem para o círculo familiar os aprendizados nestas experiências. O depoimento de Marie (entrevista, 19 de maio de 2010) ilustra o que acima foi mencionado. Ao explicar os motivos que a levaram a participar do coral, ela diz: “Quando eu vim pra cá, o meu pai falou: ‘vou ficar mais feliz se além das tuas notas boas, tu entrares no coral. É um grande sonho pra mim’”. A aluna, que veio de uma família onde cantar é a principal prática musical, mostrou em seu discurso a importância atribuída pelo pai a essa atividade e o incentivo que os mesmos deram a ela para que continuasse cantando.

O último fator que gostaríamos de considerar ao justificar a maior quantidade de alunos com experiências de prática vocal é o aspecto religioso. O Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina, apesar de ser uma instituição confessional, admite alunos de qualquer opção religiosa. Contudo, a maior parte dos alunos vem de famílias que pertencem à mesma religião do Instituto. Nos cultos e outras atividades que acontecem na Igreja Adventista, a música é muito presente. As observações na rotina dos alunos na Instituição, bem como dos momentos de atividades religiosas mostrou o papel da música nestes acontecimentos. Nos cultos, há momentos em que todos cantam juntos e momentos dedicados a músicas especiais, apresentadas por corais, grupos vocais, ou solistas incumbidos de tais funções. Desde pequenas, as crianças são incentivadas a cantar canções que contem histórias da Bíblia ou que apresentem temas relacionados ao aspecto religioso.

É importante esclarecer que para a maioria dos alunos que preencheram o questionário, cantar na igreja não se refere somente aos momentos onde todos são convidados a cantarem juntos, como nos momentos de louvor ou na liturgia. Para eles, cantar na igreja significa participar do momento de música especial, onde pessoas ou grupos se apresentam. Não existe uma seleção criteriosa de quem pode se apresentar na igreja. Um líder encarregado pela música acaba indicando e escolhendo as pessoas que o façam com qualidade. Contudo, qualquer membro da igreja que se preparar para cantar pode participar. Desta forma, muitos dos jovens entrevistados afirmaram cantar na igreja. Alguns já o fazem há mais tempo, outros desenvolveram este hábito no Instituto.

Constatado que a maioria dos alunos teve envolvimento com práticas musicais antes de vir para o IAESC, buscamos compreender um pouco a origem destas práticas. A primeira questão a este respeito trata do ensino de música na Educação Básica. De acordo com as respostas à Questão 7 do questionário aplicado, 23 alunos, do total de sessenta participantes da pesquisa, tiveram aulas de música durante o ensino fundamental. Isto significa que mais da metade dos alunos não teve aulas de música na escola. Mesmo entre estes alunos que tiveram aulas de música na escola, as experiências musicais deste âmbito não foram mencionadas em nenhuma das outras formas de coleta de dados. Não buscamos aqui questionar a validade destas experiências, nem tão pouco a qualidade das mesmas. Contudo, este fato pode suscitar reflexão quanto ao significado das experiências musicais vividas na escola bem como às formas como estes conteúdos musicais são tratados. O fato de não mencionarem estes aprendizados poderia demonstrar o grau de significado desta experiência para eles? Ou os entrevistados encontraram certa dificuldade em relacionar as vivências que aconteceram em sala de aula com a realidade e as práticas musicais que vivem na atualidade?

A influência da educação musical escolar na vida de adolescentes é comentada por Wille (2005). Em pesquisa com adolescentes, cujo objetivo foi investigar a importância da educação musical em contextos distintos na vida de três alunos do Ensino Médio, a pesquisadora destaca a pouca influência que este ensino formal exerceu sobre a prática musical destes estudantes. Segundo ela, os conteúdos descontextualizados e distantes da realidade musical dos alunos podem ser um dos fatores que contribuem para que seja dado pouco valor a este ensino. Em contraste com esta educação intencional e formalizada, o aprendizado através da experiência em outros contextos foi mencionado e valorizado pelos estudantes. Justificando a maior influência do aprendizado informal, Wille (2005, p. 47) destaca que “o que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os participantes

num processo de ensino e aprendizagem. Esse envolvimento resulta numa relação mais prazerosa e significativa com a construção do saber”.

A Questão 10 buscou mais detalhes sobre o estudo de música. Ao perguntar se já tinham tido aulas de música, 38 (trinta e oito) alunos responderam afirmativamente. Pedimos que, se afirmativa a resposta, mencionassem qual curso fizeram e por quanto tempo. Nenhum aluno mencionou o estudo de música na educação básica. Foram mencionados vários instrumentos e cursos de percepção e teoria musical.

Embora os outros 22 (vinte e dois) alunos participantes tenham respondido nunca terem estudado música formalmente, as observações e entrevistas revelaram que vários destes tiveram acesso a uma educação musical em contextos não-formais e informais. Um destes exemplos é mencionado na observação abaixo, a partir do diário de campo da pesquisadora, relato este que foi anotado nos primeiros dias da coleta de dados e da pesquisa de campo.

Do quarto onde estou alojada, há quase uma hora escuto o som de um teclado. Alguns trechos de músicas são tocados (Pour Elise, Hino Nacional Brasileiro, Tico-tico no fubá, Passa-passa Gavião – Cirandas Villa-Lobos). Como já lecionei aqui no ano anterior para vários alunos de piano, pude tentar identificar, a partir do repertório tocado, quem era a aluna. Contudo, após algum tempo o repertório sugeriu a mudança de quem estava tocando.

Passado algum tempo decidi descer do meu quarto a fim de conversar e observar um pouco os alunos que estão lá embaixo. A professora de Educação Física realiza a sua aula com os meninos do primeiro ano. Como estou alojada no dormitório feminino, desço as escadas em direção ao pátio e área de lazer. No caminho, me deparo com a porta aberta da capela do dormitório feminino. Este local, improvisado, por hora, é utilizado para os cultos e reuniões das meninas pela manhã e à noite. Dentro da sala, encontro várias cadeiras de plástico brancas, enfileiradas e, na frente, um teclado Cássio pequeno sobre duas carteiras escolares.

Duas alunas encontram-se na sala. Uma delas, a Emanoela, toca ‘Jesus alegria dos homens’ ao teclado enquanto a amiga parece cantar a melodia. Quando percebe a minha presença, Emanoela sai rapidinho do teclado. Fica com vergonha porque tem alguém ali e afirma que não sabe tocar. A amiga, Karen, assume o teclado. Dedilha as notas de uma melodia simples, que aprendeu na aula de piano. Ela disse que o professor esperava que levasse um tempão pra tocar, mas aprendeu rapidinho. E já estava decor. Em alguns momentos ela parava um pouquinho para se lembrar o que viria depois. Quando termina, a amiga a elogia, e eu também. Ela segue tocando mais uma música (a melodia) de uma canção de uma banda conhecida. Toca a introdução e parte das primeiras frases da música. A Emanoela reconhece a música e incentiva a colega. – “Continua, está certinho”, diz ela. Depois, a Karen sai da sala, sem dar muitas explicações.

Com menos vergonha, a Emanoela volta para o piano. Começa a tocar Pour Elise (Beethoven). No começo, com as duas mãos. Depois, continua “descobrimdo” as notas com a mão direita. Em uma das partes, o teclado é insuficiente, e ela imita o que estaria tocando no restante da mesa. Damos risadas juntas. – “É, faltou teclado pra continuar a música”, comento eu.

Antes de concluir a música, ela desiste. Pergunto se podemos tocar juntas. Ela toca a direita e eu a esquerda. Então, a Emanoela fica toda sem graça. Não sabia que eu tocava. Diz que se soubesse nem teria sentado no teclado. Eu digo que já estava escutando ela tocar lá do meu quarto. E decidi descer pra ouvir melhor. Digo que estava bonito. Ela me disse que errou muito. Falo que isso acontece com todo

mundo, que quando a gente pára pra ouvir, é pra escutar a música, e não ficar prestando a atenção nos erros.

Depois que ela parou, perguntei se já tinha feito aula. Ela ficou um pouquinho indecisa com a resposta, mas disse que não. Então explicou que o seu avô é maestro, e que ele a ensinou a ler partitura. Então, quando vai passar as férias na casa dele, ela fica tentando ler e tocar. E foi assim, sem professor, que ela aprendeu. Perguntei o que o avô toca, ela me disse que piano, violão e flauta transversal (observação, capela do residencial feminino, 06 de maio de 2010).

Na descrição acima verificamos a presença de educação musical informal e não formal. O primeiro tipo acontece no momento em que a observação acontece. As duas alunas trocam experiências musicais, muito embora não estejam conscientes de que este ato signifique aprender. Ao tentar continuar a tocar a melodia de *Pour Elise*, conhecida de ambas, a aluna desenvolve a percepção auditiva. Em um só ato, demonstra seu nível de desenvolvimento musical, utilizando conceitos construídos anteriormente, como a diferenciação de alturas, noção de intervalos e a memória auditiva. Ao mesmo tempo se configuram elementos característicos de uma comunidade de prática, onde, a partir da prática, pessoas envolvidas em uma mesma atividade interagem e trocam informações, o que resulta em aprendizagem.

O relato da observação descrito ao final deste trecho demonstra mais uma vez a influência dos familiares na experiência musical. Ao ser questionada sobre suas experiências anteriores na aprendizagem de música a aluna encontra dificuldades em definir se a forma como aprendeu música, com seu avô, era formal, em aulas, ou não. Interessante também que a menina reconhece que foi ensinada por ele, mas não o considera professor. Este é um dos exemplos no material coletado onde são expressas opiniões distintas sobre o que é aprender, como se aprende e quem desempenha o papel de ensinar.

De volta ao questionamento anterior a respeito da origem das práticas musicais no IAESC, nos perguntamos se a grande quantidade de atividades envolvendo a música se origina nos alunos, que trazem de suas vivências anteriores esta prática, ou se, o colégio, por sua rotina, normas e filosofia educativa que enfatiza a música no cotidiano dos alunos. Os dados coletados demonstram a influência dos dois fatores: prática musical a partir dos alunos e prática musical estabelecida e estimulada pela escola.

Não é possível determinar qual dos dois fatores - alunos ou escola - se manifesta primeiro. Ambos parecem contribuir de igual maneira para a presença das práticas musicais do colégio. A Instituição incentiva a música e a utiliza em diversos momentos, o que faz com que todos os alunos participem desta atividade. Ao mesmo tempo, esta prática constante

produz desenvolvimento musical nos alunos porque estes têm interesse nas atividades musicais, muitas delas já praticadas antes de ingressarem no colégio. O desenvolvimento musical dos alunos fortalece a música dentro da escola. E este fator, por sua vez, faz da música uma das características do Instituto, atraindo mais alunos envolvidos com esta prática.

Assim, a música torna-se uma característica da comunidade formada pelos alunos e professores do IAESC. Sabemos que esta prática, embora muitas vezes realizada em caráter coletivo, como por exemplo nos cultos promovidos pela Instituição, não é realizada do mesmo modo por todos os alunos. Entretanto, para a maioria deles esta atividade é significativa e exerce expressiva influência em seu desenvolvimento musical.

5.2 As relações sociais e educacionais no Coral Jovem do IAESC

Ao tratarmos da comunidade sob o ponto de vista musical, nos dedicamos às relações entre os alunos que escolheram participar das atividades musicais do colégio. Reconhecemos a importância dos outros membros do grupo, mas para a pesquisa, pretendemos compreender a comunidade de alunos que participa das atividades propriamente musicais da Instituição, dando especial atenção aos membros da comunidade Coral Jovem do IAESC.

Em busca de definir quem forma a comunidade em questão nesta pesquisa, é necessário retornarmos ao conceito de comunidade de prática. De acordo com Wenger (2006 – tradução nossa⁶), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham interesse ou paixão por alguma coisa que fazem e aprendem a fazê-lo melhor ao interagirem regularmente”. Desta definição, o autor destaca três requisitos necessários a uma comunidade de prática e que estão diretamente ligados à definição do conceito como aqui descrito: domínio – interesse compartilhado por alguma atividade; comunidade – um grupo de pessoas; e prática – fazer e aprender a fazer melhor.

O grupo escolhido para a realização desta pesquisa, alunos do IAESC, apresenta os três requisitos necessários a uma comunidade de prática. É importante ratificar que a comunidade a qual nos referimos e nos dedicamos a pesquisar não é composta por todos os alunos do Instituto. Antes, é formada pelo alunos que fazem parte do Coral Jovem do IAESC. O fato de pertencerem ao grupo musical confere a estes alunos um domínio, o primeiro requisito necessário a uma comunidade de prática. O coral também os torna uma comunidade,

⁶ “*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*”.

composta por membros que desempenham uma atividade em comum, segundo requisito. Finalmente, as atividades desempenhadas pelo grupo (“fazer) bem como o seu propósito educativo musical (“aprender a fazer melhor) constituem o requisito “prática”, terceira característica de uma comunidade de prática.

Ao considerar a comunidade foco deste estudo, primeiramente nos voltamos a sua formação. O IAESC é um colégio novo, em seu terceiro ano de funcionamento. Juntamente com o início das atividades acadêmicas surgiu o Coral. Desta forma, a comunidade formada pelos membros deste grupo musical é composta por alunos que participam desde o início, bem como por alunos que estão em seu segundo ano de participação e os que chegaram neste ano.

Apesar de permanecerem no grupo por até três anos, o tempo de permanência é claramente definido entre os membros do coral. Isto relaciona-se também com a divisão em séries que acontece nas atividades escolares. Um ano a mais ou a menos é considerado com muita diferença pelos alunos, que utilizam os termos veteranos, para os alunos que entraram no colégio nos anos anteriores, e novatos para os alunos que chegaram este ano ao Instituto.

Esta diferenciação entre os alunos tendo como parâmetro o ano escolar reflete o pensamento de Peralva (2007) mencionado anteriormente, da divisão das idades como consequência das mudanças sociais da modernidade, e que também atingiram a escola. Em nosso contexto de estudo, esta diferenciação extrapola os limites da sala de aula, influenciando a forma como os alunos vêem a si mesmos e aos outros.

Ao longo da pesquisa, as questões envolvendo novatos e veteranos, bem como as experiências destes grupos com a música, foram se fazendo cada vez mais expressivas. Nas conversas com os alunos, a diferença entre estes dois grupos era sempre mencionada e nos despertou a curiosidade. Como o grupo acolhe os membros novos? Quem são os novatos e os veteranos na comunidade musical dos alunos do IAESC? Como estes dois grupos se relacionam? As práticas musicais destes dois grupos são iguais ou se diferem em quantidade e qualidade? Estas e outras questões foram se destacando à medida que nos envolvíamos no ambiente da pesquisa, e se constituem os principais tópicos desta subseção.

A comunidade formada pelos alunos que participam do Coral Jovem do IAESC não esteve sempre no colégio. Não mantêm, ao longo do período em que existe, os mesmos membros e nem estes se mantêm desempenhando as mesmas atividades sempre. A cada membro que se une a esta comunidade, a mesma vai se alterando. Novos sujeitos, com experiências próprias, formas peculiares de pensar e de se relacionar com a música vão se unindo aos outros membros do grupo que vai se alterando, em um processo mútuo de troca.

O processo de entrada e saída de membros de uma comunidade e as influências desta dinâmica são entendidos por Wenger e Lave (1991) como importantes no desenvolvimento da comunidade de prática. Segundo eles, “mudanças de localização e perspectivas são parte da trajetória de aprendizado dos atores, desenvolvendo identidades e formas de ser membro” (LAVE e WENGER, 1991, p. 36 – tradução nossa). Desta forma, à medida que o envolvimento com a atividade e a comunidade aumenta, o membro adquire mais participação e torna-se mais apto a auxiliar os membros novos.

A chegada ao colégio, que para muitos é também a entrada nesta comunidade, é um processo de adaptação intenso e crucial. As dificuldades encontradas pelos alunos nesta etapa inicial são distintas. Uma vez que a convivência não se restringe ao período em que estão em aula, antes, inclui momentos de lazer e de descanso, o aspecto social parece ter o enfoque principal nesta fase. Para muitos destes alunos é a primeira vez que estão longe de casa e dos familiares, que tem de limpar seu próprio ambiente e cuidar de suas roupas e pertences. Precisam também administrar a saudade dos amigos e do lar, o que constitui um amadurecimento para a maioria deles.

O modo como os alunos veteranos e novatos se vêem dentro do grupo foi assunto das entrevistas realizadas com os três grupos. As opiniões, apesar de distintas, apontam para uma mesma direção. Os alunos que estão no colégio desde o seu primeiro ano de funcionamento, ou seja, há três anos, não assumem a existência de qualquer tipo de preconceito nem consideram a indiferença com relação ao grupo de alunos novatos. No entanto, quando questionados sobre como se sentiam em relação aos alunos novos, expressaram sua frustração em alguns aspectos, o que poderia ser contraditório com as afirmações anteriores.

Marcelinho – Porque assim. Às vezes no ensaio do coral, tem dois veteranos. Só eu e o Filipinho, só. Aí a gente vai cantar uma música antiga já do coral Ai tem... oito baixos, lá, novos que tipo...nossa..não fazem idéia da música. O que é normal, né! Ai, tipo, fica nós dois lá, aí no meio daquele....aí a gente começa a cantar...

Heitor – E sabe que, a gente sente mais isso por causa que o auge do coral é no final do ano quando a gente vai pra tour, né. E daí, o coral está assim...bem filé...bem afinadinho, tal! Aí se entra no novo ano, tal...Chegam os novos, daí parece que trava.

Alice – É, a gente se lembra dos dois anos passados, que a gente ensaiou um monte. Aí parece que volta tudo a estaca zero. Tudo de novo a gente tem que ensaiar.

Heitor – É verdade

Lívia – Eu ainda acho que um dos melhores anos... Que o melhor ano do coral, destes três, foi o ano passado. Porque ficou um meio termo, tipo...entre veteranos e novatos. Daí...

Heitor – E aí estava bem entrosado.

Marcelinho – O ano passado foi mais rápido, assim. Tipo...a galera pegou mais rápido. E este ano tem muita gente nova.

Filipinho – Gente que nunca cantou, daí... Por exemplo, quando vai cantar baixo sempre pensam que a nota é bem grave. A nota pode ser lá em cima que eles estão cantam aaaaaahhhh [e canta uma nota bem grave] (Entrevista, Grupo III, 11 de maio de 2010).

Apesar de considerarem a relação com os novatos sem maiores problemas, preconceitos ou indiferença, alguns dos veteranos manifestaram sua insatisfação. A justificativa para não se sentirem muito satisfeitos com a presença de novos membros no grupo é principalmente o fato de terem de passar novamente pelo mesmo processo de aprendizagem. As músicas que já faziam parte do repertório precisam ser recapituladas, a forma de se portar nos ensaios e apresentações tem de ser aprendida. Esta aprendizagem do que já está aprendido parece incomodá-los.

As observações e a análise de outros trechos da entrevista, contudo, mostram que este re-aprender constitui-se também em um importante aprendizado de novos elementos musicais. Embora os alunos afirmem que tem de “ensaiar tudo de novo”, este processo é responsável por desenvolver nestes membros mais experientes novos aprendizados, que contribuem para o seu desenvolvimento musical, para o aprimoramento das práticas já realizadas anteriormente, trazendo mais segurança e consistência para o fazer musical, mesmo que tais desenvolvimentos não sejam assumidos ou que os alunos tenham consciência destes.

Os próprios alunos parecem reconhecer que a adaptação do grupo novo acontece ao longo do ano de trabalho. Eles consideram como membros novos os que chegaram neste ano, incluindo os alunos que estão em seu segundo ano no Instituto como membros experientes. O motivo para tal classificação é explicado por Heitor, que diz que no momento do Tour, o coral já está “bem filé”.

Para o segundo grupo entrevistado, composto por alunos veteranos, mas que estão em seu segundo ano de participação no coral, os novos alunos são vistos de forma um pouco mais negativa.

Helena – É diferente porque o ano passado a gente que entrou já tinha mais uma noçãozinha porque já cantava na igreja, e tal. Só que eles não têm noção de nada.

O grupo concorda!

Eduardo – Falta um pouco de vontade deles também. Eles têm muita má vontade.

Sheron – Mas acho que este ano, em relação ao ano passado, quem está mais animado são os novatos porque a gente desanimou muito porque mudou muito a realidade do coral. Então a gente acabou desanimando bastante.

Arabela – A gente que está por fora...Tipo, a gente que está desde o ano passado pra nós é um pouco difícil interagir com os novatos, entende! Só que a gente tem que ter esta força de vontade, do mesmo modo que eles também têm que ter força de vontade, deixar a timidez de lado e interagir conosco.

Charlotte – Hoje eu entendo o que os veteranos do ano passado passaram. É uma questão de adaptação. Não é ruim ter eles aqui. É ótimo ter eles aqui! Só que a gente pensa muito no passado, nos nossos amigos que foram embora. Cada passo que a gente dá aqui, a gente não lembra do novo que está do nosso lado. A gente lembra do: Ai, eu passei aqui com aquela pessoa. Ou no coral: Ai, lembra daquela música. A gente não consegue viver com as pessoas que estão aqui dentro. E o ano que vem a gente vai sofrer do mesmo jeito, sentindo falta de quem está aqui agora...e vai ser assim pro resto da vida. (Entrevista, Grupo II, 17 de maio de 2010)

A impressão transmitida por este grupo é de que eles, quando novatos no ano anterior, eram mais competentes musicalmente, porque apresentavam maior experiência. Este fato, embora pareça um pouco pretensioso, é confirmado pelo primeiro grupo mencionado. Os veteranos que estão no coral há três anos também mencionam anteriormente, a diferença na adaptação os dois grupos de novatos.

O depoimento de Charlotte, contudo, expressa uma visão interessante e madura da relação entre o grupo de novatos e veteranos. Reforça a questão da adaptação, processo pelo qual passam não somente os novos membros do grupo, mas os que dele já participavam. Ela conclui que esta maior afinidade entre veteranos, que muitas vezes aparenta deixar os novatos de lado é resultado do maior envolvimento e do sentimento de perda em relação a quem está se formando e deixando o Instituto.

Comparando o Grupo II e o Grupo III, ambos formados pelos veteranos, nota-se uma diferença nos tópicos das respostas dadas a uma mesma pergunta - como você se sente em relação aos alunos novatos? As primeiras respostas apresentadas parecem se focar nas adaptações de caráter musical, como o aprendizado das canções que compõem o repertório, a segurança ao cantar, a afinação e o entrosamento do grupo nas apresentações. Para o segundo grupo apresentado, a principal dificuldade é a de socialização. Há necessidade dos novatos se enturmarem mais, de prestarem mais atenção e de serem menos tímidos e interagirem com os veteranos.

Por fim, perguntamos aos alunos novos, que fazem parte da comunidade pelo primeiro ano, como eles vêem as relações entre novatos e veteranos.

Marie – Não, tipo assim. Eu, particularmente, gosto de sentar perto de pessoas que me passam segurança. Então, independente de ser veterano ou novato, é bom porque me passa aquela segurança na hora de cantar. Normalmente eu sento do lado de veteranos, porque eles já sabem a música, já estão mais seguros do que eles vão cantar. Não que os novatos não estejam, mas é diferente.

Sara – Sim, às vezes pode até haver uma separação. Mas não pelo fato de que “você é veterano e eu sou novato”. Mas porque o grupo de amigos que formou já é diferente. Os veteranos já tinham o seu grupo de amigos, e aí continuam. Aí às vezes entra um. Tipo, a minha prima estudou aqui no ano passado. Aí, quando eu cheguei aqui eu já fiz amizade com algumas amigas dela. Então, pra mim já é mais fácil me enturmar com alguns veteranos. Mas tem gente que é muito envergonhado. Tem gente que não consegue fazer amizade. Então, acaba formando um grupo de amigos de novatos, e ficam ali mesmo (Entrevista, Grupo I, 19 de maio de 2010).

Os depoimentos de Marie e Sara concordam em muitos aspectos com o que os grupos anteriores mencionaram. Embora sejam parte do grupo de alunos novatos, que algumas vezes fica separado dos outros, as entrevistadas consideram esta divisão normal e resultante das afinidades entre as pessoas de um determinado grupo. Elas também reconhecem que a timidez contribui para que haja pequena interação entre eles.

A resposta de Marie traz à discussão outro aspecto relevante nos dados coletados. Segundo a aluna, a segurança e a experiência no cantar não é uma qualidade somente dos veteranos. Esta afirmação acrescenta outros sujeitos ao cenário, e outras formas de ver o desenvolvimento musical dos alunos, extrapolando a divisão socialmente construída e também utilizada por este grupo, a das séries escolares. Desta forma, embora os próprios membros da comunidade do Coral Jovem do IAESC reconheçam a divisão das séries e tempo de permanência no instituto como fator influente no desenvolvimento musical, outros fatores como a segurança, a personalidade e a experiência musical contribuem para que um corista seja considerado experiente na prática exercida pela comunidade.

A experiência na atividade desempenhada pela comunidade é parte central do processo de interação de acordo com Lave e Wenger (1991). O conceito de ‘comunidade de prática’ propõe que a aprendizagem acontece mediante a participação dos membros da comunidade em determinada atividade. Seu desenvolvimento na atividade realizada pela comunidade aumenta à medida que sua participação torna-se mais freqüente. As opiniões expressas pelos alunos entrevistados mostram este processo. Perguntamos aos alunos dos grupos que participam do coral há um ano ou dois se eles se sentiam melhores que os alunos que chegaram este ano. A resposta de Marcelinho mostra que os alunos também reconhecem a experiência como parte importante no processo de aprendizado musical.

Ah... é porque não é a questão de cantar melhor ou não. É questão de conhecer mais as músicas ou não. E como a gente já está cantando faz dois anos. Querendo ou não a gente já conhece mais. Não é melhor...A gente se sente mais experientes, entendeu! (Marcelinho, entrevista, 11 de maio de 2010)

Ao procurarmos identificar no grupo os alunos que se destacavam musicalmente pela qualidade e segurança com que realizavam esta atividade, nosso olhar se dirigiu não somente para os momentos de atividades do coral, como os ensaios e apresentações, como também para os momentos de lazer e convivência entre os alunos nos pátios, quadra de esportes, atividades escolares e religiosas. Certos alunos foram se destacando pela quantidade de experiências musicais que realizavam durante o dia. Cantavam no período de esportes, cantavam ou tocavam quando estavam nos edifícios residenciais e participam também de outras atividades musicais do colégio, como grupos instrumentais e vocais.

Este grupo mais ativo musicalmente não é somente composto por alunos veteranos, mas é distinto. Percebemos que as pessoas que compõem este grupo, em alguns casos, não pertencem aos mesmos círculos de amigos ou se agrupam para fazer música juntos. Nos momentos de ensaio do coral, estas pessoas se destacam no grupo pela facilidade com que aprendem as músicas, pela segurança com que as interpretam e pela forma como ajudam os outros a aprenderem sua respectiva linha melódica.

Refletindo sobre a prática musical dos alunos que faziam parte deste grupo, buscamos compreender por que estes alunos se destacam na comunidade. Independentemente do tempo em que estão no colégio, eles mostram-se mais experientes nas atividades musicais desempenhadas. Este fato estaria ligado às vivências musicais anteriores ao período que vieram para a escola? Seria a própria prática, mais constante do que no restante do grupo, que faria deles mais seguros e aparentemente e com um maior desenvolvimento musical? As opiniões dos alunos expressas a seguir permitem destacar alguns pontos para compreender quem são estas pessoas que se destacam e qual o papel delas no grupo.

Marcelinho – Eu acho que a Charlotte, ela se destaca um pouco nos contraltos porque...sei lá!

Patrícia – É, sempre tem gente que se destaca mais.

Turma discute se outras pessoas se destacam.

Lívia – É, mas em geral acho que em geral a Charlotte é a que mais se destaca.

Pesquisadora – A Chartlote, por quê?

Marcelinho – É que ela já chegou cantando, entendeu!

Alice – Ela tem uma voz forte.

Lívia – Não por status. Ah, é tudo sempre ela... essas coisas. Mas por a voz dela sobressair.

Pesquisadora – Quem é contralto aqui? A Cristina! Concorde, Cristina? Como é que é? É assim mesmo?

Cristina – [acena afirmativamente com a cabeça]. Eu também escuto bastante a voz da Kate. A Kate também canta bem. Acho que de contraltos a Kate e a Charlotte são as que...dão uma base ali.

Pesquisadora – Patrícia, e no soprano, como é que é?

Patrícia – Eu acho que é a Rebeca. Não puxando o saco! (risos). Não sei... é...querendo ou não são as meninas do Tom Jovem, vamos dizer assim.

Pesquisadora – Mas o que é elas tem?

Patrícia – Não. É...elas tem mais facilidade mesmo...convivem a mais tempo com música. Sabem mais, tem mais facilidade. Eu acho que...a voz sobressai também. Acho que isso é bem importante.

Marcelinho – Acho que no soprano tem bastante gente que se destaca. E que cantam bem [acentuando]. Fora essas tem as que cantam bem [outra acentuação, indicando um nível mais baixo do que o primeiro grupo], tem essas que, tipo, puxam.

Cauê – É verdade!

Heitor – Mas sabe, uma coisa interessante! A Patrícia falou os negócio do Tom Jovem, né! É que, tipo assim...Por exemplo: o Marcelinho canta no quarteto, né, e tal. Aí também ele aparece mais. Tipo, ele é o baixo do IAESC, né. Então o Marcelinho aparece mais, né!

Heitor – O Joaquim também. Então, talvez por essa questão, também...de aparecer com a voz. A voz dele é uma voz conhecida. Aí fica um pouco referência, assim! Uma voz conhecida! (Entrevista, Grupo III, 10 de maio de 2010).

Ao mencionar Charlotte, o grupo enumera algumas razões pelas quais ela parece ser a pessoa que mais se destaca no coral. Primeiramente, porque a aluna “chegou cantando”. Esta afirmação sugere uma experiência musical anterior. De fato, ao conversar com a aluna, descobrimos que ela não aprendeu a cantar no colégio, antes, veio para o Instituto e continuou desempenhando o que estava acostumada.

Juntamente ao nome de Charlotte, foi acrescentado o nome de Kate. A atitude e a familiaridade que ambas demonstram com o canto justificam a menção dos entrevistados. Nos ensaios observados, nos chamou a atenção a atitude destas alunas em relação às colegas de naipe e o seu comportamento no ensaio. Nos momentos em que o regente cantava a linha melódica do contralto, ou quando pedia que todos cantassem, juntando as vozes, Kate e

Charlotte costumavam se aproximar mais das colegas do naipe que estavam ao seu lado ou à sua frente, e cantavam perto do ouvido delas. Nos trechos da música em que o naipe tinha maior dificuldade, elas aumentavam o volume da voz, fornecendo às outras contraltos uma referência.

Observando o comportamento das duas alunas e outros alunos mencionados como destaque, percebemos um comportamento distinto nos ensaios. Enquanto o regente passava uma voz, a maioria dos alunos dos outros naipes parecia se desligar do que estava acontecendo. Alguns conversavam com os colegas, ficavam olhando para fora da sala ou mexendo com algum objeto próximo. Entretanto, observamos que estes alunos, mencionados pelo restante do grupo como aqueles que se destacam no coral, permaneciam atentos ao que estava acontecendo. Alguns deles acompanhavam na partitura a linha melódica que o regente estava repetindo. Outros ficavam repetindo as notas de seu naipe. Alguns, ainda, cantavam junto com seus colegas ou no ouvido deles a linha melódica.

A atenção diferenciada dos alunos que se destacam durante os ensaios pode explicar o maior desenvolvimento deste grupo. A constante repetição da sua voz, enquanto o regente passa as outras vozes, contribuiria para a memorização dos trechos. Ao observarem atentamente a partitura, estariam possivelmente analisando e memorizando os trechos ensaiados.

Outro grupo mencionado foi o das “meninas do Tom Jovem”. Esta menção foi justificada afirmando que as mesmas convivem há mais tempo com música. O Tom Jovem é um grupo musical do colégio, dirigido pelo regente do coral e composto por mais ou menos dez integrantes. O seu repertório é religioso e os ensaios acontecem regularmente durante aproximadamente duas a três horas semanais. O próprio regente escolhe os integrantes do grupo. Em sua maioria, são alunos que se destacam musicalmente dentro da escola. Muitos estudam ou estudaram música formalmente, sendo hábeis na leitura e solfejo da partitura. Nos ensaios do grupo, além do aprendizado de novas músicas, existem momentos de técnica vocal, mais extensos e criteriosos do que os que acontecem no coral. O regente apresenta uma grande preocupação com a sonoridade do grupo, com um constante cuidado em manter um som homogêneo apesar dos diferentes timbres dos cantores.

O destaque dos participantes do Tom Jovem dentro do coral pode ter como um dos motivos estas oportunidades de aprendizagem diferenciadas que eles têm dentro dos ensaios do grupo. O menor número de componentes possibilita que o regente dê mais atenção a cada um, focalizando nas particularidades de cada voz. A forma como o grupo ensaia, e a quantidade de exercícios de técnica vocal também contribuem para o desenvolvimento

musical dos participantes. Além desses motivos, considerando que a prática é a chave para a aprendizagem, as oportunidades destes alunos explicam o seu destaque. Além de participarem na prática coral, têm a oportunidade de cantarem mais, de ensaiarem mais, de se apresentarem mais.

A diferença entre as alunas que “cantam bem” e as que “puxam” mencionadas na fala de Marcelinho é outro ponto que gostaríamos de comentar. A forma como o aluno se expressou, estabelece três divisões. Primeiramente, as alunas que cantam bem. Em seguida, as que cantam bem, mas não como o grupo anterior. Por último, as que puxam. Ao se expressar desta forma, o aluno sugere que podem existir diferenças entre cantar bem e auxiliar o grupo. A divisão feita por ele parece considerar outros aspectos, não necessariamente oriundos da prática vocal, mas que fazem com que outros coristas se destaquem. Estes aspectos parecem estar relacionados ao comportamento das mesmas, englobam questões de liderança dentro do naipe ou mesmo de personalidade.

Para o grupo de alunos novatos, o fato de saber mais não está diretamente relacionado ao tempo em que se faz parte do coral.

Pesquisadora – Vocês acham que os veteranos sabem mais que vocês? Ou não é só uma questão de que eles já conhecem aquela música? Agora, se for uma música nova, vocês acham que eles...

Andressa – Não, daí todo mundo se junta se for uma música nova. Porque a gente já sabe que eles cantaram no ano passado aquela música, daí é só pedir ajuda pra eles. Agora, se for uma música nova, tu podes estar ajudando os veteranos. Os novatos mesmo ajudando os veteranos, e todo mundo se ajudando, porque é uma música que ninguém conhece.

Pesquisadora – Vocês concordam?

Valentina – Eu acho que independente de ser novato ou ser veterano, o conhecimento de música é diferente pra cada pessoa. Tu podes saber o que um veterano não sabe, e ajudar o veterano mesmo sendo novato (Entrevista, Grupo II, 19 de maio de 2010).

De acordo com a primeira aluna, não existem diferenças entre os coristas quando a questão é aprendizado de uma nova música. Contudo, sua fala tem a ver somente com o aprendizado de novo repertório. Existiriam diferenças entre eles no aprendizado de outros aspectos musicais?

A opinião de Valentina resume o consenso dos alunos: a distinção acontece principalmente pela diferença nos níveis de conhecimento musical. No questionário (Questão 5) pedimos que identificassem aqueles membros do coral que os auxiliavam no aprendizado musical. Vários alunos foram apontados. Na maioria dos casos, os questionários utilizaram o

critério conhecimento musical para esta escolha, deixando um pouco de lado as questões de afinidade entre o participante e a pessoa apontada.

Os resultados foram agrupados por número de vezes em que a pessoa foi apontada nos questionários. Em seguida, somamos os membros de cada um dos grupos⁷.

Tabela 1 - Quantidade de menções a alunos que se destacam no coral

	Sopranos	Contraltos	Tenores	Baixos	Total
Grupo I	5	5	4	-	14
Grupo II	2	9	7	-	18
Grupo III	9	-	16	3	28

A tabela acima está relacionada ao que os alunos disseram nas entrevistas. No naipe dos sopranos e dos tenores, pessoas dos três grupos foram mencionadas. A diferença encontrada nos tenores entre destaques do Grupo III e dos dois outros grupos deve-se a grande quantidade de questionários que indicaram um mesmo aluno – nove indicações. Nos baixos, foram indicados apenas dois alunos, um com duas menções e outro com uma. A ausência de indicações nos grupos I e II pode ser explicada por alguns fatores. Em primeiro lugar, o naipe dos baixos sofre muitas alterações ao longo do ano, devido às mudanças vocais presentes nesta faixa. Desta forma, ao longo do tempo, existe uma grande rotatividade neste grupo. Alguns mudam para o tenor, e outros são trocados para o baixo. Os dois alunos mencionados estão cantando no naipe dos baixos há aproximadamente três anos. Por esta permanência, eles conhecem a maioria das linhas melódicas do baixo. Outro fator relacionado é a grande quantidade de faltas dos alunos que cantam no baixo. Por razões não diagnosticadas, as observações mostraram que os baixos têm um grande número de faltas no coral. Não comparecer aos ensaios pode resultar em lacunas no aprendizado das músicas. Novamente, os dois alunos mencionados demonstram diferença em relação a uma parte expressiva dos membros do naipe, pois têm uma assiduidade maior.

⁷ A divisão dos entrevistados em três grupos organiza-os de acordo com o tempo que fazem parte do coral. Desta forma: Grupo I – ingresso em 2010; Grupo II – ingresso em 2009; Grupo III – ingresso em 2008

Embora todos os alunos desenvolvam conhecimentos musicais ao longo da vida, cada um possui uma vivência diferente. O que torna um aluno mais experiente musicalmente no grupo não é somente o tempo que faz parte do Coral Jovem do IAESC. O que parece ser o principal fator que contribui para um desempenho de destaque está relacionado às experiências musicais anteriores. Quanto maior a participação, maior a aprendizagem, maior a experiência. Outros fatores também contribuem para tanto, a oportunidade de estudo musical, a reação diante do cantar em público e a personalidade são alguns deles.

5.3 Aprender no coral: aprendizagem musical e outras aprendizagens

Ao considerarmos a prática musical dentro do Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina bem como a importância das experiências anteriores e do incentivo da família para que os alunos desenvolvam-se musicalmente, buscamos compreender as relações dentro da comunidade – alunos que participam do Coral Jovem do IAESC – e sua influência neste desenvolvimento. Nesta seção, a partir da visão de que o grupo em estudo é uma comunidade de prática, buscamos compreender a aprendizagem musical destes alunos. Temos consciência da complexidade do fenômeno aprendizagem, e não temos a intenção de contemplar todos os aspectos deste processo. Contudo, duas questões principais direcionam os parágrafos seguintes. A primeira refere-se aos conteúdos de aprendizagem dentro do Coral Jovem do IAESC. O que os alunos aprendem? Pretendemos responder a esta pergunta utilizando as falas dos próprios alunos bem como dados oriundos das observações e dos vídeos gravados de alguns ensaios. A segunda questão procura compreender o processo de aprendizagem, buscando respostas para: como os alunos aprendem - a partir, claro, da perspectiva social e das comunidades de prática.

Quando o tema deste trabalho começou a se direcionar para a aprendizagem no contexto da comunidade de prática coral, costumávamos perguntar aos alunos o que eles aprendiam no coral. Até este momento, não planejávamos que eles fossem o objeto de pesquisa, e por este motivo, não registramos estes diálogos. Contudo, por várias vezes os alunos afirmaram não aprenderem nada no coral. Outros ficavam em dúvida e um tanto surpresos com a pergunta. Em geral, a maioria dos alunos que questionávamos nunca tinha pensado nesta atividade como um momento de aprendizagem. Por vezes, tentávamos fazer com que eles refletissem um pouco, perguntando então o que em música tinha mudado para eles depois de terem participado do coral. Só então começavam a enumerar alguns tópicos tais como: aprendi a ler partitura, a cantar usando dinâmica, a ouvir as outras vozes.

A partir dos relatos destes alunos, percebemos que para eles o que acontece no coral, na maioria das vezes não é considerado aprendizagem. Para muitos deles aprender está relacionado à forma como ocorre na escola: conteúdos, explicações, tarefas, avaliações, notas, além da figura do professor. Embora não reconheçam o coral como um espaço de aprendizagem, me chamava a atenção a utilização do termo ‘aprender’ para determinar as mudanças que aconteceram em sua prática musical com a participação no coral.

A dificuldade em reconhecer as manifestações musicais informais como fontes de aprendizagem e como fazer musical também é mencionada por Romanelli (2009). Ao pesquisar a relação das crianças com música dentro da escola, sua pesquisa descreveu várias manifestações musicais nos momentos de lazer, nas brincadeiras e também durante as aulas. Contudo, ao perguntar quem sabia música, a resposta dos alunos ignorou estas manifestações musicais, revelando que para eles, o saber música estava relacionado ao ensino formal de música ou de um instrumento musical. O autor acrescenta ainda que este conhecimento musical, na perspectiva dos alunos, seria “algo que é estruturado conforme as regras escolares, incluindo a necessidade de ensino formal e a escrita” (ROMANELLI, 2009, p. 168).

Em nosso estudo, embora inicialmente os alunos apresentassem dificuldades em reconhecer sua aprendizagem musical na atividade coral, o processo de pesquisa bem como a nossa presença no campo durante o período de coleta de dados parece ter exercido influência na opinião dos mesmos sobre o aprendizado de música no coral. Na chegada ao campo para o período de observações e entrevistas, explicamos durante um ensaio do coral o motivo de nossa presença ali. Contamos um pouco aos alunos sobre o que se referia a pesquisa, e o seu apoio foi solicitado através do preenchimento de um questionário.

No questionário, duas questões referiam-se à aprendizagem de música no coral. A Questão 13 perguntava se o aluno aprendia música no coral. Logo abaixo havia duas alternativas: sim e não. Dos 60 alunos participantes, cinquenta e seis deles, o que corresponde a 93%, responderam afirmativamente. Algumas questões adiante, outra pergunta similar (Questão 23) pedia que os alunos indicassem um dos níveis da escala proposta para a seguinte afirmação: “Aprendo Música no Coral”.

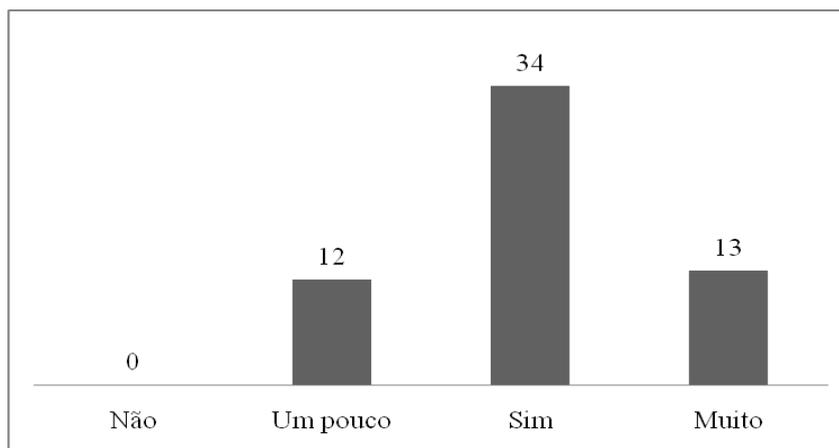


Gráfico 3 – Aprendendo música no coral

Todas as respostas indicaram que os participantes aprendem música no coral, contudo, os níveis em que esta aprendizagem ocorre variaram. A somatória das respostas totaliza cinquenta e nove participantes, o que equivale a três respostas a mais do que na pergunta mencionada anteriormente. Um dos fatores que pode ter ocasionado a mudança de opinião destes três participantes é a presença de uma escala para a qualificação do quanto aprendem de música no coral. Consideramos também a hipótese de que as perguntas enumeradas entre estas duas já mencionadas tenham propiciado momentos de reflexão que tornaram os coristas mais conscientes sobre o papel do coral na aprendizagem de música.

A Questão 14 listava onze itens relacionados a diversos tipos de aprendizado que podem ocorrer na prática coral. Diante destas opções, foi pedido aos alunos que enumerassem estes aprendizados a partir dos que eram mais significantes para a realidade de cada um deles. As opções foram sugeridas a partir do observado nos ensaios e apresentavam duas principais categorias: elementos ligados à aprendizagem de música e elementos ligados a outras aprendizagens.

O Gráfico 4 mostra o percentual de escolhas em cada item contido na pergunta. Além das opções apresentadas, o questionário dispunha da alternativa “outros” juntamente com um espaço em branco para que se justificasse esta escolha. Somente um aluno utilizou esta opção, mencionando “disciplina” como um aprendizado.

Os dados apresentados foram obtidos através da somatória dos números apresentados em cada um dos itens que foram posteriormente substituídos por porcentagem. Estes valores revelam em ordem de importância os aprendizados dos alunos no coral.

Os dois itens com o maior número de escolhas representam aprendizados de categorias distintas. Relacionamos “repertório diferente” ao aprendizado musical. O conhecimento de novas músicas e a familiarização com um repertório diferente do que fazia parte do seu cotidiano proporciona aos alunos novas experiências musicais, o conhecimento de outros elementos rítmicos e melódicos, bem como a compreensão de culturas distintas daquela a qual pertencemos.

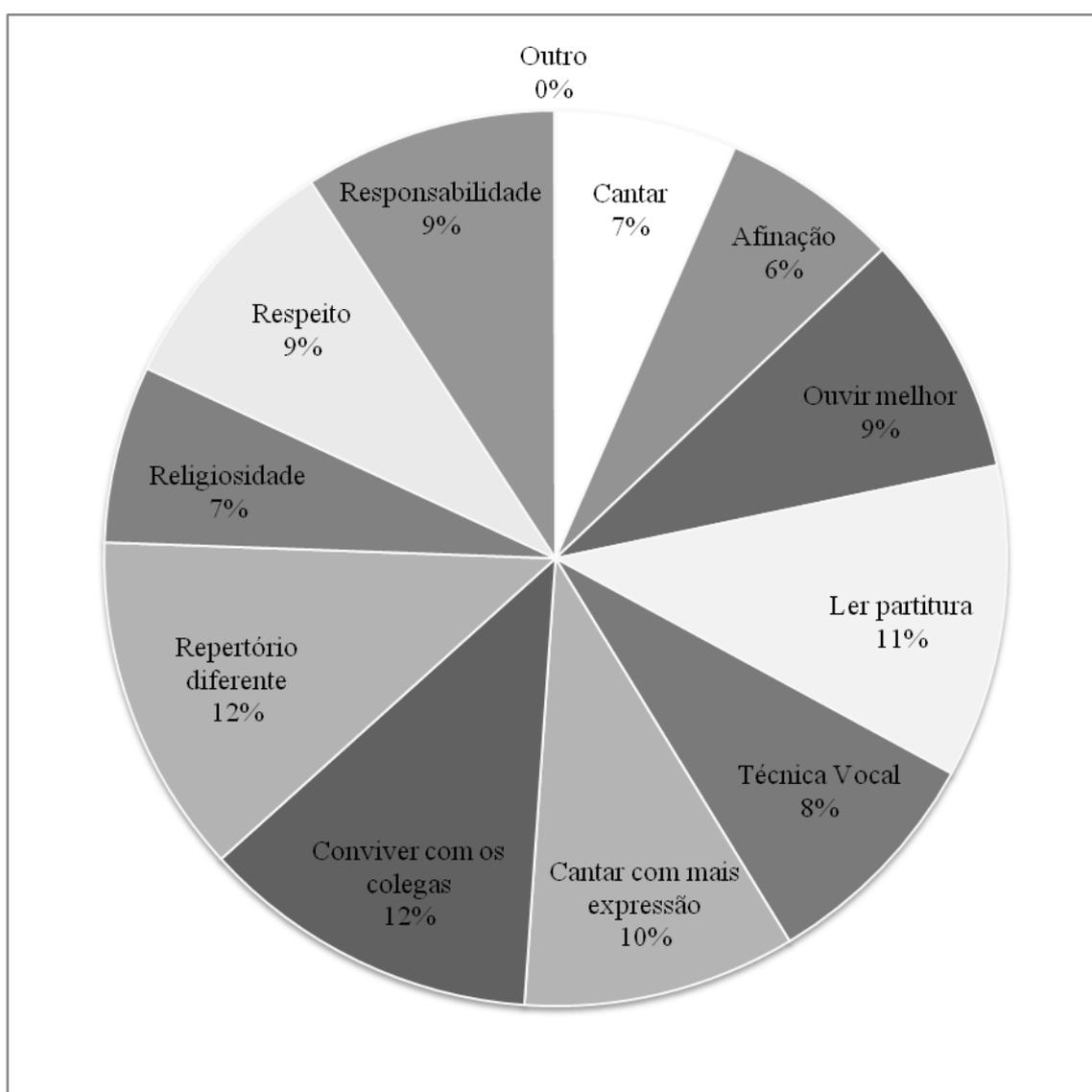


Gráfico 4 – O que você mais aprende no coral

Ao nos familiarizarmos com o repertório do coral, notamos que o mesmo não apresenta uma grande diversidade no que se refere a estilo musical, período histórico, construção harmônica ou formação vocal. A maioria das músicas é religiosa, no estilo ‘gospel’. Esta escolha justifica-se não somente pelo caráter religioso da instituição, mas principalmente porque um dos principais locais de apresentação do coral é a igreja, durante os cultos. Todas elas são de compositores brasileiros ou estrangeiros nascidos no século XX, e com letra em português. Somente uma das músicas ensaiadas no período em que estivemos em campo era em inglês. O repertório divide-se em peças a três e quatro vozes, sendo que algumas delas possuem partes para solistas.

A maior parte das músicas é acompanhada por instrumentos musicais. O coral possui um pianista que não somente auxilia nos ensaios como também acompanha o grupo nas apresentações. Juntamente com ele, dois alunos participam com seus instrumentos: um violão e um contra-baixo elétrico. Também é muito comum a utilização de *playbacks* pelo grupo. Estas gravações da parte instrumental da música são utilizadas tanto nos ensaios como nas apresentações de algumas músicas específicas do repertório.

As escolhas do repertório do grupo influenciam também as escolhas das músicas que os alunos ouvem fora dos momentos de ensaio e apresentação do coral. A preceptora entrevistada menciona a mudança nas preferências musicais das alunas após chegarem ao colégio e se envolverem nas atividades musicais.

Então, assim, as meninas nos quartos estão sempre envolvidas com isso. A maioria dos quartos, que tem meninas não-adventistas e que gostam de ouvir outras músicas, a gente tem meninas adventistas que com o tempo vão ensinando pra elas. (menciona exemplos). Então assim, em um mundo onde só tem uma coisa, com o tempo você esquece o que fazia. Elas eram acostumadas com aquelas bandas delas, mas aqui elas só recebem uma coisa, então, só uma coisa que elas vão aprender. Então, assim, nos quartos, não vou dizer que não tem um ou outro que escutam essas músicas de fora, só que elas escutam com fone. No computador tem. Só que nos quartos, a grande maioria é música da igreja, sempre foi (Entrevista, preceptora, 13 de maio de 2010).

A narrativa da preceptora traz a questão religiosa como um dos principais motivos para a mudança do repertório. Embora o colégio receba alunos de qualquer opção religiosa, as atividades que acontecem dentro da instituição privilegiam o uso da música relacionada ao uso na igreja. Aos poucos este repertório passa a ser também o repertório pessoal dos alunos, as músicas que escutam em seus quartos, as que estão gravadas em seus aparelhos de MP3 ou nos computadores.

Contudo, o depoimento de Heitor, aluno que está no colégio há três anos, pode ser útil para esclarecer porque os alunos consideram significativo o aprendizado de um repertório diferente.

Heitor - Uma coisa bem legal que o coral me deu foi eu conseguir padronizar o meu estilo de música. Não, tipo...um só. Mas vários em um. Antes eu só escutava...sei lá...Leonardo Gonçalves e tal. E o coral me ajudou a, sei lá...abrir meus, meus...

Pesquisadora – A escutar outros tipos de música?

Heitor – Isso. Daí eu fiquei mais eclético. Eu fiquei mais eclético quando eu entrei no coral. E isso eu vou levar. Isso com certeza eu vou levar. Isso me ajudou muito também. (Entrevista, Grupo III, 11 de maio de 2010).

Embora o coral utilize um repertório musical mais específico e voltado ao estilo religioso, segundo Heitor, seu gosto tornou-se mais eclético. Antes, seus momentos de escuta musical resumiam-se a um cantor, agora, através do coral conheceu outros cantores, outros grupos musicais e passou a ouvi-los. Uma mudança significativa para o aluno. Desta forma, o coral torna-se também um espaço cultural de aprendizagem. Mesmo que o repertório se restrinja a alguns parâmetros culturais, a mudança nos padrões de escuta dos jovens que dele participam sofrem alterações significativas, que também podem contribuir para o desenvolvimento musical destes.

Esta mudança de padrões musicais tendo em vista a influência do meio social é mencionada por North e Hargreaves (1999) bem como por Palheiros (2006) como características da juventude. De acordo com estes autores, a música serve como um meio de se identificar e socializar com outros jovens, por isso, as escolhas musicais são dirigidas não somente pelo gosto pessoal, mas também pelos padrões de escuta do grupo.

Retornando ao Gráfico 4, o outro item de maior votação está relacionado com outros tipos de aprendizagem, que podem acontecer juntamente com a aprendizagem musical. Conviver com os colegas é muito importante quando se vive em comunidade. Neste caso, sua importância é ainda maior uma vez que esta convivência não se restringe ao coral, mas abrange todos os momentos do dia.

Contudo, é interessante notar que este aprendizado acontece de maneira paralela às atividades centrais do coral. Durante as observações, não percebemos uma intenção clara por parte do regente em ensinar os alunos a conviverem entre si. Embora aprender a conviver não seja o foco do trabalho no coral, os alunos percebem a necessidade de se desenvolverem neste aspecto para que o grupo alcance os objetivos musicais da atividade.

No Grupo II, os alunos descreveram alguns aspectos em que se tornaram mais experientes em comparação com o primeiro ano de participação no coral. Foram mencionados o conhecimento musical, a leitura da partitura, a altura das notas além de conhecimentos extra-musicais como os hábitos e práticas sociais do coral.

Arabela – Eu acho que na questão de conhecer música, sim. Porque a gente conhece desde o ano passado, já o pessoal desse ano não conhece.

Helena – Eu acho que sim porque esse ano a gente já conhece mais como é o ritmo do coral, pra gente ler a partitura já é mais fácil, a gente já conhece o regente melhor.

Arabela – Se bem que, como mudou o pianista, a gente tem que se adaptar ao pianista desse ano.

A turma comenta o assunto.

Pesquisadora – Obama, você se sente mais experiente...você sabe mais, assim, do que no ano passado?

Obama – Eu acho que sim. Eu aprendi a ler partitura melhor. Saber a altura das notas, eu não sabia nada... é isso!

Pesquisadora – Rodrigo, você falou que não. Por quê?

Everaldo – Ah, assim em alguns aspectos não, e em outros sim. Tipo, diversidade de música, aprender a ler mais partitura. Mas, tipo assim. Esse ano, por exemplo, eu não estou mais fazendo aula de piano, então isso diminuiu um pouco o meu aprendizado de música. Eu não estou fazendo nada de música, só no coral e no conjunto, só. Ai, tipo, tem também essa adaptação ao pianista e ao regente.

Charlotte – Eu também aprendi que a música, do jeito que ela é colocada no coral, mexe com as pessoas, mexe muito. (Entrevista, Grupo II, 17 de maio de 2010)

Perguntados sobre sua aprendizagem musical no coral, todos os alunos entrevistados mencionaram algum aspecto no qual se desenvolveram. Em muitos casos não houve por parte deles distinção entre os aprendizados musicais e os extra-musicais. Ambos são mencionados e correlacionados o que demonstra que a divisão que fazemos de tais aprendizados para efeito de estudo e análise não acontece na prática.

Embora os alunos não tenham feito distinção entre aprendizados musicais e outros tipos de aprendizado, destacamos alguns aspectos mencionados por eles e que se repetiram em vários dos diferentes depoimentos.

O primeiro ponto a ser mencionado refere-se às atividades de preparação vocal. O coral não dispõe de um profissional específico para esta função, que é desempenhada pelo próprio regente. Contudo, é costume que no início de cada ensaio o regente desenvolva atividades de respiração, ressonância, apoio e articulação com os alunos. O valor destas

atividades e a contribuição das mesmas no desenvolvimento vocal dos alunos foi mencionada por diferentes alunos.

Obama – Eu acho que eu aprendi bastante. No coral que eu cantava na igreja, desde pequeno, não tinha assim, técnica vocal nem um regente que fazia exercício, ensinava o tempo das notas. Eu aprendi bastante aqui. Por causa do tempo eu errava as músicas, aprendi extensão porque eu não tinha muita técnica. Na verdade eu cantava mais pra baixo do que pra tenor. E aqui no colégio eu comecei a fazer as técnicas e acabei virando primeiro tenor. Então, ajudou bastante.

Everaldo – Aqui no colégio, também...eu aprendi a importância do aquecimento vocal. Nossa, lá na cidade que eu estava morando, eu nunca lembro de antes de cantar ter feito aquecimento vocal. Eu lembro que...Por isso que eu acho que aumentou a minha extensão vocal. Aqui eu aprendi a fazer aquecimento vocal. Coisa que eu nunca fazia

Helena – Eu, assim...aprendi muito a questão de extensão aqui. Depois que eu entrei pro Tom Jovem, eu descobri o tanto que...eu não sabia que eu tinha uma extensão assim. No coral eu vou pra umas notas do contralto que eu pensei que não ia conseguir. Daí eu comecei a cantar no soprano e eu fui conseguindo. E a técnica que a gente ia fazendo lá me ajudou a ter uma impostação melhor, a cantar mais alto. E também eu aprendi a me adaptar à música, a ouvir toda a música. Uma música não é só a voz, a melodia. Tudo! Escutar música é você escutar um instrumento que está tocando, se tem violão, se tem baixo, o que é que tem. Escutar tudo. E isso o coral me ajudou a perceber. O que está tocando agora, que nota que é... (Entrevista, Grupo II, 17 de maio de 2010)

Helena destaca ainda outro ponto, o desenvolvimento da percepção musical. Quando menciona que aprendeu a “ouvir toda a música” a aluna descreve sua percepção, afirmando que agora é capaz de ouvir não só a parte vocal – melodia – da música, mas também os outros instrumentos, a parte harmônica.

Outro aprendizado relativo ao desenvolvimento musical mencionado foi a familiarização com aspectos teóricos da música. Para a maioria das músicas, o coral dispõe de partituras. Mesmo os alunos que não possuem conhecimentos musicais acompanham ao menos a letra na partitura. Às vezes nos ensaios, o regente pede para que todos se voltem para a partitura, e explica algum símbolo ou termo escrito lá, pedindo para que, nesta determinada parte, os alunos executem o que está grafado.

Rebeca – E também tem os termos, aqueles que a gente usa. Às vezes pra fazer uma dinâmica ou alguma parte da música. Que eles não se familiarizaram ainda. E a gente já conhece, tal...Já é mais fácil.

Pesquisadora – Mas são, esses termos, aqueles termos técnicos, assim, de música...Ou...aqueles que...

Alice – Dos bastidores do coral...

Pesquisadora – Que a gente cria, do nosso coral?

Marcelinho – Acho que os dois.

Rebeca – É...tipo...os dois. (Entrevista, Grupo III, 11 de maio de 2010).

Rebeca menciona o aprendizado de determinados “termos”. Interessante que a aluna, com auxílio de outra colega, diferencia estes termos em dois grupos: os termos musicais e os termos “dos bastidores do coral”. Estes termos criados pelos próprios alunos ou regente para ilustrar alguns trechos musicais ou o resultado que se espera de alguma parte, acabam por compor o vocabulário dos cantores. Esta incorporação de símbolos e significados ao cotidiano do coral é explicada por Wenger (1998) como uma das dimensões da prática nas comunidades de prática. Estas criações e atribuições de significado constituem-se em um repertório compartilhado, que é dominado apenas pelos membros de determinada comunidade de prática. Este repertório, por sua vez, caracteriza e une os membros, atribuindo certa personalidade ao grupo.

Embora distintos aprendizados sejam enumerados pelos alunos, os aspectos que mencionamos nos parágrafos anteriores, inerentes à atividade coral foram destacados pela quantidade de vezes que foram citados. Também é interessante o fato de que não existe uma diferenciação por parte dos entrevistados entre os aprendizados que aconteceram formalmente nas aulas de instrumento ou da escola de música e o aprendizado proporcionado pelas experiências no coral ou pelas convivências sociais nos momentos de lazer. Desta forma, para o aluno não existe uma categorização de aprendizagem por espaço educativo. As práticas musicais, tanto as que ocorrem em espaços formais de educação quanto as que ocorrem em ambientes não-formais, são responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizado musical, independentemente de sua origem.

Neste sentido, Queiroz (2005) destaca a variedade de situações que podem proporcionar aprendizagem musical. O autor também menciona que “não existe nesse universo uma situação exclusiva de aprendizagem, programada e desenvolvida como tal, mas sim uma heterogeneidade de sistemas naturais de transmissão que se consolidam tanto na performance como nos diversos momentos que a envolve”(QUEIROZ, 2005, p. 129).

Outro ponto destacado nas entrevistas demonstra relação com os conceitos de Wenger (1998) sobre os múltiplos aprendizados que podem decorrer de uma mesma prática. Embora todos os participantes do coral tenham acesso às mesmas atividades, quando questionados sobre seus aprendizados, diferentes pontos são mencionados. Os conteúdos da aprendizagem destes participantes refletem um pouco do seu processo de desenvolvimento musical. Aqueles que já tiveram contato por maior tempo com a música e a prática coral

mencionam terem aprendido da mesma forma que os alunos que tem seu primeiro contato com estas atividades. Contudo, a partir das experiências musicais anteriores, os dois grupos destacam distintos conteúdos desta aprendizagem. O trecho extraído da entrevista com um grupo de alunos que já participa do coral há um ano ilustra estes diferentes aprendizados.

Eduardo – Eu, pessoalmente, cresci muito na parte de música. Tanto pra cantar, quanto em teoria e tocar. Então foi aqui que eu cresci muito. Aqui com o coral, tocando com vocês.

Kate – Quando eu fui pra casa a minha mãe não acreditou no que eu cresci o ano passado tanto no piano como também nessas coisas de cantar. Eu lembro da primeira vez que eu cantei aqui. Eu estava muito nervosa. Na outra escola eu não cantava...eu fui pra lá e cantei. Todo mundo ficou perguntando o que aconteceu com a minha voz. Eu acho que eu cresci muito aqui nesse negócio de cantar, ficar nervosa, e também tocar piano. Antes eu quase não tocava piano. E minha mãe e meu pai ficaram felizes pra caramba. Eles falaram que eu cresci muito na questão do piano e de cantar.

Charlote – E tipo, aprender também a...dinâmica da música. Viver o que está cantando. Todo mundo faz, eu vou fazer também. Mostrar mais o que a gente está cantando. Eu aprendi bastante com isso. Ficar mais solta.

Arabela - Eu também, igual a Kate. Eu sempre tinha vergonha de cantar na minha igreja e... Sei lá, depois que eu cantei aqui... é diferente, eu me sinto mais a vontade. E também a questão de separar as vozes. Na minha igreja nunca foi assim. Sempre foi: Ah, vamos louvar, não importa o jeito. Aqui não, aqui a gente aprende a separar as coisas... voz...acaba melhorando a tua audição.

Everaldo – Eu acho que eu aprendi bastante o ano passado no piano, porque eu não sabia quase nada de piano. Ler partitura também, eu aprendi muito mais aqui. Questão de voz, também. A minha extensão vocal, apesar de eu achar ela um pouco estranha ainda, ela mudou um pouquinho. Eu acho que aqui... eu gosto muito de participar das coisas, e os lugares que eu estava eu não participava tanto assim. Aqui eu comecei a participar mais, a me envolver mais, apesar desse ano mudar um pouco. Esse ano parece que está tudo diferente. Mas eu acho que eu aprendi bastante (Entrevista, Grupo II, 17 de maio de 2010).

Ao longo dos depoimentos dos alunos sobre sua aprendizagem no coral, percebemos como diferentes tipos de aprendizado são mencionados. A divisão entre aspectos musicais e não-musicais não é feita pelos alunos, pelo contrário, as duas categorias parecem se completar. Muitos dos aprendizados citados pelos alunos são mencionados em pesquisas sobre educação musical no coral. Schmeling e Teixeira (2003) bem como Costa (2009) mencionam o aprendizado social, o companheirismo, o conhecimento de si, do outro e do mundo como aspectos que são desenvolvidos pela prática coral, e o discurso dos alunos demonstra que os mesmos também reconhecem este desenvolvimento no coral.

Outro aspecto destacado pelos alunos sobre a aprendizagem no coral é a utilização em outros contextos daquilo que aprenderam no coral. Meses depois que chegou ao colégio,

Kate foi visitar sua antiga escola e se apresentou lá. Seu desenvolvimento foi notado por seus pais, e isto se constituiu em um incentivo para que ela continuasse envolvida nas atividades musicais do colégio.

O depoimento de Marcelinho também demonstra como o desenvolvimento musical proporcionado pelo coral se expandiu para outras atividades:

Ah, eu comecei a cantar por causa do coral, porque eu nunca tinha cantado na vida. Daí... a primeira vez que eu cantei, assim...foi o teste do coral, lá. Não sei se a Lucila se lembra. Eu fui o último. Eu e o Renato fizemos por último. Já tinha fechado as inscrições daí a gente chegou lá. Daí eu cantei “Tu és fiel Senhor”. Daí depois ele cantou também. Só que ele cantou a letra da estrofe com a melodia do coro. Ficou meio estranho! Daí a Lucila me chamou pra cantar... uma música lá. Daí eu cantei. Daí eu fui pro coral. Depois eu comecei a cantar. Daí...por isso que...sei lá, fez a maior diferença. (Entrevista, Marcelinho, 11 de maio de 2010)

Ao contrário de Kate, que já participava antes de atividades relacionadas ao canto, e expandiu suas experiências, Marcelinho menciona o coral como o início de uma prática vocal que passou a desempenhar também em outros contextos. O aluno menciona a sua primeira experiência e depois as outras oportunidades que lhes foram dadas, e mostra através de sua narrativa como se desenvolveu, através da prática.

As palavras de Cauê resumem a experiência e o desenvolvimento musical expresso pelos alunos entrevistados. Segundo ele: “foi no coral que eu comecei a cantar. E eu acho que foi o início de alguma coisa, que hoje está melhor do que antes” (CAUÊ, entrevista, 11 de maio de 2010).

A convivência e companheirismo mostram-se elementos fundamentais para a aprendizagem no coral. Para os alunos mais experientes, o relacionamento entre eles, as parcerias na hora de cantar e de aprender são consideradas muito importantes. De acordo com a entrevista, é em meio a estas interações que eles aprendem e se ajudam. As respostas do grupo de alunos veteranos sobre o que levariam da experiência coral ao final do ano revelam a importância desta relação entre os coristas.

Pesquisadora – Alice, o que você vai levar do coral?

Alice – Ai, pra mim os momentos que a gente tá cantando, ensaiando, um ajudando o outro. Quando me ajudam. Principalmente a Rebeca, que sempre me ajuda e toca a voz. Ah... quando eu também ajudo as outras meninas. E quando a gente vai cantar lá na frente, que a gente vai fazer gesto. Às vezes tem momento da música que dá um arrepio, um momento... no corte, daí você toca, daí todo mundo canta com uma emoção que...nossa! Esses momentos vão me marcar.

Rebeca –E eu vou levar as amizades que eu fiz. Quando a gente se ajudava. Eu lembro da Débora, que a gente ficava fazendo gesto. Então a gente aprende por isso.

[...]

Pesquisadora – Tá vendo... Vocês são professores e...nem se dão conta! Todo mundo aqui ajuda? Ou é ajudado?

Heitor – Na medida do possível!...Porque...tipo, eu, por exemplo, ainda sou muito limitado pra cantar, né. Mas quando dá. Assim, daí dá pra dar uma ajudinha. Mas eu... muitas vezes eu escuto a voz do Joaquim, do Paulo, do Everaldo pra eu poder cantar, senão eu não consigo. E às vezes eu consigo passar pra outra pessoa. (Entrevista, Grupo III, 11 de maio de 2010).

Os depoimentos de Alice e Heitor trazem ao contexto da pesquisa indicações importantes de como acontece o processo de ensino e aprendizagem dentro do coral. Embora a figura do regente seja importante, e sua função seja educativa, este trecho destaca o papel dos próprios alunos como importantes no processo de aprendizado de novas músicas. Também destacamos o caráter recíproco desta ação, quando o mesmo que ensina é também o que aprende.

Contudo, Heitor menciona que muitas vezes é incapaz de ensinar, e procura a ajuda de outros amigos. Sua descrição apresenta relação direta com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2007). O autor, que destaca o aspecto social da aprendizagem e do desenvolvimento, propõe que a aprendizagem acontece a partir da prática e da imitação. O processo de fazer junto, como no caso de Heitor, escutar a voz pra depois repetir, já é uma etapa do aprendizado.

Ajuda entre os coralistas e o valor deste comportamento para a aprendizagem direcionaram as últimas observações em campo para as interações entre os alunos nos momentos de ensaio. A descrição dos alunos sobre como acontecia esse processo de ensino-aprendizagem das músicas dentro dos ensaios trouxe ao contexto da pesquisa importantes contribuições para a compreensão deste comportamento.

Pesquisadora – Como é que era esse se ajudar. A Alice falou. Foi a Alice que falou, não? A Rebeca...

Rebeca – Ah, sei lá. A gente lê assim.

Alice - Você tá cantando, daí você erra uma nota, daí repete. Daí cantam do teu lado. Daí você ouvi e fala: Ah, é assim!

Eliane - Ou quando vocês falam assim: Ah... escuta a voz do seu amigo pra vê se está no mesmo...ah,

Rebeca: - É...encaixado

Alice – A gente abaixa um pouco a voz pra ouvir colega. É assim!

Pesquisadora – Acontece com esta dupla [apontando para Marcelinho e Filipinho].

Filipinho – É. Eu gosto de ouvir o Marcelinho cantando. Ainda mais quando eu cheguei. Daí, ele cantava baixo. Daí quando a gente cantava no coral... Daí sempre que a gente ia cantar no coral...daí eu sempre cantava baixinho pra ficar ouvindo ele cantando.

Filipinho – Sei lá, essa experiência de... escutar também. E logo depois disso. Quando se aprende com a convivência, ou a rotina de cantar. Depois disso, até na hora que você está ouvindo outra música você vai tirando o baixo assim de ouvido. E isso é bem legal. Isso eu gosto.

Eliane - É, os dois crescem, né. Tipo, é legal. Com a ajuda, quem está ajudando cresce mais ainda, porque já sabe. E quem está ouvindo também! (Entrevista, Grupo III, 11 de maio de 2010).

O processo de ensino-aprendizagem das músicas, como narrado pelos alunos pode ser definido em três partes. Primeiro se reconhece o erro. Esta capacidade demonstra já um determinado desenvolvimento musical, pois para reconhecer a diferença entre o som produzido e o som que se deveria produzir é preciso lidar com atributos como a diferenciação de alturas e a percepção musical. O segundo passo mencionado pelos entrevistados tem a ver com a participação do outro corista. Alguém que domina aquela linha melódica a canta para você. Em seguida, você repete o correto, fixando o que lhe foi repetido.

Valentina – Eu acho que o regente...é muita gente. Se todos fossem perguntar pra ele quais eram as dúvidas ele ia ficar vinte e quatro horas respondendo dúvidas. Então a gente pergunta pros veteranos. E, até hoje nenhuma menina me negou ajuda, sabe! Ajudam sempre com vontade.

Pesquisadora – E como é que é a ajuda deles? O que eles fazem pra ajudar vocês?

Andressa – Eu pego e sento do lado da Kate o ensaio inteiro. Ela pega e fica do meu lado enchendo o saco quando eu erro. Ela vai lá e me ensina. Ou quando ela erra eu vou lá e encho o saco dela. Ou quando, por exemplo, tem ocasiões quando nenhuma das duas entende. Aí vai lá e pede pro pianista, ele vai lá e passa a nota pra gente. Aí a gente já vê como é o certo, pega e passa pro resto do grupo. Tem que ajudar as outras também. Não é só tu que não entendeu. Porque, esta dúvida que tu tens, um monte de gente tem. Então você tira essa dúvida, vira pra trás e passa pro colega de trás, que com certeza estava com a mesma dúvida. Então a gente ajuda um bolinho ali.

Pesquisadora – Mais alguém? Como é que é com os meninos? É igual? Os meninos também ajudam?

Carlito – Ah, eles ajudam sim. Tem uns que são mais, assim, fechados, né. Outros são mais extrovertidos. E outros são mais amigos. Outros são mais, assim, só o seu grupo. Mas a maioria ajuda sim, e, a gente, com isso vai formando os novos amigos (Entrevista, Grupo I, 19 de maio de 2010).

Estas “ajudas” como chamam os alunos, relacionam-se diretamente com a perspectiva de aprendizagem da comunidade de prática. De acordo com Lave e Wenger

(1991) a aprendizagem é mais significativa quando acontece na prática. É a própria prática – a oportunidade de fazer – ao lado do mais experiente que faz com que o iniciante aprenda.

Estas interações entre os coralistas nos momentos de ensaio foram observadas no decorrer do período em que estivemos em campo. Com o passar do tempo, nossa atenção foi se direcionando para o relacionamento dos alunos durante os momentos de ensaio do coral.

O ensaio começou com um aquecimento, como de costume. O pianista ensinou para os alunos um Canon, com letra de aleluia em tonalidade menor, com vários melismas. Ele ensinava cantando cada trecho e pedindo que os coralistas repetissem. Depois de cantarem umas duas vezes todo o Canon o grupo foi dividido em duas partes. De acordo com a disposição dos naipes na sala, sopranos e baixos formavam o primeiro grupo, que era seguido por contraltos e tenores. Percebi que ambos os grupos apresentavam bastante dificuldade na realização da tarefa. Como não conseguissem fazer sozinhos, ao longo da música foram se unindo aos colegas. Percebi algumas duplas, que às vezes até ficavam de costas para a regência, e se aproximavam mais para se ouvirem melhor. Um ajudava o outro também mostrando com as mãos o contorno melódico da música. Em outros casos, várias pessoas de um mesmo naipe dirigiam o olhar para um determinado cantor. Este dava a impressão de ser a referência para os outros. Realmente, eles estavam mais seguros e tinham melhor domínio da melodia.

[...]

O regente trouxe para este ensaio uma nova música: “Eu te erguerei”. Primeiro ele distribuiu a partitura, depois pediu que os alunos acompanhassem enquanto colocou uma gravação da música. Em seguida, com o auxílio do pianista, passou as vozes de cada naipe. A música parecia ser conhecida de vários dos alunos. Enquanto passava as vozes, alguns alunos me chamaram a atenção pela concentração. Mesmo que a linha melódica tocada no momento não fosse a sua, eles estavam com os olhos fixos na partitura, e às vezes repetiam a sua linha melódica enquanto outros naipes cantavam.

Quando o regente pediu que todos cantassem, cada um a sua linha melódica, alguns alunos novamente se destacaram. De onde estava sentada, vi alguns que optaram por dividir a partitura, e iam cantando juntos, com os dedos indicando a localização da melodia na partitura. Outros, faziam gestos mostrando o ritmo ou as alturas. Embora estivessem cantando em um grupo de aproximadamente oitenta pessoas, alguns pareciam formar duplas, trios ou pequenos grupos. Não eram necessárias muitas palavras para que se entendessem. Apenas com os olhos e a expressão da face, compartilhavam suas dificuldades, comemoravam o acerto de determinada passagem ou reconheciam os erros. Tive então a convicção de que as interações entre eles não se restringiam aos momentos de descontração ou da sala de aula. Antes, eram elas as responsáveis por fazer dos momentos de ensaio, de apresentações e de convivência em geral, momentos de aprendizado musical (Observação, 19 de maio de 2010).

Os últimos dias em campo reforçaram a importância das interações sociais nos momentos de ensaio como determinantes no aprendizado musical. Quanto mais tempo passávamos observando o cotidiano dos alunos bem como as relações entre eles na comunidade de prática coral, mais estas interações ganhavam força e expressão. A impressão que ficava registrada como a mais forte dentre tudo o que tínhamos visto, ouvido e registrado, era de que, embora as experiências anteriores dos alunos, bem como o ambiente musical contribuíssem para que o IAESC fosse um lugar com muita música, as interações entre os alunos era a forma como a prática musical era incentivada, criada e aprendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa, buscávamos compreender a influência das interações sociais na aprendizagem de música dentro do coral jovem. Várias inquietações relacionadas ao tema, à postura como pesquisadora, ao referencial a ser escolhido, ao trabalho de redação do texto e à análise dos dados permeavam nossa mente, juntamente com uma constante ansiedade de se obter respostas para a questão da pesquisa.

Quando buscamos literatura dos temas relacionados à pesquisa - juventude, aprendizagem musical e coral - várias perspectivas se abriram para o entendimento do nosso objeto. Ao descrever as conclusões dos autores sobre estes temas, nos questionávamos o quanto nosso objeto de pesquisa estaria relacionado com o que estes mencionavam.

Ao longo do processo, pudemos perceber o valor do embasamento fornecido pela revisão da literatura. Mesmo que as situações não fossem similares, a revisão se apresentou como um norte. Tornou-nos conscientes das múltiplas possibilidades de se compreender aprendizagem, bem como das limitações que naturalmente decorrem do estudo deste tema. Auxiliou na compreensão da juventude e suas relações com a música, quebrando, de início, alguns de nossos paradigmas a respeito do que é ser jovem, de como estes se relacionam com a música e, principalmente, de como aprendem música. E neste sentido, a literatura serviu também para reforçar nossa premissa inicial, de que a interação social é um fator de grande importância na aprendizagem musical, principalmente nesta faixa etária. Por fim, o olhar de alguns pesquisadores para a área de coral com a perspectiva educativa reforçou em nós esta forma de ver tal atividade. O que estes autores, através de suas experiências e pesquisas, mencionaram como frutos da atividade coral, pudemos confirmar ouvindo dos próprios pesquisados e vendo a prática daquele grupo coral no decorrer da pesquisa de campo.

A escolha por uma metodologia vinculada ao paradigma interpretativo, a pesquisa etnográfica, proporcionou ao trabalho um olhar muito peculiar. Estamos conscientes de que ao captar e transmitir ao leitor os dados, estes passaram por um filtro pessoal, que influenciaram na escolha do que era importante e nos significados atribuídos a cada ação e depoimento. Ao mesmo tempo em que estávamos cientes de que esta é uma das características deste tipo de pesquisa, procurávamos em todos os momentos promover um estranhamento daquilo que nos era muito familiar. O fato de termos pertencido àquela comunidade trouxe grandes contribuições à pesquisa, mas também dificultou o trabalho.

O conhecimento prévio de grande parte dos alunos tornou possível a pesquisa mesmo com um período em campo bem menor do que o usualmente despendido em pesquisas

etnográficas. Não foi necessária uma familiarização nem com o local, nem com a maior parte dos sujeitos da pesquisa. Conhecer a rotina dos alunos bem como os funcionários da escola e ter um relacionamento amistoso com eles abriu portas para que pudesse ter acesso a informações e lugares onde, talvez, um pesquisador desconhecido pelo grupo não teria espaço. O fato de ter trabalho com o coral, fez com que percebesse mais claramente o desenvolvimento dos alunos. Muito do que foi escrito, principalmente a respeito dos alunos, não teria sido percebido somente neste tempo que passamos no campo de pesquisa. Os depoimentos deles bem como as formas como se expressavam, através de brincadeiras ou ironias podiam ser entendidas uma vez que dominávamos um repertório compartilhado pelo grupo.

Ao mesmo tempo em que a familiaridade com o local de pesquisa contribuiu para que pudéssemos compreender a aprendizagem musical no contexto estudado, esta também trouxe ao cenário da pesquisa algumas dificuldades. Primeiramente, a dissociação dos papéis que anteriormente exercíamos com o que agora éramos trouxe, principalmente para os alunos, uma grande dificuldade. Era a mesma pessoa, contudo, com um papel diferente. No início, ouvíamos vários desabafos, confissões dos alunos como se ainda fossemos responsáveis por suas atividades musicais. Contudo, o fato de fazermos mais de uma incursão ao campo, em períodos diferentes e por tempo de permanência também distintos, fez com que, aos poucos, os alunos, e nós mesmos, nos acostumássemos com este novo papel, o de pesquisadora.

Outra dificuldade originada no fato de já termos participado daquele ambiente, foi a clareza das descrições contidas no texto ao longo do trabalho. Embora tenha havido um esforço para tentar descrever detalhadamente o ambiente e os dados coletados, muitas vezes deixamos de fornecer informações importantes, que para nós eram quase óbvias, mas que contribuiriam muito para que o leitor compreendesse melhor a realidade do sujeito de pesquisa.

Os métodos de coleta de dados auxiliaram muito para a compreensão do objeto de estudo. O questionário, embora não usualmente empregado no tipo de pesquisa escolhida, possibilitou que conhecêssemos de forma geral o grupo, estabelecendo um perfil dos mesmos quanto às suas experiências musicais anteriores como também aos hábitos musicais desenvolvidos dentro do internato. As entrevistas proporcionaram um grande material para a compreensão do assunto. Buscamos ao longo do trabalho dar voz principalmente aos alunos, suas concepções de coral e de aprendizagem de música. O fato de termos tido a oportunidade de realizar somente um encontro com cada grupo pode ter limitado o número de informações. Talvez, uma segunda oportunidade pudesse extrair do grupo outros dados importantes, uma

vez que, no primeiro encontro, o assunto pareceu, para alguns, completamente inédito, e muitos deles nunca tinham pensado na atividade coral sob a perspectiva educativa. As observações auxiliaram no estabelecimento das categorias de análise. Ao relermos as impressões registradas em campo, alguns temas foram se destacando, e tornando-se pontos importantes na compreensão do assunto da pesquisa. Ao mesmo tempo, as observações contribuíram para trazermos novamente à memória os fatos ocorridos, as formas de proceder dos sujeitos e outros pontos importantes que por vezes fugiram à nossa memória.

A escolha do referencial teórico foi um dos últimos pontos estabelecidos antes da ida a campo. Vários outros conceitos e teorias tinham sido cogitados, contudo, ao longo do projeto de pesquisa percebíamos dificuldades em relacioná-los ao contexto a ser estudado bem como à questão que norteava a pesquisa. O conceito de comunidade de prática como proposto por Lave e Wenger (1991) surgiu a partir da revisão de North e Hargreaves (2008) sobre psicologia social e educação musical. Estes autores da área da música mencionam algumas pesquisas em contextos diversos onde tal conceito foi aplicado e sugerem importantes contribuições que esta perspectiva pode acrescentar em futuras pesquisas na área de educação musical. À medida que nos familiarizávamos com o conceito e suas implicações para a compreensão da aprendizagem, situações vividas no Coral Jovem do IAESC vinham a minha mente. Eram ilustrações claras daquilo que Lave e Wenger descreviam como comunidade de prática. Desta forma, quando chegamos ao campo para o maior período de coleta de dados, as características das comunidades de prática já estavam fixas em nossa mente, e direcionavam nosso olhar. Tanto nos roteiros de entrevistas quanto nos protocolos de observação, buscávamos dados que revelassem como a prática musical acontecia entre os participantes e como estes a desenvolviam dentro da comunidade.

Certamente a escolha do referencial influenciou a condução da pesquisa, tanto nas perguntas feitas durante a coleta de dados quanto nas respostas obtidas para a questão principal. Ao longo de todo o trabalho, o conceito de comunidade de prática foi a perspectiva na qual procuramos compreender a aprendizagem musical dentro do coral. Possivelmente, a escolha de outro referencial teria desvelado outras questões e, talvez, proporcionado conclusões distintas. Contudo, tendo em vista a questão principal da pesquisa, consideramos o referencial escolhido adequado.

É bem verdade que toda teoria apresenta suas limitações. Como conceito, a comunidade de prática procurou explicar como grupos que desempenham uma mesma atividade se desenvolvem auxiliando-se mutuamente. Como teoria de aprendizagem situada, o

referencial apresenta suas limitações e, a nosso ver, não sendo generalizável a todos os contextos.

A apresentação e análise dos dados constituíram-se o processo final da pesquisa. Escolher o que é relevante ou não foi um exercício lento e cheio de dificuldades. Estabelecer relações entre os depoimentos diversos, relatórios de observações, respostas do questionário foi um trabalho que exigiu de nós novas habilidades que até então não tinham sido desenvolvidas. Ao longo deste processo, alguns temas foram se destacando. Nas diferentes formas de coleta de dados, alguns assuntos pareciam repetir-se, julgamos serem eles importantes.

A construção do texto referente à análise de dados procurou compreender o objeto de estudo na perspectiva das comunidades de prática. Primeiramente, buscamos entender as práticas dos alunos, sua origem e seu desenvolvimento dentro do internato. Chegamos a uma relação dialética, onde, ao mesmo tempo em que os alunos vem para o colégio com experiências musicais anteriores, e já com certo domínio desta prática, o Instituto incentiva, por sua filosofia e atividades cotidianas, o desenvolvimento musical dos alunos.

O segundo ponto considerado foi a comunidade. As interações entre os alunos mostram-se muito significativas para o seu desenvolvimento musical. Embora o contexto estudado seja uma escola, muito do que se aprende, principalmente em música, acontece informalmente, nos ambientes de lazer, nos quartos ou nas reuniões religiosas. Os alunos reconhecem que se desenvolveram neste aspecto, contudo, não fazem distinção entre o que aprenderam no coral, em aulas de instrumento, ou na convivência com os colegas. Este aprendizado inicialmente não foi reconhecido por eles como tal, o que demonstra um pouco da concepção dos mesmos sobre o que é aprender e como este processo acontece. Como este desenvolvimento não se deu estruturado por conteúdos, processos de avaliação ou presença de um professor, muitas deles não reconhecem seu desenvolvimento musical como o aprendizado de algo derivado de experiências musicais informais. Contudo, mencionam com facilidade aspectos em que cresceram ao participarem das atividades musicais do Instituto.

Após considerarmos a prática dos alunos bem como as interações entre eles em sua comunidade, prosseguimos dando ênfase à aprendizagem. Melhor desempenho vocal, afinação, conhecimento de repertório, leitura de partitura foram alguns dos aspectos mencionados pelos alunos como frutos da atividade coral. Juntamente a estes, e sem dividi-los em categorias distintas, o coral parece ter proporcionado para estes alunos segurança, desenvolvimento da auto-estima, respeito ao próximo, disciplina, controle emocional, melhor relacionamento com os colegas. A lista de aprendizados mencionados por eles prossegue, e se

torna ainda mais extensa se enumerarmos a partir das situações observadas. Contudo, o foco de nossa atenção não se dirige para “o quê” os alunos aprendem no coral, mas “como” aprendem, tendo em vista o papel da interação social neste desenvolvimento.

As atividades cotidianas envolvendo música bem como os momentos de ensaios do coral demonstraram uma constante interação entre os alunos. Esta interação ultrapassava os limites das conversas paralelas sobre assuntos triviais ou das brincadeiras. Quando relacionadas à música, as ações estavam voltadas para o “fazer junto”, cantando ou tocando. Nestas situações, alunos com distintos níveis de desenvolvimento musicais atuavam em conjunto. Este “fazer música” em grupo proporcionava a troca de experiências, onde, não necessariamente havia quem soubesse mais ou menos, apenas saberes diferentes. E neste compartilhamento do que se sabe, acontecia o crescimento, a aprendizagem.

Por outro lado, a interação social contribuiu também incentivando a prática musical. Alguns alunos que chegaram com poucas experiências musicais ou que a princípio diziam não gostar de cantar decidiam participar do coral em busca de socialização, momentos de lazer, oportunidade de viajar. Embora o incentivo primário não fosse musical, a influência do grupo estimulou e desenvolveu no aluno o gosto pela prática musical coral, proporcionando-lhe oportunidades de aprender e desenvolver-se neste aspecto.

Embora, ao longo da pesquisa, tenhamos encontrado respostas para a forma como a interação contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem musical dentro do coral jovem, reconhecemos as limitações desta pesquisa. Consideramos a aprendizagem um processo complexo e de difícil entendimento. Não foi nossa intenção explicar como acontece este processo e nem detectar nos alunos as diferentes etapas de desenvolvimento musical em que estes possam se encontrar. Antes, nos concentramos principalmente no desenvolvimento dos processos de produção e percepção musical, deixando à parte outros processos igualmente importantes como a criação e a representação.

Também estamos cientes da especificidade do contexto estudado, reconhecendo a dificuldade de generalização do que foi pesquisado. Embora o grupo apresente muitas das características da juventude em seu envolvimento musical, os fatores peculiares, como o fato de estarem em um ambiente de cunho confessional e em um sistema de internato, conferem ao contexto uma identidade muito peculiar. É possível que esta identidade lhes confira uma maior influência das interações sociais do que em outros contextos, uma vez que o círculo de relacionamentos é restrito aos alunos e funcionários que vivem e trabalham ali.

Desde já convidamos outros pesquisadores e educadores musicais a darem continuidade ao pensamento aqui desenvolvido se o julgarem relevante, buscando também compreender a influências das interações em outros contextos musicais e também diante de outras perspectivas.

Concluído este processo da pesquisa, mas longe de encerrar as reflexões sobre o assunto, esperamos que as questões aqui levantadas, bem como as respostas obtidas nos auxiliem, como também a outros educadores, no entendimento e no aprimoramento das práticas pedagógicas, não somente no contexto da educação musical coral, mas no contexto educativo em geral. A partir deste estudo é possível reconhecer a importância e influência das interações sociais para o desenvolvimento musical, o que incentiva a utilização deste recurso nos processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo ainda mais o papel do educador neste processo, que será sempre uma referência para fomentar diversas formas de lidar com as experiências musicais desenvolvidas nos mais diversos contextos.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita F. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: V.5, p. 13-20, set. 2000.

_____. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21 pp. 53-66, mar. 2009

BEHLAU, M; REHDER, M. I. **Higiene vocal para o canto coral**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre: n. 2, a.2, p. 53-67, Jun.1995

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 13 de nov. 2009.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, Rio de Janeiro. **Anais**. 2004. CD-ROM

CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. **Revista da Abem**. Porto Alegre, n. 17, p. 59-68, set. 2007.

CHIARELLI, Lígia ; FIGUEIREDO, Sérgio. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos nos encontros nacionais e congressos da ABEM entre 1992 e 2009.. In: Congresso Anual da ABEM, 19, **Anais**. 2010 CD-ROM

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2007.

COSTA, Patrícia. Coro Juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? In: Associação Brasileira de Educação Musical. **Música na educação básica**. Porto Alegre: v. 1, n.1, p. 83-92, out. 2009.

DALLANHOL, Kátia Maria Bianchini; GUERINI, Stela Maris Besen. Coral do Colégio de Aplicação. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis. **Anais**. 2003. CD-ROM.

FIGUEIREDO, Sérgio. **O ensaio do coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical**. Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre: 1990.

GOMES, Maria Eleasir; BARBOSA, Eduardo. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. 1999. Disponível em: www.educativa.org.br. Acesso em 09 de fevereiro de 2011.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 27-51

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. Burlington: Ashgate Publishing Company, 2001.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz (org). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 231-269.

IAESC. Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina. **Manual do Aluno**. Araquari: 2010.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 22, p. 77-86, set. 2009.

KOOPMAN, Constantijn. Community music as music education: on the educational potential of community music. **International Journal of Music Education**. 2007; 25; p. 151-163.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 69-104

MARTINEZ, E., SARTORI, D., GORIA, P.; BRACK, R. **Regência coral: Princípios básicos**. Curitiba: Editora Dom Bosco, 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NORTH, Adrian C. & HARGREAVES, David J. Music and Adolescent Identity. **Music Education Research**. v. 1, n.01, 1999. pp. 75-92.

_____. **The Social and Applied Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

OLIVEIRA, Vilson Gavaldão de. Coro Juvenil: o desafio para regentes e cantores. **Revista Canto Coral**, publicação da associação brasileira de regentes de coros, Ano II, n. 2, p. 22-29, 2003.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz (org) **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. pp. 303-349

PELAEZ, Neyde C. M. “**A música do nosso tempo**”: etnografia de um universo musical de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PERALVA, Angelina. O Jovem como Modelo Cultural. In: FÁVERO, Osmar; et.all. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Aprendizagem Musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros: situações e processos de transmissão. **ICTUS**, n. 06. pp. 122-138 Dez/2005

REIS, Angela Colognes; OLIVEIRA, Viviane Silva. Canto coral na terceira idade: um caminho para a inclusão social. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, Rio de Janeiro. **Anais**. 2004. 1CD-ROM

ROBINSON, R; WINOLD, A. **The choral experience**. New York: Harper’s, 1976
ROGOFF, Bárbara. A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Curitiba, UFPR, 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.

RUSSELL, Joan. Perspectivas Socioculturais na educação musical: experiência, interpretação e prática. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, V. 14, 7-16, mar. 2006.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

SCHMELING, Agnes, TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. Motivações e aprendizagens no Canto Coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis. **Anais**. 2003. 1CD-ROM.

SCHMELING, Agnes. **Cantar e Conviver**: uma experiência com um grupo coral de adolescentes. Disponível em:
<www.queroeducacaomusicalnaescola.com/.../SCHMELING,%20Agnes%202002.pdf>
Acesso em 21 de setembro de 2009.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 39-58.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael, et al. (Org). 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 21, p. 103-112, 2009.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization** v. 7, 2000, pp. 225-246.

_____. **Communities of practice: a brief introduction**. Jun/2006. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/> Acesso em 22 de março de 2010.

WESTERLUND, Heidi. Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? **International Journal of Music Education**, n. 24, p. 119-125, 2006.

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

WHITE, Ellen Gold. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Adolescent Health**. Disponível em: <<http://www.humankinetics.com>> Acesso em: 13 nov. 2009

ZILLMANN, Dolf; GAN, Su-lin. Musical taste in adolescence. In: HARGREAVES, David; NORTH, Adrian (org). **The Social Psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 161-187.

ANEXO A – Questionário respondido pelos membros do Coral Jovem do IAESC

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

1. Há quanto tempo canta neste coral? _____

2. Que voz você canta?

Soprano Contralto Tenor Baixo

3. De onde você veio (Estado e cidade)? _____

4. Qual o envolvimento da sua família (pais e irmãos) com música?

Não gostam, não tocam e não cantam.

Gostam mas não tocam e não cantam

Gostam e cantam

Gostam e tocam

Gostam, tocam e cantam

5. De quais atividades musicais você já participou anteriormente? Marque quantas opções forem necessárias.

Coral Banda (POP, ROCK, MPB) Grupos Vocais
 Aula de instrumento Tocar na igreja Outro: _____
 Banda ou fanfarra Cantar na igreja

6. Em que escola você estudou antes?

Pública

Particular, Colégio Adventista

Particular, outro colégio

Outra: _____

7. Você tinha aulas de música na escola?

Sim Não

8. Quais destas práticas musicais fazem parte da sua vida? Marque quantas opções forem necessárias.

Ouvir música

Cantar sozinho

Tocar um instrumento

Compor

Cantar em Grupo

9. Quais os motivos que trouxeram você ao IAESC? Marque quantas opções forem necessárias.

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Vontade dos pais | <input type="checkbox"/> Participar do coral | <input type="checkbox"/> Esportes |
| <input type="checkbox"/> Fazer novos amigos | <input type="checkbox"/> Crescimento espiritual | <input type="checkbox"/> Morar fora de casa |
| <input type="checkbox"/> Qualidade do ensino | <input type="checkbox"/> Conhecer lugar diferente | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

10. Você estuda ou já estudou música?

- Não Sim. Durante quanto tempo? _____

11. Você já cantava em coral antes?

- Não Sim. Durante quanto tempo? _____

12. Por que você participa do Coral Jovem do IAESC? Marque quantas opções forem necessárias.

- | | | |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aprender música | <input type="checkbox"/> Louvar a Deus | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Estar com os amigos | <input type="checkbox"/> Fazer uma atividade diferente | _____ |
| <input type="checkbox"/> É obrigatório | <input type="checkbox"/> Oportunidade de viajar | _____ |
| <input type="checkbox"/> Aprender a cantar melhor | <input type="checkbox"/> Aprender novas músicas | _____ |

13. Você acha que aprende música ao participar do coral?

- Não Sim

14. O que você mais aprende no coral?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Cantar | <input type="checkbox"/> Conviver com os colegas |
| <input type="checkbox"/> Afinação | <input type="checkbox"/> Repertório Diferente |
| <input type="checkbox"/> Ouvir melhor | <input type="checkbox"/> Religiosidade |
| <input type="checkbox"/> Ler partitura | <input type="checkbox"/> Respeito |
| <input type="checkbox"/> Técnica vocal | <input type="checkbox"/> Responsabilidade |
| <input type="checkbox"/> Cantar com mais expressão | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

15. Você tem ajuda dos outros colegas para aprender as músicas no coral?

- Não Sim. Quem são esses colegas (nome)? _____

16. Você ajuda outros colegas a aprenderem as músicas no coral?

- Não Sim

17. Você pratica as músicas do coral fora dos momentos de ensaio?

- Não Sim

Por que? _____

18. Você canta fora dos momentos de ensaio do coral?

Não Sim. Onde? _____

19. Você está envolvido em mais alguma atividade musical no colégio? Marque quantas opções forem necessárias.

- Não, só participo do coral Sim, aula de instrumento
 Sim, de grupo vocal Sim, aula de percepção/regência
 Sim, de grupo instrumental. Sim, canto ou toco na igreja.

20. Além do coral, em quais outros momentos, no IAESC, você se envolve com música?

- Sala de aula Pátio (lazer) Quarto
 Recreio “Confra” Refeitório
 Trabalho Cultos Outro: _____

Nesta seção, faça um círculo em volta do número que revela o que você sente em relação às afirmações abaixo.

	Não	Um pouco	Sim	Muito
21 A música é importante pra mim.	1	2	3	4
.				
22 Cantar é importante pra mim.	1	2	3	4
.				
23 Aprendo música no coral.	1	2	3	4
.				
24 Aprendo música com meus colegas.	1	2	3	4
.				
25 No coral, recebo ajuda dos meus colegas para aprender uma música nova	1	2	3	4
.				
26 Me sinto motivado a participar das atividades do coral (ensaios, apresentações, momentos de confraternização)	1	2	3	4
.				
27 Minha presença é importante para que o coral tenha um bom resultado.	1	2	3	4
.				
28 Me considero um bom cantor(a).	1	2	3	4
.				

	Nunca	Às vezes	Normalmente	Com frequência	Sempre
29 Quando tenho dificuldades em alguma música, pergunto para o regente.	1	2	3	4	5
30 Quando tenho dificuldades em alguma música, pergunto para os meus colegas.	1	2	3	4	5
31 Nos ensaios do coral, gosto de sentar ao lado dos meus amigos.	1	2	3	4	5
32 Nos ensaios do coral, gosto de sentar ao lado das pessoas que cantam bem.	1	2	3	4	5

33. O que é mais importante no coral pra você?

34. Você acha que os seus colegas do coral te ajudam a aprender música? Como?

Obrigada! A sua resposta é muito importante.

ANEXO B – Roteiro de Observações

Cenários a serem observados, a princípio:

- ✓ Ensaio do coral
- ✓ Momentos que antecedem o ensaio
- ✓ Saída do Ensaio
- ✓ Lugares de lazer (pátio e quadra)
- ✓ Recreio

O que observar:

- Ensaio do coral:

- *Momentos de aquecimento:* há interação entre os participantes? Conversa? O que conversam? Quais as facilidades e as dificuldades?
- *Reações com músicas novas e antigas:* Como os participantes se comportam frente ao ensaio de novas músicas e de músicas que já fazem parte do repertório? Os coristas mais experientes ajudam os mais novos com as músicas já conhecidas?
- *Reações diante das instruções do regente:* Quais os aspectos mais enfatizados pelo regente? Quais os elementos musicais mais trabalhados? O regente faz diferença entre componentes mais experientes e os ‘calouros’?

- Momentos que antecedem o ensaio / saída do ensaio:

- Os coristas cantam nestes momentos?
- Como é a interação entre eles (conversas, “panelinhas”)

- Momentos de lazer (pátios, quadras)

- Há manifestações musicais nestes espaços?
- Quem dá origem a elas?
- Quais os elementos musicais e vocais mais enfatizados?

- Recreio

- Há manifestações musicais nestes espaços?
- Quem dá origem a elas?
- De que espécie elas são?
- Quais os elementos musicais e vocais mais enfatizados?

ANEXO C – Exemplo de Observação - excerto

Dia da Observação: 15 de maio de 2010 – sábado	
Local da Observação: Atividades cotidianas – Culto, São Francisco	
Anotações Descritivas	Palavras-Chave/Anotações Reflexivas
<p>Sábado é um dia especial para os alunos do IAESC. Não somente do ponto de vista religioso mas também do musical. Como existe um maior tempo para as atividades livres, não cotidianas como escola e trabalho, os alunos costumam se reunir para tocar e cantar no pátio, ficar ouvindo música no quarto, além dos ensaios que, normalmente acontecem neste dia.</p> <p>Hoje, notei alguns alunos cantando no refeitório. Na mesa, após o almoço, começaram a cantar uma canção que eu não conheci, mas que todos daquela mesa pareciam saber.</p> <p>Este sábado, contudo, toda a escola se envolveu em uma atividade especial. Logo à tarde, por volta das 13h30 todos os alunos e funcionários embarcaram em ônibus que os dirigiram à cidade de São Francisco do Sul. Lá, os alunos entregaram uma sementinha de flores que auxiliam no combate à dengue juntamente com folhetos com mensagens de esperança. Depois, o coral e os grupos musicais da escola de apresentaram no <i>peer</i>, no Centro Histórico da cidade.</p> <p>Na volta do projeto, embarquei em um ônibus diferente do que vim. No primeiro, os alunos forma conversando, mas não notei nenhuma manifestação musical. A maioria dos alunos nem pertencia ao coral, embora o pianista deste estivesse neste ônibus. Já no ônibus da volta, todos os alunos faziam parte do coral. A maioria dos alunos veteranos estava neste ônibus. Ali estava também o regente do coral. Muitos daqueles alunos participam também de outros grupos musicais da escola.</p> <p>Durante todo o percurso de volta, eles voltaram cantando. Começaram cantando algumas canções de um repertório quase já folclórico de excursão (O/a(fulana) roubou pão na casa do João...). Depois, um grupo próxima a mim começou a cantar músicas que faziam parte do repertório do coral nas anos anteriores. O que me impressionou é que vi cantando também alunos que não faziam parte do coral nos anos anteriores, e que aprenderam apenas assistindo o coral.</p> <p>Me aproximei do grupo. Eles me pediram pra escolher uma música para eles cantarem. Escolhi uma música que o coral ensaiou no ano passado que é <i>a</i></p>	

capella. É um hino sacro conhecido por eles, mas com um arranjo de back vocal diferente, a cinco vozes. Eles cantaram. Pude perceber a expressão no rosto dos que chegaram no coral este ano. Alguns perguntavam o que era isto que eles estavam cantando, outros tentavam acompanhar a melodia, mas a maioria parou para escutar o que eles cantavam.

E a cantoria continuou até chegarem ao IAESC. Foram músicas do coral nos anos anteriores, canções usadas em serenatas, refrões de pagodes conhecidos, canções infantis e por aí afora.

ANEXO D – Roteiro de Entrevista – Diretor do Instituto

Roteiro de entrevista

Diretor do IAESC

- A escola

- Quais as metas do colégio para este ano?
- Qual o objetivo do sistema de internato?
- Por que a escola se preocupa em oferecer atividades extra-curriculares
- Que tipo de pessoa a escola deseja formar

- A escola e a música

- Qual a importância da música no cotidiano dos alunos?
- De que forma a música se relaciona com a filosofia da escola?
- O que a escola oferece em termos de aprendizado musical?
- Quais os motivos para que a música esteja presente nas atividades do IAESC?
- Qual o objetivo do coral para a escola?
- A escola vê no coral uma forma de ensinar música para os alunos?

- O Coral Jovem do IAESC

- O que a escola espera do coral?
 - O que a escola espera dos alunos que participam do coral?
 - A escola manifesta apoio ao coral de que forma?
 - Por quais motivos o coral passou a ser obrigatório para o terceiro ano?
 - Como os alunos reagiram a esta mudança?
 - O que a escola espera que os alunos aprendam no coral?
- Existe alguma outra questão, não mencionada que você considera importante?

ANEXO E – Roteiro de entrevista com o regente do coral

Roteiro de entrevista

Regente do Coral Jovem do IAESC

- Formação

- A música começa onde em sua vida?
- Influências familiares, amigos, oportunidades
- Escolha por seguir profissionalmente na música
- Experiência com coral

- A figura do regente

- Como é o regente ideal
- Aspectos mais importantes ao se trabalhar com um coral
- Aspectos musicais mais importantes a serem trabalhados
- Conversas paralelas e disciplina
- Oportunidade para assistentes (alunos)

- O Coral Jovem do IAESC

- Objetivo do coral
- Projetos e planos para 2010 e anos seguintes
- Maiores desafios
- Peculiaridades deste coral

- Aprendizado de música no coral

- Vê o coro como um espaço para educação musical?
- Como os alunos aprendem música no coral
- Elementos musicais mais enfatizados
- Elementos musicais que eles tem maior dificuldade
- Uso da partitura. Por que? E como?
- Como vê a ajuda entre os membros do coral?
- Alunos desafinados? Como procede?
- Os membros do coral desempenham diferentes funções dentro do coro?
- Como são escolhidos os solistas
- Quais as qualidades importantes em um bom corista?
- Existem coristas que se destacam musicalmente? Qual o seu diferencial?
- Todos os coristas são tratados da mesma forma?

- O ambiente de internato favorece o trabalho?
- Existe alguma outra questão, não mencionada que você considera importante?

ANEXO F – Roteiro de entrevista com o Grupo I

Roteiro de Entrevista

Grupo I

Alunos que participam do coral há três anos (2008-2010)

- ✓ Quebra-gelo (propósito da pesquisa, a importância da participação de todos)
- ✓ O que você se lembra quando pensa no coral?
- ✓ O que você vai levar do coral?
- ✓ Você aprendeu música/cantar melhor aqui? O que mudou?
- ✓ Como você se sente em relação aos membros novos?
- ✓ Você acha que sabe mais do que os que chegaram depois?
- ✓ Quem se destaca no coral?

ANEXO G – Roteiro para entrevista com o Grupo II

Roteiro de Entrevista

Grupo II

Alunos que participam do coral há dois anos (2009-2010)

- ✓ Quebra-gelo (propósito da pesquisa, a importância da participação de todos)
- ✓ O que você se lembra quando pensa no coral?
- ✓ Você se sente um corista mais experiente do que no ano passado?
- ✓ O que te chamou a atenção quando você entrou no coral?
- ✓ Você aprendeu música/cantar melhor aqui?
- ✓ Como você se sente em relação aos membros mais novos? E aos mais velhos?
- ✓ Você acha que sabe mais do que os que chegaram depois?
- ✓ Quem se destaca no coral?

ANEXO H – Roteiro de entrevista com o Grupo III

Roteiro de Entrevista

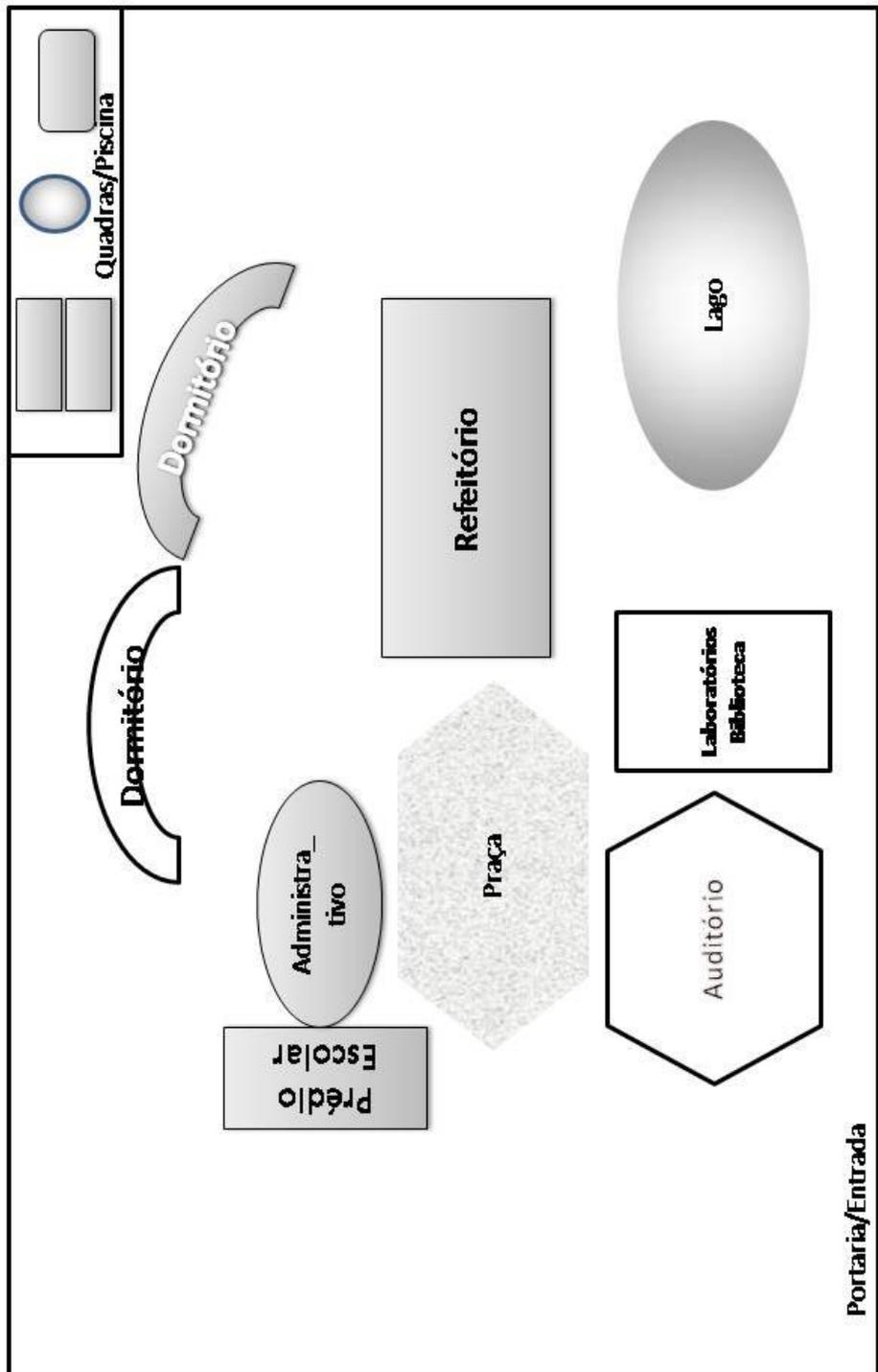
Grupo III

Alunos que entraram no coral este ano (2010)

- ✓ Quebra-gelo (propósito da pesquisa, a importância da participação de todos)
- ✓ Você acha que o IAESC é um lugar musical? Por que?
- ✓ Quais as mudanças que você enfrentou ao vir para o IAESC?
- ✓ Por que você resolveu participar do coral?
- ✓ O que você acha mais interessante (diferente) no coral?
- ✓ Como você se sente em relação aos membros veteranos do coral?
- ✓ Você acha que sabe mais/menos do que os colegas que já cantavam antes?
- ✓ Você acha que está aprendendo a cantar melhor no coral?

ANEXO I – Estrutura Física do IAESC

Disposição geral dos prédios do IAESC



Prédios concluídos
 Prédios em construção