



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

**Práticas musicais no IFMT Campus Avançado Tangará da
Serra: Uma Experiência em Tempos de Pandemia da Covid-19**

Michael Alves de Almeida

**BRASÍLIA - DF
2023**

MICHAEL ALVES DE ALMEIDA

**Práticas musicais no IFMT Campus Avançado Tangará da
Serra: Uma Experiência em Tempos de Pandemia da Covid-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB) para obtenção do título de mestre em Artes (Música), área de concentração Processos de ensino, aprendizagem e criação de artes.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Motoyama Narita

Brasília - DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ap ALMEIDA, Michael Alves de
Práticas Musicais no IFMT Campus Avançado Tangará da
Serra: Uma Experiência em tempos de Pandemia da Covid-19. /
Michael Alves de ALMEIDA; orientador Flávia Motoyama NARITA.
-- Brasília, 2023.
101 p.

Dissertação (Mestrado em Artes) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Práticas de Aprendizagem Musical Informal. 2.
Colaboração. 3. Autonomia. 4. Reflexividade. I. NARITA,
Flávia Motoyama, orient. II. Título.

Folha de Assinaturas

Práticas musicais no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra: Uma Experiência em Tempos de Pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Arte.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Flávia Motoyama Narita
Orientadora

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon - UnB
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Sandro Luis Costa da Silva - IFMT
Avaliador Externo

DEDICATÓRIA

A Deus, a Nossa Senhora Aparecida e a Santo Antônio, pela graça e força nos momentos difíceis.

À minha mãe, Maria Alves, que não teve a oportunidade de estudar e sempre me motivou, até mesmo quando eu não queria mais estudar.

Aos meus irmãos e sobrinhos que contribuíram de forma motivacional para que este processo fosse concluído.

À minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Narita, que compartilhou os seus conhecimentos, as suas vivências e as suas experiências e, ainda, me acolheu como discente com sua calma, paciência, sabedoria e com o coração mais que fraterno, humano e maternal em todos esses 24 meses.

Aos participantes da pesquisa e grandes mestres e mestras, Mailon, Matheus Sarry, Maria Fernanda, Lucas Motta, Victor Rodrigues, Samuel Bianch, Rafael Pohu, Piska, Duda Caldeira, Manuzera e Anny que aceitaram participar e, a cada encontro, oportunizaram conhecimentos, vivências e reflexões que contribuíram para essa pesquisa e para futuras práticas musicais no IFMT.

Ao IFMT Tangará da Serra, que é um dos meus lares e o local em que, diariamente, posso contribuir para uma educação para vida e para o trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Brasília que, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes do Instituto de Artes, proporcionou ampliar minhas percepções como educador musical e ser humano.

A todas as professoras e a todos os professores do ProfArtes, em especial, ao Prof. Jonas de Lima Sales e a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, pelas incansáveis reuniões e orientações a todos os discentes do programa.

A todos os colegas do Grupo de Estudo (PPGMUS-UnB) e do ProfArtes (UnB), especialmente ao Ederson da Silva, Marcus Venicius Alves, Walter de Sousa, Cleide Mendes, Andréa Menezes e João Rochael que foram companheiros e companheiras ao longo dessa fase.

Ao IFMT Campus Reitoria, em especial, ao Magnífico Reitor Prof. Dr. Julio Santos, à Pró-reitora de Gestão de Pessoas, Sra. Leila Cimone, ao Pró-reitor de Extensão (PROEX) Dr. Marcus Taques, ao Prof. Me. Victor Noronha, Prof. Me. Paulo Sergio Sousa Costa e a todos os técnicos administrativos da Pró-reitoria de Extensão do IFMT pelos ensinamentos e pelas orientações no período que estudei e exerci a função de Chefe do Departamento de Cultura, Desporto e Lazer na PROEX/IFMT.

Ao IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, em especial aos servidores(as) que, no decorrer desses dois anos de mestrado, me apoiaram, motivaram e contribuíram em muitas das ações e práticas artísticas nos momentos que estive estudando. Minha eterna gratidão aos meus amigos(as) e motivadores(as) da equipe gestora do IFMT Tangará da Serra no período de janeiro de 2021 a abril de 2023: Diretor Geral Prof. Me. Gilcelio Peres, Chefe do Departamento de Ensino Profa. Ma. Erica Pacheco e aos coordenadores de curso Prof. Dr. Breno Soares e Prof. Me. Magno Lopes. Gratidão aos fiéis colaboradores(as) e incentivadores(as) do ensino de Artes no IFMT Tangará da Serra Prof. Dr. Adilson de Oliveira, Prof. Me. Donizeti Ferreira, Assistente Social Sra. Sarah Soares, Profa. Gabriela Santana, Prof. Dr. William Cardoso e a todos os discentes do IFMT TGA ARTES pela paciência e pelo companheirismo.

Gratidão ao Prof. Dr. Sandro Luis Costa da Silva (Sandro Lucose), docente do IFMT Campus Cuiabá Bela, primeiramente pelo aceite em participar da banca avaliadora, pelos muitos momentos de aprendizagens, respeito, carinho, atenção, orientação e sabedoria nas contribuições mais que pertinentes para essa pesquisa. Sou grato, também e pelo sim da Profa. Dra. Maria Isabel Montandon (UnB), que sempre me orientou e contribuiu demais para meu processo de reflexão nesses últimos 2 anos. Prof. Sandro Lucose e Profa. Maria Isabel são e serão minhas referências do ensino de Artes.

RESUMO

A presente pesquisa busca refletir sobre o papel docente nas práticas musicais implementadas com jovens músicos populares em ambiente on-line e presencial no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, baseadas na aprendizagem musical informal de Lucy Green. Durante o período de ensino remoto, devido à pandemia da covid-19, entre agosto e dezembro de 2021, ofertamos, por meio de um curso de extensão, práticas de banda para musicistas interessados em tocar em grupo em espaço on-line e presencial. O curso contou com duas ofertas, sendo a primeira on-line e a segunda híbrida (on-line e presencial). Ambas as ofertas tiveram participantes diferentes e as práticas resultaram em 03 produtos musicais. Para este trabalho, utilizamos uma abordagem investigativa qualitativa, tendo a pesquisa-ação como forma de investigação. Estabeleço a hipótese de que práticas musicais desenvolvidas por músicos populares, oriundas do compartilhamento de conhecimentos e de vivências mútuas entre os envolvidos, possibilitam processos de aprendizagem musical colaborativo e reflexão crítica sobre os produtos desenvolvidos. Os conceitos e as definições estão amparados nas práticas de aprendizagem musical informal, sobretudo nos estudos de Lucy Green, de colaboração, de autonomia e de reflexividade.

Palavras-chave: Práticas de Aprendizagem Musical Informal. Colaboração. Autonomia. Reflexividade.

ABSTRACT

The present qualitative action research aimed to reflect on the teaching role carried out during the musical practices implemented with young popular musicians in online and face-to-face environments at the IFMT Advanced Campus Tangará da Serra, based on Lucy Green's informal music learning practices. During the remote teaching period due to the COVID-19 pandemic, between August and December 2021, we offered a practical band outreach course to musicians interested in playing in groups online and in person. The course had two iterations, the first was totally online and the second was hybrid (online and face-to-face). Both iterations had different participants and the practices resulted in 03 musical products. The hypothesis was that sharing knowledge and mutual experiences during informal musical practices potentially enabled collaborative music learning processes and critical reflection. The concepts and definitions are grounded in informal music learning practices, especially on Lucy Green's studies, collaboration, autonomy and reflexivity.

Keywords: Informal Music Learning Practices. Collaboration. Autonomy. Reflexivity.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 -Resultado da Busca.....	19
Quadro 2 -Modelo de Escala Likert.....	39
Quadro 3 - Relação de Participantes.....	41
Quadro 4 - Temáticas dos Encontros.....	47
Quadro 5 - Minutagem dos Encontros Gravados.....	49
Quadro 6 - Princípios da Aprendizagem Musical Informal de Lucy Green.....	51
Quadro 7 - Primeira Canção Produzida – 1ª Oferta: 100% on-line.....	67
Quadro 8 - Quantidade de áudios gravados e enviados.....	70
Quadro 9 - Segunda Canção Produzida – 1ª Oferta: 100% on-line.....	72
Quadro 10 - Primeira Canção Produzida – 2ª Oferta: Híbrido.....	76
Quadro 11- Segunda Canção Produzida – 2ª Oferta: Híbrido.....	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 Objetivos	13
1.2 Estrutura do trabalho	14
2. DEFINIÇÕES E CONCEITOS: CAMINHOS PARA REFLEXÕES	16
2.1 Aprendizagem Formal e Informal.....	17
2.2 Aprendizagem Musical Informal de Lucy Green	18
2.3 Colaboração e Cooperação.....	23
2.4 A Autonomia.....	27
2.5 Reflexividade e o Professor Reflexivo	30
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA EM AÇÃO	34
3.1 A Abordagem da Pesquisa Qualitativa	34
3.2 A Pesquisa-Ação.....	34
3.3 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados	36
3.4 A Responsabilidade Ética com a Pesquisa.....	39
3.5 Os Participantes	40
4. O LOCAL E O PONTO DE PARTIDA PARA AS REFLEXÕES	43
4.1 A Instituição – Contextualização.....	43
4.2 O IFMT Campus Tangará da Serra e as Práticas Musicais	44
4.3 As Práticas Musicais, a Pandemia de Covid-19 e o Ensino Remoto.....	46
4.4 O Projeto de Extensão – Estrutura do Curso	47
4.5 As Plataformas e Ferramentas Virtuais	49
5. A PRÁTICA E AS MUDANÇAS: CAMINHOS PARA AÇÃO E REFLEXÃO	51
5.1 Como Iremos Trabalhar? Diálogos e Criação Musical	52
5.2 O meu tempo é diferente do tempo deles: Os produtos e a interação entre os participantes.....	64
5.3 - “Tocar também o nosso som: Reflexividade e Responsabilidade na prática musical”	81
6. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES PARA FUTUROS TRABALHOS	87

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa parte da minha trajetória como docente da área de música no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), local em que ministrou aulas do componente curricular Artes nos cursos técnicos integrados de nível médio. Essas aulas são ofertadas nos três anos do ensino médio. Para além das aulas no componente Artes, são desenvolvidos projetos, cursos e práticas artísticas na área do ensino e, principalmente, de extensão.

Nesses 10 anos de percursos como educador musical no IFMT, trabalhei no campus Confresa de 13/08/2012 a 13/03/2015 e, desde 17/03/2015, trabalho no campus avançado Tangará da Serra. A música popular brasileira e a formação de bandas e grupos musicais populares estiveram como foco central das minhas práticas, dos meus projetos e cursos de ensino e extensão como educador musical no IFMT.

Ressalto que um foco metodológico na formação de grupos de música popular brasileira e as práticas musicais geraram produtos artísticos que atendiam às demandas particulares dos participantes e, principalmente, da comunidade local. O anseio dos envolvidos nas práticas musicais sempre esteve conectado com o ato de tocar e realizar apresentações públicas.

Essa forma de conduzir os trabalhos na área de educação musical no IFMT se alinha com a missão, a visão e os respectivos valores de uma instituição que contribui para uma formação educacional, direcionada para o mercado de trabalho e para a vida. Dentre os muitos cuidados, essa forma de trabalho requer uma responsabilidade com a estrutura de ensino que deve zelar por todo um projeto sistemático e planejado intencionalmente. Ou seja, ter um olhar para o seu público-alvo e buscar as múltiplas formas de aprendizagens e os caminhos que se concretizem em pessoas que estejam e contribuam para uma sociedade igualitária e respeitosa (IFMT, 2019; LIBÂNEO, 2010).

Entre essas formas de aprendizagens que podemos vivenciar no cotidiano da nossa instituição, pode-se perceber que as abordagens formais e informais caminham juntas na concretização dos objetivos de cada unidade e do IFMT

integralmente. O processo de aprendizagem formal se conecta diretamente com as formas de condução dos trabalhos educacionais e institucionalizados. É um processo que caminha com o planejamento, com as estratégias, os currículos e os documentos que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem nos espaços educacionais formais, como escolas e universidades.

A relação entre o processo de aprendizagem formal e informal se complementa nos espaços educacionais, na medida que ambas oportunizam à sociedade novos caminhos para a educação (GASPAR, 1993). O processo de aprendizagem informal pode acontecer em espaços formais, ocupando e preenchendo lacunas, em alguns casos imperceptíveis aos envolvidos, com conduções de atividades de forma espontânea, com mútua partilha entre os alunos e os docentes.

O processo de aprendizagem nas práticas musicais educacionais no IFMT Tangará da Serra visa a oportunizar aos participantes ações diversas por meio do ensino de artes. Essas ações vêm para contribuir com o desenvolvimento social, artístico e cultural desses beneficiários. Ao realizar processos de autoavaliação com os estudantes, após ciclos anuais de trabalho nesses 10 anos de atuação no IFMT, observo, por meio de relatos dos estudantes ingressantes no 1º ano do ensino médio na instituição que, no decorrer do ensino fundamental deles, na maioria dos casos, eles tinham a disciplina artes sendo ministrada por profissionais não habilitados, com pouca motivação e com um baixo número de oportunidades para práticas artísticas.

Assim, acabamos encontrando estudantes que possuem uma visão do ensino de artes e da educação musical como entretenimento, como algo desnecessário para sua própria formação e presumindo que tais ações não sejam pautadas por pesquisas da área pedagógico-musical. Conduzir os trabalhos no IFMT, alicerçados em uma prática que visa a oportunizar momentos e espaços para o fazer musical, nos requisiu um esforço e permitiu uma aproximação mais clara com os processos de aprendizagem informal.

O meu despertar surge a partir da relação com esses estudantes e a partilha de histórias acerca do processo de aprendizagem musical que eles tiveram. A maioria dos alunos que toca um instrumento musical ou canta

desenvolveu seus processos de aprendizagens em projetos sociais ou igrejas. Para tanto, a busca pela aprendizagem informal se deu uma vez que esses participantes não tiveram em seu processo de formação o contato com materiais didáticos e teóricos pré-estabelecidos.

Além disso, trabalhos desenvolvidos com pessoas entre 14 e 18 anos necessitam de uma atenção maior, uma vez que eles anseiam por resultados rápidos. Alguns, nas primeiras semanas, apelam para apresentar ao público, mostrar os trabalhos para seus pais, amigos e familiares. A utilização da aprendizagem informal se justifica, uma vez que os conhecimentos e saberes são socialmente construídos por relações e práticas entre os participantes que ultrapassam as metodologias e os métodos pré-estabelecidos (FLORES, 2018).

As práticas musicais no IFMT Tangará da Serra, em quase sua totalidade, são desenvolvidas em grupos com foco em tocar, cantar e apresentar trabalhos, tendo a música popular brasileira como cerne no repertório. Entendemos, para essa pesquisa, que música popular tem sua concepção e construção a partir de uma pluralidade de gêneros musicais mediadas pela diversidade histórica e social de um povo pluri ou multiétnico como é o caso do Brasil. A criação de bandas e grupos musicais com jovens que executam repertório de música popular foi empregada nos projetos e nas práticas de ensino, uma vez que minha formação como músico é oriunda da música popular brasileira e possibilita uma maior aproximação e um maior diálogo entre as manifestações musicais minhas e dos educandos (NEDER, PENNA, 2018).

Todos esses caminhos dialogam com a proposta de aprendizagem musical informal de Lucy Green que se constitui em uma união de “práticas musicais e sociais” (GREEN, 2002, p. 16). A pesquisadora britânica Lucy Green realizou pesquisas com músicos populares na Inglaterra e percebeu que o processo de aprendizagem musical informal apresenta cinco princípios que dialogam com essa pesquisa e se diferenciam de um processo de aprendizagem musical formal.

Nos cinco princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green, os participantes escolhem a música que desejam tocar ou cantar, “tiram música de ouvido”, desenvolvem o processo de aprendizagem em grupo, assimilam

conhecimentos pessoais e habilidades e integram de forma contínua os atos de apreciação, execução, improvisação e composição musical (GREEN, 2012, p.68). Destaco que o processo de criação artística coletiva e a solidariedade dos participantes são pilares para essa pesquisa e para outras que foram desenvolvidas na educação musical.

A colaboração e a solidariedade nas práticas de músicas populares podem ser perceptíveis uma vez que o processo de aprendizagem advém de momentos de reciprocidade entre os pares que se unem para criar seus repertórios, arranjos em seus grupos, bandas ou conjuntos. Assim, pode-se perceber um processo no qual os conhecimentos, as experiências, as vivências e as técnicas se compartilham por meio da colaboração mútua entre os indivíduos e os respectivos produtos artísticos se finalizam recorrentes de um trabalho em grupo (CERNEV, 2015; MACHADO, 2016; NARITA, 2014; MORI, 2020).

O conhecimento compartilhado pelo estudante somente será possível se ele perceber e colocar em prática a sua autonomia. Os estudos de Paulo Freire direcionam para um diálogo em que a apropriação e a experimentação se conectam com as transformações da sociedade. Isso abraça a percepção que o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade são alicerces para o futuro de uma sociedade (FREIRE, 2002).

Trabalhar com música popular é uma experiência recorrente e assertiva em meus trabalhos no IFMT Tangará da Serra. O contato com leituras voltadas para a aprendizagem musical informal, em especial trabalhos que visam à ampliação dialógica com os saberes do educando e à colaboração no processo de criação e produção musical direciona e propicia mudanças em minhas práticas profissionais.

Trata-se de oportunizar caminhos para que participantes construam, juntos, o repertório a ser executado pelo seu conjunto ou banda. Os musicistas devem trazer ideias para a construção de arranjos musicais que se conectam com as suas vivências, escutas e experiências musicais construídas ao longo da sua vida.

Contudo, por meio de vivências e observações nos ensaios e nas apresentações musicais em geral, percebi em mim um docente que oportunizou a produção de conhecimentos e produtos artísticos, mas impossibilitava a participação dos discentes no processo de pensar, organizar as ideias relacionadas ao fazer musical. Para uma formação que atenda à missão da instituição, a conscientização e a contribuição para uma formação cidadã carecem de ações efetivas, como a prática democrática por parte de todos os envolvidos. Para tanto, os atores sociais devem assumir uma participação ativa com “responsabilidades e clareza” acerca de suas atribuições em grupo (MACHADO, 2016, p.85).

Receber e possibilitar que as vivências e experiências oportunizadas aos participantes no dia a dia das práticas musicais nos projetos pudessem ser consideradas para trabalhos futuros ou, até mesmo, para a transformação imediata era algo que não existia em práticas docentes anteriores. Destaco que os trabalhos musicais desenvolvidos com as bandas, prática de canto coral, grupo de teatro musical antes desta pesquisa, tinham seus processos de criação de arranjos musicais e seleção de repertório realizado de forma específica por mim.

Ressalta-se que a opção tomada para esta pesquisa não se limita ao fazer musical, mas, sim, a uma construção criativa e artística em grupo. Práticas musicais que valorizam as vivências e as experiências dos envolvidos possibilitam uma nova forma de visualizar a educação por meio da reflexividade sobre a ação educacional. Trata-se de uma abordagem que dialoga com a busca por promoção de ações pedagógicas, que podem se reverter em uma formação para a vida.

Ao visualizar uma nova possibilidade de condução dos trabalhos no IFMT Tangará da Serra, identifico a necessidade de realizar reflexões sobre as práticas desenvolvidas por mim nos anos anteriores a esta pesquisa. Com isso, posso direcionar as ações futuras de forma coerente com as realidades dos participantes. Todo ser humano é um sujeito reflexivo, independentemente da cultura em que está inserido. Assim, a reflexividade aqui é compreendida como uma pertinente característica de todos os humanos racionais e conscientes.

Torna-se necessário realizar um trabalho consciente de autoanálise na e sobre as práticas educacionais, uma vez que a reflexão crítica possibilita um exercício individual das nossas próprias abordagens e dos nossos métodos de ensino. É um exercício introspectivo que busca identificar pontos fortes e áreas de melhoria em relação ao processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2012; GHEDIN, 2012; SCHÖN, 2000).

O ingresso como aluno no Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, em 1 de fevereiro de 2021, foi, sem dúvida, um momento importante para revisitar todo esse fazer e olhar docente. Voltar para a universidade, após 9 anos, é utilizar os momentos em um programa de pós-graduação na área de ensino de artes para refletir sobre o fazer musical e o processo de aprendizagem.

Estar na educação é se desafiar a cada dia e momento. A reflexão no ensino presencial já é algo de extrema pertinência e necessidade. Com a pandemia de covid-19, no Brasil, de forma específica também no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, a partir de março de 2020, o cenário da educação ganhou um novo capítulo na história da humanidade (REZENDE, 1998; BRASIL, 2020; BRUM, 2020; IFMT, 2020). O ensino remoto se configurou como um instrumento necessário para a realidade existente provocada pela pandemia de covid-19. Foi um meio pelo qual docentes e discentes desenvolveram e adaptaram práticas e metodologias de um ensino presencial, para ambientes virtuais diversos de aprendizagem (SILVA; SILVA, 2021; BORGES, RIBEIRO, 2021).

Inserido neste contexto, oportunizar por meio de um curso de extensão a promoção de um espaço de aprendizagem em que os atores pudessem ter uma liberdade no processo de criação e escuta musical foi o cerne para a coleta de dados dessa pesquisa. Deste modo, a referida pesquisa nos leva a tentar responder a seguinte pergunta: como práticas musicais baseadas na aprendizagem musical informal de Lucy Green podem oportunizar o processo de reflexão e transformação de um docente?

1.1 Objetivos

Refletir sobre o papel docente nas práticas musicais implementadas com jovens músicos populares em ambiente on-line e presencial no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, baseadas na aprendizagem musical informal de Lucy Green.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Analisar o processo de criação musical com bandas em ambiente on-line e presencial tendo como base os princípios da aprendizagem informal de Lucy Green e;
- Identificar as diferentes formas de interação social entre todos os participantes no decorrer das práticas on-line e presencial.

1.2 Estrutura do trabalho

No próximo capítulo, serão apresentadas as contribuições teóricas obtidas por meio de levantamento bibliográfico em dissertações, teses e periódicos que abarcam a aprendizagem musical informal, os cinco princípios das práticas musicais informais com os músicos populares de Lucy Green, a colaboração, a cooperação, as bandas e a música popular brasileira. O capítulo 3 contém a metodologia da pesquisa e o itinerário planejado para a execução da coleta dos dados. A abordagem qualitativa, a pesquisa-ação, o curso de extensão, a responsabilidade ética, os participantes, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados são os tópicos que serão discutidos e apresentados nesta parte.

No capítulo 4, apresenta-se o contexto no qual estou inserido e onde surgiu o anseio para desenvolver a pesquisa e, ainda, apresento o projeto do curso. Foi uma ação desenvolvida por meio de duas ofertas, sendo uma totalmente on-line e outra de forma híbrida, com encontros presenciais e on-line.

O capítulo 5 traz a análise dos dados a partir dos produtos musicais desenvolvidos nos cursos. As canções produzidas nas duas ofertas e os respectivos desdobramentos ocorridos a partir do processo de criação e produção musical são motes primordiais para a análise dos dados. Também são discutidas as vivências e as experiências dos participantes e os frutos oriundos de uma prática musical informal baseada nos estudos de Lucy Green.

Por fim, as considerações finais desta pesquisa são trazidas, bem como suas contribuições para a educação musical estudada e os encaminhamentos para futuras investigações.

2. DEFINIÇÕES E CONCEITOS: CAMINHOS PARA REFLEXÕES

Apresento, neste capítulo, contribuições no processo de reflexão e análise das práticas musicais desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Os caminhos aqui traçados iniciam com uma reflexão sobre aprendizagem formal e informal que caminham e dialogam nas multiplicidades de ambientes de formação.

A educação musical no Brasil nos últimos anos tem passado por transformações que visam a expandir as pesquisas nos múltiplos espaços de aprendizagens para os diversos públicos na sociedade. Esse processo de mudança transita entre ofertas de práticas musicais no ensino formal, ou seja, nas instituições de ensino, quanto na aprendizagem informal e não formal, que se apresentam como ações extraescolares, em projetos e ações sociais (ARROYO, 2000).

Nesta pesquisa, a aprendizagem musical informal de Lucy Green é trabalhada a partir das reflexões realizadas pela pesquisadora após desenvolver um estudo na Inglaterra com 14 músicos populares. Green (2002) discorre acerca das formas como esses músicos aprendem e desenvolvem as suas habilidades que são chamadas, pela autora, de “práticas informais de aprendizagem musical” (GREEN, 2002, p.5). A partir da aprendizagem musical informal discutiremos: colaboração, autonomia, criação musical e formação de bandas e reflexividade.

Em seguida, apresento contribuições teóricas acerca de colaboração, cooperação, autonomia e reflexividade. Esses últimos temas norteiam o passo a passo de todo o processo de desenvolvimento da oferta do curso de extensão e, principalmente, os desdobramentos da pesquisa.

As buscas por trabalhos que tratavam acerca da temática foram realizadas nas ferramentas Google Acadêmico, periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), revista eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), revista da Associação Brasileira de Educação Musical (revista da ABEM) e no banco de teses e dissertações da CAPES.

2.1 Aprendizagem Formal e Informal

Os inúmeros estudos sobre a aprendizagem e, em particular, sobre as possíveis classificações referentes às diferentes perspectivas de aprendizagem em diversas teorias, também denominadas correntes epistemológicas, são fatores para reflexão em diversas pesquisas. Em nosso caso, trazemos algumas reflexões acerca da concepção de aprendizagem formal e informal que contribui para essa pesquisa.

O processo de aprendizagem é algo que ocorre a partir da “aquisição de conhecimentos, saberes, habilidades, valores e atitudes através do estudo” do ensino e, até mesmo, da experiência (TABILE; JACOMETO, 2017, p. 7). Essa constatação reforça a reflexão apresentada por Libâneo (2006, p. 91), que define aprendizagem como uma ação de “assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los conscientemente autonomamente”.

A aprendizagem pode ser assimilada como:

um processo mediante o qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele) numa constante inter-relação biopsicossocial com seu meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros (DIAZ, 2011, p.82).

A relação da compreensão e aplicabilidade dos conhecimentos e saberes são pontos cruciais para determinarmos a aprendizagem nos espaços escolares. A aquisição de conhecimentos, saberes, valores se torna algo particular no processo progressivo e ininterrupto de cada pessoa em uma sociedade. A aprendizagem se configura e possui um valor significativo nos espaços educacionais por “introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, através de mediações cognitivas e inter-relacionais que supõem a relação docente” (LIBÂNEO, 2001, p.20).

A relação dos saberes e o compartilhamento de conhecimentos estão entrepostos no processo de aprendizagem que culmina na formação humana e criativa de cada pessoa (GOHN, 2014). Uma formação humana pode ser

permeada por processos de aprendizagem formal e informal, uma vez que os múltiplos contextos podem propiciar a aquisição, a assimilação e a troca de conhecimentos.

O processo de aprendizagem formal dialoga preferencialmente com a educação formal. Ou seja, aquela forma de condução de trabalho é aquela desenvolvida nas instituições formais como escolas, universidades e demais instituições que trabalham com formação (GOHN, 2014). A aprendizagem formal se dá a partir de conteúdos previamente estabelecidos e determinados pela instituição ou ação.

A aprendizagem informal está ligada também com a educação formal, mas, de forma bem significativa, está sendo desenvolvida nas ações extracurriculares, de uma educação intitulada por Libâneo (2007) por educação informal. O autor ressalta que o processo de educação informal como consequência de todos os trâmites da aprendizagem informal resulta em atos em que os alunos se relacionam e trazem de forma objetiva suas influências e relações socioculturais.

A aprendizagem informal pode ser definida como qualquer “atividade que envolva a busca de entendimento, de conhecimento ou habilidade que ocorra sem a imposição externa de critérios curriculares” (TAVARES; MELO, 2019, p. 4). De certa forma, ao mesmo tempo que temos os critérios curriculares, torna-se necessário visualizarmos as lacunas e percebermos o quanto pertinente são as ações e as contribuições da aprendizagem informal. Para Kawagoe (2019), aprendizagem informal deve ser um caminho para as emergentes necessidades de mudança nos espaços educacionais.

Segundo Sallán, Moreno, Garcia, Suarez (2020), a aprendizagem informal resulta, na maioria das vezes, de ações pedagógicas em que as pessoas que aprendem e ensinam não possuem definidos e delimitados os papéis de quem ensina e quem aprende.

2.2 Aprendizagem Musical Informal de Lucy Green

Para entender o cenário atual de pesquisas na área de aprendizagem musical informal, realizei buscas sobre o assunto entre novembro de 2021 e novembro de 2022. Utilizei as seguintes palavras-chaves: Aprendizagem Musical

Informal, “Aprendizagem Musical Informal” com aspas, Informal Music Learning e “Informal Music Learning” com aspas. O uso das aspas se deu para buscar trabalhos específicos sobre a referida temática.

A pesquisa foi realizada no Google Acadêmico, nos periódicos CAPES, nas revistas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), além de teses e dissertações da CAPES. Os resultados obtidos são de produções científicas publicadas entre janeiro de 2018 e novembro de 2022:

Quadro 1 -Resultado da Busca

Palavra-chave	Google acadêmico	Periódicos CAPES	Revista OPUS	Revista ABEM	Banco de teses e dissertações CAPES Filtro de Data – 2018 a 2022
APRENDIZAGEM MUSICAL INFORMAL	34.900	289	0	0	21.554
“APRENDIZAGEM MUSICAL INFORMAL”	150	0	0	0	04
APRENDIZAGEM INFORMAL MUSICAL	16.300	289	0	0	21.546
“APRENDIZAGEM INFORMAL MUSICAL”	12	0	0	0	0
INFORMAL MUSIC LEARNING	731.000	0	1	0	17.560
“INFORMAL MUSIC LEARNING”	1.960	0	0	0	03

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Dentre os trabalhos apreciados, Mariano (2018) ressalta que a aprendizagem informal dos músicos populares oportuniza um grau de satisfação que o motiva aos avanços técnicos instrumentais, uma vez que o músico está em contato, muitas vezes, com a música de convívio.

Ribeiro (2022) afirma que a relação entre os músicos populares e a aprendizagem musical informal encontra-se diretamente ligada à forma de como são conduzidos os trabalhos. O contexto cultural em que eles estão inseridos direciona, em muitos casos, o processo de escolha de repertório e a forma de criação dos arranjos musicais. Isso difere da aprendizagem musical informal entendida aqui, a partir de Gaio (2020), como “um modelo educacional, muitas vezes, divergente do contexto musical social e econômico em que estão inseridos os alunos” (GAIO, 2020, p. 47).

Associar transformações às práticas musicais nos diversos espaços requer um meio de aprendizagem que visa a aproximar e aproveitar os saberes e as experiências musicais compartilhadas pelos sujeitos. Entender e vivenciar a música pode passar por caminhos que, algumas vezes, não se concretizam nas aulas formais.

Green (2012) sugere que um dos caminhos para contribuir com o processo de aprendizagem na educação musical pode ser as práticas informais de aprendizagem musical. Ou seja, uma aprendizagem baseada, sobretudo, na experiência, nos saberes do dia a dia dos participantes e na motivação. Neste sentido, as práticas informais de aprendizagem musical podem propagar a ampliação das práticas musicais nos espaços educacionais (BENEDETTI; KERR, 2010).

O processo de ensino e aprendizagem se desenvolve tanto nas práticas musicais formais desenvolvidas nas instituições que usam métodos e toda uma estrutura explícita quanto nas práticas informais. Torna-se necessário compreendermos o contexto individual e como ocorre esse processo de construção, sem discriminar ou apontar que uma é melhor que a outra (ARROYO, 2002). Essa troca de conhecimento por meio da vivência, da experiência, da competência e dos conhecimentos que não necessariamente exigem um método, mecanismos próprios de avaliação contrastando com os mecanismos formais, é entendido como “práticas de aprendizagem musical informal” (GREEN, 2000, p. 65).

Em seus estudos na Inglaterra, Lucy Green (1997, 2000) buscou compreender as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares. O

processo de ensino e aprendizagem desses músicos ainda é um campo vasto para pesquisa, tendo em vista as diversas competências, experiências, vivências e as formas que ocorrem o ensino e a aprendizagem na música popular.

Neste sentido, Green (2012) esclarece que:

Os músicos populares se envolvem no que se tornou conhecido como práticas de aprendizagem informal. Essas práticas diferenciam-se enormemente dos procedimentos educacionais musicais formais e dos modos como as habilidades e conhecimentos de música clássica têm sido adquiridos e transmitidos, pelo menos durante os dois últimos séculos (GREEN, 2012, p.6).

Trabalhar com música popular possibilita uma aproximação com a realidade da maioria das pessoas na sociedade brasileira. A valorização da música popular nos espaços educacionais pode “conduzir os alunos a uma esfera mais ampla de apreciação musical” (GREEN, 2012, p.62). Temos a ciência do vasto campo que a música popular brasileira abarca e a multiplicidade de gêneros que surgem ou se modificam com o passar dos anos.

A música popular e o processo de aprendizagem informal se relacionam, uma vez que ambas podem abrir caminhos para práticas artísticas e a possíveis contribuições para uma formação social dos estudantes. Lucy Green, por meio da sua pesquisa, identifica cinco princípios das práticas musicais informais com os músicos populares. Resumidamente, Narita (2015) apresenta esses cinco princípios:

1) os estudantes escolhem a música que querem trabalhar; 2) tiram a música de ouvido; 3) escolhem os colegas com quem querem trabalhar e aprendem uns com os outros; 4) a aprendizagem parte de um repertório “real” e não segue uma ordem pré-estabelecida; e 5) existe uma profunda integração entre as modalidades de audição, performance e composição, com ênfase na criatividade. (GREEN, 2008 apud NARITA, 2015, p.63)

Dentro desses princípios, podemos observar como as práticas musicais informais dialogam no processo de ensino e aprendizagem dos músicos populares. Podemos observar a partir dos princípios o fazer musical e a autonomia dos músicos no processo de ensino-aprendizagem. Esse fazer

musical aliado à autonomia é perceptível desde o primeiro princípio, quando o participante tem a liberdade de decidir quais obras musicais eles desejam tocar. Esses elementos da aprendizagem informal musical, propostos por Lucy Green, norteiam a nossa pesquisa.

Green (2008) descreve o processo dessas práticas musicais a partir de sete estágios, em que são perceptíveis e foram trabalhados os cinco princípios elencados anteriormente. No primeiro estágio, os participantes formam os grupos musicais, escolhem o repertório e tiram as músicas a partir da audição do material original, utilizando CD player (GREEN, 2008, p. 193). A autonomia e o processo de aprendizagem em grupo têm seu ponto-chave neste primeiro estágio. O docente se coloca como um membro colaborador.

No segundo estágio, os alunos recebem orientação do professor, que contribui com algumas demonstrações e sugestões de como ele tocaria uma determinada canção. Neste segundo estágio, os participantes tiveram a oportunidade de trabalhar as músicas pré-selecionadas, ter materiais curriculares organizados, mas todo o processo de informalidade relacionado à autonomia e à liberdade na construção e trabalho em grupo foram mantidos (GREEN, 2008, p. 193).

No terceiro estágio, é retomado o primeiro estágio oportunizando, assim, reflexões e a aplicabilidade dos conhecimentos vivenciados nos estágios anteriores. No quarto estágio, os participantes são convidados a compor, ensaiar e tocar em grupo as suas próprias músicas. Para Green (2008), esse momento é oportuno, uma vez que os participantes têm autonomia no processo de criação artística e conduzem os trâmites de aprendizagem em grupo com seus pares. No quinto estágio, os envolvidos no processo trabalham a partir de um “modelo musical” elaborado e alicerçado nas práticas desenvolvidas anteriormente (GREEN, 2008, p. 193).

Nos dois últimos estágios, os participantes desenvolvem todas as etapas anteriores a partir de um repertório não familiarizado por eles. Para Green (2008), essas duas últimas etapas do projeto de pesquisa oportunizam um desafio maior aos envolvidos. A escolha de um repertório familiarizado e tirar as músicas que são do interesse dos participantes oportunizam uma satisfação

significativa no processo de aprendizagem. Nessas últimas duas etapas, Green (2008) propõe aos participantes a experiência de fazer isso com as músicas que não eram de suas vivências ou de seus agrados.

No início, Green (2008) percebe que o exercício de trabalhar com um repertório diferente da vivência musical não agradou aos participantes. Posteriormente, eles foram identificando e percebendo elementos musicais semelhantes à música de sua vivência, gerando, dessa maneira, aberturas e relações com músicas e com repertórios fora da vivência cultural deles. Para Green (2008), é possível, por meio das práticas musicais informais, criar relações, gerar autonomia e ampliar os conhecimentos na área de criação, escuta e técnica musical.

2.3 Colaboração e Cooperação

A compreensão de uma transformação no processo de aprendizagem, as formas de condução e de se colocar de um aluno e um professor propiciam argumentações necessárias para essa pesquisa. A colaboração e a cooperação nas práticas educacionais podem contribuir para a elucidação de dificuldades no processo de aprendizagem, uma vez que estão conectadas com atividades de ensino desenvolvidas pelos participantes.

Os termos colaboração e cooperação possuem semelhanças, uma vez que ambas as palavras têm relações com o trabalho. A origem da palavra colaborar tem sua formação com o prefixo co (companhia, contiguidade, sociedade) + labore (trabalho, lidar). Ou seja, trabalho junto. Como cooperar usa o mesmo prefixo: co + operar (fazer, obrar, executar, produzir) – produzir junto (CUNHA, 2010).

Para Benzaquen (2006), a cooperação é uma das pertinentes formas de interação social, pela qual um grupo de pessoas se esforça para a obtenção de uma finalidade coletiva. A proposta de ação em conjunto pode ser compreendida como cooperação, uma vez que o emprego de uma determinada ação desenvolvida “entre os indivíduos ou grupos associativos possui um determinado fim” (FRANTZ, 2001, p. 242).

Dentro de um processo de aprendizagem, a cooperação pode ser entendida como ações desenvolvidas por “indivíduos que contribuem com seus resultados individuais e apresentam a sua agregação como o produto do grupo” (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS, 2008, p.15). É essa contribuição individual e a produção de resultados separados que se tornam ponto de distinção entre colaboração e cooperação. Ou seja, eles fazem e executam uma determinada ação proposta com uma determinada finalidade específica.

Dessa forma, para este trabalho, entendemos a cooperação como uma ação em que é feita a divisão de tarefas com a lógica de um pensamento em que cada participante do grupo realizará aquilo que será determinado para si (CAMARGO; BECKER, 2012; KEMCZINSKI; MAREK; HOUNSELL; GASPARINI, 2007). Na prática cooperativa, uma das formas de condução metodológica se dá quando as pessoas acreditam que seus objetivos estão positivamente correlacionados, ou seja, cada um conseguirá alcançar o seu objetivo à medida que “os demais alcançarem os seus” (LORENTZIADIS, 2002, p.23).

Colaborar implica uma abrangência maior em nosso entendimento. O trabalho colaborativo assemelha-se a uma distribuição de tarefas comuns para todos. Colaborar e trabalhar se diferem de operar, uma vez que esse trabalho se conecta diretamente com atividades que vão além de uma mera ação determinada. Remete ao pensar, preparar, planejar que envolve lugares, momentos e situações nem sempre definidas (SANTOS JUNIOR, 2009).

Podemos entender a colaboração como:

Uma atividade coordenada e síncrona, resultado de uma tentativa contínua de construir e manter um entendimento compartilhado de um problema (ROSCHELLE; TEASLEY, 1995, p.70).

A busca pela solução de um problema em grupo resulta em práticas em que os envolvidos conduzem os trabalhos em conjunto “não havendo a subdivisão da mesma em partes distribuídas singularmente a cada componente” (SILVA, 2011, p.14).

Assim, um processo de aprendizagem que se baseia no pensamento de colaboração se coloca em um diálogo social, uma vez que as resultantes do compartilhamento de conhecimentos e saberes são produzidas pelas vivências e interações entre os envolvidos no processo. Ou seja, é uma aprendizagem que surge a partir do envolvimento dos participantes que “trocamos informações, trabalhamos juntos para realizar objetivos comuns, pelo compartilhamento de conhecimento, aprendizagem e construção de consenso” (FERREIRA, 2018, p. 59).

Trata-se de um processo no qual o aprendizado entre os sujeitos envolvidos acontece por meio do desenvolvimento de técnicas e métodos de autoaprendizagem validados de forma consciente ou inconsciente mediante a vivência dos participantes. Assim, o trabalho colaborativo pode ser entendido como uma determinada ação alicerçada ao diálogo, à comunicação, à reflexão, à flexibilização do tempo e ao espaço de realização das atribuições e, especialmente, à confiança (RICHT, 2019, p. 959).

Entendemos que a colaboração requer generosas e contínuas porções de partilha e interação do que uma “simples realização conjunta de diversas operações” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 4). Deste modo, o trabalho que está inserido no cerne da colaboração pode apresentar em uma determinada ação inúmeras operações e possibilidades diversas de resoluções, uma vez que a solução para os problemas resultará de um trabalho coletivo e dialógico.

Para Behrens (2020), a colaboração e a aprendizagem colaborativa direcionam os envolvidos, em especial o educador, a impulsionar ações que visam a curiosidade, ao interesse pela problematização e a busca de soluções possíveis em grupo para um determinado fato. Ou seja, procurar caminhos e explicações a partir de ações que devem ser resolvidas e solucionadas pelo coletivo em um determinado espaço de tempo.

Conforme Silva e Castro Filho (2012), a aprendizagem colaborativa acontece a partir de determinadas formas de interação que, por consequência, desencadeiam um mecanismo de aprendizagem. A relação entre os envolvidos oportuniza aprendizagens a partir da interação entre eles.

Carneiro, Garcia e Barbosa (2022, p. 55) afirmam que um dos pilares e principais objetivos da aprendizagem colaborativa é “a participação ativa dos

envolvidos” em todo o processo de uma atividade ou ação. Para os autores, esse processo de aprendizagem pode acontecer, uma vez que o universo de conhecimentos, vivências e experiências dos participantes venham fomentar novas soluções e descobertas a partir da troca de experiências e apoio.

Na área da educação musical, Cernev (2018) afirma que, ao promover ações colaborativas em suas aulas de música, os alunos puderam criar suas próprias estratégias de aprendizagens, por meio da negociação entre si e com os professores. Para a pesquisadora:

Abordar esta postura em sala de aula contribuiu para a descentralização do papel do professor como o responsável pelo processo educativo e propiciou que a aprendizagem não se tornasse linear, nem em relação à música nem sobre a tecnologia empregada. Exatamente por isso o envolvimento dos alunos na construção da aprendizagem colaborativa tornou o encaminhamento e o direcionamento das atividades de forma coesa, de acordo com as necessidades e dúvidas geradas no momento da tarefa (CERNEV, 2018, p. 33).

A relação professor e aluno em uma prática baseada na aprendizagem colaborativa proporciona experiências e vivências que podem fortalecer o processo de aprendizagem dos participantes. A partilha da responsabilidade do processo de aprendizagem para todos os envolvidos são caminhos e direcionamentos necessários dentro de uma aprendizagem colaborativa.

O compartilhamento de saberes e de conhecimentos musicais entre todos os envolvidos no processo possibilita um “diálogo entre diversas manifestações musicais, como parte do trabalho pedagógico”, podendo viabilizar incontáveis trocas de experiências e a ampliação do universo cultural de todos os envolvidos (PENNA, 2006, p. 40). Esse diálogo, a partir da colaboração, promove uma relação direta entre o professor e os “mundos musicais dos alunos” (NARITA, 2015, p. 73).

O mundo musical do aluno em uma prática de aprendizagem colaborativa se torna visível devido à partilha do conhecimento entre todos os envolvidos no processo. Trata-se de todo o processo de aprendizagem que se dá a partir do compartilhamento de experiências e conhecimentos que, de forma recíproca e solidária, os participantes contribuem uns com os outros.

Para Mori (2020), o termo solidariedade se conecta com a proposta de aprendizagem colaborativa e em grupo, uma vez que:

A solidariedade parte da afirmação de cada sujeito, com suas crenças e valores. Sendo assim, ela fortalece a comunidade na medida em que mantém sadia a relação entre seus membros. Ser solidário é uma maneira eficiente de alimentar redes colaborativas para o enfrentamento de problemas que seriam impossíveis de serem resolvidos de imediato ou com respostas simplistas (MORI, 2020, p. 65).

O trabalho em grupo, em comunidade e as trocas de experiências são pontos que se conectam entre aprendizagem colaborativa e solidariedade. Sobre esse aspecto, destaca-se a possibilidade da resolução de um problema que, individualmente, poderia ser complexo, mas, em grupo, pode tornar-se viável.

2.4 A Autonomia

A autonomia do estudante no contexto escolar permite uma vasta reflexão quando o assunto é o processo de aprendizagem. Segundo Paro (2011), a concepção de uma educação verídica passa por um minucioso trabalho de construção e de saberes para que os educandos possam, por meio de sua autonomia, contribuir com seu próprio processo de formação. Aliado a essa concepção, Zatti (2007) apresenta um significado pertinente sobre autonomia:

Etimologicamente a autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autosuficiência[sic]. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. (ZATTI, p. 12, 2007).

Certamente, uma das questões mais delicadas no processo de aprendizagem é a compreensão da autonomia e a sua relação com o poder e a liberdade. Zatti (2007) apresenta a definição deixando explícito que o poder não é algo absoluto ou algo sem limites. A autonomia e a liberdade do educando são caminhos de uma reflexão contínua para mudanças necessárias de uma sociedade. Sobre a liberdade do professor e do aluno, Freire (2008) afirma que:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. (FREIRE, 2008, p. 46).

Em relação ao pensamento freireano, um dos desafios constantes dos professores é propiciar condições para que os educandos possam se assumir como sujeitos críticos. Nesse sentido, podemos visualizar uma prática educacional orientada para a autonomia e para a relação de liberdade em todos os pontos de vista de uma sociedade. Liberdade no processo de criação artística, liberdade que rejeita os muitos tipos de discriminação que podem adoecer muito mais a nossa sociedade.

Como frisado anteriormente, a autonomia não é autossuficiente, ou seja, requer sempre dos envolvidos uma ampla possibilidade de abertura e comunicação mútua entre as pessoas. Para tanto, se torna necessário oportunizar condições que levem à ampliação das relações e, por consequência, a um real espaço de aprendizagem em que os “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2008, p. 26).

Todo um processo de construção de autonomia nos espaços educacionais e, por consequência, na sociedade pode ser compreendido como um ciclo contínuo. Os envolvidos devem estar de prontidão para o novo a cada dia. Ou seja, “estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apoiam” (FREIRE, 2008, p. 67).

O sensível, neste caso, se dialoga com a excelência dos seres humanos que, no decorrer das suas vivências, devem considerar-se inacabados para uma verdadeira e longínqua vida social, cultural e histórica. Para Freire (2002, p. 50), “onde há vida, há inacabamento.” A concepção de inacabado está diretamente ligada ao processo dos seres humanos que, a cada dia, concluem uma etapa e, mesmo assim, têm consigo a missão de entender que vivem em uma constante inconclusão como sujeitos inseridos em uma sociedade de constantes mudanças.

A compreensão e o processo de aprendizagem, a partir das reflexões acerca da autonomia, somente tornam-se possível com o diálogo e com o compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os envolvidos no processo. É na partilha, na colaboração, na cooperação e, principalmente, no diálogo que o processo de aprendizagem ocorre. A autonomia e as práticas educacionais dialógicas têm como base profunda a comunhão entre os envolvidos que, por sua vez, são “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 39).

Nesse modelo dialógico, o processo de interação de educadores e educandos propiciam uma aprendizagem em que um aprende com o outro e unidos percorrem os caminhos e os possíveis tormentos na construção de conhecimentos. Para Gomes e Guerra (2020), todo o processo de autonomia e de educação dialógica depende da transformação do educador. Portanto, é necessário ao profissional:

estar sempre pronto a dialogar com os seus alunos, a considerar suas inquietações e angústias, estimulando a curiosidade e a criticidade daqueles que anseiam pelo conhecimento, propiciando as condições necessárias para que juntos, docente e discente conheçam as múltiplas dimensões da realidade (GOMES; GUERRA, 2020, p.15).

Por meio do diálogo, a relação entre educando e educadores comunga com a proposta de autonomia, uma vez que o educando entenderá, na prática, a proposta que ensinar é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 47). Ou seja, todos os educadores e educandos devem colaborar de forma efetiva para que o educando se torne protagonista de sua própria história a partir das vivências nos espaços educacionais.

Segundo Freire (2002), o educando deve ser um sujeito ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento e de transformar a sua realidade. Além disso, o autor recorda que esse estudante necessita refletir sobre a sua vivência, experiência e, assim, agir de forma consciente e com responsabilidade diante dos desafios propostos no seu processo de aprendizagem. Isso significa que ele não deve ser apenas um receptor passivo de informações, mas sim alguém que

participa ativamente, questiona, investiga, reflete, constrói o seu próprio conhecimento e, dessa forma, contribui para o processo de formação dos demais.

2.5 Reflexividade e o Professor Reflexivo

As contribuições teóricas alicerçadas na perspectiva dos temas reflexividade e professor reflexivo no Brasil são extremamente amplas para essa pesquisa. As discussões e as reflexões acerca do tema professor reflexivo e reflexividade no âmbito educacional tiveram uma significativa expansão no âmbito internacional a partir da segunda metade do século XX. A partir dos anos 1980, essas temáticas têm sido tratadas nos variados trabalhos e programas de pós-graduação em educação no nosso país (PIMENTA, 2012).

Podemos considerar a discussão sobre reflexividade e professor reflexivo no Brasil como algo recente, que está em constante expansão. Em uma busca no periódico CAPES, apresentando como filtro produções publicadas apenas no período de 2018 a 2022, identificamos um total de 1.489 trabalhos. Essas produções estão sendo guiadas a partir das transformações nos espaços educacionais. Amparados em estudos produzidos por Donald Schön (1992), Nóvoa (2001), Pimenta e Ghedin (2008) e Alarcão (1996; 2001), os trabalhos traçam caminhos a partir de práticas nos diferentes contextos escolares brasileiros que podem contribuir nas muitas áreas de conhecimento.

Shigunov Neto e Fortunato (2017), baseados nos estudos realizados por Donald Schön, entendem que o termo professor reflexivo está diretamente conectado com o profissional que atua no âmbito da educação. Para os autores, esse profissional é aquele que “observa, analisa e reflete sobre a sua prática pedagógica, tendo o aperfeiçoamento de sua atividade docente” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.7).

Surgido nos Estados Unidos com os estudos de Schön, o conceito de professor reflexivo se coloca como meio de intensa conduta contrária aos pensamentos tecnicistas dos professores. Para Fávero, Tonieto e Roman (2013), o pensamento reacionário aos ideais tecnicistas ocorreu pela forma de condução dos trabalhos que se conectavam meramente com um processo

formativo, de treinamentos contínuos de competências técnicas. Eram deixados de lado o diálogo constante no processo de aprendizagem e, principalmente, a capacidade de questionar.

Para Costa e Pimenta (2021), torna-se necessário que os sujeitos tenham consigo um diálogo e coloquem em prática atos de questionamentos, pois esses mecanismos são motores de desenvolvimento humano e, principalmente, dos processos de aprendizagem. A reflexividade e a discussão sobre o professor reflexivo são caminhos que dialogam com novas tendências e formas de trabalho em uma educação multicultural mergulhadas em ações e em atividades que podem inquietar os profissionais da educação. Colaborando com esse pensamento, Albuquerque (2022) afirma que a reflexão sobre os problemas no espaço escolar é pertinente para que:

o profissional busque desenvolver-se e investigando meios de realizar uma atividade com melhor desempenho, visando para além do sentido conteudista da profissão docente, a superação de uma sociedade neutra, buscando desenvolver nos alunos a capacidade crítica e reflexiva sobre o contexto social (ALBUQUERQUE, 2022, p.1364).

Do mesmo modo, o professor reflexivo deve estar preparado para romper e enfrentar os muitos problemas sociais existentes na comunidade escolar (DEGRANDE; GOMES, 2019). Assim, apoiada em Schön (1983), a professora Isabel Alarcão, pesquisadora de um vasto aporte teórico sobre o tema professor reflexivo, esclarece que o termo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que “caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 44). Uma visão necessária para conhecer a multiplicidade de condições e situações existentes em nossos espaços escolares, uma vez que os avanços da sociedade recomendam aos profissionais da educação uma nova forma de perceber o mundo, em especial, os alunos.

Para Nóvoa (2001), a expressão “professor reflexivo” refere-se ao “professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática” (NÓVOA, 2001, p. 2). Para conhecer é necessário observar, pensar, refletir e dialogar com envolvidos no processo sobre as práticas. Assim, o pensamento sobre o professor reflexivo está alicerçado e conduz o profissional

para pensar e refletir sobre suas ações e práticas educacionais, traçando contornos em cima da própria prática e reconhecendo os limites e as realidades como caminhos para pesquisas.

Para Alarcão (1996), alguns dos principais motivos para um processo de formação reflexiva dos professores estão conectados com a necessidade de reencontrar a sua identidade perdida e questionar as finalidades da educação. São, portanto, caminhos que possibilitam, por meio da ação, da prática, da atitude, as transformações necessárias para uma educação mais próxima da realidade dos alunos. Assim, estaremos em diálogo e em constante transformação, pois a conduta de refletir, questionar e indagar sobre a ação permite que o profissional da educação possa traçar, preparar e organizar as suas ações futuras.

Para Schön (1992), o profissional que se permite realizar uma reflexão sobre a sua própria prática possibilita a abertura de um processo de aprendizagem contínuo em seu trabalho. Assim, podemos perceber que os processos de aprendizagens evoluem e podem concretizar neste caso, uma vez que estão apoiadas em uma autoanálise e unificação entre reflexão e ação.

Para a garantia dessa autoanálise, Schön (2000) afirma que podemos refletir na e sobre a ação. Nesse contexto, temos a possibilidade de refletir na ação quando pensamos

sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, como ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000. p. 32).

Uma reflexão-na-ação se relaciona de forma precisa na ação imediata do educador (SCHÖN, 2000). O distanciamento imediato viabiliza uma reflexão no momento da prática educacional possibilitando, ao mesmo tempo, uma reorganização do que está sendo conduzido e a oportunidade de visualizar outros caminhos para a busca dos saberes educacionais.

Para tanto, é necessário se distanciar no momento da prática e após. Essa ação, posteriormente denominada por Schön (2000) como reflexão “sobre-a-

ação”, tem características específicas, uma vez que o profissional pode rever por meio de anotações gerais, de modo a suscitar mudanças nas suas ações futuras. Em uma reflexão sobre a ação, o sujeito profissional, quando se distancia de seu ambiente prático, pode “aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática” (SCHÖN, 2000. p. 32).

Para Ghedin (2012), refletir sobre a prática abre portas e caminhos para um autoconhecimento, uma vez que:

conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, [...] ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN, 2012, p. 141).

Nessa perspectiva, o autoconhecimento e a reflexividade das práticas educacionais envolvem caminhos que podem possibilitar mudanças de atitude, o que, por sua vez, implica o surgimento de transformações necessárias aos espaços educacionais. A construção de uma educação reflexiva, que amplie e desperte processos, muitas das vezes invisíveis e adequados, pode aflorar competências úteis na relação entre os sujeitos inseridos na educação.

Amparados nos estudos de Schön (2000), para Feitosa e Dias (2017), todo o processo de reflexividade e, principalmente, do pensar acerca do professor reflexivo deve estar amparado em uma “reflexão permanente” que, por consequência, se tornará “o fator que proporcionará a mudança nas atitudes dos professores” (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 15). A reflexão e, por consequência, a sua legitimação a partir da prática docente, tem seus caminhos iluminados por meio do contínuo processo de compreensão das mudanças necessárias que a educação necessita na contemporaneidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA EM AÇÃO

Neste terceiro capítulo, apresento e justifico a escolha da abordagem qualitativa, a forma de investigação por meio da pesquisa-ação e os princípios ético-metodológicos que guiaram todas as etapas da pesquisa. Apresento os procedimentos de coleta de dados e, por fim, a estrutura do projeto de extensão que serviu de base para a coleta de dados.

3.1 A Abordagem da Pesquisa Qualitativa

Essa pesquisa foi concebida a partir da concepção construtivista social que é “tipicamente encarada como uma abordagem da pesquisa qualitativa” (CRESWELL, p. 30, 2010). Nesta concepção, a pesquisa oportuniza ao pesquisador observar os indivíduos e o processo de expansão contínua dos significados subjetivos por meio das experiências vivenciadas. Conseqüentemente, o objetivo da investigação se desenha no ato de “confiar o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação a qual está sendo estudada”.

Dessa forma, a escolha da abordagem investigativa ocorre devido à necessidade de um aprofundamento e interpretação, aspectos e resultantes conectados com o comportamento humano (LAKATOS; MARCONI, 2003). A pesquisa qualitativa possui os ambientes naturais como procedência direta de dados e o pesquisador como seu instrumento indispensável para a concretização dos objetivos (OLIVEIRA, 2011). Assim, tendo esta pesquisa a inserção no âmbito da educação, os estudos acerca das “novas perspectivas para investigação da escola e da sala de aula” podem possibilitar maiores reflexões acerca das temáticas abordadas (WELLER; PFAFF, 2011, p. 31).

3.2 A Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação trata-se de um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). McNiff e Whitehead (2010, p. 7) entendem a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa que possibilita ao investigador a melhoria acerca do entendimento do processo de aprendizagem, por consequência do aprimoramento das suas práticas.

Ao relacionar e fazer parte do processo de forma dinâmica e contínua, podemos identificar características marcantes de uma pesquisa-ação (GIL, 2002). É uma pesquisa que vem buscar, por meio da prática e, principalmente, da reflexão, respostas para um problema identificado, sendo assim, adotamos a pesquisa-ação, pois “com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Com isso, temos a oportunidade de nos aproximarmos dos fatores invisíveis que circunvizinham o processo de ensino-aprendizagem. O ponto crucial é optar pela pesquisa-ação e ter um planejamento mais flexível (THIOLLENT, 2011). Ser e propor algo que visa a maleabilidade no processo de aprendizagem, sendo a execução proposta por meio da aprendizagem colaborativa se alia às inúmeras limitações e às dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Tripp (2005, p. 447) aponta que a pesquisa-ação é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. A escolha da pesquisa-ação se deu com as circunstâncias da produção em um espaço educacional e é a melhor forma de atingir o objetivo geral da pesquisa. Ou seja, uma forma de investigação que “ao mesmo tempo, altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, p. 447).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação necessita que o pesquisador promova uma mudança significativa na execução prática da ação. O reconhecimento do problema, o planejamento e a reflexão a respeito das atividades desenvolvidas são caminhos que podem contribuir para os resultados que irão surgir. A participação dos sujeitos na pesquisa está no campo da cooperação e colaboração, o que Tripp (2005) define como:

Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo. Colaboração: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação (TRIPP, 2005, p.454).

Para essa pesquisa, adotamos as definições de Tripp (2005), uma vez que buscamos refletir sobre o papel docente nas práticas musicais implementadas com jovens músicos populares em ambiente on-line e presencial no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, baseadas na aprendizagem musical informal de Lucy Green. Essa tomada de consciência passa pela participação ativa dos envolvidos na pesquisa.

3.3 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

A pesquisa utilizou-se da metodologia qualitativa na análise de dados. Para Bardin (2016), a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das “deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (BARDIN, 2016, p.145). Utilizando a pesquisa-ação, geramos “dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas” que surgiram no decorrer da execução da proposta (CRESWELL, 2010, p. 35). Essa essência necessitou das estratégias que foram a observação, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada em grupo.

A observação é uma técnica de pesquisa em que o investigador necessita, prioritariamente, ter um olhar ativo para todo o processo. Em nossa pesquisa, portanto, utilizamos a forma de pesquisador-observador ou observador participante. Este processo se dá a partir do momento em que o sujeito pesquisador está devidamente incluído na ação, buscando e contribuindo no espaço e no processo da pesquisa de forma objetiva e explícita (LAVILLE; DIONNE, 1999; QUEIROZ; VALL; SOUZA; VIEIRA, 2007).

O itinerário da observação foi um documento criado que, por sua vez, apresentou a data de cada encontro, a minutagem, a oferta a ser observada, o

título, o objetivo do encontro, o tipo de prática musical que, no nosso caso, foi em conjunto, ou seja, uma interação entre pesquisador e participante, a construção das propostas de criação musical e as considerações finais de cada aula. A escolha desta forma de observação ocorre devido à pesquisa-ação. Estar inserido no processo remete-nos a vivenciar juntamente com todos os participantes, de forma ativa, as possibilidades de construção e, principalmente, de mudanças que a pesquisa possibilita. Portanto, observamos em cada encontro todos os diálogos, a produção musical e, sobretudo, as reflexões e os apontamentos realizados no decorrer dos encontros.

A segunda estratégia utilizada nesta pesquisa foi a análise dos materiais produzidos. Foram analisados os materiais produzidos nas aulas: os diálogos transcritos, os vídeos das aulas, as canções produzidas e os formulários desenvolvidos no decorrer do encontro.

O itinerário de análise dos materiais produzidos dos vídeos das aulas seguiu uma rigorosa transcrição minutada de cada um dos 14 encontros ministrados nas duas ofertas. Ao todo, a primeira oferta contou com 08 horas, 10 minutos e 34 segundos, e a segunda oferta contou com 06 horas, 54 minutos e 50 segundos de material gravado. No total, tivemos mais de 15 horas de gravação em vídeo. Todo esse material foi transcrito e serviu de base para a análise desta pesquisa. Para Celard (2008), por meio da transcrição, os diálogos existentes nas atividades geraram um documento escrito que permanecerá como testemunho das ações realizadas. O exercício de transcrever um material fortalece o processo de análise e a discussão dos dados, além de oportunizar aos participantes um material escrito sobre os diálogos existentes nos encontros (FLORES, 2006).

Após a conclusão das transcrições, os participantes receberam um documento contendo a transcrição na íntegra dos 07 (sete) encontros, para que eles manifestassem aprovação, ajustes ou reprovação de algum diálogo realizado durante as atividades. Nenhum participante de ambas as ofertas manifestou a necessidade de modificação do texto.

A última estratégia utilizada nesta pesquisa para alcançarmos nosso objetivo geral foi a entrevista. Após definirmos as estratégias anteriores,

entendemos que, para a conclusão da pesquisa, a entrevista seria um importante instrumento para ampliar o processo de análise de nossos dados.

Para Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um dos instrumentos básicos no processo de coleta de dados em uma pesquisa científica. Gil (2002, p.117) explica que entrevista “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas”, visando a obtenção dos dados que interessam à investigação. Trata-se de mecanismo oral ou escrito em que o pesquisador busca responder aos seus questionamentos de pesquisa, “especialmente adequados para obter informações” sobre o que as pessoas e grupos entendem, acreditam, esperam, sentem e desejam fazer, fazem ou fizeram, bem como suas justificativas e representações a respeito desses temas (VASCONCELOS, 2002, p. 220).

De acordo com Manzini (2004), podemos ter entrevistas:

 Não estruturada, também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva, a entrevista estruturada é conhecida como entrevista diretiva ou fechada, e a entrevista semiestruturada é conhecida como semidiretiva ou semi-aberta (MANZINI, 2004, p.02).

Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada, tendo em vista a possibilidade do favorecimento, explicação e compreensão dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987). Estando o pesquisador incluso no processo da pesquisa, a entrevista semiestruturada oferece uma maior flexibilidade com um roteiro organizado sem estar devidamente engessado.

Em nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada aconteceu com cada grupo de ambas as ofertas e ocorreu no sétimo encontro em formato on-line. Optamos por uma entrevista em grupo tendo em vista a possibilidade de partilha entre todos os participantes em suas respectivas ofertas. Cada entrevista contou com 09 questionamentos, sendo 05 questões abertas e 04 questões na escala Likert.

A escala Likert é uma escala utilizada que possibilita aos entrevistados a verificação da satisfação ou não, por meio de pontos de possibilidades de indicação ou grau de concordâncias, ou discordância, com cada uma de uma

série de afirmações sobre objetos de estímulos (MALHOTRA, 2001; TIMOSSI et al, 2008). Usamos a escala Likert para buscar afirmações dos participantes como uma forma de condensar os dados coletados. Neste caso, utilizamos os 05 graus, conforme quadro 2.

Quadro 2 -Modelo de Escala Likert

GRAU	AFIRMAÇÃO
1	Discordo Totalmente
2	Discordo Parcialmente
3	Indiferente / não concordo nem discordo
4	Concordo parcialmente
5	Concordo Totalmente

Fonte: Adaptada pelo autor (MALHOTRA, 2001; TIMOSSI et al., 2008)

3.4 A Responsabilidade Ética com a Pesquisa

Para resguardar todos os trâmites éticos da pesquisa, submetemos a proposta para o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, por meio da Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema do Comitê de Ética em Pesquisa e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CEP/Conep (BRASIL, 2015).

O CEP/Conep tem por finalidade “proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética” (BRASIL, p. 3, 2015). Estando em um espaço escolar, trabalhando em uma pesquisa na área de ciências sociais e humanas, precisamos, primeiramente, resguardar e deixar todos os envolvidos no processo cientes de todos os trâmites em que estarão participando. Portanto, esse respaldo do Comitê de Ética em Pesquisa fortalece e credencia o pesquisador para exercício do seu trabalho de coleta de dados.

Embasados na resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata a respeito das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, submetemos, na Plataforma Brasil, a nossa proposta de

pesquisa intitulada Práticas Musicais Colaborativas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, na data de 05 de maio de 2021. Em 13 de maio do mesmo ano, a pesquisa foi aceita para análise pelo CEP/CHS – UnB e foi aprovada em 02 de setembro de 2021.

3.5 Os Participantes

Os interessados em participar dos cursos realizaram suas inscrições por meio de formulário eletrônico amplamente divulgado pelo site institucional do IFMT Campus Avançado Tangará da Serra e suas redes sociais. Os critérios de inclusão na pesquisa direcionaram para pessoas com idade maior que 13 anos, que tocam instrumentos musicais, apresentam vivência com a prática do canto e acesso a algum dispositivo, como celular ou computador para as atividades on-line.

Na primeira oferta, oportunizamos 30 vagas para os interessados que se enquadrassem nos pré-requisitos acima citados. Dessas 30 vagas, efetivaram a inscrição e participaram do curso 08 (oito) pessoas, sendo 07 (sete) maiores de 18 anos e 01 (uma) menor de 18 anos.

No sétimo encontro de ambas as ofertas, os participantes foram consultados acerca de como desejariam ser identificados na pesquisa. Neste sentido, os nomes e apelidos informados no quadro 3 foram indicados pelos próprios participantes. Trata-se de nomes e apelidos reais dos participantes, pois eles desejam ser reconhecidos na pesquisa desta forma.

Atender a esse desejo dos participantes foi importante para que eles pudessem se reconhecer ao final da pesquisa. Em uma prática que zelamos pelo diálogo democrático, consultá-los e acolher como eles desejavam ser identificados faz parte do compartilhamento das responsabilidades de todos os envolvidos na pesquisa.

Nesse contexto, ao assumir essas responsabilidades, os participantes contribuem para a construção de um diálogo significativo, colaborativo e enriquecedor para o processo de aprendizagem de todos os envolvidos. Portanto, ao informar como deseja ser identificado na pesquisa, cada participante possibilita a abertura para o seu próprio protagonismo.

A seguir, apresento o quadro com os nomes dos participantes da primeira e segunda oferta e os seus respectivos instrumentos:

Quadro 3 - Relação de Participantes

Nome do Participante	Curso 1 ou 2	Instrumento(s)
LUCAS MOTTA	1	Guitarra Elétrica
MAILON	1	Contrabaixo Elétrico
MATHEUS SARRY	1	Violão/Canto/Percussão
MARIA FERNANDA	1 e 2	Canto
PISKA	1	Cajon/Bongo/Percussão alternativa
RAFAEL POHU	1	Violão
SAMUEL	1	Cajon/Percussão alternativa
VICTOR LUCAS	1	Cajon e Bateria
ANNY	2	Voz
DUDA CALDEIRA	2	Ukulele e Voz
MANUZERA	2	Voz

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Os participantes Lucas, Mailon, Matheus Piska, Rafael e Victor foram discentes do IFMT Campus Avançado Tangará da Serra e vivenciaram as práticas musicais no período de 2015 a 2019. No decorrer desses 08 anos de IFMT Tangará da Serra, em parceria com os jovens musicistas, criamos algumas bandas que estiveram realizando apresentações artísticas no próprio campus e em outras localidades.

Fundada em 2015, a banda Onboard TGA foi o primeiro grupo musical do IFMT Tangará da Serra. Apresentando um estilo musical voltado para o Pop Rock, o grupo formado pelos jovens estudantes Lucas (Guitarra), Mailon (Contrabaixo), Piska (Cajon e Bateria), Rafael (Violão), Michael (Teclado) e Gabriel (Voz) aplicavam, em suas apresentações, os conceitos básicos compartilhados nas práticas de ensino de música extracurriculares.

Matheus Sarry foi músico da banda Overclok no período de 2017 e 2018. Um grupo também voltado para canções de Pop Rock, que teve seus resultados difundidos apenas nos eventos internos do IFMT Tangará da Serra.

Victor Lucas foi baterista da banda IFMT TGA e do espetáculo IFMT TGA Canta Rita Lee no período de 2018 a 2019. Samuel e Maria Fernanda não vivenciaram práticas presenciais no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra. Samuel foi discente do IFMT Campus Pontes e Lacerda e Maria Fernanda ingressou no Campus Tangará da Serra, no ano de 2021, no período de Ensino Remoto Emergencial.

Na segunda oferta, disponibilizamos apenas 10 vagas devido à necessidade do distanciamento social no laboratório de artes do IFMT TGA. Mesmo sendo um curso de extensão, não obtivemos inscritos da comunidade externa. Ao final, inscreveram-se apenas 04 pessoas. Todas eram menores de 18 anos e eram discentes do ensino médio integrado do IFMT campus Avançado Tangará da Serra.

4. O LOCAL E O PONTO DE PARTIDA PARA AS REFLEXÕES

Neste capítulo, farei uma breve descrição histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, apontando a sua abrangência regional e as fases de transformação e ampliação entre 2008 e 2020. Em seguida, apresento um breve relato do meu trabalho como docente de música, bem como as relações com a música popular brasileira e o ensino remoto e híbrido no Campus Avançado Tangará da Serra.

4.1 A Instituição – Contextualização

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT é uma das 38 macros unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Formado pelas antigas autarquias dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Cuiabá (atual Campus São Vicente) e Mato Grosso (atual Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva), além da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (atual Campus Cáceres Prof. Olegário Baldo), o IFMT teve o seu funcionamento autorizado por meio da Portaria nº 4, de 06 de janeiro de 2009.

O Estado de Mato Grosso possui dimensões continentais com área de 903.546,42 km² e o processo de expansão do IFMT se tornou um dos principais pilares da interiorização da educação no estado (IBGE, 2018). Entre 2009 e 2015, o processo de expansão do IFMT foi composto por três fases, sendo que a primeira fase compreendeu as estruturas das três unidades educacionais já existentes e a então Unidade de Ensino Descentralizada Bela Vista. A segunda fase contou com a expansão e interiorização das unidades nas cidades de Barra do Garças, Campo Novo do Parecis, Confresa, Juína, Pontes e Lacerda e Rondonópolis (IFMT, 2008). A terceira e última fase de expansão dentro do período citado contempla as cidades de Várzea Grande, Alta Floresta, Primavera do Leste, Sorriso, Diamantino, Guarantã do Norte, Lucas do Rio Verde, Sinop e Tangará da Serra (LIMA, 2017).

4.2 O IFMT Campus Tangará da Serra e as Práticas Musicais

Localizada na mesorregião do sudoeste do estado de mato-grossense, Tangará da Serra é a quinta cidade mais populosa do estado, com uma população estimada de 107.631 pessoas (IBGE, 2021). Com uma área total de 11.423,04 km², “51% de toda essa dimensão é área indígena do povo Paresí” (OLIVEIRA, 2002, p. 17), o município de Tangará da Serra se destaca como o principal polo comercial e urbano da região do vale do Sepotuba

Tangará da Serra foi contemplada na fase três de expansão do IFMT, com um campus avançado que teve a sua autorização de funcionamento emitida pelo Ministério da Educação em janeiro de 2014 e criado por meio da Portaria nº 505/MEC, de 10 de junho de 2014, publicada no DOU 11/06/2014, seção 1, p. 16-18. As atividades pedagógicas tiveram início em 04 de fevereiro de 2015, com 05 turmas de ensino médio integrado, sendo 02 do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, 02 do curso técnico em Recursos Humanos e 01 turma do curso técnico em Administração (EJA).

Em 18 de março de 2015, iniciei as minhas funções como docente de música no campus Tangará da Serra. Após vivenciar 02 anos e 08 meses de experiência na instituição IFMT na unidade Confresa, a minha chegada em Tangará da Serra tinha como intuito possibilitar vivências e experiências artísticas por meio do fazer musical. As minhas experiências como músico popular brasileiro e a relação que tenho com o processo de aprendizagem informal possibilitaram uma imersão contínua com os grupos de alunos interessados em participar dos projetos. Green (2001, p. 22) define isso como um processo de enculturação, ou seja, “aquisição de habilidades e conhecimento musical por imersão diária em música e em práticas musicais de um determinado contexto social”. Trata-se de uma estratégia pertinente utilizada para ampliar os conhecimentos musicais dos discentes da instituição.

Neste período, tivemos o surgimento de bandas de música popular oriundas das práticas musicais na instituição. Os grupos Onboard TGA (2016-2017) e Overclock (2017-2018) trouxeram características de envolvimento contínuo com práticas musicais em que os discentes buscavam incessantemente aprender a cantar, tocar um instrumento ou avançar seus

conhecimentos a partir de vivências diárias. Ambos os grupos mostravam seus trabalhos nos eventos promovidos pelo IFMT e pelas demais instituições parceiras.

Os instrumentistas desses grupos, além de realizarem as suas práticas em grupo, exerciam a função de músicos acompanhadores nas práticas de canto coral. Os resultados dessas ações eram apresentados aos finais de cada ano letivo por meio dos recitais de Natal do IFMT Campus Avançado Tangará da Serra. Com o referido evento, objetivamos oportunizar para os discentes da instituição um momento de exposição dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do ano letivo, além de oferecer para comunidade externa um espetáculo de canto coral com canções diversas conectadas com a temática festiva do Natal. (SAMPAIO; POHU; CAMPOS; ALMEIDA; NETO, 2017).

No ano de 2019, conseguimos um apoio financeiro do Ministério Público Federal do Trabalho, com o qual conseguimos adquirir alguns instrumentos e acessórios para as práticas musicais. Foi o ano de maior avanço nas práticas musicais. O investimento realizado proporcionou, por exemplo, a aquisição de equipamento de sonorização que contribuísse para o monitoramento de escuta dos instrumentistas. Um dos principais problemas, anteriormente, era com a escuta. Não possuíamos retornos de palco, assim, quem tocava tinha dificuldades para escutar a si e aos demais.

Aperfeiçoar a escuta musical possibilita ao músico uma ampliação das relações de melodia, harmonia, ritmo e desenhos dos arranjos propostos (SIMÕES, 2019). Assim, o investimento conquistado contribuiu significativamente para o fazer musical na totalidade aos discentes, resultando em trabalhos artísticos para comunidade externa, como o espetáculo IFMT TGA Canta Rita Lee.

Desenvolver trabalhos artísticos educacionais sem possibilitar aberturas para sugestões e ideias dos alunos participantes são caminhos que devem ser alterados nas minhas práticas educacionais. O musical IFMT TGA Rita Lee, produzido em 2019, é um desses exemplos. Todo o processo de criação artística musical, regência, desenvolvimento de técnica foram pensados e definidos por mim. Partilhar com os participantes arranjos, instigar que eles

possam e sejam igualmente responsáveis e protagonistas em todos os trâmites da criação artística de um espetáculo, show, concerto e outras ações são motes que me direcionam para essa pesquisa.

4.3 As práticas musicais, a pandemia de covid-19 e o ensino remoto

Com muitos trabalhos encaminhados oriundos do ano letivo anterior, além das práticas fortalecidas a partir dos equipamentos adquiridos e de muitos alunos motivados buscando estudar, o ano letivo de 2020 iniciou-se em 03 de fevereiro. Tudo isso durou apenas 42 dias. No início da noite de 16 de março, tivemos a suspensão do calendário letivo devido à pandemia de covid-19. Entre 16 de março e 26 de junho de 2020, todas as atividades educacionais e o calendário letivo foram suspensos. A partir de 29 de junho de 2020, iniciamos os trabalhos por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

É necessário entender e não relacionar o Ensino Remoto Emergencial como um “sinônimo” da educação a distância (SANTOS, 2021, p. 29). A diferenciação entre ensino remoto e educação a distância se dá, pois, a educação remota se configura com a predominância momentânea das metodologias presenciais executadas em ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto que a educação a distância é pensada em quase toda sua totalidade para ambientes virtuais de aprendizagem (ALVES, 2020).

O novo momento com o ensino remoto apresenta para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem um cenário nunca pensado, mas que necessitava ser adaptado para toda forma de trabalho educacional, pois foi a principal forma encontrada para se ter a continuidade do ensino no país (WOLFF, 2020). Trata-se de um tempo em que todos os planejamentos e esforços estavam conectados para oportunizar um ensino mais próximo da realidade presencial aos estudantes.

Possibilitar esse ensino mais próximo da realidade presencial requer, além de esforços, sabedoria para compreender as múltiplas realidades dos educandos. Buscar alternativas para ofertar um Ensino Remoto Emergencial de qualidade passa pelo crivo de entender a localidade em que estamos inseridos

e buscar saber se o educando terá acesso ao produto produzido. Esses desafios do Ensino Remoto Emergencial foram perceptíveis durante a coleta de dados.

4.4 O Projeto de Extensão – Estrutura do Curso

O projeto de extensão intitulado Práticas Musicais Colaborativas On-line no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra teve como intuito oportunizar um espaço para que a comunidade interessada pudesse desenvolver criações e novos arranjos musicais por meio de práticas musicais colaborativas em ambientes virtuais.

O curso foi planejado para ter 07 encontros síncronos, sendo 01 encontro por semana com duração de 60 minutos. No decorrer de 04 meses, o curso foi ofertado para duas turmas diferentes. Com a autorização da equipe gestora do IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, a execução da primeira oferta aconteceu no período de 01 de setembro até 13 de outubro de 2021. Os encontros aconteceram nas quartas-feiras, das 20h às 21h00min, no horário local da Capital Cuiabá-MT. Todos os sete encontros desta oferta foram realizados de forma on-line. O tempo de duração deste curso foi de sete semanas.

Cada encontro teve uma temática específica conforme apresentamos no quadro 4:

Quadro 4 - Temáticas dos Encontros

ENCONTRO	TEMA
1	Nossas Experiências Musicais: Tocando e Apreciando em Conjunto pelo Google Meet
2	Diversidade na formação de grupos musicais: A troca de vivências e a criação de grupos musicais para execução musical
3	As influências musicais: Gêneros, grupos, artistas e as contribuições para formação musical e ampliação de repertórios.
4	O repertório musical: escolhendo uma música popular brasileira para as práticas em conjunto.
5	A escuta e a qualidade musical: O que conseguimos produzir?
6	A qualidade musical: A ampliação das percepções e análise dos produtos musicais desenvolvidos.
7	A avaliação do projeto e as primeiras respostas sobre os objetivos alcançados.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Ressalto que neste projeto busquei uma prática dialógica: o trabalho colaborativo por meio da aprendizagem musical informal, mas destaco que não me isentei do meu papel de docente. Dentro das minhas responsabilidades, preparei, para os encontros 1, 2, 3 e 4, canções que deveriam ser trabalhadas no projeto em ambas as ofertas. Na oferta 1, foram preparadas as ações Rancho Fundo, composição de Lamartine Babo e Ary Barroso, Eu Só Quero um Xodó, composição de Dominginhos, e Anastácia e Bola de Sabão, composição de Ramon Cruz.

A segunda oferta aconteceu no período de 24 de novembro até 17 de dezembro de 2021. Com o total de 7 encontros, seguimos as temáticas de cada encontro, mas com dois diferenciais em comparação com a primeira oferta. A primeira diferença refere-se ao tempo de duração desta segunda oferta, que foi de 04 semanas. O motivo de executarmos em quatro e não sete semanas foi devido ao calendário acadêmico da instituição e ao período de início de uma obra de reforma predial. A segunda diferença foi a realização de 03 encontros presenciais. Com a autorização do retorno das atividades dos projetos de ensino, pesquisa e extensão no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, visualizamos a possibilidade de realizar esta oferta no formato híbrido. Portanto, tivemos 04 encontros on-line e 03 encontros presenciais.

A justificativa para os encontros presenciais foi embasada nos dados coletados na primeira oferta. Os participantes da primeira oferta me questionaram acerca da possibilidade de executar parte do curso de forma presencial. Para eles, criar, tocar, pensar em um arranjo musical no formato on-line se diferenciam das formas adotadas em uma prática presencial. Portanto, os próprios participantes desta primeira oferta sugeriram uma segunda oferta com encontros presenciais, para que os envolvidos pudessem tocar e compartilhar conhecimentos de forma mais rápida.

Observamos que a quantidade de horas em ambos os encontros foi semelhante. A diferença está relacionada ao tempo desempenhado para produzir as obras musicais e desenvolver as ideias. No formato on-line, foi necessário esperarmos para que pudéssemos ter um produto final concebido. Um tempo de espera para se ter o produto final de forma muito longa. Na primeira

oferta, apenas ao final das práticas foi possível ter um resultado, uma vez que produziam os áudios individuais e eram enviados para mim e, assim, acontecia a organização das ideias e dos arranjos individuais.

Na primeira oferta, tivemos um total de mais de 08 horas de material gravado. Desse total, mais de 01 hora foi de silêncio nas gravações. Eram momentos em que silenciávamos nossos microfones e produzimos individualmente. Após a produção, havia o envio do material, o recebimento de alguma contribuição para que o trabalho seguisse para a próxima etapa.

Na segunda oferta, agilizamos a produção e gravação de 2 canções em um intervalo de pouco menos de 7 dias. No quadro 5, apresento o total de horas gravadas em cada oferta.

Quadro 5 - Minutagem dos Encontros Gravados

ENCONTRO	MINUTAGEM 1ª OFERTA	MINUTAGEM 2ª OFERTA
1	00:58:53	00:50:01
2	01:10:32	01:06:21
3	01:07:18	01:19:08
4	01:22:22	01:00:54
5	01:29:32	00:58:10
6	01:17:27	01:00:08
7	00:44:28	00:40:02
TOTAL	08:10:32	06:54:50

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Na segunda oferta, os encontros 4, 5 e 6 foram realizados no formato presencial. Em comparação, podemos perceber que o tempo de resolução das ideias também é numérico. Com um encontro de até 60 minutos, conseguimos avançar muito mais que nos momentos on-line.

4.5 As Plataformas e Ferramentas Virtuais

Utilizamos algumas plataformas e ferramentas para interação e execução do projeto. O Google Meet foi a ferramenta que utilizamos para interação ao vivo, ou seja, síncrona entre todos os participantes. Ele é um serviço de comunicação

e videoconferência desenvolvido pela Google que substitui o Google Hangouts e o Google bate-papo (RATHOD; NAWALE, 2020). A opção pelo uso da plataforma Google Meet está alinhada com as políticas internas do IFMT TGA.

Para o armazenamento e o compartilhamento dos dados de aula, fizemos a opção de utilizar o Google Classroom. Rathod e Nawale (2020) definem o Google Classroom como um mecanismo de feedback importante para o trabalho de ações educacionais on-line. No campo da comunicação instantânea, utilizamos o aplicativo de mensagem de texto e áudio WhatsApp. Por meio deste aplicativo, realizamos o envio de recados em mensagem de texto e áudios dos participantes tocando ou cantando os trechos musicais.

O Reaper foi a Digital Audio Workstation (DAW), utilizada para o processo de gravação e edição dos materiais produzidos e enviados pelos participantes. Uma DAW é um software ou aplicativo cuja funcionalidade está ligada à manipulação e à organização de áudios digitais (MARRINGTON, 2017). Ou seja, um software que possibilita a gravação e a edição em ambientes de estúdio. Todos os participantes receberam um tutorial de como instalar o material em seu computador e utilizá-los, caso desejassem.

5. A PRÁTICA E AS MUDANÇAS: CAMINHOS PARA AÇÃO E REFLEXÃO

Neste capítulo, apresento as percepções em relação às práticas musicais on-line e presenciais desenvolvidas no curso de extensão ofertado. As observações realizadas nesta pesquisa aconteceram no período de setembro a dezembro de 2021, em um total de 14 encontros divididos em duas ofertas. As análises tiveram como mote central os 04 produtos desenvolvidos nas duas ofertas, por perceber que, a partir deles, podemos evidenciar o surgimento dos temas: princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green, colaboração, cooperação, autonomia e reflexividade.

Para contribuir com esse processo, o Quadro 6 apresenta o resumo dos princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green:

Quadro 6 - Princípios da Aprendizagem Musical Informal de Lucy Green

Princípios	
1	Os estudantes escolhem a música que querem trabalhar
2	Os estudantes tiram a música de ouvido
3	Os estudantes escolhem os colegas com quem querem trabalhar e aprender uns com os outros
4	a aprendizagem parte de um repertório “real” e não segue uma ordem pré-estabelecida
5	existe uma profunda integração entre as modalidades de audição, performance e composição, com ênfase na criatividade

Fonte: (GREEN, 2008 apud NARITA, 2015, p.63)

O surgimento dos temas que contribuem para a reflexão dos dados origina-se das observações, dos materiais da reflexão na e sobre a ação. A especificidade de cada técnica de coleta de dados aliada à pesquisa-ação possibilitou uma identificação, ampliação e compreensão dos temas que surgiram. A triangulação entre a observação das práticas musicais e a entrevista semiestruturada culminou nos seguintes temas: autonomia, cooperação,

colaboração e reflexividade que estarão relacionados com os princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green.

A seção seguinte intitulada: “Como Iremos Trabalhar? Diálogos e Criação Musical em um Projeto de Extensão” apresenta um diálogo entre os princípios e os respectivos resultados a partir de uma prática musical dialógica e autônoma. Além disso, discutirei a autonomia existente no processo de seleção de repertório, a perspectiva de aprender uns com os outros no ambiente on-line, presencial e o despertar para a criação musical em grupo. Os dados contribuem para analisarmos o processo de criação musical com os grupos de ambas as ofertas em ambiente on-line e presencial, tendo como base os princípios da aprendizagem informal de Lucy Green.

Em “O meu tempo é diferente do tempo deles”, é apresentada a relação de três dos cinco princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green. A seção mostra as relações acerca da cooperação e colaboração inseridas no decorrer do processo de criação musical e os respectivos produtos musicais desenvolvidos na pesquisa que, por sua vez, estão em contínuo debate com o intuito de identificar as diferentes formas de interação social entre todos os participantes no decorrer das práticas on-line e presencial.

Por fim, encerramos este capítulo com a seção “Tocando também o nosso som”, em que faço reflexões sobre o papel do docente nas práticas musicais on-line e presencial desenvolvidas no decorrer do curso, a relação com os princípios acima relacionados e o tema reflexividade.

5.1 Como Iremos Trabalhar? Diálogos e Criação Musical

A seleção de repertório em uma prática musical com jovens músicos populares pode ser guiada a partir de vários caminhos e ser conduzida por diretor musical, regente ou ser uma decisão de escolha do grupo de músicos. No projeto base do curso de extensão, fiz a opção por preparar um repertório de canções para ser trabalhado no decorrer dos seis encontros. No planejamento da primeira oferta, em específico nos encontros 02 e 03, estava organizado que os

participantes trabalhassem com as canções Eu Só quero um Xodó (Dominginhos e Anastácia) e La Belle de Jour (Alceu Valença).

Ao me aproximar das leituras sobre aprendizagem musical informal de Lucy Green e ser provocado pela minha orientadora um dia antes do início do curso, resolvemos fazer o exercício de trabalhar com os cinco princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green.

Ao desenvolver os princípios a partir de seus estudos com músicos populares, Lucy Green percebeu que o processo de seleção de repertório dos músicos populares tinha uma particularidade. Os músicos “aprendem escolhendo sua própria música, portanto estão usando músicas que eles conhecem, amam e se identificam” (GREEN; NARITA; HAMOND, 2022, p. 5).

A autonomia no processo de seleção de um repertório musical pode encorajar os participantes e ser, para este caso, o ponto de partida para uma efetiva criação musical em grupo. Em alguns casos, a seleção de um repertório musical é o primeiro passo para a prática musical de uma banda. No histórico dos grupos de práticas musicais que trabalhei no IFMT Tangará da Serra, tive essa como primeira etapa no trabalho de criação musical.

Na primeira oferta do curso, identifiquei que entre os 08 participantes, 06 haviam participado de bandas populares, tendo eu como docente orientador, em práticas musicais no IFMT Tangará da Serra. Assim, percebi que seria um momento importante para analisar, neste primeiro momento, o processo de seleção de repertório e autonomia desses participantes das práticas musicais.

No primeiro encontro da primeira oferta, uma vez que a ação era síncrona pela plataforma Google Meet, reproduzimos vídeos/áudios dos participantes cantando ou tocando uma música. Nesse primeiro momento, eles tiveram a oportunidade de mostrar trabalhos musicais deles para os demais colegas de curso. Após a apresentação dos vídeos, o participante Mailon questiona:

Mailon: Então Maikão, como iremos trabalhar? Com uma peça, com várias peças, quais serão essas peças e como vai rolar?

Michael: Aqui vocês irão fazer as recomendações das canções a serem trabalhadas. Temos apenas mais 05 encontros. Vamos ver a possibilidade de quantas peças conseguiremos fazer.

Mailon: Interessante e diferente. Entendi! (Encontro 1 - 1ª oferta – 01/09/2021 - depoimento oral durante a aula)

Ao questionar quais canções seriam trabalhadas, percebe-se que o participante Mailon identifica e demonstra surpresas com este formato de condução de uma prática musical no IFMT Tangará da Serra. Ele, juntamente com os participantes Lucas Motta, Rafael Pohu, Matheus Sarry, Piska e Victor Lucas foram músicos de bandas e projetos de práticas musicais no IFMT Tangará da Serra no período de 2015 a 2019.

A resposta do participante expressa um certo tom de curiosidade e uma busca pelas novas descobertas que estão por vir. Percebo que essa curiosidade caminha ao lado da inquietação. São novas possibilidades de desenvolver práticas musicais que se conectam com a valorização dos saberes dos participantes (SIMÕES, 2016; FREIRE, 2002). O despertar da inquietação e a curiosidade dos participantes que já vivenciaram, em outros momentos, práticas musicais no IFMT Tangará da Serra instigam o processo de criação e motivação para os novos trabalhos.

A curiosidade e a criatividade caminham juntas nesses primeiros momentos das práticas musicais no curso, uma vez que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move” (FREIRE, 2002, p.32). Ou seja, um combustível para as transformações necessárias, em especial a autonomia. De forma introdutória, analisando esse primeiro momento no processo de seleção do repertório, podemos entender que, numa perspectiva educacional de autonomia, transformação e diálogo, torna-se necessário o meu respeito de educador aos participantes, à sua curiosidade, às escolhas e aos conhecimentos partilhados (FREIRE, 2002).

O conhecimento e a necessidade de transformações desses participantes, a partir das relações uns com os outros e da utilização de um processo de seleção de repertório em que eles escolhem canções que são da vivência musical e cultural deles, mostram o quanto é pertinente o fato para autonomia de cada um. Na primeira oferta, as canções escolhidas foram recomendações realizadas pelos participantes Maria Fernanda e Matheus Sarry.

Maria Fernanda era a única cantora do grupo. Ela iniciou as contribuições recomendando a Canção Pagu (Rita Lee e Zélia Duncan):

Maria Fernanda: Acho que a canção Pagu é uma música que demonstra muito uma questão de força feminina, eu gosto muito dela, acho que ficaria legal se tentássemos fazer ela também (Encontro 1 - 1ª oferta – 01/09/2021 - depoimento oral durante a aula).

Ao perceber a possibilidade de indicar uma canção, Maria Fernanda apresenta uma música diretamente ligada à sua vivência musical. Neste caso, identificamos que o processo de aprendizagem tem início, mais uma vez, na relação entre a utilização de um dos princípios de Lucy Green e a autonomia dos participantes. A relação identificada com os princípios de escolha da música que será trabalhada e da relação desse repertório que é “real”, não seguindo cartilhas propostas pelo professor, possui uma forte identificação com sua vivência musical (GREEN, 2008, apud NARITA, 2015, p.63).

Somente foi possível perceber isso uma vez que os participantes tiveram autonomia no processo. Isso pode reverberar de forma positiva para curiosidade e, por consequência, um avivamento para criação musical. As relações que a jovem possui com a obra recomendada e as possíveis contribuições que por ela podem vir são caminhos pertinentes ao utilizarmos os princípios de Lucy Green nesse curso. Compartilhar suas ideias e poder expandir os conhecimentos musicais em grupo é ir além, com os significados sociais, culturais e outros que a música pode promover em um processo de aprendizagem (GREEN, 2012). São caminhos propícios oportunizados, neste caso, pela aprendizagem musical informal e por todo o processo democrático de compartilhamento e responsabilidades entre os envolvidos.

A segunda canção recomendada, nesta primeira oferta, também ilustra uma relação com a vivência musical de um dos participantes. Matheus é um jovem músico que, ao propor que o grupo trabalhasse uma canção da igreja dele, busca oportunizar que os colegas contribuam com elementos, ainda não percebidos por ele em sua igreja. Matheus Sarry recomendou ao grupo o trabalho da canção ‘O Sinal é Harmonia (Egon Nord)’, uma música da igreja do

Santo Daime. Na entrevista, o participante Mailon apresenta suas reflexões específicas sobre a canção escolhida:

Mailon: A música que o Sarry indicou estava muito fora do meu repertório. Foi uma experiência muito interessante e rica a meu ver. Tocar um som diferente como esse foi mais um crescimento. (Encontro 7 - 1ª oferta – 13/10/2021 - depoimento oral durante a Entrevista)

As canções ligadas à vivência deles, aliadas a uma prática de aprendizagem musical informal, podem contribuir para uma “autenticidade da experiência de aprendizagem” (GREEN, 2012, p. 77). A autenticidade, neste caso, somente foi possível pela experiência de escolha que o grupo teve ao acolher e tocar a música recomendada pelo Matheus. Ao não se preocuparem por ser uma música de uma determinada igreja, identifiquei que a experiência se tornou autêntica a partir do processo das práticas musicais.

Ao me basear no princípio de Green (2012), que trata da liberdade dos participantes ao realizar a seleção do repertório, constato o quanto essa forma de trabalho pode ser um instrumento para potencializar as práticas musicais. Ou seja, todos os envolvidos no processo oportunizam suas experiências musicais. Como o participante Mailon afirmou, a experiência de tocar algo diferente da sua própria escuta e vivência musical oportuniza para cada um crescimento não esperado.

Tudo isso reverberou na oferta do segundo curso ao optarmos por manter a ideia de um processo de seleção de repertório, sendo, portanto, uma decisão das participantes. O reconhecimento e os respectivos benefícios, ao adotarmos o formato de seleção de repertório, foram alicerces motivadores para o processo de criação e produção musical.

O público na segunda oferta foi de três meninas com vivências e experiências musicais diversas. A estudante que já havia participado da primeira oferta acabou desistindo. Automaticamente, as canções recomendadas mostrariam elementos característicos das participantes. Neste segundo curso, a realidade era diferente da primeira, em que alguns participantes haviam

participado de práticas no IFMT Tangará da Serra. Na segunda oferta, as 3 participantes nem se conheciam presencialmente. Eram alunas do IFMT Tangará da Serra, de uma mesma turma, mas, devido ao período de ensino remoto, não se conheciam. O diálogo a seguir apresenta o início da proposta que foi modificada a partir do primeiro curso:

Michael: Queria propor para vocês de forma individual, que indicassem uma canção para trabalharmos neste curso. Pode ser?

Anny: Ah, eu sou suspeita de falar. Eu gosto de tanta música. Eu gosto de Nando Reis, Rosas de Saron, Sertanejo, Marília Mendonça. Eu gosto muito daquela música do Nando Reis, pra você guardei o amor que nunca quis buscar?

Manuzera: Essa música é de quem mesmo? Eu tenho uma leve impressão que eu já escutei. Ela é boa.

Manuzera: Eu tenho uma sugestão. Uma música que chama um girassol na cor do seu cabelo do Lô Borges. É muito bonita.

Duda Caldeira: Essa que a Anny indicou é muito bonita. Tipo ela é super fácil de cantar. A única dificuldade que eu tenho pra cantar nela é a respiração.

Duda Caldeira: Eu gosto de sertanejo, mas gosto de MPB também. Estou escutando muito Cazuza, sabe? Mas para esse momento escolho uma das minhas músicas favoritas no momento, ela se chama Ilha do Luan Santana (Encontro 1 - 2ª oferta – 24/11/2021 - depoimento oral durante a aula).

O primeiro ponto de reflexão nas recomendações das participantes está no campo da diversidade de gêneros musicais existentes após elas identificarem a possibilidade de indicação das canções que seriam trabalhadas. Por serem jovens e estarem tendo a primeira experiência em uma prática musical no IFMT Tangará da Serra, todas demonstram um entusiasmo significativo nesse processo de seleção de repertório.

Pelos dados, torna-se perceptível que a diversidade de compositores e gêneros musicais diferentes, por consequência, pode ser um instrumento importante para a ampliação dos conhecimentos artísticos dos envolvidos. Anny e Duda se mostraram ecléticas, mas, em um único argumento, escolheram as suas canções. Manuzera foi a mais precisa e com uma recomendação que divergia do ciclo de canções produzidas por compositores do cenário atual. Ou

seja, ela recomendou uma canção de um compositor que não se encontra nas paradas de sucesso, quando comparado com Nando Reis e Luan Santana.

A escolha das canções, neste caso específico de Anny e Duda, está diretamente conectada com a massiva e contínua expansão dos meios de comunicação, como site e plataformas de música on-line (COUTO, 2009). Talvez, se eu tivesse recomendado outras canções e as impossibilitado de não recomendarem as suas próprias canções, as percepções e as reações seriam diferentes. Isso reforça a pertinência de um trabalho a partir da escolha de repertório pelas estudantes, percebendo, neste primeiro momento, um princípio dos avanços que teríamos no decorrer das práticas musicais.

Por meio desta forma de condução dos trabalhos iniciais nesta pesquisa, podemos refletir e perceber que simples gestos de oportunizar que os participantes escolham as suas próprias músicas geram “transformações nas práticas docentes” (FEITOSA; BODIÃO, 2015, p.188). Por consequência, as mudanças existentes somente foram possíveis por uma intervenção na ação, inicialmente provocadas pela necessidade de visualizar uma nova forma de trabalho, ou seja, aquilo que eu buscava e, sobretudo, pelas percepções identificadas ainda na primeira oferta do curso.

Mesmo com uma vivência como músico popular, abrir mão de recomendar um repertório nas minhas práticas musicais nos espaços educacionais ainda não havia acontecido. Esse primeiro passo na escolha do repertório oportuniza a autonomia e, principalmente, uma ampliação no processo de criação musical. Tocar a música que o próprio participante escolhe possibilita uma maior expansão e reflexão sobre a criação musical, sobre os arranjos, as ideias e o próprio conhecimento teórico musical de harmonia, contraponto a outros assuntos (FRANÇA, 2021).

Constato e faço uma reflexão quanto a importância de o educador identificar caminhos para um fazer musical que venha a ser motivador aos alunos. O papel docente em sala de aula e as mudanças notadas na tomada de decisão do repertório me fizeram refletir sobre as trilhas que devo utilizar na minha caminhada na educação musical. Destaca-se que essa foi uma experiência não utilizada por mim nesses 10 anos de trabalho.

Ser o centro do processo de escolha e romper com esses paradigmas são desafios necessários para a ampliação dos saberes dos envolvidos no processo musical. Perceber a motivação das jovens artistas Anny, Manuzera e Duda me liberta de uma rigidez ainda não vivenciada. No relato a seguir, as participantes trouxeram, na entrevista em grupo, as suas reflexões em relação ao processo que se iniciou na seleção de repertório:

Duda Caldeira: Dividir experiências com a Anny, Manuzera e você (Michael), aprender coisas novas, ter a experiência de cantar em grupo, tocar nossas músicas foram coisas que eu não estava acostumada e nem tinha essa vivência.

Anny: Eu também nunca tinha participado de algo assim. Havia participado de outros grupos, porém, era mais eu cantando e o pessoal de instrumentistas, cada um na sua. Nós aqui fizemos o nosso rearranjo das músicas, escutamos uns aos outros, demos as propostas, soubemos explicar uns para os outros, construímos. Algo novo demais (Encontro 7 - 2ª oferta - 17/12/2021 - depoimento oral durante a entrevista).

Refletir sobre a ação e traçar caminhos para mudar a forma de trabalho podem ser alicerces necessários para os futuros trabalhos no IFMT. Por meio da utilização dos princípios de Green (2008), partindo do processo de seleção de repertório, podemos observar que os caminhos para o fazer musical e a criatividade dos participantes aconteceram.

O exercício de partilhar essa responsabilidade e ver o quanto os discentes estavam confortáveis após a indicação das canções demonstram que, ao ter autonomia, os participantes demonstram persistência no decorrer dos trabalhos. O processo de seleção de repertório é o ponto de partida no processo de trabalho nas práticas musicais conduzidas no IFMT Tangará da Serra.

Amparado no princípio de Green (2012), os desafios posteriores de tirar a música de ouvido e tocar em grupo se complementam no processo de prática musical, em especial nos encontros presenciais da segunda oferta. O despertar para a criação de arranjos musicais é cativado a partir da seleção de repertório realizada pelos participantes.

No encontro 4 da segunda oferta, já em uma prática presencial, questionei algo que a participante Duda havia dito no encontro três acerca de um som que ela desejaria incluir no arranjo, mas não conseguia fazer ou explicar. No relato a seguir, com a ajuda do áudio da prática, podemos melhor identificar esse despertar com um exemplo da relação entre audição, performance e, por consequência, criatividade na construção de um arranjo em grupo para a canção *Pra Você Guardei o Amor (Nando Reis)*.

Michael: A Duda falou um termo no encontro passado para este tipo de sonoridade. Qual era mesmo?

Duda Caldeira: Clim. Risos.

Michael: Fico me perguntando o que será este som clim?

Duda Caldeira: É tipo: fofo! Sabe a música do recital de Natal que tem uns brilhos, sabe quando tem brilhos na música.

Duda Caldeira: Sabe é Clim. Risos.

Michael: Como assim, continuo não entendendo.

Duda Caldeira: Ah, professor! Sabe essas músicas de Natal.

Manuzera: O Senhor fez no recital. Tinha um negócio lá. Ficou tão bonitinho.

Michael: Eu fiz?

Duda Caldeira: Tem glitter na música. Isso é clim pra mim.

Michael: Glitter?

Duda Caldeira: Risos. É glitter na música.

Michael: Ah, acho que é o carrilhão, não é?

Duda Caldeira: Não sei o que é carrilhão. Eu acho muito fofo.

Manuzera: Eu achei lindo quando o menino fez no finalzinho.

Duda Caldeira: Pra mim é glitter na música.

Michael toca o carrilhão e as meninas sorrindo afirmam: Isso!

Duda Caldeira: Isso é glitter na música.

Michael: Nossa, mas este glitter é algo para maquiagem?

Duda Caldeira: Isso, é apenas um brilhaço, um efeito fofo! Isso é da minha cabeça.

Michael: Nossa, eu preciso enxergar isso (Encontro 4 - 2ª oferta – 10/12/2021 - depoimento oral durante a aula).

Link do processo intitulado: Glitter na Música:
<https://youtu.be/P71bQRHCe9g>

No diálogo acima, podemos perceber o quanto a criatividade das participantes foi aguçada e a relação entre o fazer musical e o ato criativo está integrada. Percebo que isso somente foi possível com o primeiro passo dado, ou seja, a utilização do primeiro princípio. O segundo passo está na relação de aprendermos uns com os outros. Como educador musical, considero que o processo de aprendizagem e de criação musical neste relato é inédito para mim.

Não tinha em mente e muito menos não sabia o que era esse som que ela estava chamando de *Clim* e efeito intitulado como Glitter na música. O termo

utilizado na visão da participante está muito mais próximo de uma onomatopeia, ou seja, palavra que funciona por meio dos fonemas “descrevendo ou sugerindo a ação ou o objeto ao qual se referem” (ARAÚJO, 2021, p.112).

Com a provocação, busquei, dentre os materiais que tinha no espaço, assimilar a indicação e, dessa maneira, entendi que poderia ser um som do instrumento percussivo denominado Carrilhão. Muito mais que um som, a proposta que estava na mente da participante Duda foi acolhida pelas demais colegas e ampliada, como pode ser visto no arranjo final. Ao estimular a criatividade musical, percebo que o desenvolvimento artístico, a confiança e as suas habilidades se ampliam de forma significativa. A atividade visava a escuta, a qualidade e a criação musical e, por meio dela, observei as participantes se reconhecerem como criadoras de cada elemento no arranjo musical. Sobre práticas musicais criativas, Beineke (2021) afirma:

práticas musicais criativas que valorizam e destacam o valor das atividades de composição no processo de aprendizagem encontram respaldo nas pedagogias marcadas por preocupações de ordem social que reconhecem os alunos como sujeitos ativos da própria aprendizagem, que os consideram não apenas consumidores de cultura, mas também produtores de cultura (BEINEKE, 2021, p.4).

A possibilidade de reconhecer o aluno como sujeito ativo dentro do processo de produção musical está relacionada diretamente com o entendimento de uma aprendizagem que pode ser construída em conjunto por todos os participantes inseridos na ação. Para tanto, torna-se necessário propiciar uma prática em que os alunos possam perceber os seus próprios atos e reconhecer as suas habilidades, os seus interesses e necessidades para avançar.

Percebo que o encorajamento das participantes é resultado de ações que nasceram nos encontros anteriores, a partir do momento que elas perceberam a possibilidade de opinar e contribuir com suas próprias ideias musicais. Aliado a este fato, destaco o ambiente de aprendizagem que, por sua vez, incentivou a autonomia e a responsabilidade dessas alunas, por intermédio da utilização das práticas musicais baseadas nos princípios de Lucy Green.

Saliento que, no decorrer do processo, a minha função como educador se manteve. Entretanto, deixei de concentrar e ser o centro do processo e passei a dividir, com os participantes das práticas musicais, todas as responsabilidades no decorrer do nosso trabalho (FREIRE, 2002; SIMÕES, 2019). Essa divisão já no início do processo resultou em uma construção em grupo. Conforme afirmou a participante Anny, “nós aqui fizemos o nosso rearranjo, demos as propostas”. Tudo isso são caminhos oportunizados pela autonomia e pelos efeitos da utilização de uma abordagem a partir dos princípios identificados por Green.

O processo de criação musical tanto na primeira oferta quanto na segunda teve como ponto uma proposta metodológica baseada nos princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green. Ressalto que o contexto cultural, as influências e as experiências musicais foram empregadas no processo de produção das canções desenvolvidas e, na primeira oferta, a concepção de criação dos arranjos musicais surgiu de forma individual, uma vez que as experiências anteriores tidas por todas eram no formato presencial.

Como na segunda oferta, o processo de criação evoluiu principalmente nos encontros presenciais. Na primeira oferta, na visão do participante Mailon, isso foi um ponto de reflexão e inquietação:

Mailon: Parece que trabalhamos em uma única ideia, mas na hora de jogar cada um pensa na sua música, toca aquela música que você pensou. Talvez no presencial, teríamos aquela corrigida na hora, aquela ajudada, aquele timbre, aquele toque, um outro cara te ouvindo ao teu lado, daria um toque melhor para o fim. Pra mim é muito produzir alguma coisa assim on-line. Falei para o Maikão que achei que faríamos 05 músicas. A gente conseguiu fazer 2 músicas apenas e na dificuldade (Encontro 7 - 1ª oferta – 13/10/2021 - depoimento oral durante a entrevista).

Cada participante da primeira oferta buscou desenvolver o seu processo de criação, acreditando que o outro colega também faria o mesmo. O principal obstáculo para o processo de criação dos arranjos foi ter a prática desenvolvida em um ambiente on-line. A condição em que estávamos durante o ápice da pandemia de covid-19, aliada às experiências anteriores de cada participante, é observada nas falas do participante Mailon. Uma vez que o ensino remoto foi uma necessidade emergencial, foram necessárias adaptações. Nesse sentido, em nosso caso, a forma de criação on-line se apresentou como possibilidade, a

partir da necessidade de olharmos para os espaços em que, porventura, pudessem ocorrer uma prática musical.

Uma prática musical em um ambiente on-line pode apresentar vantagens, tais como: cada um estar em seu próprio espaço, não precisando se deslocar para ir até uma instituição. No nosso caso, a principal desvantagem, observada a partir dos relatos do participante Mailon, está no fato de a atividade necessitar que cada um dos participantes alcance seus objetivos para que o resultado final seja finalizado.

Quando pensamos o processo de criação on-line, não há interação face a face com os participantes, a ajuda fica escassa, assim como dica e um olhar no processo de criação do colega. No entanto, apesar dos desafios, o processo de criação musical on-line pode ser uma opção interessante, uma vez que outros aspectos têm a possibilidade de aflorar, como é o caso de cada um se escutar individualmente.

Assim, a partir dos dados obtidos no que se refere aos processos de criação musical desenvolvidos e baseados nos princípios da aprendizagem informal de Lucy Green, nesta pesquisa, podemos analisar que os caminhos para a criação musical on-line requerem um tempo muito maior do que em um formato presencial. Por outro lado, uma prática on-line pode oferecer maior flexibilidade quanto ao processo individual de criação, uma vez que ele concebe, de forma solitária, o seu arranjo e pode, de alguma forma, optar por qual material será enviado para a construção do arranjo final.

A partir dos dados coletados, ficou explícito, na segunda oferta, que a criação se dá de forma muito mais rápida e colaborativa quando realizada presencialmente. A troca de experiências e as partilhas de conhecimentos fluem de forma contínua. Identifiquei que as participantes da segunda oferta conseguiram vivenciar, de forma introdutória, o processo de criação em ambos os formatos. Uma mesclagem que, por meio da interação social, os respectivos produtos podem ser identificados.

5.2 O meu tempo é diferente do tempo deles: Os produtos e a interação entre os participantes.

Como dito anteriormente, as práticas musicais e, principalmente, neste curso, o processo de criação musical se basearam nos princípios da aprendizagem de Lucy Green. O ponto de partida foi o processo de seleção do repertório. Pensar, criar e tocar os arranjos escolhidos, por meio da interação entre os participantes, foram os pontos de partida para construção dos produtos musicais.

No decorrer desta pesquisa, a excepcionalidade do ensino remoto oportunizou momentos que dialogam com as definições entendidas nesta pesquisa como cooperação e colaboração. Ressalto que o ensino remoto não está sendo equivalente ao ensino presencial. Esse foi um momento de exceção, neste caso, devido à pandemia da covid-19.

Ao utilizarmos as ferramentas virtuais de interação, em nosso caso Google Classroom, WhatsApp e, principalmente, o Google Meet, nos colocamos em contato com condições ainda não vivenciadas por nenhum dos participantes, quando nos referimos a práticas musicais. No diálogo a seguir, sintetizo por meio da transcrição e apresento o princípio do trabalho de criação musical da Canção Pagu (Rita Lee e Zélia Duncan) e a forma que utilizamos para interagirmos e criarmos no espaço on-line:

Michael: Ei ai como você pensa então essa... Vai nos guiando dentro desse processo. Mais rápido ou mais lento? [Michael demonstra por meio do canto um trecho da canção sendo executada mais rápida e mais lenta].

Maria Fernanda: Mais ou menos rápido. [Maria canta no andamento que ela acredita ser ideal].

Michael: Beleza. Samuel faz uma base em cima disso. Está mais ou menos em um tempo assim [Michael toca ao teclado].

Samuel: [Começa a tocar cajon], para e diz: como que é?

Michael: Ficou legal. Faça somente este looping ai Samuel.

Samuel: [retorna tocar o cajon].

Michael: [Com Samuel tocando, Michael solicita]: Coloca voz Maria.

Maria Fernanda: [Maria começa a cantar]. Prof. como é o ritmo dessa parte “Eu sou Pau para toda obra”?

Michael: Ah, a melodia é assim. [Michael toca ao teclado e posteriormente canta a melodia] (Encontro 2 - 1ª oferta – 09/09/2021 - depoimento oral durante a aula). Link do diálogo da prática: encurtador.com.br/aqx8

A interação musical entre nós no processo de criação do arranjo da canção Pagu foi o primeiro desafio apresentado, uma vez que estávamos

produzindo e interagindo por meio da plataforma Google Meet. Questiono e, ao mesmo tempo, busco motivar a participante Maria e o participante Samuel em relação ao início do processo de criação do nosso arranjo, visto que a canção era uma sugestão da Maria para oportunizar aos colegas de curso o trabalho com a música recomendada por ela.

Ao questionar Maria em relação ao tempo, identifiquei que estávamos limitados em colaborar uns com os outros. Todos nós tocarmos com os microfones abertos não era viável, uma vez que tínhamos o atraso causado pela comunicação por videochamada. Tentei fazer com que Maria e Samuel tocassem juntos, mas identifiquei que não seria possível. Maria demonstra estar com dificuldades em relação não apenas ao tempo, mas com a melodia da canção. Tento colaborar tocando e cantando os trechos que ela tinha dúvida.

Podemos constatar que um processo em que dois ou mais músicos colaboram entre si para criar uma música em um espaço on-line requer, de ambos, paciência e compreensão. Para que a colaboração ocorra bem como o trabalho em grupo, torna-se necessário que, ao mesmo tempo em que os alunos precisavam se sentir autônomos, eles devessem doar e abrir mão (CERNEV, 2015).

No nosso caso on-line, a interação musical teve muitos atrasos. Algumas vezes, não conseguimos entender um ao outro. Ressalto que nossa forma de praticar música estava alicerçada em um histórico vivenciado em nossos trabalhos em um formato presencial. A comunicação, no decorrer do processo de criação musical, foi lenta e a troca de ideias musicais ficou limitada, uma vez que estar fisicamente distante, devido às condições, nos mostrou que o caminho, neste caso, era cada um tocar individualmente, nos escutarmos e, posteriormente, gravarmos nossos áudios e enviarmos para uma produção.

No trecho a seguir desenvolvido na reta final do processo de construção do arranjo da canção Pagu, podemos perceber um amadurecimento significativo na interação e, por consequência, no processo de criação do arranjo musical:

Michael: Como vocês escutam, a partir do refrão arrocha, vou fazer aquilo que você (Piska) jogou tá? Como você quer? É uma suwingueira, Kequebra, como que é isso?

Piska: É um negócio assim [Piska toca um bongo e apresenta sua ideia de alteração do arranjo da *canção Pagu*].

Samuel: Bachata Filling.

Michael: É uma Bachata, parece né?

Mailon: Tipo aqueles caras que cantavam a música: *Gordinho Gostoso*. “*Sou um gordinho gostoso, gordinho gostoso*. (Encontro 6 - 1ª oferta – 06/10/2021 - depoimento oral durante a aula). Link do diálogo da prática: <https://encurtador.com.br/vGLVZ>

O mecanismo adotado de um tocar e o outro escutar e, posteriormente, aguardar as contribuições ou considerações dos demais surtiu efeito. As estratégias acima adotadas de trabalho foram construídas a partir da relação entre todos nós. Percebo que, neste encontro 6, a forma de interação e criação musical no espaço on-line encontrava-se bem definida. No momento em que o participante é convidado para apresentar a sua ideia, todos os demais ficam em silêncio e temos a oportunidade de escutar a sua ideia.

Ao apresentar uma ideia musical para o arranjo, identifico que a proposta do Piska está conectada diretamente com sua vivência musical e o resultado da ideia musical é oriundo de um trabalho individual para o produto final. Ou seja, a sua proposta, por consequência de uma concepção de trabalho estabelecida nas formas individuais, se conecta com o que entendemos por cooperação (KEMCZINSKI; et al. 2007). Saliento que a ideia e a proposta foram enriquecedoras para o resultado final, uma vez que fomos estimulados e desafiados a alterar a ideia inicial do arranjo, nos desafiando a explorar novas abordagens e técnicas.

Por meio de uma comunicação aberta e transparente, identifico que a interação entre todos nós, principalmente realizada pela provocação do participante Piska, mostrou-nos que é possível, mesmo no final da produção de uma canção, interagirmos e, por meio dela, ampliarmos os nossos conhecimentos musicais. Podemos perceber que a autonomia existente no processo de criação musical relaciona-se com a cooperação e a colaboração entre os envolvidos. Neste caso, muito mais com a cooperação entre eles e a busca pelo resultado final. O primeiro produto que o grupo da primeira oferta concluiu foi esse arranjo da canção Pagu.

No quadro 7, apresento os dados de produção musical da canção. Destaco que o processo de construção da canção parte do princípio do arranjo original gravado pela própria compositora Rita Lee. Por esse motivo, insiro no

quadro links do arranjo original que tivemos como base para todo o processo de criação musical desenvolvido.

Quadro 7 - Primeira Canção Produzida – 1ª Oferta: 100% on-line

Período de Produção Musical	08/09 a 13/10/2021
Total de encontros para produção	05 encontros
Tempo médio de cada encontro	01 hora e 10 minutos
Título da Canção/Compositoras	Pagu – Rita Lee e Zélia Duncan
Minutagem	00:01:31
Andamento	Aproximadamente 120 bpm
Produtores do Material/Canção	Lucas Motta, Mailon, Maria Fernanda, Matheus Sarry, Michael, Piska, Rafael Pohu, Samuel e Victor Lucas.
Formação Musical em conjunto	Piano Base: Michael Alves Órgão: Michael Alves Sanfona: Michael Alves Piano Pad: Michael Alves Guitarra 1 e 2: Lucas Motta Base Bateria: Victor Lucas Voz: Maria Fernanda Violão Nylon: Matheus Sarry Violão Aço: Rafael Pohu Cajon: Victor Lucas Baquetas e Cajon: Samuel Bongo: Piska Caxixi: Matheus Sarry
Link da do arranjo original da canção Pagu	https://www.youtube.com/watch?v=ioliO4NccMU
Link para apreciar o arranjo da canção Pagu	https://www.youtube.com/watch?v=KPzvDO7VM7c

Fonte: Autor

A mixagem e a conclusão do arranjo foram realizadas por mim. Uma vez que os participantes não possuíam computador com o software de mixagem e edição de áudio, realizei esse trabalho para ambas as ofertas. Ao analisar o quadro 7, podemos observar, inicialmente, a quantidade de encontros que foram necessários para a produção musical. Esse intervalo de tempo é recorrente a todo um processo de aprendizagem que tivemos para chegarmos neste produto final.

As formas de interação e de relação, por meio da plataforma Google Meet, foram sendo descobertas a cada encontro. Não tocar juntos, gravar o seu áudio individual, pensar em um arranjo final: tudo isso aconteceu no decorrer de 5 encontros. As transformações que cada encontro promoveu mostrou-nos o grande desafio que é tocar e criar em grupo em uma prática musical on-line.

Em comparação com o arranjo original, é possível identificar mudanças de andamento, de ritmos e, principalmente, a alteração principal promovida pelo participante Piska, bem como a transição entre os gêneros musicais Pop Rock e Arrocha. Este último gênero musical tem seu início de difusão a partir de 2004, na cidade de Candeias, na região metropolitana de Salvador - BA (MOURA, 2009). Com um vasto número de artistas midiáticos que produzem canções, a partir do gênero arrocha, percebemos que o uso, em nosso arranjo, também se conecta com a música de mídia.

Pode-se perceber, na transição entre os gêneros Pop Rock e Arrocha, que a musicalidade se aproxima muito com as sonoridades vivenciadas pelos jovens que estão no interior do Mato Grosso. Para Freire e Shor (2000), é pertinente que o estudante e o educador respeitem a sua linguagem e, neste caso, a música que é de seu convívio. Tenho ciência que poderia ter aparecido entre as canções indicadas músicas de gêneros como funk, rap, trap. Saber acolher e trabalhar com a música e o mundo musical dos alunos é um exercício necessário para as mudanças dentro das estratégias das práticas musicais no IFMT Tangará da Serra.

As dificuldades nas interações e a busca por estratégias não vivenciadas por nós em uma prática musical presencial foram, nesta primeira oferta, pontos pertinentes ao nosso trabalho. A visualização do produto final se deu apenas após o término do curso, os participantes compartilharam na entrevista final suas percepções acerca da interação que tivemos e a relação da produção musical on-line. Para os participantes Victor e Maria, a relação da interação, do processo de gravação e os resultados finais demonstram as características que permeiam a autonomia, a cooperação, a colaboração e os resultados de uma prática musical on-line:

Victor: Acho nessa interação o processo de escuta principalmente pra mim foi muito importante. Cresci muito com

esse conhecimento de gravar e me escutar. Nunca pensei em rearranjar uma música. Sempre penso em batidas alternativas pra algumas músicas que eu escuto, mas eu nunca cheguei a parar pra fazer isso. Acho que este projeto deu essa oportunidade pra mim [sic] pensar em algumas produções bem interessantes.

Maria Fernanda: Acho que o Motta tinha falado, quando estamos todos juntos, alguns erros passam despercebidos, quando estamos aqui [on-line]. Neste processo, estamos ouvindo a gente, e podemos fazer uma autocrítica muito maior. (Encontro 7 - 1ª oferta – 13/10/2021 - depoimento oral durante a entrevista).

Percebe-se que o relato de uma prática musical on-line instigou a criatividade dos colegas e trouxe algo que pode servir para as práticas presenciais. Trata-se do exercício de gravação e, posteriormente, a escuta individual de cada instrumentista ou cantor. Mesmo que o produto final tenha a sua concepção distante, uma vez que cada um enviou o seu áudio e apenas no último encontro puderam apreciar, a relação da prática, a interação e a necessidade de criarmos mecanismo para o fazer musical on-line também podem ser pertinentes para as práticas musicais.

O fato de pensar uma única ação e o produto ser diferente não distancia a ação de uma prática colaborativa. Uma vez que colaborar exige “trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando as condições são criadas para isso” (CELANI, 2003, p. 23). Para tanto, este produto final teve uma construção definida a partir de uma ação cooperativa, pois foi construído e realizado de forma conjunta e operacional (BOAVIDA; PONTES, 2002).

Ao mesmo tempo que o emprego da força individual proporcionou um processo de criação musical diferente daquele formato tradicional vivenciado pelos participantes Victor e Maria, eles despertaram em si cuidados e levaram da experiência extraída no curso algo positivo, conforme eles destacaram. A escuta musical e toda a experiência por ela originada “é uma atividade criativa e demanda grande intensidade em seu exercício” (SILVA; BARBOSA, 2017, p. 5). Os autores ressaltam, ainda, que por meio da escuta musical existe a possibilidade de uma ampliação e compreensão acerca do processo de criação musical e, por consequência, há o aumento do interesse dos participantes em relação aos conhecimentos musicais.

O processo de gravação possibilitou novas descobertas para os envolvidos nos cursos. No Quadro 8, é apresentada a tabulação da quantidade de áudios recebidos dos participantes para a criação do arranjo musical de ambas as canções trabalhadas nessa primeira oferta.

Trago um recorte pertinente constatado de forma mais explícita nos processos de criação musical durante a primeira oferta. O exercício de gravar, se escutar e, posteriormente, enviar a sua parte para o arranjo final foi necessário para refletirmos acerca da pertinência do processo de gravação individual em uma prática musical on-line. Ressalto que a redução no processo de envio de áudios por cada participante foi perceptível e pode sugerir um amadurecimento na escuta e, por consequência, na sua autorreflexão.

Quadro 8 - Quantidade de áudios gravados e enviados

Participante	Instrumento	Canção 1	Canção 2
Maria Fernanda	Canto	4	2
Mailon	Contrabaixo	2	1
Matheus Sarry	Canto	0	2
Matheus Sarry	Percussão - Caxixi	1	0
Lucas Motta	Guitarra	4	2
Rafael Pohu	Violão	2	1
Piska	Percussão Alternativa	2	1
Piska	Bongo	2	0
Samuel	Percussão Alternativa	2	1
Victor	Cajon	2	1
Victor	Bateria Eletrônica	3	0

Fonte: Autor

Os resultados nos mostram que, para a primeira canção, foram produzidos e enviados um quantitativo de quase 50% de áudios a mais em relação a segunda canção. O universo da criação musical, neste caso, apresenta dois aspectos pertinentes. O primeiro está relacionado com a compreensão acerca do processo de criação musical e com a sua relação com a gravação dos

produtos individuais em uma ambiente on-line. A quantidade de áudios enviados pode estar relacionada com a busca pelo aperfeiçoamento individual da performance musical por meio da escuta musical. O segundo comunga com a proposta de autonomia e a aprendizagem com os pares, aqui entendida como uma ação que permeia a colaboração.

O participante Lucas apresenta as suas reflexões acerca do processo de gravação e a ampliação da sua escuta musical a partir desse exercício desenvolvido no curso:

Lucas Motta: Pra mim uma habilidade que eu não esperava mesmo era ter essa capacidade de me escutar isoladamente e ter que estar sempre me corrigindo. Como já conversamos anteriormente, quando tocamos em conjunto os seus erros, às vezes uma guitarra trastejando, uma nota que não soa bem, um acorde que não está totalmente fechado, ele passa despercebido, porque está todo mundo tocando juntos no mesmo lugar e esses erros ficam por baixo. Neste caso aqui, on-line ter que gravar meu áudio e após pegar esse [áudio] e ver: interferência da guitarra, cabos ruins, palhetadas, qualidade das cordas e outras coisas, me ajudou a ver erros e vai me ajudar nas correções futuras. (Encontro 7 - 1ª oferta – 01/09/2021 - depoimento oral durante a entrevista)

Essa habilidade descrita pelo Lucas mostra o quanto esse momento foi oportuno para ele perceber algumas fissuras no seu processo de performance musical. Além disso, a utilização do mecanismo da gravação para a produção musical não substitui, em nenhum momento, as contribuições dos pares em uma prática presencial. Embora, por meio desse mecanismo, possamos ampliar ainda mais o nosso processo de aprendizagem musical, vejo esse recurso como um instrumento metodológico oportuno que pode ser aplicado nas práticas presenciais e nos estudos de cada instrumentista ou cantor.

Uma vez que estamos discutindo sobre as diferentes formas de interação musical e as suas relações com a autonomia, colaboração e cooperação, constatamos que os benefícios ditos pelo Lucas se deram a partir do ato de tocar e gravar. Basear-se em ação cooperativa e colaborativa possibilita a cada envolvido no processo “a autonomia ao invés de uma atitude passiva” e os incentiva a fazer escolhas e assumir a responsabilidade por essas escolhas (FEICHAS; NARITA, 2016, p. 36).

Identificar as formas de relações entre os participantes e os mecanismos utilizados no processo de criação musical contribuiu para o desenvolvimento das práticas na segunda oferta. Ao revisitar os dados, percebemos o quanto o ensino remoto nos proporcionou possibilidades de trabalhos para ampliar a performance, a audição e a criação musical em práticas educacionais.

Percebo que o processo cooperativo de construção musical das canções trabalhadas na primeira oferta seguiu caminhos mais longos e é resultado de todo um processo de aprendizagem musical que tivemos que vivenciar por meio da prática de cada encontro. O segundo produto musical desenvolvido foi mais fácil de construir, uma vez que estávamos no processo de finalizar a canção Pagu.

O ‘Sinal é Harmonia (Egon Nord)’ foi uma recomendação do participante Matheus Sarry, que compartilhou a ideia para visualizar um novo olhar para uma canção sacra de sua igreja. Ao possibilitar e trazer para trabalharmos uma canção da sua igreja, posso identificar que o participante Matheus visualizou a oportunidade de mostrar algo que é de sua vivência. Para Freire (2002), o respeito à autonomia dos estudantes nas suas dimensões individual e coletiva é um mecanismo indispensável em uma prática pedagógica dialógica e democrática.

Necessitamos ter a consciência que somos seres inacabados e que, por meio das relações interpessoais com as demais pessoas, será possível a construção de uma sociedade solidária. Na prática, essa conscientização acontece a partir do momento que acolhemos as contribuições e as possibilidades de canções que serão trabalhadas. Matheus tem a sua canção trabalhada e seus objetivos alcançados, uma vez que o seu desejo era que outras pessoas fora do seu âmbito religioso conhecessem as canções executadas na sua igreja.

Quadro 9 - Segunda Canção Produzida – 1ª Oferta: 100% on-line

Período de Produção Musical	08/09 a 13/10/2021
Total de encontros para produção	05 encontros
Tempo médio de cada encontro	01 hora e 10 minutos

Título da Canção/Compositoras	O Sinal é Harmonia - Egon Nord
Minutagem	00:00:52
Andamento	Aproximadamente 120 bpm
Produtores do Material/Canção	Lucas Motta, Mailon, Maria Fernanda, Matheus Sarry, Michael, Piska, Rafael Pohu, Samuel e Victor Lucas.
Formação Musical em conjunto	Piano Base: Michael Alves Sintetizador: Michael Alves Piano Pad: Michael Alves Guitarra 1 e 2: Lucas Motta Voz: Maria Fernanda Voz: Matheus Sarry Violão Nylon: Matheus Sarry Violão Aço: Rafael Pohu Cajon: Victor Lucas Baquetas e Cajon: Samuel Bongo: Piska
Link da do arranjo original da canção O Sinal é Harmonia	https://www.youtube.com/watch?v=lnPqdiCIQcc
Link para apreciar o arranjo da canção O Sinal é Harmonia	https://www.youtube.com/watch?v=MQIQsZO5hck

Fonte: Autor

A semelhança entre o arranjo original e o que produzimos está na utilização de instrumentos percussivos. Em ambos os produtos, esses elementos sonoros podem ser perceptíveis e nos mostram essa aproximação dos arranjos. A utilização da guitarra elétrica foi uma solicitação do participante Matheus, tornando-se o grande diferencial dentro da orquestração deste arranjo produzido por nós.

Podemos constatar que os produtos musicais de ambas as ofertas sofreram pouca interferência em seu processo de finalização. Busquei deixar o mais próximo daquilo que estávamos discutindo no decorrer do processo de construção. Não cabe aqui discutir elementos, como afinação dos instrumentos, afinação dos cantores e a métrica na execução. Tenho consciência que esses elementos são pertinentes dentro de um produto final, mas devemos considerar que ambos os trabalhos foram desenvolvidos em um curto espaço de tempo, em especial as duas canções do curso 1.

Torna-se possível traçar caminhos para que em um intervalo de tempo maior, com mais oportunidades de reflexão, esses produtos que são

desenvolvidos em práticas musicais apenas on-line possam ter uma melhor qualidade. Além disso, ressaltou que os participantes realizaram as gravações de seus instrumentos com seus próprios dispositivos de celulares.

A realidade em que estamos inseridos na educação básica, por meio de cursos e projetos de extensão no IFMT Tangará da Serra, é diversa. Mesmo assim, questionei os participantes acerca da possibilidade de uma ampliação de conhecimentos musicais por meio de práticas em conjunto on-line. Todos os participantes foram unânimes em dizer que concordam totalmente com a possibilidade da ampliação de conhecimentos musicais por meio das práticas on-line.

O principal entrave para a ampliação desses conhecimentos musicais na visão dos participantes foi a conectividade com a internet, a estrutura de equipamentos para melhor produzirem seus áudios e o tempo de estudo. A questão da internet em ambas as ofertas acabou sendo um ponto de reflexão que alguns participantes trouxeram na entrevista. Sobre essa particularidade, Matheus Sarry disse:

Matheus Sarry: Uma habilidade que não estava prevista pra mim foi me adaptar com o equipamento de produção online e a internet. Por exemplo, agora mesmo estou tentando pegar um sinal melhor de internet aqui no quarto. (Encontro 7 - 1ª oferta – 13/10/2021 - depoimento oral durante a entrevista)

Mesmo considerando pertinente a possibilidade de ampliação de conhecimentos musicais por meio de práticas em conjunto on-line, a questão da internet não interferiu apenas nas formas de produção, mas também na interação social entre os participantes. Podemos identificar, neste relato do participante Matheus, que o ato de se adaptar com o equipamento de produção, o celular, para a maioria deles, foi uma habilidade adquirida e um exercício de paciência.

A interação social, no caso da primeira oferta, aconteceu de forma integral por meio do Google Meet nos encontros on-line. O WhatsApp era utilizado apenas para o envio de áudios produzidos, tendo os alunos um objetivo comum no processo de aprendizagem musical e de criação musical: tocar, cantar e produzir músicas.

A relação entre tocar, a partir do que o outro já criou, foi perceptível e dialoga com o princípio que Green (2008) percebeu em seus estudos. Ou seja, uma relação e integração acerca do escutar, cantar, tocar e criar. Mesmo de forma consciente, ao solicitar um guia para a compreensão da canção e ao criar a partir do que o colega está tocando, percebemos uma ideia de cooperação, mas também de colaboração. Um ato inconsciente, mas pertinente para o resultado final.

As mudanças propostas pelos participantes do primeiro curso foram aplicadas no segundo. Tivemos a oportunidade de desenvolver três encontros presenciais. Destaco que somente foi possível com a autorização da instituição, que, neste período, iniciou o retorno de algumas atividades presenciais.

Comparando com a primeira oferta, as participantes deste segundo curso perceberam os avanços de estar no formato presencial e conseguiram resolver alguns problemas que, na visão delas, não foram possíveis no decorrer dos três encontros on-line. A questão da gravação foi um ponto positivo também neste formato híbrido. Ao receber a afirmativa acerca dos benefícios da prática de gravação individual para o processo de ampliação da escuta musical, Anny e Manuzera afirmaram na entrevista:

Anny: Concordo totalmente. Ao se escutar você tem essa percepção diferente e única. Quando estamos cantando juntas no presencial escutamos apenas o todo ou no meu caso algumas vezes as outras. Ao nos gravarmos fazemos este exercício de escutar a si.

Manuzera: Concordo totalmente também. Não tenho costume de me ouvir. Acabo escutando muito mais o outro do que a mim mesma. Então logo no início no on-line, quando o senhor estava pedindo os áudios das pessoas, pensei: bom, agora é a hora de prestar atenção no tom que estou cantando, na escuta da minha própria voz.

Duda: Super concordo igual as meninas. Eu comecei a perceber mais a minha voz no processo de gravação individual. Pensei, poxa isso está muito desafinado, como eu vou mandar esse áudio? Aí refleti e disse: vou gravar mais uma vez. Quando percebi que estava legal, mandava. (Encontro 7 – 2ª oferta – 17/12/2021 - depoimento oral durante a entrevista)

Reafirmo que este mecanismo foi adotado na primeira oferta e utilizamos na segunda, mesmo desenvolvendo atividades presenciais. Essa possibilidade de reflexão na fala das participantes pode ser percebida a partir da interação que tivemos nos dois formatos: on-line e presencial.

Podemos constatar na fala de ambas que a utilização deste mecanismo, ou seja, que elas realizassem a gravação individual, provocou uma reflexão pertinente no campo da escuta e, por consequência, mostrou caminhos que em alguns casos não são perceptíveis. Destaco que o ato de aprender por meio da interação coloca os participantes nas condições de “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 2002, p.15).

A autonomia empregada na forma de condução dos trabalhos oportunizou que a construção dos saberes e dos conhecimentos musicais pelos participantes fosse um processo contínuo e reflexivo. A forma como elas conseguem reconhecer as suas limitações e, por consequência, perceber novos caminhos para a ampliação dos conhecimentos tem seu ponto chave nas formas de interação e na autonomia do processo.

Assim, o aluno constrói os seus saberes a partir de suas experiências, das interações com o meio e com outras pessoas, do confronto com informações novas e desafiadoras, da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e da capacidade de buscar novas informações e novos conhecimentos. As possibilidades que surgem e os resultados somente podem ser analisados a partir de um processo de engajamento e percepções das dificuldades e das limitações existentes em uma prática de aprendizagem colaborativa, neste caso, utilizando uma ferramenta tecnológica (CERNEV, 2015).

O primeiro produto desenvolvido pelo grupo da segunda oferta foi a canção Pra Você Guardei o Amor, do compositor Nando Reis. Um arranjo que foi construído por meio da interação e, principalmente, da busca de elementos necessários que, porventura, trouxessem um novo olhar para a canção. No Quadro 9, destaco que o intervalo de tempo de produção e criação musical foi diferente, uma vez que o pensamento da ideia musical aconteceu nos encontros on-line e a concretização se deu no primeiro encontro presencial.

Período de Produção Musical	01 a 17/12/2021
Total de encontros para produção	03 encontros
Tempo médio de cada encontro	01 hora e 10 minutos
Título da Canção/Compositoras	Pra Você Guardei o Amor – Nando Reis
Minutagem	00:02:18
Andamento	Aproximadamente 120 bpm
Produtores do Material/Canção	Duda Caldeira, Anny, Manuzera e Michael Alves
Formação Musical em conjunto	Piano Base: Michael Alves Sintetizador: Michael Alves Violão: Michael Alves Carrilhão: Michael Alves Ukululê: Duda Caldeira Voz 1: Duda Caldeira Voz 2: Anny Voz 3: Manuzera
Link do arranjo original da canção Pra Você Guardei o Amor	https://www.youtube.com/watch?v=aUzW9io-Om0
Link para apreciar o arranjo produzido da canção Pra Você Guardei o Amor	https://www.youtube.com/watch?v=BzB63FC71WE

Fonte: Autor

O arranjo todo é construído a partir da sonoridade que, na sessão anterior, as meninas denominaram de um som suave. Em comparação com o arranjo original, a execução da melodia em nosso arranjo está mais lenta e suave, especialmente por estar sendo executada por meninas com idade entre 15 e 16 anos de idade.

O uso dos instrumentos como ukulele, violão e o sintetizador simulando o som de uma lira (instrumento percussivo utilizado nas fanfarras escolares) complementa a ideia inicial de uma canção com uma sonoridade suavizada. As ideias musicais se afluíram a partir do encontro 4, em que conseguimos colocar em prática e realizarmos as gravações necessárias. Neste caso, o processo de gravação se deu em grupo e de forma individual também, com uma captação que não foi realizada por celular e, sim, por microfones e placas de áudios.

Percebo que o resultado final do produto musical criado tem sua concepção a partir do diálogo e do compartilhamento dos saberes de todos os envolvidos. Para Ferreira (2018), a troca de experiência e a partilha entre os sujeitos com interesses comuns, pautadas pelo diálogo e pela negociação, são caminhos que demonstram um processo de aprendizagem colaborativo.

Podemos perceber, no diálogo a seguir, essa ação que se concretizou na construção do arranjo da segunda canção desta segunda oferta. A obra escolhida pelas participantes foi Ilha, do compositor Luan Santana. No diálogo, discutimos o processo de divisão das partes da canção e como elas estão solucionando em grupo os problemas de altura da melodia em trechos específicos da canção:

Duda Caldeira: E se a gente colocasse uma pessoa de cada para fazer esse agudo? As três juntas estão ficando muito estouradas.

Anny: Está mesmo.

Duda Caldeira: Está ficando estourado demais.

Michael: Ok. Então pega do agudo.

Duda Caldeira: Porque o tom é aí eu canto alto, ela canta alto.

Anny: Está! Como seria então?

Michael: Ótimo. Como seria?

Duda Caldeira: Você consegue fazer agudo?

Manuzera: O agudo é meu forte. [Manuzera fala que cantar no grave é mais difícil e o agudo para ela é melhor. Anny e Duda estão no mesmo momento cantando um trecho em debate]

Duda Caldeira: Bom a gente tem três partes (partes da canção). De também até caveta; Primeiro até pão e se vai até chão. Quais vocês querem podem escolher.

Michael: [risos] A Duda é super democrática.

Duda Caldeira: Eu sou! Consigo qualquer parte (Encontro 5 - 2ª oferta – 14/12/2021 - depoimento oral durante a aula). Link do diálogo da prática: encurtador.com.br/AOTW2

A construção coletiva e, principalmente, a percepção do que está errado ou certo na visão das participantes é o ponto cerne a partir desse diálogo. Percebo que para que acontecesse essa ação, o diálogo e, principalmente, o ambiente estava favorável uma vez que elas perceberam, nos encontros anteriores, a possibilidade de ter essa autonomia no processo de criação musical. É, portanto, por meio de atividades, que o diálogo é incentivado. Além disso, é principalmente, é por meio da troca de experiências, das ideias e das

vivências entre os discentes que podemos perceber uma expansão e motivação maior dentro do processo de aprendizagem.

Para Gomes e Guerra (2020), os discentes, por meio de uma prática dialógica e uma reflexão, devem se reconhecer como protagonistas do fazer educacional junto com os docentes. Ter uma postura definida, aberta e que traga soluções para o processo de aprendizagem são caminhos necessários para uma educação que tenha concepções inovadoras. Destaco, portanto, que foi por meio da interação que o diálogo aberto e a colaboração no processo de criação musical neste caso ocorreram. No quadro 11, apresento a ficha técnica da canção Ilha, produzida no curso 2.

Quadro 11- Segunda Canção Produzida – 2ª Oferta: Híbrido

Período de Produção Musical	14 a 17/12/2021
Total de encontros para produção	02 encontros
Tempo médio de cada encontro	01 hora e 10 minutos
Título da Canção/Compositoras	Ilha – Luan Santana
Minutagem	00:02:18
Andamento	Aproximadamente 120 bpm
Produtores do Material/Canção	Duda Caldeira, Anny, Manuzera e Michael Alves
Formação Musical em conjunto	Piano Base: Michael Alves Sintetizador: Michael Alves Violão: Michael Alves Voz 1: Duda Caldeira Voz 2: Anny Voz 3: Manuzera
Link do arranjo original da canção Ilha	https://www.youtube.com/watch?v=dl0Dp_FRMo4
Link para apreciar o arranjo produzido da canção Ilha	https://www.youtube.com/watch?v=D0BXfwHTU_U

Fonte: Autor

Neste último produto desenvolvido, percebo que o resultado é o mais avançado quando me refiro a um trabalho desenvolvido por meio de uma prática colaborativa. As divisões de partes, conforme apresentado anteriormente, são colocadas em prática. A construção desse arranjo teve como ponto de partida a colaboração de cada uma e a compreensão em todas as três de qual parte ficaria melhor para elas. A primeira parte da canção traz uma sonoridade mais leve, em

que podemos perceber as entradas das vozes de forma gradativa em partes específicas. A participante Duda se destacou no processo de condução da construção do arranjo e sempre motivou as colegas a dar ideias, a escutar a si mesmas e a avançar na criação do novo arranjo.

Ao compararmos com o arranjo original, podemos perceber semelhanças acerca da crescente evolução de intensidade empregada em ambos os arranjos. No nosso caso, o processo de crescimento de intensidade por parte das vozes e instrumentos chega em seu ápice próximo ao final da canção. A não utilização de nenhum instrumento percussivo para complementar a expansão foi uma decisão das próprias cantoras. Elas desejaram um arranjo muito mais próximo das músicas pop norte-americana, do que do próprio sertanejo empregado no arranjo original.

Identifico que todo esse processo de investigação das formas de condução das práticas musicais e os resultados com os produtos musicais são resultantes da mudança na forma de condução dos meus trabalhos no IFMT Tangará da Serra. Oportunizar que os participantes tenham autonomia e se tornem responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem se refletem nos trabalhos musicais produzidos. Para Freire e Shor (2000, p. 52), “os professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação”.

Em nosso trabalho, a forma mecânica está ligada com as estratégias metodológicas oriundas de todo um histórico de educação formal cartesiano. Ou seja, o educador é o único responsável pelo processo de aprendizagem. Ressalto que as maiores dificuldades foram percebidas na oferta 1, que teve o seu processo de condução 100% on-line. Precisávamos, a cada encontro, criar mecanismos para interagirmos e, principalmente, produzirmos as nossas canções. Atingimos nossos objetivos após adotarmos a responsabilidade mútua de todos os envolvidos no processo de criação e prática musical.

Uma das pertinentes e mais importantes contribuições ao me basear nos princípios da aprendizagem musical informal de Lucy Green está no campo do despertar a consciência, o olhar, a escuta dos participantes sobre o que eles estão tocando, cantando e produzindo na sua própria musicalidade (GREEN,

2008). Por fim, acredito que as práticas musicais informais neste curso de extensão possibilitam, de alguma forma, a conscientização desses participantes acerca do potencial que ambos possuem, mas que direcionam todos os envolvidos para uma reflexão necessária durante e após o processo do fazer musical (GREEN, 2008).

5.3 - “Tocar também o nosso som: Reflexividade e Responsabilidade na prática musical”

Este trabalho representa uma pesquisa que visa a investigar práticas musicais desenvolvidas por meio de um curso de extensão, tendo a sua metodologia baseada na aprendizagem musical informal de Lucy Green. Não posso deixar de refletir sobre o meu papel como docente dessas práticas em ambos os ambientes. Conforme dito anteriormente, meu ingresso no mestrado se deu para não apenas ampliar meus conhecimentos, mas sim para refletir sobre esses 10 anos de atuação como docente do Instituto Federal de Mato Grosso.

O título da seção é sugestivo, uma vez que é necessário parar, escutar e buscar refletir sobre as ações desenvolvidas como educador musical. Início o processo de reflexão a partir da fala da participante Duda. Ao revisar o dado, percebo e realizo um exercício de reflexão sobre o meu papel como docente nas práticas on-line e presencial. Ao ser questionada como foi o processo de criação musical no curso, a participante relata:

Duda: Professor, exigiu muita paciência porque eu tinha um outro olhar para música, já tinha pensado em um arranjo inteiro, como seria cada parte, o tempo, ritmo, batida. Ter aquele tempo onde a gente tinha que compartilhar, discutir, aceitar e incluir a ideia do outro na música, foi bom pra mim. Em especial para aprender a ser menos egoísta um pouco (Encontro 7 - 2ª oferta – 17/12/2021 - depoimento oral durante a entrevista).

Ser paciente, conforme apresentado pela participante Duda, se relaciona com a necessidade de olharmos para o meio em que estamos inseridos e reconhecermos que somos sujeitos que estamos em um mundo, uma sociedade que está em constante processo de transformação (SIMÕES, 2019; FREIRE,

2002). Se fosse dizer que estava preparado para refletir sobre a minha própria prática como docente, confesso que responderia não.

Todo um processo de mudança tem, em seu início, as dores ao perceber que precisa desapegar. Quando a discente Duda relata que, ao acolher uma canção, ela tinha a ideia toda pronta na mente dela, isso também aconteceu comigo. Como músico popular, sempre trabalhei com construção de arranjos musicais, divisão de tarefas e, estar em local onde era necessário compartilhar as ideias, confesso que nunca me agradou. Como educador musical, sempre trabalhei neste mesmo formato. Escutar a participante dizer que foi bom partilhar, acolher e discutir com o grupo se torna, para mim, um alimento nesse processo de reflexividade sobre a prática como educador musical.

Aprender com os participantes, escutá-los, receber e colocar as ideias deles e as minhas em um arranjo musical não foi uma dinâmica fácil, uma vez que nunca desenvolvi esse tipo de ação como educador musical. Negar o acolhimento, talvez por não acreditar, por perceber que eles são jovens demais, pouco experientes na área da música, seria a melhor escolha. No processo online, pude abrir as janelas para também tocar o som dos alunos. Reconhecer os meus erros foi um processo que foi se moldando com a ação de cada encontro e a necessidade contínua de um regime de reflexividade sobre minha prática. Para Tardif e Moscoso (2018):

ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade. Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordiná-las a uma identidade única, um papel unitário, um status definitivo (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p.403).

Além de buscar e me colocar disponível para esse regime de reflexividade, foi necessário entender e reconhecer os erros e recomeçar a cada dia. Nesse sentido, tanto eu quanto vários outros músicos que são também educadores musicais precisamos refletir durante cada prática, cada som, cada ideia musical recomendada pelos discentes e perceber o quanto esse trabalho é satisfatório quando olharmos no futuro os resultados obtidos. São resultados de

uma produção conduzida em conjunto, de um distanciamento do unitário, que deve sempre se transformar em algo coletivo.

Na entrevista do encontro 7, realizei um complemento sobre a fala da Duda e como esse momento foi necessário para um processo de transformação que está acontecendo em mim, como educador musical:

Michael: Eu sou semelhante a Duda, sou arranjador! Trago algo pronto. Acho que até partilhei nos bastidores a questão do recital de Natal deste ano de 2021. Vocês chegaram e apenas executaram um arranjo e as canções que eu propus. Vejo que este curso me ensinou a escutar também outros arranjadores, vocês, etc. Vocês ditando e guiando as vezes que eu deveria voltar, orientando como deveria ser o piano, violão, percussão. É algo que de alguma forma foi positivo para mim. Vocês colaboraram muito para que esse processo acontecesse. Não foi algo individual meu. Foi um exercício interessante e importante. (Encontro 7 - 2ª oferta – 17/12/2021 - depoimento oral durante a entrevista).

Na entrevista, descrever o quanto esses momentos foram, ao mesmo tempo, um instrumento de ampliação dos meus conhecimentos, com descobertas e reflexões sobre minha prática, são exercícios necessários para as mudanças que busco nas minhas metodologias de educador musical. Uma vez que quando me coloco a aprender com eles, torno “válido o ensino ao aprender criativamente durante o processo (FREIRE; SHOR, 2000, p.59).

Após um ano de realização do curso, a busca pelas mudanças se alinha com a necessidade de se compreender ainda mais a colaboração e a cooperação nas práticas pedagógicas musicais. Reforço a ideia de colaboração desenvolvida e compreendida nesta pesquisa com uma ação de construção dos trabalhos, das estratégias e do fazer musical de forma conjunta, aliadas a um amplo diálogo e responsabilidade entre os envolvidos.

Para Pinheiro e Soares (2022), a colaboração em uma prática educativa ocorre sim, por meio de uma ação conjunta e, principalmente, na partilha e igualdade das responsabilidades de todos os envolvidos para com a ação determinada. Confesso que o exercício de tocar algo e receber orientações, sugestões, ou tentar executar ideias de outros participantes no processo de criação musical, nunca foi o meu trabalho.

Por meio deste curso, consegui realizar isso e ver o quanto se tornou positivo para mim e para os discentes. O ambiente, mesmo que on-line, com as dificuldades de interação, foi ganhando forma, uma vez que os participantes tinham responsabilidades compartilhadas no trabalho. Optar por essas estratégias metodológicas é confrontar-se com o meu processo de formação e, principalmente, com a forma de organização e preparação dos materiais que desenvolvi no decorrer desses 10 anos de trabalho no IFMT. Práticas educativas democráticas “sem permitir que os estudantes tenham a liberdade de praticá-la” são caminhos que não devem ser seguidos na minha trajetória futura (FREIRE; SHOR, 2000, p. 60).

Ao identificar o processo de mudanças no primeiro ato na escolha do repertório, me coloquei como um docente que estava aberto para transformações. Essa abertura de me aproximar e me basear nos princípios de Lucy Green somente foi possível com o ingresso no mestrado. Percebo que o programa e, especialmente, as orientações com a Profa. Flávia Narita foram pontos mais que necessários para que eu pudesse olhar para mim e buscar as transformações necessárias em minhas práticas.

No primeiro encontro do curso 1, on-line, tive a oportunidade de acolher, novamente nas práticas, alguns jovens que tiveram vivências e experiências musicais no IFMT Tangará da Serra. No diálogo a seguir, trago um ponto que foi de muita importância para que eu pudesse refletir sobre as minhas práticas nesse curso:

Mailon: Acho que este momento vem Maikão, não para nos colocarmos no mesmo nível do seu conhecimento, mas você trazer essa galera novamente que você formou nos projetos para estar criando agora com você. É colocar todos nós não apenas como executores, mas também como criadores. Por mais que não somos tão profissionais quanto você. É nossa evolução como produtores, ou seja, pessoas que não sabiam nada e agora estão dividindo ideias e espaços com uma pessoa com bom conhecimento e que foi nosso formador.

Lucas Motta: Como eu disse, eu sempre toquei as mesmas coisas e os mesmos estilos. Maikão abriu minha cabeça para tocar estilos diferentes. Agora é a minha vez de fazer o Maikão sair dessa MPB, dessa Bossa e tocar mais rock nacional, tocar algumas coisas diferentes né? Uma oportunidade de devolver isso para ele.

Maria Fernanda: Uai, fazer o Maikão sair de um lugar de conforto vai ser legal. (Encontro 1 - 1ª oferta – 01/09/2021 - depoimento oral durante a entrevista).

Ao mesmo tempo que percebo uma necessidade de eles estarem se transformando, destaco que, sim, existiu um anseio deles em serem produtores. Algo que, na verdade, não foi desenvolvido quando eles ingressaram nas práticas artísticas. Olhar para esse relato é refletir sobre uma ação desenvolvida e identificar que é possível iniciarmos o processo de mudanças.

Nesse contexto, torna-se pertinente entender que um professor que busca alterar o seu formato de trabalho, ser dialógico, trabalhar com práticas colaborativas, cooperação, contribuir para o protagonismo do aluno necessita refletir e olhar para o seu passado e, respectivamente, iniciar o processo de mudanças no seu presente. Um trabalho colaborativo e dialógico requer a partilha e a contribuição mútua de todos os envolvidos no processo (BOAVIDA; PONTE, 2002).

O reconhecimento para essas ações passa pela necessidade de entender que o professor não está pronto e as mudanças devem acontecer a partir da vivência, do diálogo e do compartilhamento dos conhecimentos entre ele e os alunos (FREIRE, 2002). Visualizo que na alteração das formas de condução do trabalho por meio da colaboração, a desassociação do papel do docente como o único responsável pelo processo foi de grande importância para mim.

A busca por essas novas formas de condução das práticas musicais no IFMT Tangará da Serra é o caminho que estou trilhando a partir da reflexividade no meu exercício diário como educador musical (ALBUQUERQUE, 2022). Refletir sobre a própria prática, de forma especial em um formato on-line, configura-se como mecanismo necessário para aqueles que desejam e buscam mudanças no exercício da sua profissão. Conforme Schön (1992), identifico que com essa abertura foi possível visualizar caminhos para uma aprendizagem contínua e sólida. Ou seja, a reflexão como ponto necessário para as transformações nos modos de conduzir os trabalhos como educador musical.

Estar em contato com o mundo dos alunos também é um anseio deles em relação a mim. Quando o participante Lucas fala do desejo de me ver tocando a música que ele gosta, acende-me um sinal para olhar para o mundo musical dos alunos no decorrer das práticas. Esse é um caminho que pode ser traçado no processo de autoconhecimento, de modo a desvendarmos e a rompermos barreiras que são perceptíveis pelos alunos e, muitas das vezes, não conseguimos visualizar devido à forma de condução dos nossos trabalhos.

A construção de todo o processo das práticas nesse curso de extensão esteve alicerçada na insegurança que o novo promove e na necessidade de mudanças para educação musical no IFMT Tangará da Serra. Para Narita (2014), todo esse processo de construção e transformação ocorre a partir das aberturas e relações que realizamos no espaço educacional. Neste sentido, refletir sobre as práticas desenvolvidas nesta pesquisa é tomar consciência das transformações necessárias que ocorrem quando compartilhamos as responsabilidades e as ações nas práticas de educação musical.

6. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Para encerrar essa etapa, afirmo que todo esse processo foi apenas o primeiro passo de transformação na minha ainda curta trajetória como educador musical no IFMT. A partir de um breve estudo sobre Lucy Green e os princípios da aprendizagem informal desenvolvidos por ela com músicos populares na Inglaterra, bem como entender a relação dos músicos com práticas cooperativas, colaborativas e a necessidade de uma reflexão sobre o papel do educador musical, este trabalho pretendeu responder a seguinte pergunta: como práticas musicais baseadas na aprendizagem musical informal de Lucy Green podem oportunizar o processo de reflexão e transformação de um docente?

Com o intuito de responder a essa pergunta, apresentei, como objetivo geral de pesquisa, refletir sobre o papel docente nas práticas musicais implementadas com jovens músicos populares em ambiente on-line e presencial no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, baseadas na aprendizagem musical informal de Lucy Green. Os objetivos específicos foram: a) analisar o processo de criação musical com bandas em ambiente on-line e presencial, tendo como base os princípios da aprendizagem informal de Lucy Green; e b) identificar as diferentes formas de interação social entre todos os participantes no decorrer das práticas on-line e presencial.

Por meio de um curso de extensão ofertado para duas turmas diferentes em formato on-line (inicialmente) e on-line e presencial, busquei as informações necessárias para responder às minhas dúvidas e inquietações como educador e pesquisador. Destaco que o uso da forma de investigação por meio da pesquisa-ação foi necessário, uma vez que foi um ato investigatório em que eu estava inserido no processo. Isso facilitou muito a análise dos dados obtidos.

Entre 01 de setembro e 17 de dezembro de 2021, realizei um total de 14 encontros, com dois grupos diferentes, sendo 11 encontros on-line e 03 presenciais. Nesses encontros, conseguimos, em conjunto, desenvolver ações baseadas nos princípios da aprendizagem informal de Lucy Green e visualizar os resultados por meio dos produtos e das interações musicais. O primeiro encontro teve o seu plano de trabalho totalmente diferente daquilo que foi

planejado no projeto de extensão do curso, uma vez que, por meio de orientações, busquei investigar as práticas e, por consequência, me colocar também como investigado.

As práticas desenvolvidas por mim foram baseadas nos princípios de Green (2008). Entretanto, destaco que não utilizei os sete estágios propostos pela autora. Me baseei nos princípios e foi possível perceber que, ao analisar o processo de criação musical, seja nos espaços on-line seja no presencial, os princípios de Lucy Green foram eficazes. Uma eficácia que está relacionada à autonomia tanto no processo de seleção de repertório, no processo de criação musical, na forma de aprendizagem por pares tanto para motivar e estimular a autonomia dos participantes.

Observei que em um processo de criação musical, em que os alunos conseguem perceber que eles serão também mediadores e responsáveis pelos trabalhos, os obstáculos podem ser vencidos por meio da autonomia deles. Uma autonomia que promove nos alunos uma visão não de poder, mas de responsabilidade e cuidado. Zelar pela criação musical em um espaço de práticas on-line requer um intervalo de tempo superior, quando nos referimos às ações presenciais. Dentre os motivos, destacamos a busca pela igualdade das formas de interação presencial em um ambiente on-line e a falta de mecanismos e de infraestrutura dos participantes.

De forma simplificada, pode-se dizer que os resultados obtidos em 7 encontros no curso on-line foram mais que satisfatórios, apesar das muitas limitações. Foram problemas com internet, dispositivos de gravação, interação, instrumentos musicais, energia elétrica e outros.

Essa constatação se deu com a oferta do segundo curso e a realização dos três encontros presenciais. Portanto, vale destacar que recomendo e estou colocando em prática nas minhas aulas de educação musical e nos projetos de ensino extracurriculares algo que foi de extrema relevância a partir deste projeto, que é o exercício de gravação individual dos participantes. No segundo semestre de 2022, realizei um exercício específico para identificar as reações de alguns discentes que desejaram gravar uma canção que eles estavam estudando para

apresentar. Os resultados dessa ação foram significativos e estão contribuindo para os estudos individuais dos participantes.

Nesse contexto de criação musical e gravação individual de cada aluno em uma prática musical, recomendo que este mecanismo possa servir para a ampliação dos estudos dos grupos musicais nos espaços educacionais. Tenho a ciência que essa ação requer muitas outras práticas e podem ser um caminho para futuras pesquisas na área da educação musical nos espaços escolares.

Outro ponto pertinente a se ressaltar está no campo dos desafios de utilizar ações cooperativas e colaborativas nas práticas musicais nas instituições de ensino. Destaco que para que o educador musical possa utilizar essas formas de trabalho, ele necessita de uma reflexão sobre a sua ação como docente. Quando falamos de cooperação e colaboração, também devemos estar em um real contato com práticas dialógicas. Em outras palavras, assumir-se como um educador que está aberto para o diálogo deve ser o princípio básico para utilizar metodologias que estão amparadas nessas duas temáticas.

Muitos não têm ciência da importância da reflexividade por parte de si e buscam utilizar metodologias que trabalham com aprendizagem cooperativa e colaborativa, sem uma reflexão do seu próprio ser como educador. Nossos atos se transformam com as relações que construímos a cada dia. Precisamos sempre estar abertos para o diálogo, buscar entender e reconhecer os conhecimentos musicais de nossos discentes para, dessa forma, melhor contribuir com os avanços da educação nos nossos locais de trabalho.

Precisamos, a partir de uma reflexão diária e contínua, motivar os nossos alunos para serem responsáveis por todo o processo educativo deles próprios. Mostrar, por meio das nossas atitudes, que o compartilhamento das responsabilidades não está conectado com a falta de autoridade do docente. Acredito que as experiências promovidas pelo ensino on-line trouxeram contribuições para esta pesquisa, mas, especialmente, para mim e para todos os participantes. Aprendemos a escutar de forma recíproca, a discutir, a buscar solucionar nossos problemas e a resolver da melhor forma possível aquilo que estava proposto.

Ao me basear em Lucy Green e em seus estudos, percebo que existem caminhos para que a educação musical possa se tornar mais dialógica, em especial para os alunos. Saliento que são meios que podem ser utilizados.

Em síntese, tenho a ciência que esta pesquisa contribuiu muito para a minha formação como docente e para os participantes que tenho contato e percebo que a forma de eles lidarem, sobretudo com a música, está diferente. Poder contribuir para a área de educação musical, na educação básica e, de forma mais específica, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi, para mim, um grande desafio.

Como possíveis desdobramentos deste estudo, sugiro e buscarei me aprofundar nos estudos sobre educação musical humanizadora, sobre o processo de criação musical e a utilização de mecanismos tecnológicos, educador musical reflexivo, cooperação e colaboração nas práticas pedagógicas musicais. Desenvolver e aprimorar as técnicas de criação e recriação musical com os participantes dos projetos de ensino, pesquisa e extensão no IFMT Tangará da Serra são caminhos que podem ampliar e oportunizar uma educação musical participativa, democrática e colaborativa que visa a uma educação para a vida e para o trabalho. Assim, oportunizar que os participantes sejam responsáveis e cocriadores dos processos artísticos musicais, gerando uma prática horizontal dentro do espaço educacional, é uma prática necessária.

Por fim, refletir sobre o papel docente nas práticas musicais implementadas com jovens músicos populares em ambiente on-line e presencial no IFMT Campus Avançado Tangará da Serra, baseadas na aprendizagem musical informal de Lucy Green, abriu portas para avançarmos dentro de temáticas que ainda, para mim, necessitam de muito mais estudos. Foi um exercício mais que necessário trabalhar com estratégias metodológicas voltadas para uma educação de compartilhamento de responsabilidades entre os envolvidos no processo de aprendizagem musical. Concretizar os saberes e partilhar com os alunos o processo, os resultados, as frustrações e as transformações no processo de criação e interação musical foram de grande valia nesses mais de 14 meses de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.

_____. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30.

ARAÚJO, Janaina Freitas Silva de. A onomatopeia como elemento gráfico no mangá brasileiro: “Eruvë: o conto da dama de vidro” / Janaina Freitas Silva de Araújo. – Recife, 2021. 285p.: il., fig. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Design, 2021.

ARROYO, M. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: **SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 7., 2000, Paraná. Anais... Londrina: ABEM, 2000, p. 77 – 90.

_____. Educação musical na contemporaneidade. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em música da UFG**. 2002, p. 18 - 29

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin : tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS. Marilda Aparecida. PROJETOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NUM PARADIGMA EMERGENTE. In: Moran. José Manuel **Novas tecnologias e mediação pedagógica** / José Manuel Moran. Mar"9" T. Masetto, Malilda Aparecida Behrens. - Campinas. SP: Papyrus, 2006. 12ª edição. - (Coleção Papyrus Educação). p. 67-132.

BENEDETTI, K; KERR, D. DO universo musical cotidiano e o processo de socialização musical primária na perspectiva sócio-histórica de Berger & Luckmann. **REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ** - v. 23/1, 2010, p.147-165.

BENZAQUEN, Júlia Figueiredo. A socialização para cooperação: uma análise de práticas de educação não-formal. Estudos de Sociologia, **Rev, do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 12, n. I. 2006. p. 79-97.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, edição 53, seção 1, 18 de março de 2020, p. 39. 2020b. Disponível em: <

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Profissionalização de auxiliares de enfermagem: cadernos do aluno: saúde coletiva / Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão e Investimento em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – 2. ed. revista – Brasília: Ministério da Saúde, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

_____. Instituto Federal de Mato Grosso. IFMT. Nota nº 2, 16 de março de 2020. Comitê de Medidas Preventivas e Orientações sobre COVID-19. 2020. Disponível em: < http://ifmt.edu.br/media/filer_public/ed/eb/edeb030d-e52a-4578-9f9d-cff90eae3be8/nota_02-2020__comite_de_medidas_preventivas_e_orientacoes_sobre_o_coronavirus.pdf > Acesso em: 19 de abril de 2021.

_____. Ministério da Saúde. Protocolo de Tratamento do Novo Coronavírus (2019-nCoV). 1ª edição – 2020 – publicação eletrônica. 32p.

_____. IBGE. 2021. Pesquisa Cidades e Estados. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/tangara-da-serra.html>>. Acesso em 17 nov. 2021.

BOAVIDA, A M. PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM.

BORGES, Luciana; RIBEIRO, Vinicius Gadis. Do ensino presencial à adoção do ensino remoto emergencial em função da Covid-19: experiência docente nas atividades acadêmicas de modelagem de vestuário. **Moda Palavra**, Florianópolis, V. 14, N. 32, p. 273–299, abr./jun. 2021

BRUM, A.N; BARLEM, J. G. T; BASSO, R. P; CARVALHO, D. P; GUTIERRES, E. D; MATTOS, L. M; PALOSKI, G. R; COSTA. M. G; PAIVA, I. D. V. C. **COVID-19: e-book conceitos** [Recurso Eletrônico] Organização Aline Neutzling Brum ... [et al.] ; Elaboração Programa de Pós-graduação em Enfermagem – PPGENF. Rio Grande, RS : FURG; 2020. 92 p.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia Genética. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012

CERNEV, Francine K. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: estratégias de aprendizagem e motivação dos alunos. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COSTA, E. A. da S; PIMENTA, S. G. (2021). Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, 43(1). p.1-13.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell ; tradução Magda Lopes ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.: il. ; 23cm.

CUNHA, Antônio Geraldo da, 1924-1999. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa / Antônio Geral da Cunha**. - 4.ed. revista pela nova ortografia.- Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DEGRANDE, D. H. S; GOMES, A. A. Formação inicial: a concepção do professor reflexivo. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, 6(11), 169-183.

FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, Ana Maria Lorio. Décadas do surgimento do practicum reflexivo: por teorias(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docente. In: SCHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipóteses, 2017. p. 13-32.

FEITOSA, Raphael Alves; BODIÃO; Idelvaldo da Silva. As teorias sobre o “professor reflexivo” e suas possibilidades para a formação docente na área de Ciências da Natureza. **revista entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 185-199, jan./jun. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos". **Investigar em Educação** - IIª Série, Número 1, p. 35-50. 2014.

FERREIRA, V.B. **A prática colaborativa: tradição e contemporaneidade. In: E-science e políticas públicas para ciência, tecnologia e inovação no Brasil**[on-line]. Salvador: EDUFBA, 2018.p. 57-75. Doi: 10.7476/9788523218652.0005.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **Organon**, Porto Alegre, n° 40/41, janeiro-dezembro, 2006, p. 61-75.

FLORES. Clarissa Leite. Efetividade das Práticas de Aprendizagem Informal, Suporte à Aprendizagem e Desempenho Humano no Trabalho. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Administração. FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - FACE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA. 2018. 129 p.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 1996. 25ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GASPAR, Alberto. **Museus e centros de ciências - conceituação e proposta de um referencial teórico**, Tese de Doutorado. São Paulo, 1993.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à fre da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – 7. Ed. - São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GIL, Antonio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n° 4, p. 25-35, 1997.

_____. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012. Tradução: Flávia Motoyama Narita. 2012.

_____. Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues. In: **Critical Musicological Reflections: Essays in Honour of Derek B. Scott**. Londres, p. 39-60, 2012.

GREEN, Lucy; NARITA, Flávia Motoyama; HAMOND, Luciana Fernandes. O que os professores podem aprender com os músicos populares? **ORFEU**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p.2 - 14, nov. 2022.

GOMES, Cláudia Suely Ferreira; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4-15, set.-dez. 2020.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n° 6, jul/dez 2001, p. 242-264.

KAWAGOE, Akemi Leandra. O que aprendemos em silêncio: Aprendizagem Informal e Ecossistemas de Aprendizagem / Akemi Leandra Kawagoe; orientador Tiago Barros Pontes e Silva. -- Brasília, 2019. 251 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Design) - Universidade de Brasília, 2019.

KEMCZINSKI, Avanilde; MAREK, Joe; HOUNSELL, Marcelo da Silva; GASPARINI; Isabela. Colaboração e cooperação - pertinência, concorrência ou compentaridade. **Revista Produção on-line**, ISSN 1676 - 1901 / Vol. 7/ Num. 3/ Novembro 2007 UFSC / ABEPRO Florianópolis – SC - Brasil, p. 1-15.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Katia Valeria Alves de. A Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a Origem do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) [manuscrito] / Katia Valeria Alves de Lima. - 2018, 135, [53] F.:il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

LORENTZIADIS, Ronald Almeida Braga. **Cooperação Organizacional: Sua importância e promoção sob os aspectos da motivação e da personalidade.** São Paulo: EAESP/FGV, 2002. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV - MPA. 74p.

MACHADO, Daniel Augusto Oliveira. **Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas / Daniel Augusto Oliveira Machado.** -- 2016. 107 f., enc.; il., grafs. Orientadora: Heloisa Faria Braga Feichas Área de concentração: Estudos das Práticas Musicais / Educação Musical. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru-SP. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf acesso em: 13 de fev.de 2022.

MARIANO, Anderson de Sousa. **Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de Guitarra Elétrica no Brasil / Anderson de Sousa Mariana.** - João Pessoa, 2018. 410 F. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Paraíba.

MARRINGTON, M. From DJ to Djent-Step: Technology and the Re-Coding of Metal Music Since the 1980s. *Metal Music Studies*, 2017b, 3 (2), pp. 251–268.

MCKNIFF, J.; WHITEHEAD, J. **Action Research: Principles and Practices.** Routledge Falmer. Londres. 2002.

MORI, Katia Regina Gonçalves. APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL PARA OUTRO MUNDO POSSÍVEL. **Revista ComSertões** – Juazeiro-BA, v.8, n.1, janeiro-junho 2020. p.89-100.

MOURA, Milton. Notas sobre a presença da música caribenha em Salvador, Bahia. **Revista Brasileira do Caribe**, Brasília, Vol. IX, nº18. Jan-Jun 2009, p. 361-387.

NARITA, Flávia Motoyama. Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization. 2014. 335 f. Tese (PhD in Music Education) – Institute of Education, University of London, Londres, 2014.

_____. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 62-75, 2015.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. FAMÍLIAS E NATUREZA: As relações entre famílias e ambiente na construção da colonização de Tangará da Serra – MT. Carlos Edinei de Oliveira. - 2002, 224p. F.:il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Departamento de História.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino** / Maura Penna. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2018. 247 p.

PINHEIRO, Ricardo Silvério Gomes; SOARES, Marlon Hebert Flora Barbosa. Colaboração educativa: uma proposta metodológica para ensino e pesquisa baseados na robótica pedagógica, epistemologia genética e educação libertadora. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22027, p.1-17.2022.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Angela Maria Alves; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA PESQUISA QUALITATIVA: CONCEITOS E APLICAÇÕES NA ÁREA DA SAÚDE. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

RATHOD, Rohidas Bhimrao; NAWALE, Supriya Mahaveer. Google Products for the Smart Library Management. 2020, IRJEdT Volume: 01 Issue: 04. p. 110-117.

REZENDE, JM de. (1). EPIDEMIA, ENDEMIA, PANDEMIA, EPIDEMIOLOGIA. **Revista De Patologia Tropical** / Journal of Tropical Pathology , 27 (1). Vol. 27(1): 153-155. jan-jun. 1998.

RIBEIRO, Vanessa dos Santos, 1984- Memória musical na aprendizagem informal e suas relações com os métodos ativos em educação musical / Vanessa dos Santos Ribeiro. – São Paulo, 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

SALLAN, Joaquín Gairín; MORENO, José Luís Muñoz; GARCÍA; Patricia Silva; SUAREZ, Cecilia Inés Suárez. Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e250046 2020. p. 1 - 24.

SAMPAIO, Lucas M. M; POHU, Rafael J. S; CAMPOS, Mailon B. P; ALMEIDA, Michael A; NETO, Pedro C. S. RECITAL DE NATAL 2016: A PRÁTICA DO CANTO CORAL JUVENIL E A DIFUSÃO DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS MUSICAIS DO IFMT – TANGARÁ DA SERRA. In. IFMT (3: 2017: Tangará da Serra). Anais da III Jornada Científica IFMT – Campus Avançado Tangará da Serra – 2017 [recurso eletrônico] / Breno Dutra Serafim Soares (Org.) -Tangará da Serra: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, 2017. p.135-138.

SANTOS, Fausto Afonso Pereira. Do Ensino Presencial para o EaD e de Repente o Ensino Remoto Emergencial: Uma oportunidade (Forçada) do Uso de Inovações Tecnológicas e Educacionais no Ensino de Matemática [manuscrito] / Fausto Afonso Pereira Santos. - 2021. 80 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Matemática e Estatística.

SANTOS JUNIOR, João Batista. Colaboração mediada entre professores como ferramenta na reestruturação do sistema de crenças pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem do professor de química. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo. Instituto de Física e Instituto de Química - São Paulo, 2009. 192p.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. 180p.

SILVA, Vitor de Almeida. Aprendizagem colaborativa como método de apropriação do conhecimento químico em sala de aula [manuscrito] / Vitor de Almeida Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PRPPG, 2011. - 2011. 141 f.

SILVA, Helena Lopes da; BARBOSA, Rogério Vasconcelos. Escuta (cria)tiva: propostas para o desenvolvimento da escuta musical na educação básica. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 15, n. 22, p.1-15, 2017.

SILVA, Sandro Luís; SILVA; Moisés Moreira da Silva. Do Ensino Presencial ao Ensino Remoto: A constituição do EThos discursivo de aluno de 6º ano do ensino fundamental. Fólio – **Revista de Letras Vitória da Conquista** v. 13, n. 2jul./dez. 2021.

SIMÕES, Alan Caldas. “No princípio era o caos” [manuscrito]: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. / Alan Caldas Simões. - 2019. 204 f., enc.; il. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

STAHL, G., KOSCHMANN, T., SUTHERS, Aprendizagem colaborativa com suporte computacional: Uma perspectiva histórica. **BOLETIM GEPEM / No 53 - JUL. / DEZ. 2008 / p. 11-42.**

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A Noção de "Profissional Reflexivo" na Educação: atualidade, usos e limites. **CADERNOS DE PESQUISA** v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018 403.

TAVARES, Vinicius dos Santos; MELO, Rosane Braga. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais? **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. 2019, v.23. p.1-9.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação** / Michel Thiollent, - 19.ed. - São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

TIMOSSI, L.S; PEDROSO, B.; PILATTI, L. A.; FRANCISCO, A. C. Adaptação do modelo de Walton para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho. *Revista da Educação Física/UEM*, 20 (3), p. 395-405, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: Epistemologia e Metodologia Operativa**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOLFF, Carolina Gil Santos. Ensino Remoto na Pandemia: urgências e Expressões Curriculares [manuscrito] / Carolina Gil Santos Wollf. - 2020. 128 f.: il. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.