

A proximidade entre pares como estímulo ao ensino e aprendizagem musical

Comunicação

Fernando Macedo Rodrigues
Escola de Música – Universidade do Estado de Minas Gerais
fernando.rodrigues@uemg.br

Resumo: Este texto é um recorte da pesquisa de Doutorado do autor, na qual discutiu-se os processos de aprendizagem não-formal e as práticas informais de aprendizagem musical na oficina de música do projeto PIBID/UEMG, em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte. Foi investigada a aplicabilidade e adaptação destas abordagens em um contexto escolar brasileiro e a possibilidade de serem utilizadas como instrumentos de estímulo aos processos de prática, ensino e aprendizagem musical. Utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa e coleta de dados a partir de observações, questionários, entrevistas, além de vídeos gravados durante as atividades, foi possível levantar as opiniões e concepções dos participantes, que eram cinco bolsistas do projeto e vinte alunos da escola, sobre as atividades musicais desenvolvidas durante o ano letivo de 2014. Durante estas atividades verificou-se um compartilhamento de estratégias, informações e aprendizagem entre bolsistas e entre os alunos. De forma mais específica, a aprendizagem entre pares foi identificada principalmente entre bolsistas e entre alunos, nas diversas situações ocorridas durante a oficina, tanto nos momentos da aprendizagem não formal quanto nas atividades relacionadas às práticas informais de aprendizado musical. A oficina de música no projeto PIBID/UEMG proporcionou momentos para a aprendizagem entre pares, modalidade que estimulou o aprendizado musical e enriqueceu sobremaneira tanto as atividades musicais desenvolvidas quanto no fortalecimento das relações interpessoais entre seus participantes.

Palavras-chave: Aprendizado entre pares, PIBID, oficina de música.

Introdução

O texto a seguir é um recorte de uma pesquisa de Doutorado¹ (RODRIGUES, 2018) que teve como objetivo geral investigar as interações dos sujeitos, suas motivações, estímulos e relações interpessoais com os processos de aprendizagem, que envolveram tanto o ensino não formal quanto as práticas informais de aprendizagem musical na oficina de música do

¹ A pesquisa teve o auxílio do programa PCRH – UEMG/FAPEMIG.

projeto PIBID/UEMG² em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte (Estado de Minas Gerais – Brasil), no ano de 2014. Até que ponto estas duas abordagens podem trabalhar concomitantemente de forma a propiciar um estímulo à prática e à aprendizagem musical em um contexto de uma escola pública de ensino médio?

Será abordado neste artigo o aprendizado entre pares, que acontece geralmente de forma incidental a partir da observação, da escuta, do diálogo e da troca de informações entre colegas³ e de forma específica, como esta aprendizagem ocorreu durante as atividades da oficina de música, entre os alunos e entre os bolsistas participantes.

O aprendizado entre pares foi identificado como uma das características presentes no ensino coletivo (OLIVEIRA, 2010); no ensino em grupo (TOURINHO, 2007; CRUVINEL, 2005); no aprendizado não formal (PRICE, 2012); no aprendizado informal (GREEN, 2001, 2008; MAK, 2007; D'AMORE et al., 2012) e na aprendizagem colaborativa (RENSHAW, 2005).

A troca de experiências no grupo alunos e no grupo bolsistas foi destacada como forma de aprendizado durante toda a oficina. Este processo se aproxima daquilo que Green (2008) chama de aprendizado dirigido por pares (*Peer-directed learning*), que acontece geralmente de forma incidental a partir da observação, da escuta e do diálogo entre colegas, e que, de acordo com a autora,

envolve uma certo nível de liderança por um ou mais membros do grupo. Tal liderança pode ser uma característica constante da interação desse grupo, resultando em um papel que é sempre ocupado pela mesma pessoa ou pessoas; ou pode ser uma posição compartilhada, alternando o posicionamento informalmente, ocupada por alguns minutos por uma pessoa, em seguida por outra (GREEN, 2008, p.120).

Na oficina de música a aprendizagem entre pares foi identificada tanto nas atividades relacionadas com o aprendizado não-formal, quanto nas atividades relacionadas com as práticas informais de aprendizado musical.

² PIBID/UEMG - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.

³ (CRUVINEL, 2005, RENSCHAW, 2005, FOLKESTAD, 2006; GREEN, 2001, 2008; MAK, 2007; OLIVEIRA, 2010; PRICE, 2012; D'AMORE, 2012)

A aprendizagem não formal se caracteriza por “uma visão mais democrática da aprendizagem - utilizando as competências dentro do grupo através da aprendizagem entre pares, os professores demonstrando seus conhecimentos, estudantes e professores co-construção de conteúdos e objetivos para as sessões” (PRICE, 2012, p.44-45).

A aprendizagem entre pares é uma das características marcantes do aprendizado informal (MAK, 2007; GREEN, 2008). De acordo com Green (2008), este tipo de aprendizagem inicia-se de maneira inconsciente, na troca de informações ou demonstrações sobre o quê tocar e em seguida torna-se de certa forma consciente, pois um conhecimento é transmitido e aprendido pelas pessoas envolvidas.

Por exemplo, um membro do grupo pode explicar um aspecto técnico, demonstrar como tocar uma linha de baixo, assumir qual a velocidade (andamento) com que o grupo deve tocar e assim por diante. Tal como acontece com a aprendizagem em grupo, a aprendizagem que resulta da direção por pares pode surgir a partir da observação, escuta/audição e imitação; mas a diferença é que a aprendizagem é explicitamente e intencionalmente guiada e dirigida por um par. A aprendizagem dirigida pelos pares é assim uma forma de aprendizagem através da qual a pessoa está “sendo ensinada” (GREEN, 2008, p.120).

De forma complementar, Moreneo e Gisbert (2005) mencionam três dimensões ou cenários das interações educativas entre pares, “a partir das características dos membros, dos objetivos e fundamentalmente do tipo de interação existente” (MONEREO; GISBERT, 2005, p.13):

1) Tutoria: relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresentam um nível de habilidade diferente; 2) Cooperação: relação baseada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogêneas dentro das margens de proximidade; 3) Colaboração: relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares (MORENEO; GISBERT, 2005, p.13).

Pelo termo “tipo de interação”, os autores fazem referência a dois elementos:

1) Igualdade: refere-se à equivalência dos papéis das pessoas numa interação, sendo que estas relações podem ser simétricas (papéis iguais) ou assimétricas (papéis diferentes);

2) Reciprocidade: “a ligação, a profundidade e a bidirecionalidade das transações comunicativas” (MORENEO; GISBERT, 2005, p.13).

Sob este aspecto, teremos na tutoria uma baixa igualdade e uma baixa reciprocidade, pois um dos membros na interação possui um nível de habilidade/conhecimento maior que o(s) outro(s), num determinado momento da ação (MORENEO; GISBERT, 2005, p.14).

No âmbito da cooperação observamos que a igualdade é elevada, pois as funções dos membros que participam da interação podem ser consideradas equivalentes, podendo pender para relações mais tutoriais em alguns momentos. Neste caso a reciprocidade é média, devido ao fato desta depender da concordância entre grupos, das responsabilidades assumidas por cada membro e das possíveis recompensas a serem recebidas (*Ibidem*, p.14).

Na colaboração, tanto a igualdade quanto a reciprocidade são elevadas devido ao nível equivalente de habilidade e/ou conhecimento entre os membros. Assim os membros “contribuem em plano de igualdade na interação” (*Ibidem*, p.14).

Geralmente as pessoas envolvidas nestas funções atuam de maneira inconsciente em relação ao ensino e aprendizado, sendo que estas posições podem ser alteradas numa troca de informações, quando um sabe uma coisa e ensina, mas também logo depois aprende outro detalhe com outro colega, no mesmo ambiente. Procedimento análogo ao descrito por Green (2008).

O contexto da pesquisa

A pesquisa de Doutorado procurou observar e compreender os processos utilizados na adaptação da aprendizagem não formal (PRICE, 2012; D'AMORE, 2012) e das práticas informais de aprendizagem musical na escola (GRENN, 2001, 2008; D'AMORE, 2012), e para tanto, foi necessária uma aproximação com os alunos da escola pública escolhida. Este procedimento conduziu o processo de investigação para um estudo qualitativo ou naturalístico. Dentre as características deste modelo de pesquisa podemos destacar que “o foco está no processo, no entendimento e no significado, e o pesquisador é o principal instrumento para coleta e análise de dados” (MERRIAM, 2014, p.14). Para a coleta de dados foram utilizadas técnicas como a observação participante (MASON, 2002), questionários

(LAVILLE; DIONNE, 1999), anotações de campo e análise documental, entrevistas (STAKE, 2011; MERRIAM, 2014) e relatos de histórias de vida (SILVA, 1995). Parte das atividades foi gravada em áudio e vídeo para posterior análise de dados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003; GASKELL, 2003).

De acordo com a CAPES⁴, o PIBID pode ser descrito como uma iniciativa do Governo Federal para o aprimoramento na formação de professores para a sua atuação na educação básica. Um dos principais objetivos do projeto é “promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (CAPES, 2016)⁵.

Através de um convênio firmado entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a CAPES, o projeto do PIBID/UEMG, intitulado “As Licenciaturas da UEMG e a educação básica: construindo saberes e práticas docentes”, iniciou suas atividades no mês de agosto/2012 com a proposta contratual de duração até 2018 (SILVA, 2014, p.13).

O formato de oficina (FERNANDES, 2000) foi o escolhido por ser flexível e permitir alterações nas atividades previamente planejadas, caso necessário, e também pelo fato da escola disponibilizar três horas no turno da tarde, nas sextas-feiras, para o projeto. Os alunos do turno da manhã poderiam participar das atividades da oficina à tarde, no contra turno escolar.

A equipe responsável pelo projeto teve a seguinte composição: um professor Coordenador proveniente da Escola de Música (ESMU) da UEMG, um professor Supervisor da Escola Pública, um professor Colaborador (este pesquisador) e cinco bolsistas, alunos do curso Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento ou Canto (LIM) da ESMU.

Os bolsistas participantes da pesquisa apresentavam o seguinte perfil: dois eram mais experientes com o repertório erudito e três deles com o repertório de música popular; dois tocavam apenas violão; outro tocava violão e guitarra, uma bolsista tocava flauta doce e transversal, além de piano, e outro bolsista cantava, tocava violão, percussão e cavaquinho.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação do Ministério da Educação do Governo Federal Brasileiro

⁵ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

Todos os bolsistas já atuavam como professores de música, principalmente de instrumento, em aulas individuais ou em escolas de música particulares. O perfil dos bolsistas influenciou tanto na condução quanto no resultado das atividades desenvolvidas. E seus relatos contribuíram com outro ponto de vista, um novo ângulo a respeito das experiências na oficina de música, pois estavam observando e dialogando com alunos da escola através de um contato direto, conhecendo as facilidades e dificuldades de cada um.

Esta experiência foi fundamental para a estruturação da oficina, pois parte das atividades, como as aulas de instrumento e prática em grupo, foram planejadas a partir das habilidades e conhecimentos destes bolsistas.

O grupo de bolsistas organizava e direcionava a execução das atividades na oficina. Devido à extensão do horário disponibilizado, houve a necessidade da divisão em três etapas, com a duração média entre 45min à 60min cada, distribuídos da seguinte forma: Primeira parte - dinâmicas em grupo. Esta parte foi idealizada para que os alunos da escola pública pudessem começar a oficina de modo mais estimulante e prazeroso, através do desenvolvimento de atividades que pudessem incentivar a interação entre os participantes. As atividades tiveram como principal referência os trabalhos de Ciavatta e (2016) e Barba (2015); Na segunda parte, as aulas de instrumento, os alunos foram divididos nos seguintes grupos: Violão/Guitarra, Percussão, Flauta doce e Teclado. Alguns já possuíam certa habilidade, e no caso do violão, devido ao número maior de alunos, havia uma turma de iniciantes e outra de alunos que já tocavam. O repertório era basicamente composto de músicas populares e os bolsistas traziam sugestões de músicas para os alunos iniciantes e partiam de um repertório conhecido, no caso dos alunos que já tocavam. Ambas atividades podem ser associadas com o aprendizado não formal (GREEN, 2001; PRICE, 2012) no qual há a presença de certo nível de sistematização. A terceira parte, a prática em grupo, foi o momento no qual as práticas informais foram executadas de acordo com os sete estágios propostos por Green (2008). Os alunos escolhiam as músicas que gostariam de tocar, reuniam-se em grupos de livre escolha, tiravam estas músicas de ouvido ou buscavam informações sobre elas na Internet, ensaiavam e tocavam para os colegas. Após as apresentações, uma nova etapa iniciava-se e o processo se repetia com uma música diferente. Nesta parte, o

objetivo foi aplicar, no contexto da escola, as práticas informais de aprendizagem musical de maneira mais próxima possível de como elas acontecem numa situação musical real.

A Escola Estadual⁶ escolhida para a pesquisa localiza-se na região norte de Belo Horizonte, e disponibilizou um amplo espaço físico para as atividades, como uma quadra poliesportiva coberta que incluía um palco para a realização de eventos, sala destinada ao PIBID, sala de artes, auditório para 120 pessoas e laboratório de informática, com 28 computadores. Este espaço oportunizado ao projeto facilitava a divisão dos alunos em grupos nos diversos locais. A escola ofereceu alguns instrumentos de percussão para a oficina de música, além de caixa amplificadora, projetor e microfone.

Todos os 482 alunos do turno da manhã foram convidados a participar da oficina e não foi exigido nenhum teste de aptidão como pré-requisito. Destes, 89 alunos demonstraram interesse, e no início das atividades 28 alunos compareceram. Os principais motivos alegados pelos alunos desistentes foram: mudança de escola; motivos pessoais; necessidade de trabalhar e frequência em outro curso no horário da oficina.

Durante o desenrolar das atividades, o número de participantes teve uma queda de 28 para 20 alunos, em média, e esta frequência sofreu variações durante todo o ano de 2014. Havia um público “flutuante” que praticamente visitava os colegas, traziam seus instrumentos, tocavam algumas músicas, participavam das atividades, e às vezes voltavam depois de um longo tempo. A média de idade entre os alunos mais assíduos da oficina girava em torno dos dezesseis anos.

Através da distribuição de um questionário para os 20 alunos mais frequentes, levantamos dados a respeito do perfil musical destes participantes. Alguns alunos já demonstravam certo conhecimento musical, cantando e/ou tocando. Quanto à prática instrumental, além dos alunos que declararam tocar um instrumento, houve um pequeno número que relatou ter experiência prática em mais de um instrumento. Os instrumentos que eles declararam saber tocar foram: bateria, contrabaixo, violão/guitarra, teclado/piano, flauta e percussão.

⁶ Por questões éticas e com o intuito de preservar as opiniões dos participantes, não será mencionada o nome da Escola Estadual. Os nomes originais de todos os participantes da pesquisa foram trocados por nomes fictícios.

No tocante ao aprendizado musical anterior à oficina, 17 alunos mencionaram que nunca tiveram aulas regulares de música, 2 tiveram cerca de dois meses de aula e 1 aluno respondeu que fez aulas regulares de flauta doce num projeto da Prefeitura. A grande maioria aprendeu observando, escutando, conversando e/ou tocando com familiares, amigos e colegas, tirando músicas de ouvido, buscando músicas ou qualquer informação na Internet que o ajudasse a tocar a música desejada.

Em relação às suas preferências musicais, uma grande variedade de estilos foi mencionada. Eles citaram Blues, Rock, Jazz, Hip-Hop, Música Clássica, MPB, Sertanejo, Axé, Pop Nacional, Rock Nacional, Funk (Brasil), dentre outros. Os alunos relataram que obtinham suas músicas principalmente fazendo o *download* através da Internet e/ou através do compartilhamento com os colegas de arquivos via *Bluetooth*, e a grande maioria escutava suas músicas preferidas no telefone celular. A prática musical não era regular para a maioria deles e somente três declararam que participavam de uma atividade musical semanalmente.

A aprendizagem entre Bolsistas

Entre os bolsistas, a aprendizagem por pares pode ser observada da seguinte forma: um deles assumia a posição de líder e ficava responsável por iniciar e direcionar as atividades, situação que foi bem administrada por todos os participantes. Houve, portanto, um revezamento deste papel. As práticas foram elaboradas previamente com a equipe do projeto, e assim todos tinham conhecimento do tópico que seria abordado. O bolsista que estava na posição de condutor das atividades, além de realizá-las, também estava demonstrando a sua maneira de conduzir a atividade aos demais bolsistas presentes na oficina. Mas não podemos afirmar com certeza que este bolsista estava consciente de que ao liderar momentaneamente o grupo, provocaria também um aprendizado aos demais colegas. Com a regular alternância desta posição, todos os bolsistas aprendiam maneiras diferentes de ensinar ou executar uma atividade através dessa troca. Esta observação bolsista-bolsista foi construtiva, fazendo com que eles aprendessem outras abordagens didáticas, nos diversos ambientes proporcionados pela oficina de música. Tal modelo é diferente das aulas que eles tiveram no curso de Licenciatura, no qual o processo era centrado na figura do professor.

Os relatos abaixo destacam a importância do aprendizado proporcionado aos bolsistas através do trabalho em equipe. Utilizando a observação, a troca de informações e a ajuda mútua, os bolsistas ficaram mais seguros das atitudes a serem tomadas nas diversas situações vivenciadas durante o desenrolar das práticas.

- *Cláudia (bolsista)*: Eu aprendi muito e no começo, eu ficava mais olhando e os meninos (outros bolsistas) me ensinaram muito, o Walter, Cássio, Cristiano principalmente. Eles me ensinaram e me ajudaram muito a ter desenvoltura, porque eu aprendi que não é só você saber, você tem que saber passar e principalmente criar o interesse por aquele assunto. (Entrevista em 04/12/2014).
- *Cristiano (bolsista)*: Eu gostei do comprometimento das nossas reuniões, eu achei que a gente sentar para planejar a aula juntos é muito produtivo. Eu achei que esta organização do projeto, essas direções pedagógicas foram muito importantes. (Entrevista em 04/12/2014).

Além do desenvolvimento das atividades nas oficinas e seu acompanhamento, os bolsistas presenciaram de perto o funcionamento de uma instituição escolar pública, sua hierarquia e a maneira como os envolvidos lidavam com os problemas diários deste contexto escolar. Com a oficina acontecendo semanalmente, houve uma maior intimidade entre os bolsistas e os alunos, proporcionando a vivência com questões de socialização e relacionamento.

A aprendizagem entre Alunos

Nos relatos dos alunos que mencionaram a aprendizagem através do convívio entre colegas, observamos que a empatia, a proximidade e o diálogo com pessoas que já sabiam tocar funcionou como um agente motivador e fez com que eles pudessem ir além das dúvidas e buscassem novos conhecimentos. Neste caso, a interação tende a ser considerada como tutorial (MONEREO; GISBERT, 2005, p.13), pois há uma pessoa com um nível de entendimento maior, do assunto em questão, ensinando o quê, como e onde deve ser feito ou tocado.

- *Sara (aluna)*: Eu gostei das dinâmicas porque um está sempre ajudando o outro, aí quando uma pessoa tem uma dificuldade no instrumento, aí o outro ajuda com alguma nota, uma pessoa não sabe, aí o outro pode ajudar, ou então as vezes quando uma pessoa não quer tocar violão ou não sabe, ela canta e o outro só toca, aí faz um conjunto. (Entrevista em 28/11/2014).

No depoimento abaixo, os alunos relataram suas opiniões sobre a terceira parte da oficina, a prática em grupo.

- *Lúcia (aluna)*: Eu achei interessante montar grupos pra poder tocar. Desta parte eu gostei sim, tipo tem gente que eu nem conhecia aqui, aí eles foram me ensinando coisas que eu não sabia. (Entrevista em 14/11/2014).
- *Cléber (aluno)*: Achei muito bom, muito interativo, você pode ver o que o outro está aprendendo, aprender com ele e também junto com o professor, é um passando para o outro, passando as técnicas que um sabe e que o outro não sabe levando todo mundo em conjunto. (Entrevista em 14/11/2014).

Podemos perceber a valorização do trabalho em grupo, no qual ocorreram interações entre os alunos, proporcionando também o ensino e a aprendizagem de ambos os participantes.

Estes momentos de troca de informações introduzem mecanismos pessoais de aprendizado, maneiras de tocar, de falar e de demonstrar o modo como estas pessoas tocam uma música, sendo exatamente estes aspectos que tornam esta aprendizagem peculiar e com características próprias.

Nesta pesquisa foram observados vários momentos nos quais os alunos trocavam informações entre si, mas isso as vezes, acontecia de forma muito rápida, como por exemplo: um aluno, na sala de instrumentos, tentava executar a troca de acordes da música desejada no seu violão. Neste instante, um colega próximo que já sabia tocar observava os movimentos do primeiro no instrumento e imediatamente pegava outro violão disponível, sentava ao lado e começava a mostrar como fazer. Ele assumia momentaneamente a função de tutor e explicava, por exemplo, como colocar os dedos no braço do violão, apertando as cordas certas para conseguir o som desejado. Quando percebia que o colega havia entendido o que ele disse, se levantava e retomava seu caminho original.

Esta troca de informações pode ter uma duração variada de acordo com o tempo disponível, disposição de quem se propõe a mostrar e de quem está querendo aprender, além da relação de proximidade entre os participantes e do grau da dificuldade que a atividade tem. Caso não houvesse outro instrumento para esta demonstração, o tutor momentâneo pediria emprestado o violão e mostraria como fazer, e devolvendo o instrumento para o aprendiz e esperando que ele executasse o que foi mostrado, verificando assim se o mesmo entendeu sua demonstração.

Conclusão

A oficina funcionou como um ambiente para a aplicação de diversas possibilidades de ensino/aprendizagem musical. A escola estadual ofereceu uma estrutura física adequada, com vários espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades, o que facilitou a elaboração das mesmas. O Projeto PIBID aproximou a universidade da realidade da escola pública e mostrou-se eficaz na proposta de oportunizar um espaço aos alunos licenciandos para o exercício prático da docência. Houve participação efetiva dos bolsistas como membros da equipe de trabalho, atuando em todas as etapas do projeto, a saber: planejamento das atividades, execução das mesmas e reflexão sobre os resultados obtidos. Isto possibilitou a eles uma visão ampliada de todo processo docente na prática, transformando esta participação em um grande aprendizado. Esta constatação vai ao encontro da pesquisa de Pires (2015) que afirma que “o PIBID se configura como um espaço formativo importante para a construção de conhecimentos profissionais do professor de música diante da abundância de conhecimentos profissionais em construção” (PIRES, 2015, p.297).

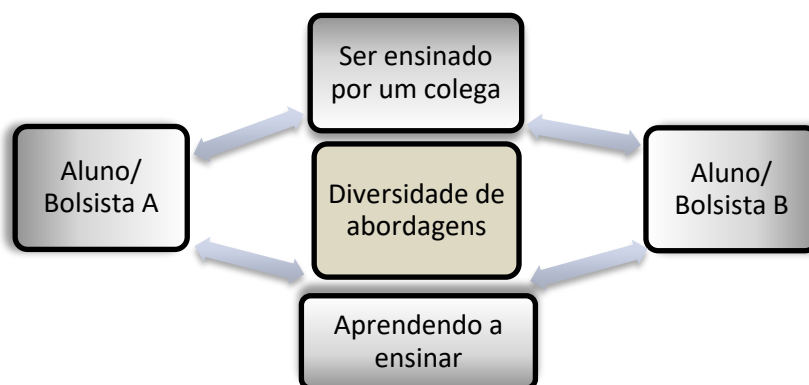
Nem todos os bolsistas possuíam experiência prática com o ensino coletivo de diferentes instrumentos, ao mesmo tempo. Foi necessário observar os colegas com tal experiência, buscando elementos e aprendizado para que a aula ocorresse. Desta forma os bolsistas tiveram oportunidade de presenciar maneiras diferentes de apresentar um tópico. Com o revezamento da liderança proposto pela coordenação, cada licenciando observou os quatro colegas dando aulas, quatro maneiras diferentes de desenvolver uma atividade, os detalhes enfatizados por cada um, além das diferentes maneiras de discorrer sobre os tópicos. O projeto PIBID, neste sentido, foi de extrema importância, pois proporcionou o exercício da docência, cumprindo seu papel.

E esta pesquisa comprovou que a experiência docente, executada em formato de projeto em grupo de licenciandos, apresenta mais um benefício: o aprendizado entre pares, que ocorreu com cada bolsista participante. Em relação aos alunos, podemos destacar como pontos positivos: a troca de informações; a ajuda mútua; o trabalho em equipe; a interação e o aprendizado entre colegas, que também é a aprendizagem entre pares. Observa-se que esta

forma de aprender já era esperada no grupo de alunos, dado que já havia sido identificada tanto na modalidade do aprendizado formal quanto no aprendizado informal.

A partir do que foi exposto, podemos resumir as relações entre os participantes na aprendizagem entre pares no seguinte gráfico:

Figura 1 - Ensino e aprendizagem entre pares



Podemos aplicar este raciocínio na situação quando um aluno/bolsista ensina a dois ou mais colegas. Neste caso haverá a possibilidade de se construir um diálogo a respeito do assunto, que poderá ser um acorde, uma maneira de tocar uma música, seu ritmo ou uma forma diferente de expor um conceito, etc. A troca de informações poderá ser rápida e intensa, quando cada um expõe sua ideia, ensina e imediatamente depois aprende ao escutar a opinião do outro.

Seria oportuno que professores, pesquisadores e tutores considerassem os benefícios advindos do aprendizado entre pares também nas atividades propostas aos futuros professores, pois esta modalidade poderá enriquecer e ampliar as maneiras como todos os participantes aprendem e/ou ensinam.

Bibliografia

- BARBA, Fernando. Curso Intensivo de Música Corporal. Disponível em: <<http://barbatuques.com.br/pt/?p=1281#more-1281>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- CIAVATTA, Lucas. O conceito de posição. Disponível em: <<http://www.opasso.com.br>> Acesso em: 6 mar. 2016.
- CRUVINEL, Flavia. M. *Educação Musical e Transformação Social - uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.
- D'AMORE, Abigail et al. Introduction/Implementing Musical Futures. In: D'AMORE, Abigail (Org.). *Musical Futures an approach to teaching music*. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012. p. 1–29. Disponível em: www.musicalfutures.org.uk. Acesso em: 03 abril 2017.
- FERNANDES, José. N. *Oficinas de música no Brasil. História e metodologia*. 2ª Ed. ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 135, 29 jun. 2006.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático*. 2ª Edição ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 64–89.
- GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate Publishing, Ltd., 2001.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy*. Hampshire - England: Ashgate Publishing Limited, 2008.
- JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático*. 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 90–113.
- LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.
- MAK, Peter. Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. In: MAK, P.; KORS, N.; RENSAHW, P. (Eds.). *Formal, non-formal and informal learning in music*. The Hague, The Netherlands: Lectorate Lifelong Learning in Music, 2007. p. 8–27.
- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2nd Edition. London: SAGE Publications, 2002.
- MERRIAM, Sharan. B. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. 2nd

Edition. San Francisco - USA: Wiley, 2014.

MONEREO, Carles; GISBERT, David. D. *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Pedro. A. D. O ensino coletivo de instrumento musical: explorando a heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma. *Revista Espaço Intermediário*, v. I, n. II, p. 19–30, nov. 2010.

PIRES, Nair A. R. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015. 324p.

PRICE, David. Non-formal Teaching and Musical Futures. In: D'AMORE, Abigail (Org.). *Musical Futures an approach to teaching music*. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012. p. 44–46. Disponível em: www.musicalfutures.org.uk Acesso em 03 abril de 2017.

RENSHAW, Peter. Simply Connect - “Next practice” in group music making and musical leadership. London. Ed. Musical Futures. 2005. Disponível em: <https://www.musicalfutures.org/wpcontent/uploads/2013/01/simplyconnectcol.pdf> Acesso em: 23 fev. 2017.

RODRIGUES, Fernando M. *As “Práticas Informais” e o “Aprendizado Não Formal” na oficina de música do projeto PIBID/ESMU/UEMG*. Tese de Doutorado. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. 255p

SILVA, Helena. L. O ensino de música no ensino médio: reflexões a partir do Projeto PIBID Música UEMG. *Revista Nupeart*. Florianópolis. Ed. UDESC. v. 12, n. 12, p. 10–21, 2014.

SILVA, Walênia M. *Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: uma Etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música*. 152p. 1995. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

STAKE, Robert. E. *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2011.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM. 2007.