



## LACUNAS ENTRE O ESPAÇO FORMAL E O INFORMAL DE APRENDIZAGEM MUSICAL

Fernando Antônio Ferreira de Souza  
fernandosoul@gmail.com

**Resumo:** Entre perspectivas formais e a informais de aprendizado e ação performativa musical percebe-se haver lacunas que separa o saber institucionalizado por políticas unilaterais de gestão do pensamento social; do saber não-institucionalizado decorrente de heranças múltiplas arbitradas pelo senso comum como próprias ou provenientes da oralidade. A peculiaridade dessas tipologias de termos e significados centra-se em discursos que concede à primeira um valor simbólico superior sob a metáfora de *educação*, enquanto à segunda um valor simbólico menor sob sentido de treinamento de base comportamental. Problemática discursiva edificada por tendências de manejo e controle social, que marcam linhas transversais de conflitos e poder. No entanto, em tempos de globalização de perspectivas, o valor das coisas se mostra em processo de ressignificação permitindo que formas de saberes da informalidade emergjam como recursos exitosos e viáveis para difusão de perspectivas ativas e significativas que norteia ações de ensino e aprendizagem. Dentre outras arenas de fazeres, a música tem favorecido mobilidades de integração e interação entre o aprendizado formal e o informal. Guiado por experiências empíricas de observação participante estabelecidas no exercício da docência e da pesquisa em domínios da etnomusicologia, este artigo busca promover uma reflexão introdutória dos caminhos e descaminhos que regem o pensamento e perspectivas entre ensino formal e aprendizagem informal da música.

**Palavras-chave:** música – educação formal - aprendizagem informal – oralidade e tradição.

## GAPS BETWEEN THE FORMAL AND INFORMAL SPACE OF MUSIC LEARNING

**Abstract:** Between formal and informal perspectives of learning and musical performative action, there are gaps that separate the knowledge institutionalized by unilateral policies of management of social thought; of non-institutionalized knowledge resulting from multiple inheritances arbitrated by common sense as their own or coming from orality. The peculiarity of these typologies of terms and meanings is centered on discourses that grant the first a higher symbolic value under the education metaphor, while the second a lower symbolic value under the sense of behavioral training. Discursive problematic built by trends of management and social control, which mark transversal lines of conflicts and power. However, in times of globalization of perspectives, the value of things is shown in a process of resignification, allowing forms of informal knowledge to emerge as successful and viable resources for the dissemination of active and significant perspectives that guide teaching and learning actions. Among other arenas of doing, music has favored mobility of integration and interaction between formal and informal learning. Guided by empirical experiences of participant observation

established in the exercise of teaching and research in the fields of ethnomusicology, this article seeks to promote an introductory reflection on the paths and misdirections that govern thinking and perspectives between formal teaching and informal music learning.

**Keywords:** music - formal education - informal learning - orality and tradition

### **Introdução: Entre o formal e o informal**

O processo de transmissão de saberes se manifesta por diversas formas e modelos de educação, e a escola não é o único lugar que privilegia o aprendizado. Há espaços e tempos além dos formalmente convencionados onde ela, a educação, acontece. E sob esta ótica, nem o professor ou a instituição de ensino são os únicos responsáveis pela sua prática. Da existência de outros lugares de exercício de ações educativas e acesso a processos de aprendizagem, este artigo debruça-se sobre os encontros e desencontros entre a educação formal e a informal que acontece em espaços alternativos e não-institucionais do cotidiano de expressões musicais de tradição oral.

A escola em modo alargado de sua concepção emerge como arena em que aprendemos e compartilhamos não apenas conteúdos e saberes promovidos por uma pedagogia oficial, mas também, hábitos, crenças e valores, para além de vetores que permeiam contextos de tolerância ou intolerância, acerca dos quais desenvolvem-se linhas de ações ideológicas de resistência e mobilização social. Posto que a sala de aula não está isenta de um caráter de conflitos que emergem do cruzamento de perspectivas de mundo. Arenas estas que desnudam esforços de desconstrução de paradigmas divergentes para edificação de uma consciência comum de organização social. O saber em sua visão romântica não é o único objeto que mobiliza processos educacionais. Há sim um enfrentamento político social. Enfrentamento que se vê articulado em questões raciais, de relação de gênero, de classe, de geração, para além outras que impactam na visão cultural de uma identidade coletiva. Em sua essência a escola configura espaço de encontros e desencontros de perspectivas diversas, para além das que rege a práxis, o que a torna lugar interface onde figura o confronto de experiências e verdades que buscam representar uma perspectiva unilateral de conhecimentos.

Takeuchi e Nonaka (2008), destacaram que o conceito de “lugar” e “espaço” é importante para o desenvolvimento do conhecimento. Em 1998, Nonaka e Konno já observavam a relevância do “lugar” no processo de criação e compartilhamento de conhecimento. Tais linhas de abordagem recorreram a metáfora dos espaços *ba* ampliando

assim a teoria da espiral do conhecimento. Estes autores apoiam-se no conceito de que cada *ba* estrutura um processo de conversão particular de saberes e, por isso, cada *ba* acelera estágios de criação do saber a ser adquirido. E que a partir deste conceito se possa gerir com eficiência o capital intelectual a que intenta planos diversos de aprendizagem.

Desenvolvido pelo filósofo japonês Kitaro Nishida, o termo *ba* foi apropriado por Nonaka e Konno para gestão de espaços nos quais o capital intelectual pode ser desenvolvido com melhor aproveitamento. E nestes termos, a sala de aula foi acolhida como espaço oficial de gestão do saber, ainda que houvesse outros espaços significativos.

### **Desenvolvimento**

Em suas considerações sobre a importância do lugar e do espaço em processos de aquisição de saberes, observam Takeuchi e Nonaka:

Embora seja mais fácil considerar o *ba* como um espaço físico como uma sala de reuniões, ele deve ser entendido como interações que ocorrem em um tempo e local específicos. O *ba* pode emergir em indivíduos, grupos de trabalho, equipes de projeto, círculos informais, encontros temporários, espaços virtuais como os grupos de e-mail e no contato da linha de frente com o cliente. O *ba* é um local existencial onde os participantes partilham seu contexto e criam novos significados através de interações. Os participantes do *ba* trazem seus próprios contextos e, por meio das interações com os outros e o ambiente, mudam os contextos de *ba*, dos participantes e do ambiente (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.100).

Como um setor produtor de conhecimentos, tanto a escola quanto práticas culturais desenvolvidas fora de uma instituição de ensino representam arenas de intervenção social que promovem um consenso comum coletivo a nível local e global.

O conceito de lugar apontado por Takeuchi e Nonaka considera a existência planos diversos de ocorrência de trocas e saberes. A esse respeito estes autores identificam como segundo espaço o *ba* de interação, ao qual está associado processos de externalização, onde os modelos mentais e de habilidades são convertidos em conceitos comuns, através do exercício dialógico entre as partes. Lugares de articulação intangível onde se possa unificar os espaços virtuais, físicos e mentais de experiências e consciência de saberes. O conceito de interação em pauta nos remete considerar arenas onde o fazer coletivizado possa promover experiências de cognição que favoreçam a assimilação de saberes no ato do desempenho de competências.

Espaço que no cotidiano também se encontram fora da sala de aula, como em ambientes diversos de comunhão, celebração, lazer, entretenimento. Perspectiva que isola a sala de aula como arena potencialmente destituída do prazer associado ao aprender, posto que a práxis pedagógica tende a fomentar ideias de que o processo de ensino-aprendizagem deva ser edificado por metas rígidas apoiadas por modos fixos e duros de avaliação do desempenho. E neste modo de perceber, a escola corre o risco de perder espaço de interesse de alunos que podem encontrar outras formas prazerosas de acesso ao conhecimento em smartphones, comunidades virtuais, baladas e diversão.

Canclini (1999), quando trata do papel estrutural da cultura numa sociedade, permite perceber como a cultura pode motivar dinâmicas da mudança. E que, em conformidade a mobilidade de perspectivas advindas do contato com novos valores, poder-se-á emergir sentimento de insatisfação frente diferenças entre o ‘eu’ e o ‘outro’. E nestes termos, quem é o ‘eu’ e quem é o ‘outro’ quando a sala de aula deixa de ser espaço que favoreça o acesso a um conhecimento significativo. E aliás, o que poderemos definir como aprendizagem significativa sem relativizarmos outros modos de valores significantes?

Canclini aponta o conflito social como possível consequência do cruzamento de perspectivas de mundo, e sob este perceber, este plano de conflitos podem ser parte do processo de aprendizado, como também um elemento motivador de aprendizado, seja dentro da escola quanto fora dela, restando-nos relativizar de caso-a-caso quando e como cada processo tem ocorrência, dentro ou fora da sala de aula. Sob essa leitura, ações desta natureza, como possível agente acionador de confrontos entre perspectivas de mundo, abrem tendências a ordem como a desordem, ao controle como ao descontrole. Assim, o aprendizado fora da escola formal não seria, como dizem muitos discursos, um espaço concorrente de arenas pedagógicas. Fora da escola, onde os valores estruturam hábitos e comportamentos sociais, a cultura não oficialmente formal, também objetifica “o conhecer”, e “o planificar”, em função dos interesses de “se adaptar”, “transformar” e “inovar”.

O lugar, ou espaço, necessário para a criação e o compartilhamento de conhecimentos pode assim estar vinculado ao processo de combinação de motivações e finalidades, que transforme um conhecimento explícito pré-existente em novo conhecimento explícito, e que este processo transformacional promova ou associe novas informações e conhecimentos. De modo que o lugar, impregnado de tempos distintos de valores e expectativas acione metáforas-

gatilho que estabeleçam uma consciência do saber adquirido e partilhado. Tal como pode observar em arenas de entretenimento e devoção de festividades populares de tradições orais em comunidades pernambucanas. Contextos práticos de vivência musical, que acionavam experiências de exercício empírico com o saber musical quando da articulação coletivizada e interativa de valores e conceitos da cultura local extraídos da memória individual e coletiva de forma descomplicada, integrativa e prazerosa. O lugar da tradição revelou poder emergir como momento em que se processam níveis de internalização, construção e transformação do conhecimento explícito em conhecimento tácito.

Entretanto, não podemos descuidar da possibilidade de que em processos de transmissão ocorram contextos que limitam um poder crítico de raciocínio por conta de métodos excessivamente de reprodução automatizada de conhecimentos. Mas tais casos por si mesmos configuram interesses adversos ao da construção de indivíduos independentes e criativos. E sob essa problemática, não apenas em arenas alternativas haveria possíveis casos de reprodução inconsciente. Saberes articulados em espaços de aprendizado como a escola também podem tender a reproduzir formas e padrões de representação já estabilizados sem fomentar um olhar crítico e inovador para o que fora conceitualmente estabelecido como regra. Posto que ainda existe no pensamento social urbanizado uma cultura evolucionista e estruturalista de pensamento que refuta ações de dúvidas sobre valores instituídos pela perspectiva vigente de vida e mundo como verdades de fato. A etnografia que desenvolvi desde os primeiros contatos com a tradição oral em Pernambuco, a partir de 2003, revelou-me que fora da escola também encontramos espaços e tempos de reprodução de padrões de representação, que predominantemente empíricos, estão ora corroborando ora discordando com valores conceituais institucionalizados por parâmetros da instituição de educação escolar. Sendo o móvel dessa ação uma resistência para o que emicamente não se aceita como verdade absoluta instituída pela oficialidade do saber. Tradições populares ainda são de fato motivo de novas descobertas e planos de ações consideradas como inovadoras e exitosas a serem apropriadas e copiadas na academia e em arenas múltiplas que se iniciam na sala de aula. No entanto, a resistência ao outro também se dá em meios da educação formal, como as de tradições eruditas da música. Motivo pelo qual o ensino formal de música busca catequisar aqueles que não assimilaram o pensamento erudito alegando da existência de níveis de analfabetismo musical mesmo entre indivíduos de notório saber da linguagem musical expressiva. E em contradita, ainda que combatida em meios eruditos, a habilidades e competências fora da práxis pedagógica

em música, estudos etnográficos e folcloristas servem tendências enciclopedistas de sistematizações da cultura musical local de bases popular e de tradição oral. No entanto, nem sempre ações de sistematização desta ordem são exitosas em seus objetivos de categorização precisa de modos expressivos de tradições populares, por não conseguirem reproduzir pontos dialógicos e interativos intangíveis que se revelam difíceis mesmo de sistematizar.

O folclorismo emerge nesse argumento como vetor de uma via de mão dupla, que de um lado institucionaliza parte do saber popular como marcadores da identidade a serem cultuados por sua magnitude; e do outro fomenta ideologias de que padrões de tradição oral sistematicamente categorizados sejam engessados e inflexibilizados como se fossem monólitos ímpares e distintos entre si, constituintes de um mundo exótico que demande ser isolado da sua realidade cotidiana para celebração e preservação. Num sentido, as tradições culturais folclorizadas, sob essa ótica, tornar-se-iam fosseis de um museu a céu aberto.

Ainda assim, é recorrente encontramos saberes da oralidade que chegam à escola por um olhar categorizador que arbitra verdades do ‘outro’ sem muito diálogo com os modos êmicos de compreensão de si mesmo. Num sentido, para o que trata de verdades e concepções conceituais acerca das tradições culturais advindas da oralidade, a problemática que emerge neste artigo está na ausência de uma relação dialógica entre o que é oficializado na literatura convencional e o que possa ser refutado pela voz não-oficial dos praticantes êmicos de tradições orais.

Meus estudos etnográficos sobre tradições populares em vigência no estado de Pernambuco e nordeste do Brasil, desenvolvidos sob domínios da etnomusicologia desde 2003, apontaram que elementos conceituais advindos da oralidade se revelam na voz dos praticantes êmicos de forma diversa daquilo que encontramos em livros didáticos e outros segmentos impressos e eletrônicos de comunicação e informação acerca de elementos da tradição popular nordestina. Neste sentido, este artigo tomou como norte o discurso advindo do processo etnográfico, ao qual contraponho problemáticas acerca de discursos de verdade expressos pela literatura que nutrem campos específicos da educação musical sobre cultura local no estado de Pernambuco.

O objeto de aproximação e discussão aqui recorrido em argumentação da problemática acima citada versará sobre a prática expressiva do coco de roda, também chamada emicamente de coco. Forma expressiva de tradição oral prescrita oficialmente a partir da folclorização como

prática profana de grupos afrodescendentes. Sua ocorrência é significativa no nordeste brasileiro entre classes subalternas da sociedade, que fora delimitada como de origem cultural predominantemente afrodescendente. Sob a luz do exercício da reflexividade advinda de cruzamento de dados documentais com depoimentos e testemunhos afetivo-volitivos que emergiram em minhas pesquisas desenvolvidas desde 2003, a abordagem desenvolvida foi centrada em relatos e depoimentos de praticantes sobre suas realidades e costumes agregados e decorrentes deste fazer, o contraponto de como eles próprios consideraram os discursos desenvolvidos pela literatura acerca de suas realidades expressivas.

A etnográfica, articulada por observação participante e edificada por um caráter colaborativo de relações na obtenção de testemunhos e depoimentos, revelou conflitos centrais para o que está amplamente disseminado em espaços de informação oficial sobre práticas expressivas de tradição oral, na qual se insere a linguagem musical do coco de roda. O caráter racial associado ao padrão africano como marcador da prática do coco indutivamente emergiu a meus olhos como exemplo de algo não coerente e aceito nas vozes de praticantes êmicos intimamente vinculados a uma herança essencialmente familiar com a prática expressiva do coco. No entanto, há entre os praticantes uma categoria que adota o discurso midiático e literário de suas verdades como algo já resolvido, fazendo emergir mesmo no seio da prática um conflito entre verdades do passado e do presente.

Aqueles que assimilaram a concepção vigente pelos centros de poder, já imersos no ofício de músicos, usufruem da cena local da música do coco midiaticizada, estando a eles integrados aqueles que aspiram imersão neste plano mercadológico. A palavra de ordem segue o que já está instituído e amplamente veiculado na agenda setting de planos oficiais de comunicação. Entretanto, como referido, há os que, intimamente ligados a suas heranças e vínculos com a tradição oralizada, convivem com o conflituoso embate entre o que é oficialmente expresso na literatura impressa e eletrônica, e o que escutam dos mais velhos ou da parte da sociedade que busca resgatar o que supostamente resta de suas memórias empíricas com a oralidade.

Estes tempos e espaços distintos de envolvimento, compreensão e perspectiva do que mobiliza suas vidas, revelam arenas distintas e concorrentes, que recorrem a formas próprias de aprendizagem acerca de valores que regem o fazer musical. Sendo a primeira aquela que se estrutura em assertivas que, em benefício próprio da manutenção de campos sociais e

econômicos de atuação, tende a anular a validade da outra; enquanto a segunda, veladamente busca resistir a sentidos e significados estabelecidos pela primeira. Existindo neste campo de conflitos contextos que reforçam um processo exitoso de aprendizagem de valores sociais desenvolvidos fora da sala de aula.

Sob este espaço interface de verdades e valores distintos, a problemática de uma origem em resistência agregada a linha de ideologia de classes toma vulto de forma igual ou mais aplicada do que em arenas de educação formal em sala de aula. Na sala de aula, em exemplo, os pontos de verificação e planos de análise crítica sobre temáticas raciais utilizados na práxis pedagógica são limitados a formatos regulados por contornos estabelecidos segundo a demanda de conteúdo, que busca ser abrangente e generalista. Porquanto que em arenas fora da sala de aula, a abordagem de mesmo tema pode ser mais intensa e acirrada por polaridades, permitindo uma imersão mais completa do cerne do problema. Assim, por exemplo, quando de um evento de entretenimento, como o de um coco de roda, que se estrutura pela participação ativa e integrada de todos os presentes, a problemática de discriminação racial pode ativar pontos mais profundos de reflexão crítica. De modo que a abordagem de temáticas raciais num contexto aula em sala específica de educação musical difere em número em grau daquela desenvolvida em sala de aula de formação de músicos técnicos ou de licenciatura. Abordagens que por sua vez não corresponderiam a de arenas de um movimento social ou de festejos culturais. O conteúdo e a problemática seriam da mesma ordem, mas as abordagens e profundidade de imersão crítica diferentes.

Nesta arena de desencontros, há os que aceitam que a tradição do coco é africana; e de outro lado há os que refutam uma origem africana do coco, para o que apontam um vetor de matriz indígena; como também há os que perspectivam a prática oralizada como fenômeno profano; ou ainda há os que, para além de um caráter essencialmente de entretenimento, argumentam vínculos rituais, de mobilização ou litúrgicos. Para o que entendo haver verdades perspectivadas transversalmente como campos multifacetados de verdades. No entanto, qual discurso é o verdadeiro? E a que se presta o conceito de educação?

Dentre outros pontos possíveis de discussão, é patente a percepção de um poder comunicacional e de articulação de juízos de valor na edificação de perspectivas de mundo e planos de comprometimento e ideologias que torna evidente o impacte do papel educativo e formativo contido e articulável acerca do coco, que gira no discurso popular mesmo fora da

instituição escolar. Visto que a própria prática do coco é categorizada de formas diferentes. De modo a poder-se perceber pelo menos duas categorias verdades professadas e difundidas sobre o mesmo fenômeno expressivo, o coco de roda. Uma, presente no discurso formal veiculado em arenas da educação formal em música. E outra, apontada no discurso de resistência de praticantes êmicos em espaços de educação informal do coco.

### **O local e a acessibilidade**

Entretanto, no que tange a tópicos da cultura popular, como em música expressiva, o espaço extrassala de aula vem adquirindo reconhecimento e notoriedade através de crescentes ações de abordagens etnográficas, mobilizando a inovação e a revisão de paradigmas antes estabilizados. Mesmo seu espaço de ação sendo informal e aberto, diferentemente do fazer tradicional de sala de aula, os processos de transmissão de saberes oralizados se mostram eficientes e extremamente viáveis de motivações e acessibilidade. O lugar de ação socializada fora da sala de aula, acionado por um caráter de empatia e diversão, assume função de propagador de experiências de aprendizado e troca de saberes de forma mais empírica do que em ambientes fechados e interface como a sala de aula.

Em dezembro de 2010, durante entrevista a brincantes de coco em Recife, Fatima Soares testemunhou que o saber vinculado a tradição do coco se revelou oportuno no decorrer do contexto social de suas relações musicais mobilizadas por ideologia identitária. Em suas memórias, Fátima relatou que os frequentadores deste contexto de aprendizado coletivo através da tradição do coco, envolvidos por oportunidades de socialização, não se percebiam que adquiriam progressivamente uma empatia motivacional com a tradição oral do coco na medida em que as canções que emergiam em momentos de diversão, mobilizavam a socialização com o coletivo de pessoas, e traziam à lembrança momentos significativos do passado. Revelando o quanto o contexto descontraído de exposição ao saber favorecia uma abordagem de aprendizagem significativa. Fatima oportunizou o entendimento de que um movimento de resgate não emerge do nada apenas pela magnitude de sua causa, mas pelo elo emotivo que aciona a memória de curto e longo prazo. O coco estava, por assim dizer, esquecido, apenas revivido na memória afetiva e memórias ideológicas de alguns velhos. Em 2017, por meio de abordagem etnográfica do coco de roda em Pernambuco registrei depoimentos de Fátima Soares de seus momentos de aprendizagem da tradição do coco. Neste registro Fátima referiu revelou

a experiência de redescobrir do que por muito tempo se houvera tentado esconder por vergonha política:

“Eu lembro assim, quando a gente fez as primeiras Rodas de Coco, em 80 por exemplo, quem dançava só eram velhos, gente velha, e ligadas a religião, e as pessoas jovens que eram da direção do conselho de Moradores do Morro, porque já era uma proposta política, de ir dançar na rua no meio do Coco pra o povo do lugar perder a vergonha e vim. Se suas lideranças tavam dançano então aos poucos as pessoas iam entrano. Então se começou a fazer um movimento de resgate do Coco. Do Maracatu também, mas do Coco foi muito mais forte. Então, Amaro Grande, Maria Grande, eles eram convidados pra vim pra festa do conselho de moradores. Eles ficavam muito felizes com aqueles convites, porque eles tinham ficado muito tempo esquecidos sem ser convidados pra nada! É! E o povo todo da comunidade vendo sentiam prestígio e visibilidade! [Fatima Soares, entrevista em 07.2010, In SOUZA, 2017]

Para o padrão comportamental tomado por um viés simbólico, o cantador eleito seria aquele que melhor representa esse saber, o que não implica ser obrigatoriamente um indivíduo de pele negra, visto os processos ainda ativos de miscigenação. Neste sentido evidencia-se um paradigma imaginado como próprio de uma africanidade inventada. O que se conjectura a partir de então é que, se o público receptor de sua informação não bonificar seu desempenho com o reconhecimento de sua produção, o cantador não mais poderá se dizer coquista. O que se reverte num processo de barganha da visibilidade de coquista. Ou seja, ação estratégica de negociação e convencimento, pelo qual o conteúdo articulado na performance tem que ser condizente e eficaz na satisfação de concepções de performance. Sendo agregado a tais critérios eletivos: a cor da pele; a comunidade de referência no fazer coco; o vocabulário regionalizado; o domínio de regras de cantoria (métrica, rima e impositação da voz); a segurança na articulação dos instrumentos; um pleno conhecimento de repertório específico; parentesco com cantador ou artista popular reconhecido pelo grupo ou comunidade midiática de consumo; articulação do conceito de arte popular de tradição oral; influência de convencimento por meio de opinião de autoridade (discurso de autoridade designado emicamente de – apadrinhamento); e poder de difusão de uma imagem de coquista como uma marca de prateleira do mercado de concepções globalizadas que nutre a indústria do entretenimento e políticas culturais.

O processo de assimilação de um saber tende também a necessidade do estabelecimento de uma confiança do aprendiz para o vetor de estruturação do conhecimento. A confiabilidade na fonte do conhecimento pode estar também fora da sala de aula e vir a estabelecer-se por

empatia. Sob essa compreensão, relações interpessoais estabelecidas entre dois ou mais indivíduos, ao serem promovidas por meio de interação recíproca, pode ser feita tanto face a face, como também por contextos de relação aberta de celebrações coletivizadas, ou ainda por meio de mídias virtuais, tais como: smartphone, internet, e-mails ou ambientes virtuais. De modo que arenas extrassala de aula possa, por intermédio de propostas de relações interpessoais e interculturais, promover elementos exitosos de aprendizagem favorecidos e acionados pelo sentimento de confiança.

Desde os primeiros estudos de relações humanas, os métodos de verificação e análise de processos consideraram a solução de conflitos como decorrentes e dependentes de relações de força entre grupos, para o que Motta e Vasconcelos (2002) concluíram que a unidade da sociedade não era o indivíduo, mas sim os grupos sociais. Dado que, a partir de tais concepções, remete à compreensão do porquê da sala de aula emergir e ser adotada como espaço estratégico de estruturação, controle e regulação do conflito social, favorecendo ações de gestão de valores e saberes a serem adquiridos de forma equitativa entre indivíduos de um mesmo grupo social. E nestes termos, conforme a pirâmide das necessidades propostas por Maslow, o social e o sentimento de pertencimento a um grupo tenderiam a emergir socialmente como vetor motivacional para o aprendizado.

### **O papel da confiança na aquisição do aprendizado musical**

A confiança aqui observada em contextos de aprendizagem musical, conforme observou Frost, Timpson e Maughan (1978), estaria na expectativa de que o comportamento (verbal ou não verbal) mantido por um indivíduo ou grupo de indivíduos se revele benéfico para ambas as partes da relação ou conflito. A partir do que, conforme referiu Fukuyama (1995), percebe-se surgir sentimentos interativos respaldados de credibilidade dentro de uma comunidade de comportamento regular e cooperativo – comunidade de comportamento baseada em normas organizadas em função de outros membros daquela comunidade. Para o que, em arenas de relações e aprendizagem musical fora de sala de aula também devam ser coletivamente considerados, tal como ocorre em contextos de festas, reuniões, celebrações e ações múltiplas de caráter ideológico. O que implica considerar contextos interface onde as pessoas se sentem estimuladas a interagir colaborativamente, abrindo espaços a assimilar novas informações e tendências comportamentais. A música se torna, nestes termos, espaço e tempo de assimilação de percepções e impressões da realidade, a partir da possibilidade de nesses espaços se sentir

confiança. Contextos musicais emergem neste argumento como vetores apaziguadores de conflitos e estimuladores de convergência de interesses entre as partes. A dança, a devoção, a distração, a comunhão de sentimentos e valores unem e criam arenas relacionais alicerçadas por vínculos de afinidades.

No lugar interface da festa e descontração, a cantoria, enquanto arena de contato com fazeres cotidianos, tal como o de uma comemoração da cultura popular, quando agregado a outros momentos de comunhão coletivizada, se sobressai pela competência de articulação de um conteúdo específico vivenciado na realidade do universo de experiências de um cantor como também daqueles em audiência. E o fazer musical vivenciável fora da sala de aulas pode assim emergir como novo lugar de aprendizagem de valores e conceitos múltiplos em tempos atuais de veiculação de perspectivas globalizadas. A performance acionada em espaço público revela-se exitosa em favorecer acesso a formas confiáveis de relação, e conseqüentemente de assimilação de informações, saberes e conhecimentos. E o diferencial entre o espaço público de uma sala de aula e o de uma festa extrassala de aula, está na espontaneidade de envolvimento com o evento musicado. Numa a ordem e a regra estruturam planos de relação. Na outra, o comprometimento, a liberdade e a espontaneidade contida na predisposição e livre escolha de ali estar, reforça um envolvimento emocional respaldado pela confiabilidade e possibilidade de protagonismo.

No entanto, para o que trata de uma concepção de competências estruturadas na ideia da origem racial de seus atores, emerge a questão: até que ponto essa competência de performance de um músico estaria associada de fato a um padrão cultural negro-africano? Esta pergunta está viva na mente daqueles que buscam adquirir uma competência musical específica de tradição oral, como também de dominar habilidades expressivas de um fazer musical.

Com a emergência de perspectivas globalizadas, essa busca pela satisfação pessoal observada por Bauman (2003) através da metáfora da fluidez de tendências e interesses, rege planos de expectativas dos indivíduos. Tendências que também vem crescendo nos planos e demandas de artistas e consumidores de uma música midiaticizada – categoria musical que recorre a saberes fora do eixo da erudição. Tal linha de interesses tendem a valorizar a aquisição de competências e habilidades de discursos populares pouco acessíveis na escola tradicional de formação em música, incluindo escolas técnicas e cursos de licenciatura e bacharelado. Fato porque a web tem se tornado espaço crescente de difusão de fontes de curiosidades musicais, consumo de itens conceituais e de desempenho, e proposta de caminhos facilitados de aquisição

de competências técnicas instrumentais de performance, posto que endereços eletrônicos de livre acesso não são mais espaços unicamente de acesso a informações enciclopédicas ou downloads facilitados. A satisfação pessoal mobiliza arenas multifacetadas de aquisição de saberes e meios de consumo, e sua especificidade põe em discussão critérios estruturalistas e evolucionistas que direta ou indiretamente, de longas datas, rege ações de educação musical. Em tempos deste século 21, não é mais consenso a concepção de cultura superior ou verdadeira antes disponível apenas na escola de música, visto que na atualidade emergem novos olhares para o fazer e o aprendizado musical fora das quatro paredes da sala de aula.

Em sua natureza conceitual, a música formal predominantemente veiculada em sala de aulas toma por referência perspectivas da música tradicional, essencialmente eurocentrista, fechada e excludente. Num sentido, essencialmente de pouco acesso. Visto que, sob este escopo, a aprendizagem da música em moldes tradicionais de erudição elege um número limitado de indivíduos sob conceitos-chave como 'dom', 'talento' e 'virtuosismo'. Nestes termos, poucos indivíduos conseguem dar seguimento a processos de aquisição de saberes musicais. Para além deste motivo, tais propostas pedagógicas são estruturadas por uma pedagogia de excessiva rigidez, tendo seus conteúdos edificados por moldes fixos e inflexíveis. Os estudantes e aprendizes tendem a primeiro desconstruir suas vivências anteriores para, após perceberem-se uma tábula rasa sobre o conhecimento erudito, dar início a saberes estritos. E para este universo de pensar a música, planos de relação com a vivência popular não erudita tornar-se conflituosa, seja no âmbito das relações entre categorias de músicos populares, seja no âmbito de formas expressivas de pensar e fazer música fora dos ditames da erudição. Abordagem que traz à tona a problemática daqueles que buscam adquirir uma linguagem musical apenas confiando em esquemas metodológicos formais do tipo 'receita de bolo', estabelecidos em sala de aula, sem contato direto com arenas originais desse saber. Com poucas exceções, o que predomina planos objetivos de interesses de alunos de música tem sido basicamente a busca de recursos que encurtem processos de vivência profunda em saberes, competências e habilidades para o fazer musical. No entanto, a prática efetiva que demanda arenas de atuação profissional como músico requer competências sobre domínios multifacetados que não se restrinja apenas a uma capacitação unicamente conceitual sobre música, visto que a vivência cotidiana de um músico em atividade demandar experiências empíricas no trato da linguagem expressiva musical. Ademais, a linguagem musical demanda uma ação autônoma e solida do que pede o discurso musical, de modo que um músico não

consegue dominar todas as formas técnicas e expressivas da música apenas manuseando métodos rígidos elaborados fora da flexibilidade que a vida cotidiana requer, tal como receitas inflexíveis presente em muitos dos métodos impressos e em utilização também como de recursos virtuais.

Um dado verificável pelo volume de acessos em páginas da web, é que a simpatia por aprendizado da música via recursos tecnológicos e eletrônicos é crescente, e dentre outros motivos, percebe-se no discurso que emana confiabilidade, empatia, liberdade e protagonismo que muitos atestam não encontrar em sala de aula.

Através da performance de um coco, por exemplo, pelo atributo da confiabilidade e empatia, percebe-se a quebra de contextos de impedimento ao ‘saber fazer’, de modo que as pessoas se sentem impelidas a aprender e reproduzir prazerosamente a cantoria, a rítmica e o tema cantado. O contexto de aprendizagem contínuo em arenas de realização de um coco pode ser eleito como uma forma exitosa de referências para metodologias ativas e significativas posto que nesse processo percebe-se uma valorização do saber pregresso e afetivo do aprendiz, que fora herdado ou vivido em tempos anteriores. Fazer um coco de roda, em termos de metodologia de aprendizagem musical, permite considerar-se como *espaço* e *tempo* do exercício e aquisição de um poder comunicacional que institui um aprendizado edificado pela confiabilidade em experiências extrassala de aula.

Em minha opinião, o que tem havido com muitos que se aventuram em linhas de performance sob as vistas de paradigmas que regem a indústria fonográfica é justamente a impotência ou incompetência de dar continuidade produtiva para além do que foi copiado, ou repetido impensadamente, dos modos de produção musical referidos a partir de categorizações enciclopedistas difundidas, principalmente por conceitos e ações formais, como também folcloristas. Pois muitos artistas da música globalizada buscam utilizar o formato de performance de padrões estéticos a partir de registros contidos na bolha conceitual que nutre o comércio da informação musical. E não é raro encontrar músicos que, no intuito de dar projeção rápida de suas carreiras, não compreendem nuances que regem o móvel de seu ofício. Para estes, o fazer musical não vai além de um produto estético de exibição artística.

### **Considerações finais**

Lugares e espaços de vivência e aprendizagem da música criada e experienciada em contextos de empatia e confiabilidade revelam-se como viáveis e aplicáveis para diversos

modos e significados de transmissão de saberes e valores significativos, ainda que ajam lacunas e desencontros entre modelos formais e informais de educação. Nessas arenas, em tempos recentes, destacam-se modelos informais de relações com a música que, por seu caráter de interação e integração espontânea e colaborativa entre as partes, promovem realizações pessoais associadas a memória coletiva e vínculos diversos de afetividade, empatia e identificação, para além de favorecer a descoberta da própria identidade cultural. Seus integrantes e intervenientes, envolvidos por sentimento de satisfação decorrente de uma autoidentificação como protagonistas, se valem, mesmo subliminarmente, do contexto aberto de relações com práticas expressivas populares de tradição oral para adquirir saberes. A música em espaço informal e vinculado a tradições populares emerge então em perspectivas globalizadas como caminho de interação social e promoção de saberes capaz de atuar não apenas paralelamente à educação formal de músicos, mas como parte desta.

### Referências

- BAUMAN, Z. De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. In HALL, Stuart e GAY, Paul du (comp.) **Cuestiones de identidad cultural**. - 1. ed. - Buenos Aires: Amorrortu, 2003. pp40-68.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **A Globalización imaginada**. PAIDÓS. México, 1999.
- FROST, T., STIMPSON, D.V., MAUGHAN, M.R.C. "Some correlates of Trust" **Journal of Psychology**, Number 99, 1978. pp.103-108.
- FUKUYAMA, F. Trust: **The social virtues and the creation of prosperity**. New York: The Free Press, 1995.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Nova York: Harper e Row, 1954.
- MOTTA, F.C.P.: VASCONCELOS, I.F.G. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.
- NONAKA, I.; KONNO, N. **The Concept of “Ba”**: building a foundation for knowledge creation. California Management Review, Berkerley, v.40, n.3, 1998. p.40-54, Spring.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- SOUZA, F.A.F. **Joga o Corpo na Gira de Mestre: religião, acção humana e identidades no litoral de Pernambuco**. Riga: SA OmniScriptum Publishing, 2017.