

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

CLÁUDIO WEIZMANN



**Educação Musical: Aprendendo com o Trabalho Social de  
uma  
Orquestra de Violões**

São Paulo  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLÁUDIO WEIZMANN



**Educação Musical: Aprendendo com o Trabalho Social de  
uma  
Orquestra de Violões**

Dissertação apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Graça Nicoletti  
Mizukami

São Paulo  
2008

**CLÁUDIO WEIZMANN**

**EDUCAÇÃO MUSICAL:**

**Aprendendo com o Trabalho Social de uma Orquestra de Violões**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovado em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ilza Zenker Leme Joly  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Norberto Stori  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Precisamos de desafios para podermos romper os obstáculos e, para isso, devemos ser insistentes, persistir, estudar, dedicarmos-nos com intensidade, pedir ajuda, até que se consiga ser bem sucedido. A persistência é um aprendizado e a vitória é uma conquista sobre si mesmo! (Flávia, aluna de 16 anos da Orquestra Sinfonia do Cerrado).

Eu amo a música e nunca vou abandonar esta veia artística. Gostaria de seguir outra área, mas o saber não ocupa espaço (Tamara, aluna de 15 anos da Orquestra Sinfonia do Cerrado).

Agradeço à CAPES/PROSUP pela concessão da bolsa de estudos no período de janeiro a junho de 2008, e ao MACKPESQUISA/RESERVA pelo apoio financeiro que viabilizaram a realização desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pela orientação, amizade, pelas oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, que com diretrizes seguras e constante incentivo me aceitou e, com sua competência, me levou a concluir este trabalho e a criar novas perspectivas.

Aos Professores Doutores Ilza Zenker Leme Joly e Norberto Stori pelas valiosas contribuições durante o processo de qualificação deste trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura e todos os seus Professores Doutores, pela formação proporcionada dentro de uma exemplar proposta acadêmica de interdisciplinaridade.

Ao Professor Doutor Arnaldo Doraya Contier pelas elucidações conceituais e metodológicas, oferecidas na disciplina de História da Cultura deste programa de Pós-Graduação e que contribuíram determinadamente para os aspectos da História Cultural desenvolvidos neste trabalho.

À Orquestra Sinfonia do Cerrado e à Associação Amigos da Cultura de Niquelândia, e todos os seus alunos, monitores, diretores, funcionários, pais, e à coordenadora Márcia Alves Vila Nova, que realizam um trabalho educacional e humano do mais alto gabarito e receberam esta pesquisa prestando auxílio e entusiasmo inenarráveis.

Aos Professores Luciano Paulo Alves, James Silvério Medrado Sobrinho, Diane Alves Vieira, Joely Alves da Conceição, Mirian Lopes Guimarães e Felipe Eugênio Vinhal pela confiança, empenho e união da equipe pedagógica da Orquestra Sinfonia do Cerrado.

Ao grupo de estudos e pesquisas dos professores capacitadores que atualmente coordeno, composto pelos Bacharéis, Compositores, Maestros e Professores Thales Maestre, Rodolfo Alexandre de Oliveira, Paulo Frederico Teixeira, Flávio Henrique Fevereiro Leite, Gabriel Návia, João Luiz Pereira dos Santos, Juliana Castro, Phillippe Antunes, Rafael Rodrigues Garcia e Emerson Pereira da Invenção “in memorian”, pelo empenho, criatividade e colaborações, sem as quais o meu trabalho como educador musical ficaria diminuído, ou no mínimo, muito empobrecido.

Aos amigos José Carlos Bertoni, Eduardo Lima, Zémarqs e à toda a turma do mestrado pelas inumeráveis colaborações.

Às Bibliotecas da Universidade Livre de Música Tom Jobim, da Faculdade Mozarteum de São Paulo, da Universidade Presbiteriana Mackenzie por disponibilizar em seus acervos várias das referências bibliográficas aqui pesquisadas.

À Professora Mestre Janete de Andrade Sartori, pelos aconselhamentos que me levaram a buscar esta capacitação de pós-graduação.

Ao Lar das Crianças da Congregação Israelita Paulista que através de sua Orquestra Jovem disponibilizou Congressos e Fóruns para publicação do artigo “Responsabilidade Musical” referente às atividades programadas deste trabalho.

À Anglo American e suas empresas filiadadas, através do seu presidente e seu ex-presidente Walter De Simoni e Pedro Paulo Batista e suas equipes, que muito mais do que patrocinadores do projeto cultural aqui pesquisado, conhecem cada aluno, diretor e professor num empenho pessoal e permanente zelo pela arte-educativa aqui descrita.

Aos meus pais, esposa e filha, José e Lydia, Angélica e Liandra pelo permanente sorriso, persistente incentivo e infinito amor dedicados.



## RESUMO

O presente estudo mostra as possibilidades educacionais ainda pouco compreendidas e exploradas no ensino musical, utilizando para isto os resultados do projeto sócio-cultural-musical denominado **Orquestra Sinfonia do Cerrado**. Este projeto foi construído nos princípios da prática educacional crítico-reflexiva e estruturado nas dinâmicas do ensino coletivo na sala de aula em comunidades de aprendizagem, criando as condições e credibilidade para um trabalho que atendesse às necessidades sociais e culturais, respeitando a condição dos jovens e propondo transformações sem perder o foco na qualidade artística. O profissionalismo, a clareza de objetivos e a construção de linguagens e metodologias nortearam a prática artístico-educativa, influenciando o planejamento, o desenvolvimento, o repertório e os resultados do projeto, que também ecoam na vida familiar e social dos adolescentes. Esta prática determinou elevados valores de qualidade musical, auto-realização e conscientização social e humanística, democratização e inclusão cultural destes jovens de famílias de baixa renda que participam de uma Associação Cultural no interior de Goiás. Esta pesquisa mostra a complexidade tanto das ações do projeto cultural, que envolvem a música, a aula, o aluno, o professor e a sociedade, como da metodologia utilizada que consegue abordar a multidirecionalidade teórica necessária para a investigação sincrônica dos fatores pedagógicos, histórico-culturais e dos saberes específicos musicais.

Palavras-chave: música e comunidade de aprendizagem, projeto cultural e complexidade, prática artístico-educativa, educação musical de adolescentes, ensino coletivo-investigativo de instrumento.

## ABSTRACT

The present thesis seeks to examine the still little understood and under-explored potential of music education, based on the analysis of the results of a socio-cultural musical project, the Orquestra Sinfonia do Cerrado. This project was built around the principles of a critical-reflective educational practice, and structured within the dynamics of a collective teaching process pertinent to learning communities, establishing the necessary conditions and credibility for work that could attend to social and cultural necessities, with a respect for the peculiarities of the young students involved, yet without abandoning a strong focus on artistic quality. A drive for professionalism, clarity of goals, and the construction of languages and methodologies guided the artistic and educational practice, orienting the planning, development, repertoire and results of the project, which also had consequences over the social and family life of the participants. The project resulted in highly elevated values of musical quality, self-accomplishment and social and humanistic awareness of the teenaged students, as well as the political and cultural empowerment of these low-income adolescents from an NGO based on the state of Goiás, Brazil. The research here reported shows the complexity of the cultural project itself, which ties music, lessons, students, teachers and society together, as well as the complexity of the methodology employed in order to deal with the theoretical multidimensionality required in order to establish a synchronic investigation of pedagogical, historical, and cultural factors, along with the specific musical knowledge acted upon.

Keywords: music; communities of learning; cultural project; complexity; artistic educational practice; music education of adolescents; collective teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Base de Conhecimento- Levantamento nosso feito com dois grupos: 1-quinze graduandos de educação musical da Faculdade Mozarteum de São Paulo entre 2006 e 2007 durante uma aula que ministrou da matéria Instrumento Complementar I e II oferecida aos estudantes do segundo ano. 2- Grupo de trabalho e pesquisa composto por sete professores do Projeto Orquestras Cidades autoria nossa_____	27
Quadro 2 – Grandes educadores musicais da primeira metade do século vinte descritos por Gainza (1998)_____	29
Quadro 3 – Uma outra análise musical autoria nossa_____	40
Figura 1 – Aluno iniciante do projeto Sinfonia do Cerrado – foto – Autoria nossa_____	36
Figura 2 – Desenho de Sempé disponível em <a href="http://www.site-magister.com/bts/synthese1d.htm">http://www.site-magister.com/bts/synthese1d.htm</a> acessado em 11/12/2007 _____	37
Figura 3 – Trecho de partitura de Carulli - Referência na própria página_____	41
Figura 4 – Orquestra Sinfonia do Cerrado no altar do Santuário de Nossa Senhora da Abadia do Muquém GO – foto autoria nossa_____	45
Figura 5 – Alunos e coordenadores administrativos – foto autoria nossa_____	46
Figura 6 – Aluna do projeto Sinfonia do Cerrado – foto autoria nossa_____	48
Figura 7 – Maestro com aluno da Sinfonia do Cerrado - foto autoria nossa_____	54

Figura 8 –	Captura de imagem da filmagem em vídeo da Mãe da Hítala autoria nossa	56
Figura 9 –	A Hítala dando entrevista à equipe móvel de TV – foto autoria nossa	57
Figura 10 –	Partitura de Asa Branca Utilizada na metodologia do Projeto Sinfonia do Cerrado	61
Figura 11 –	Partitura de Mulher Rendeira Utilizada na metodologia do Projeto Sinfonia do Cerrado	62
Figura 12 –	Partitura de Uirapuru Utilizada na metodologia do Projeto Sinfonia do Cerrado	63
Figura 13 –	Partitura de Foi Boto Sinhá Utilizada na metodologia do Projeto Sinfonia do Cerrado	64
Figura 14 -	Partitura de Habanera (violão I) Utilizada na metodologia do Projeto Sinfonia do Cerrado	65
Figura 15 –	Partitura de Habanera (violão 4) Utilizada na metodologia do Projeto Sinfonia do Cerrado	66
Figura 16 –	Partitura de Tico-Tico no Fubá Utilizada na metodologia do Sinfonia do Cerrado	67
Figura 17 –	Óleo sobre tela “O Violeiro” Disponível em <a href="http://www.cecac.org.br">www.cecac.org.br</a> acesso em: 23/02/2008	73
Figura 18 –	Cartaz publicitário da Casa Edison Disponível em <a href="http://cifrantiga.wordpress.com">cifrantiga.wordpress.com</a> acesso em: 10/03/2008	82
Figura 19 –	Foto de Francisco Alves Disponível em <a href="http://www.radioclaret.com.br">www.radioclaret.com.br</a> acesso em: 12/05/2008	85
Figura 20 –	Foto de Garoto Disponível em <a href="http://brazilianguitar.net">brazilianguitar.net</a> acesso em: 12/05/2008	88
Figura 21 –	Foto de João Gilberto Disponível em <a href="http://www2.uol.com.br">www2.uol.com.br</a> acesso em: 15/03/2008	92
Figura 22 –	Foto de Caetano Veloso Disponível em <a href="http://marciadistasio.com">marciadistasio.com</a> acesso em: 15/03/2008	94

Figura 23 – Foto de Gilberto Gil Disponível em <a href="http://www.klickeducacao.com.br">www.klickeducacao.com.br</a> acesso em: 15/03/2008	95
Figura 24 – Foto de Roberto Carlos Disponível em <a href="http://www.onne.com.br">onne.com.br</a> acesso em: 15/03/2008	96
Quadro 4 – Dimensões e contextos autoria nossa	113
Tabela 1 – Comparativo da aula individual com a aula coletiva autoria nossa	171

# SUMÁRIO

1	Introdução	15
2.	Educação Musical – Ruídos, descompassos e desafinações	20
2.1	A harmonização (e a humanização) das teorias	27
2.2	Afinando os discursos – o músico e o professor de música	33
2.3	O dueto professor-aluno	36
2.4	Uma outra análise musical	40
3	O Palco da pesquisa	45
3.1	O lócus e os primeiros passos	46
3.2	Fatores sócio-culturais	48
3.3	O ensino coletivo investigativo (uma sinfonia afinadíssima)	52
3.4	A Mãe da Hítala	56
3.5	As músicas	60
3.6	O instrumento genuinamente brasileiro	70
3.6.1	Uma guitarra órfã	73
3.6.2	Nosso violão ganha o mundo, mas continua mundano no Brasil	79
3.6.3	O Brasil continua aprendendo violão de um jeito diferente	82
3.6.4	O violão apaixonado e apaixonante da Era do Rádio	85
3.6.5	Os dez anos onde tudo aconteceu	92
3.7	Os solistas do nosso grande concerto	101
4	Sopranos, Contraltos, Tenores e Baixos (a voz dos pesquisados)	104
4.1	A voz dos pais e diretores	106

4.2	A voz dos alunos iniciantes_____	118
4.3	A voz dos alunos intermediários_____	126
4.4	A voz dos alunos avançados_____	138
4.5	A voz dos professores_____	148
5	Considerações finais _____	160
5.1	Sobre a feitura deste relatório_____	161
5.2	Sobre os projetos sociais_____	163
5.3	Sobre a música nas escolas _____	164
5.4	Sobre os professores de música_____	169
5.5	Sobre as futuras pesquisas_____	169
5.6	Sobre as escolas de música_____	171
5.7	Sobre a metodologia de ensino_____	172
5.8	Sobre a metodologia de pesquisa_____	176
5.9	Sobre o autor_____	179
6	Referências bibliográficas _____	181
	APÊNDICE A – Instrumentos da coleta de dados da pesquisa de campo _____	185
	APÊNDICE B – Arquivos em pastas do DVD que acompanha este trabalho _____	189
	ANEXO A – Poesia de Vinícius de Moraes_____	190

## 1 Introdução

Este estudo objetiva analisar os processos de ensino-aprendizagem de música que ocorrem no Projeto Cultural “Orquestras Cidades”<sup>1</sup> implantado em três cidades do Estado de Goiás. O recorte da pesquisa enfoca a cidade de Niquelândia-GO que através do projeto mencionado criou a Orquestra Jovem e o curso de formação instrumental denominados “Sinfonia do Cerrado”.

O curso de formação instrumental em violão atende 230 pré-adolescentes e adolescentes entre 10 e 17 anos de idade, tendo como critério seletivo o socioeconômico voltado para famílias com renda de até dois salários mínimos.

Os alunos são divididos em classes dos níveis iniciante, intermediário e avançado, que recebem duas aulas semanais ministradas em horário extra-escolar por quatro jovens professores da cidade. Os professores fazem um curso de capacitação contínua com professores especializados, que visitam a cidade uma vez por mês e ministram uma oficina intensiva de três dias, mesclando encontros com os professores, professores e alunos e ensaio geral da orquestra. Os professores especializados também fazem uma tutoria semanal via e.mail, telefone e correio com envio de partituras, livros e textos.

A orquestra formada pelos alunos tem uma intensa atividade pedagógica, um ensaio geral semanal e exerce permanente atuação sócio-cultural, apresentando-se em entidades, escolas locais, eventos cívicos, religiosos e folclóricos.

O texto apresenta elementos e circunstâncias que influenciam diretamente a qualidade do ensino e, em termos teóricos e metodológicos, estão ausentes da pedagogia tradicional da música, bem como de trabalhos e pesquisas mais recentes, que não se aprofundam nas entranhas e nas problemáticas sociais e culturais o suficiente para garantir a democratização real do ensino musical e sincronicamente a qualidade artística oriunda desta democratização<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Projeto Orquestras Cidades está inscrito no MINC sob o(s) PRONAC: 02-0687/2004; 03-6119/2005; 05-5227/2006; 06-10513/2007, disponíveis para consulta no site [http://www.cultura.gov.br/apoio\\_a\\_projetos/lei\\_rouanet/](http://www.cultura.gov.br/apoio_a_projetos/lei_rouanet/) acesso em: 23/11/2007.

<sup>2</sup> O conceito de “democratização na educação” aqui abordado refere-se ao de três autores: 1) educar para a formação reflexa e crítica, e a luta pela justiça social de Freire 2) dar voz aos alunos de diferentes origens étnicas, culturais e sociais de Zeichner 3) educar através da formação de Comunidades de



Chega-se a esta conclusão no momento de vida onde há um acúmulo de vasta vivência como pedagogo musical e maestro, que abrange desde as mais renomadas instituições de ensino musical de São Paulo até o sistema prisional de recuperação de adolescentes.

Como não foram encontradas na bibliografia da pedagogia musical e nos trabalhos acadêmicos as teorias que dessem conta de questões diversas de ensino, procuraram-se esses enunciados em outras áreas de conhecimento para trazer novas leituras conceituais ao meu cotidiano profissional. Foram encontradas essas fontes na área da Educação, e este encontro levou aos questionamentos:

Por que, no termo Educação Musical, a palavra Educação não caminha na mesma direção e sentido da palavra Musical na dimensão pedagógica da música?

Por que aquilo que se lê nos autores da educação não aparece em muitos meios, planejamentos e metodologias do ensino musical, se, afinal, os educandos são os mesmos?

Por que os professores que se aplicam aos processos mais humanos continuam a ser tratados como especiais, intuitivos ou idealistas, se existe uma fundamentação teórica para as ações de construção de novos conhecimentos, da afetividade e da realização humana no cotidiano da sala de aula?

Para responder a estas questões e mostrar as possibilidades do pensar educacionalmente em música, no momento histórico em que a sociedade se reorganiza a largos passos em busca de novas abordagens do conhecimento, mostrar-se-á o trabalho realizado na Cidade de Niquelândia, através de dados pré-coletados, entrevistas e relatos, e também de uma discussão metodológica para a abordagem adequada da pesquisa.

Este é um estudo sobre a prática pedagógico-musical de uma Orquestra de Violões numa ONG da cidade de Niquelândia – GO, com uma descrição dos fluxos multidimensionais do processo de ensino-aprendizagem, dos planejamentos, das crenças e práticas, repertórios e ações artísticas do projeto.

---

Aprendizagem, ou seja, processo de ensino-aprendizagem coletivo de Lipman, tanto na dimensão qualitativa das comunidades de investigação, quanto na abertura de maior número de oportunidades de acesso ao estudo e para todos.

Com isso, puderam-se evidenciar questões que ainda passam despercebidas, tanto pelos músicos quanto pelos profissionais da educação, e disponibilizar conceitos que colaboraram no desencadeamento de novas teorias, por vezes criadas pelos próprios professores em suas ações de ensino musical, através do rigor científico de uma investigação complexa: educacional – musical – cultural.

Acredita-se que, ao final deste relatório, será possível estabelecer parâmetros, conceitos, teorias e metodologias que consigam esclarecer ou apontar todas as relações que envolvem e são envolvidas pelo processo de ensino-aprendizagem musical.

Espera-se que esta pesquisa sirva aos jovens professores no trabalho prático com seus alunos, na construção de planejamentos mais humanos e contemporâneos e no enfrentamento das adversidades que surgem no momento em que esses professores preocupam-se com novas formas de pensar e agir e passam por profundos dilemas e transformações nos seus trabalhos em no nosso mundo.

Este relatório é composto da seguinte forma: O Capítulo 1. “Introdução”, contextualiza, justifica e aponta as questões de pesquisa.

No capítulo 2., “Ruídos, descompassos e desafinações”, concatenam-se os processos pessoais que levaram à questão de pesquisa com autores afins, mostrando a percepção das principais problemáticas e inadequações dos planejamentos nas instituições de ensino musical, como as pontes podem ser aproveitadas, a importância do foco no ser humano e não nos conteúdos e no virtuosismo a qualquer custo. Também são apontadas as deficiências e limitações dos métodos de ensino musical e a superficialidade do ensino de música nas escolas formais e nos trabalhos ditos sociais.

Mostra-se em 2.1. “a Harmonização (e a humanização) das teorias”, a necessidade dos entrelaçamentos das teorias que vão além das especificidades da música e dos discursos dos pedagogos musicais, através dos eixos de conhecimento que aparecem no cotidiano da sala de aula.

Em 2.2., “Afinando os discursos”, (o músico e o professor de música) apontam-se as diferenças entre o profissional professor e o profissional músico, e a distinção de abordagem formativa quando o foco é o aluno e não a ênfase no virtuosismo. Também mencionam-se alguns cuidados de abordagem nas relações professor-aluno.

No item 2.3., “O dueto professor aluno”, examinam-se as sensibilidades iniciais do contato entre o mundo do aluno e os mundos da música e do professor.

Em 2.4., “Uma outra análise musical”, procura-se evidenciar os enfoques dados pelo pedagogo musical quando da escolha ou de uma composição onde o principal objetivo é o “passo” necessário e possível para os alunos iniciantes. O tema musical serve de elemento intermediário e motivador, sem reducionismo, sem a primazia das questões estéticas que aparecem progressiva e multidimensionalmente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Enuncia-se o princípio de que a pedagogia trata do aluno inapto e a importância de investigar os elos culturais e as origens dos alunos que ainda não despertaram totalmente para o estudo pleno da música. Mostra-se que o pedagogo musical acredita na evolução de todos e de cada aluno.

No capítulo 3., “O Palco da pesquisa”, há uma aproximação gradual do lócus, do contexto, das famílias, do ambiente e do nosso ator principal: o aluno. Aproximando ainda mais, são mostrados detalhes dos instrumentos de estudo deste aluno: as partituras e o violão. Descrevem-se os dados de um estudo exploratório e um diagnóstico que detecta a presença de fortes fatores humanos, sociais e culturais em torno, e em conjunto, com os fatores musicais e pedagógicos.

Em 3.1., “O Lócus e os primeiros passos”, aparece a Cidade de Niquelândia e como surgiu ali o Projeto Sinfonia do Cerrado.

Em 3.2., “Fatores Sócio-culturais”, explica-se o porque da escolha de Niquelândia em função das manifestações culturais populares oriundas das diferentes

etnias que compõem a sua população e a importância deste conhecimento por parte do professor. Também mostra-se como isto incide nas questões pedagógicas musicais.

Em 3.3., “O ensino coletivo investigativo” (uma sinfonia afinadíssima), mostra-se como e porque da opção pelo ensino coletivo e se esclarece qual a concepção de ensino coletivo adotada pelo projeto. Evidencia-se que o ambiente investigativo criado nas salas de aula favorecem um alto grau de desenvolvimento musical e cultural do aluno, ao mesmo tempo em que impede avaliações precipitadas do aluno que tem mais dificuldades. Também aparecem as formas de como uns colaboram com os outros mediados pelo professor.

Em 3.4., “A mãe da Hítala”, transcreve-se o depoimento de uma mãe que expressa suas alegrias, suas dificuldades, suas dúvidas em relação aos filhos que estudam no projeto Sinfonia do Cerrado. A maioria das questões abordadas neste texto se revela neste depoimento numa amplitude que vai desde as metas da ONU para a educação do século vinte e um até a simplicidade das primeiras músicas que a filha tocou, exemplificadas em 3.5. “as músicas”. Mostra-se também a importância do violão na música, na sociedade e no projeto cultural em 3.6. “O instrumento genuinamente brasileiro”.

No Capítulo 4., “Sopranos, contraltos, tenores e baixos” (a voz dos pesquisados), há o registro analisado da pesquisa de campo realizada através de entrevistas com os principais atores da Orquestra Sinfonia do Cerrado. Essas entrevistas foram realizadas em cinco Rodas de Conversa, num formato metodológico muito coerente com as ações coletivas do projeto cultural em foco.

No Capítulo 5. “Considerações finais” estão as conclusões e as possíveis contribuições.

## 2 Ruídos, descompassos e desafinações

A experiência educacional de vinte e cinco anos, no ensino de instrumento musical para pré-adolescentes e adolescentes, mostrou necessidades e apresentou desafios para pesquisar, dominar e aplicar saberes que vão muito além dos aspectos inerentes ao conteúdo específico, da prática e da teoria musical.

Percebeu-se desde as primeiras ações de ensino que surgiam situações, na prática das aulas, onde a música tocada e os estudos dos alunos eram influenciados por outros fatores, tais como: a amizade, o aprendizado com o outro, as experiências extra-aula trazidas por cada um, o ímpeto de conseguir fazer cada vez melhor para o professor e para a classe, a vontade de ser reconhecido por algo belo que conseguiu fazer por conta própria, a conquista e a alegria de conseguir fazer, a paixão pelo violão, o exemplo do professor.

As escolhas dos repertórios também revelaram influências significativas nessas inter-retroações pedagógicas, principalmente manifestadas pelo encantamento e motivação, nas dimensões do “querer fazer” e do “conseguir fazer”. É comum o aluno declarar: eu gosto desta música, porque esta eu sei! Ou ainda quando uma aluna sai da aula cantarolando e dançando aquela melodia pelos corredores.

No desempenho da profissão de professor de música, a primeira experiência ocorreu dentro de um trabalho social, gratuito e instalado no anfiteatro de uma escola pública municipal<sup>3</sup>, onde foi possível vivenciar e constatar, desde o início, a imensa força qualitativa do ensino coletivo, contradizendo o paradigma tradicional que institui a aula individual de instrumento musical como a única possibilidade de pleno domínio técnico-musical.

A conclusão inicial foi de que essas situações, que podem-se chamar situações humanas, surgiam no cotidiano dos trabalhos com a música, pois se lidava diretamente com a sensibilidade, o místico e a cultura no seu aspecto mais direto: pessoal, familiar, religioso, da coletividade mais próxima e da mais distante. Ou seja, num certo momento

---

<sup>3</sup> Escola Municipal de Primeiro e Segundo Grau 1º de Maio: Guarujá, São Paulo, 1984.

cabia a suposição de que a música, em si, teria este poder intrínseco. Swanwick (2003) atribui este poder à característica metafórica da música.

Existe uma mudança metafórica que caminha para além dos materiais escutados "como se" tivessem forma expressiva e dos gestos realinhados "como se" tivessem uma existência independente. Esta transmutação desperta o forte sentido de significância, tão freqüentemente notado por aqueles que valoram a música [...] mediante tais experiências ideais, desenvolvemos "sensibilidade para aprender o ser de outras pessoas, a excelência da forma, o estilo de períodos históricos distantes, e a essência de outras civilizações" (p.32).

Gainza (1988) também chama a atenção para este conceito fundamental da pedagogia musical.

Tanto a receptividade como a capacidade projetiva mediante e através da música supõe a existência de vínculos positivos entre um indivíduo e os fenômenos musicais. [...] Uma vez assegurado o vínculo, a música fará por si só grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação em nível psicofísico, induzindo através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas (p.101).

A participação ativa do sujeito no ato da musicalização não mobiliza apenas aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo a música é, para as pessoas, além do objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca (p.34).

Notou-se, num segundo momento e depois de decorridos dez anos iniciais, que o aproveitamento e a dinamização das situações humanas resultavam em um engajamento maior dos alunos com as propostas do curso, e também interferiam de forma altamente positiva nos aspectos de qualidade, quantidade, tempo de permanência ou menor desistência, projeções de futuro referentes à busca de universidades e do profissionalismo na área da música.

Apesar de a prática pedagógica citada poder ser considerada bem sucedida e gerar expressivos resultados, havia uma problemática nas instituições e escolas que abrigavam os cursos: as teorias e planejamentos não conseguiam identificar e responder dentro dos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações às muitas

situações de caráter humano e pessoal dos alunos, dos professores e do ambiente de ensino-aprendizagem enquanto meio criativo de novas propostas.

Dentro da dinâmica das aulas surgiam iniciativas inesperadas que não estavam previstas no planejamento. Por exemplo: a idéia de formar uma orquestra de violões, tocar uma música sugerida pelos alunos ou por um pai, ou ainda por um funcionário, incluir um flautista que é irmão de um aluno.

Essas situações de ensino surgem tanto dos desafios propostos, quanto pelas interações nos processos de aprendizagem musical que se dimensionam, para além dos conteúdos específicos do ensino musical. No processo da aprendizagem evidenciou-se também que cada aluno aprende de uma maneira e evolui por diferentes caminhos, trazendo diferentes experiências. Uns aprendem com os outros e o grupo forma um sistema auto-regulado com identidade própria e única.

Foi exatamente aí que surgiram os primeiros impasses. Como lidar com estas questões inovadoras do trabalho pedagógico que surgem naqueles momentos “inesperados” e como planejar o ensino musical de forma a valorizar o que nos é mais caro: a criatividade?

Há um entendimento equivocado nas instituições de ensino musical conhecidas, e acredita-se que isto deva ocorrer em muitas outras, pois já há tempo o ensino do instrumento musical é tratado, planejado e avaliado sob a óptica do *virtuosismo*, do *talento inato*, dos *métodos cognitivistas designativos* e nas *aulas individuais*, ainda alheios a muitos avanços e contribuições científicas, educacionais sociológicas e comunicacionais correlatos, desenvolvidos no século vinte, ignorando necessidades epistemológicas mais prementes da nossa época.

Gainza (1988) mostra que a visão da pedagogia musical tradicional contradiz o próprio sentido da educação que, por princípio, acredita na evolução de todos.

[...] a pedagogia tradicional da música contribuiu para a difusão , em face da aptidão musical, de uma posição indefinida que dificulta e confunde ainda mais o panorama real da relação do indivíduo com a música. Em certos meios ainda se aceita, sem questionar, que “os músicos nascem, não se fazem” e que, portanto, a aptidão musical restringe-se a alguns seres privilegiados. Então seria apenas por revelação, e não por um ato de vontade, que se acederia à música, o que parece confirmar-se com a função mágica destinada à música nas comunidades primitivas (GAINZA, 1988, p.36).

As conseqüências do primitivismo e desatualização dos muitos profissionais e instituições de educação musical levam a profundas distorções nos níveis: teórico-conceitual que seguem o método e a linearidade, filosófico que não leva em conta as questões humanas, pois é direcionado para o individualismo, no sentido de ter apenas o indivíduo como referência de desenvolvimento pedagógico, e paradigmático, pois não reconhece o professor de música como educador e sim como um músico que transmite conhecimentos.

Estas distorções disseminam conflitos organizativos e profissionais, pois não permitem emergir novos planejamentos e ações revitalizadoras através da cultura, com sucessivas perdas para o indivíduo, para a sociedade, para a escola e para o próprio meio musical (MORIN, 2005, p.97).

Ficam ocultas também as práticas bem sucedidas de inúmeros professores que conseguem estabelecer relações mais profundas com os alunos no que se refere às escolhas do educando, influenciadas pela autoridade do conhecimento do educador, pela afetividade, pelo exemplo de sua vida e principalmente por um projeto pedagógico engajado, original ou audacioso.

Outro entrave é a metodologia de ensino, pois o termo *educação musical* só é aceito e pesquisado no âmbito da musicalização infantil, como se em outras idades não fosse possível uma aproximação da música. A melhor idade, porém, para desenvolver conscientização e abstração musical não é a infância e sim a adolescência, pela própria capacidade de formular questionamentos e auto-organização, o pré-adolescente sente e pensa globalmente, apesar de não ter ainda consciência das transformações que já começaram a se operar no seu interior (GAINZA, 1988, p. 23).

Permanece também uma limitação que incide nos materiais didáticos e planejamentos lineares, focados apenas nos conteúdos aditivos do conhecimento específico; são pouco atraentes e estimulantes para os alunos. Os livros de partituras ou solfejo não passam de releituras requentadas de segunda mão de coisas antigas, eurocêtricas e afastadas da nossa cultura. Além disso, são compartimentados e



reducionistas<sup>4</sup>, isto é, não dialogam com outras áreas do conhecimento, mesmo em relação à cultura musical brasileira que é reconhecidamente tão rica.

O livro didático deveria ser desafiador, vivo e estimulante para o aluno, conduzir à investigação e pesquisa, rico na apresentação de experiências jovens e não uma versão dessecada da experiência adulta, vibrar com o choque de idéias e fazer os conteúdos irem ao encontro das mentes das crianças e jovens (LIPMAN, 1995, p.333).

A ênfase conteudista dos planejamentos das escolas de música também não permite que ocorra uma real capacitação profissional do aluno para o mercado de trabalho atual, que se abre em três grandes áreas: pedagogia, terceiro setor e novas tecnologias de informação e comunicação. Nessas áreas exigem-se saberes diversificados, atuais, pedagogias dinâmicas, expressividade e capacidade de trabalhar em equipes heterogêneas, com grande oportunidade de emprego para os futuros profissionais da música.

Como se não bastasse esta problemática, há um outro cenário além das escolas de música onde surgiu a questão da qualidade do ensino: a música nas escolas formais e nos trabalhos sociais. Não é só a escola de música que se fecha para uma amplitude educativa, mas as entidades educacionais também desprezam a qualidade musical. É notório também que uma não dialogue com a outra.

Há visão superficial dentro das instituições educacionais e entidades sociais de que a educação musical serve de complemento à educação formal. Faz-se comum a confusão da área musical com entretenimento, festejos ou atividade ocupacional, um passa-tempo, uma subcultura<sup>5</sup> para a qual a escola messianicamente se oferece a abrir um espaço, ou pior, institui-se uma atividade para acalmar as crianças ou tirá-las das ruas, como bradam alguns projetos sociais.

A educação musical das escolas pode tornar-se um sistema fechado quando deixa para trás ou pega os restos de idéias e eventos do mundo mais amplo.[...]...a contribuição da educação institucional para a educação musical pessoal poderá ser negligente e, inclusive, negativa.

<sup>4</sup> Morin define os conteúdos reducionistas como aqueles descontextualizados em relação às suas origens e a suas possibilidades, onde o todo está separado da parte e a parte está separada do todo. Reduccionismo é o oposto de Complexidade (MORIN, 2005, p.13).

<sup>5</sup> O conceito de “subcultura” para Swanwick (2003) é de uma redução das reais dimensões da cultura e não deve ser entendido como a existência de uma cultura que seja superior à outra.

[...] Uma consequência disto é que os estudantes podem ter muito pouco interesse para a “música da escola”, vendo-a como uma curiosa subcultura musical (SWANWICK, 2003, p.113).

Dada a capacidade que a música tem de agregar saberes e ações complexas, pode-se supor que a escola pode encontrar na música as possibilidades transdisciplinares dos conhecimentos, e esses caminhos não se abrem através de atividades paliativas e mornas. Assim foram transformados os muitos cursos de música, informática, artesanato e a aula de artes.

Continuam vigentes as infinitas lacunas de uma falida compartimentação dos saberes que hoje busca caminhos para se reencontrar com o humano, agora, e mais do que nunca, em caráter de urgência, mediante os problemas humanitários e planetários. Morin (2005) aponta esta problemática iniciando um de seus textos com a frase de Rousseau no seu livro “Emílio”: *“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”*.

O estudo da condição humana não depende apenas do ponto de vista das ciências humanas. Não depende apenas da reflexão filosófica e das descrições literárias. Depende também das ciências naturais renovadas e reunidas [...]. O que estas ciências fazem é apresentar um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e compartimentado. Ressuscitam o mundo, a Terra, a Natureza – noções que nunca deixaram de provocar o questionamento e a reflexão na história de nossa cultura – e, de uma nova maneira, despertam questões fundamentais: o que é o mundo, o que é a nossa Terra. Elas nos permitem situar a condição humana no cosmo, na Terra, na vida (MORIN, 2005, p.35).

A escola depara-se com um grande desafio que não consegue prover: a interdisciplinaridade, que relaciona disciplinas umas com as outras através de temas transversais, e a **transdisciplinaridade**, que extingue as disciplinas e pensa todas agregadas a sistemas complexos e sua relação com a vida e com o mundo, como a Ecologia e o Ecossistema, agregando sentidos intelectuais-perceptivos aos conteúdos.

Hoje a compartimentação do conhecimento e a hiperespecialização profissional são considerados como o principal problema de formação da nossa cultura e dos nossos núcleos educacionais em relação às soluções de questões globais, humanitárias e ecológicas – que são transdisciplinares (MORIN, 2005, p.13).

Verifica-se, dentro da vivência no ambiente escolar e dos processos de ensino-aprendizagem, que a música estabelece diálogos diretos com a sensibilidade, a técnica, a história, a sociologia, a matemática, a religião, as temáticas, o humanismo e a criatividade. Esse potencial do ensino musical ainda é subutilizado, e até negado, por muitos diretores de escolas e faculdades em função de uma mentalidade ainda vinculada ao Método de Descartes (1596-1650) e à análise, que acreditavam na eficiência absoluta do conhecimento produzido pela separação e linearidade de aprendizado de cada saber.

Por sua vez, as escolas de música permanecem totalmente alheias às contribuições da educação, produzindo um tipo de ensino artesanal, individualista, elitista, duro, sectário, idolatra e avaliação traumática. Parece que vivem num mundo à parte, tanto é que a música está legalmente voltando ao currículo escolar no presente momento, e em determinadas escolas de música e faculdades não há nenhuma discussão organizada ou informal sobre este cabal e gigantesco assunto.

Conforme o que foi brevemente exposto à guisa de apontamento, há a necessidade de uma investigação mais atenta e criteriosa que permita enxergar que a questão da *educação musical* pode, e tem que, ser repensada e recontextualizada para atender a desafios complexos, desenvolver o entendimento das duas linguagens – educação e música - e gerar procedimentos renovadores. Mais uma vez, na expressão *educação musical*, parece que a palavra *musical* anda para um lado e a palavra *educação* para o outro.

Nesta investigação sobre uma prática musical numa ONG da cidade de Niquelândia aparecem com muita nitidez os vários elementos que se agregam ao ensino musical com uma descrição dos fluxos multidimensionais do processo de ensino-aprendizagem, dos planejamentos, das crenças e práticas, repertórios, das vidas dos professores e dos alunos.

Espera-se que ao mostrar que as diversas teorias coadunam-se fluentemente dentro do Projeto Sinfonia do Cerrado, esta pesquisa sirva aos jovens professores nos seus trabalhos práticos e na construção de planejamentos que explorem, sem receio, todas as belezas e a plenitude, da educação musical.

## 2.1 A Harmonização (e a humanização) das teorias

Antes de pesquisar os processos de ensino-aprendizagem, cabe um exame dentro de um panorama geral e apenas para constatação, os eixos dos conteúdos que aparecem ou influenciam o aprendizado dos alunos e as decisões diretas do professor durante uma aula de música. Isto pode nos dar uma orientação sobre a complexidade e as múltiplas dimensões da nossa pesquisa, sem que se precise com isso aprofundar em cada um dos assuntos neste texto. A tabela a seguir foi montada perguntando a uma classe de futuros professores de música quais os assuntos e preocupações pedagógicas que aparecem numa aula<sup>6</sup>, seguindo o modelo de Shulman (2004, p.92):



Quadro 1<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Cf. em Lista de Ilustrações a autoria deste levantamento.

<sup>7</sup> Ilustrações do quadro 1, da esquerda para a direita: desenho anônimo da renascença mostrando a mesa de perspectiva antes do domínio da geometria, retratando uma forma primitiva de desenhar um alaúde / foto de Francisco Tárrega (1902) / foto de Frank Sinatra e Tom Jobim gravando "Garota de Ipanema" (1962) / foto da Exortação Cívica de Canto Orfeônico no estádio do Vasco da Gama (Rio de Janeiro, 1942).

Shulman, em suas pesquisas a partir da década de 1980, realiza amplos estudos que buscam saber “*o que bons professores fazem que os distinguem dos professores comuns*”. Sua contribuição é fundamental quando mostra perspectivas teórico-metodológicas para a investigação do processo de ensino-aprendizagem que formam a *Base de Conhecimento* onde o raciocínio pedagógico envolve vários aspectos e conhecimentos múltiplos, simultâneos e não limitados apenas pelo conhecimento específico e imutável da matéria curricular.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. Para Shulman (1986,1987), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja tanto o conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria.

Shulman (1987) explicita várias categorias dessa base de conhecimento (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais) que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

A assunção de que os múltiplos saberes estão presentes no cotidiano das ações do ensino musical já seria um fator importante para se avançar, porém isto implicaria em reconhecer que existem diversos fluxos teóricos imbricados neste processo e que

---

muitos desses itens listados no quadro 1 ficariam do lado de fora das principais teorias da educação musical.

Examinando também alguns dos autores mais influentes da educação musical através de uma panorâmica oferecida por Gainza (1988, p.102):

A fim de compreender e caracterizar os traços mais típicos do que se poderia denominar de educação musical contemporânea, pode-se retornar às primeiras décadas do presente século (século vinte), quando começaram a ocorrer no campo da pedagogia musical uma série de transformações que constituem uma verdadeira revolução no campo das idéias e da prática pedagógico-musical. Tratou-se então de recuperar a educação musical das crianças, através da atividade e da experiência, da vivência musical, que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos.

Do estudo e desencadeamento do processo encarregar-se-iam destacados pedagogos musicais em diferentes países de Europa e América do Norte. Entre as personalidades mais representativas que decidiram e orientaram a reforma educativa musical, pode-se citar, em primeiro lugar, o pedagogo suíço **Emile Jaques-Dalcroze** (1865-1950) que com suas descobertas abalou as bases tradicionais do ensino e aprendizagem do ritmo musical e da música em geral.

A partir de 1940 assistiu-se ao nascimento e rápida difusão de importantes métodos que contribuíram para enriquecer e estabelecer ainda mais exaustivamente o panorama da prática pedagógica. Entre esses se encontra o método Martenot, compositor francês, inventor do instrumento de ondas que leva o seu nome, o qual incorpora importantes recursos para o ensino do canto e da iniciação musical, baseados na psicologia infantil e nas técnicas de concentração e relaxamento corporal.

O compositor alemão **Carl Orff** realiza, mais tarde, decisivas contribuições no campo da rítmica, da criatividade de instrumentos musicais didáticos e da integração das diferentes manifestações artísticas e expressivas. O compositor e pedagogo húngaro **Zoltán Kodály** tenta e consegue generalizar o ensino musical em seu país, aplicando a extraordinária vitalidade e o poder educativo do folclore musical.

O japonês **Shinichi Suzuki** pesquisa com êxito o ensino coletivo de um dos instrumentos considerados menos aptos para a iniciação musical: o violino. Através de uma prática pedagógica intensiva, que desenvolve em seu país natal e que logo se difunde por numerosos países europeus e americanos, confirma a vigência de sua tese sobre a importância que tem para a educação musical da criança a qualidade de seu ambiente sonoro, que centralizará na figura da mãe- que segundo se afirma -deve participar ativamente com a criança nas experiências e na aquisição de conhecimentos musicais.

Entre as personalidades pedagógicas mais destacadas da primeira metade do século vinte deve-se citar também o filósofo e psicopedagogo musical **Edgar Willems**, de origem belga, que desenvolveu na Suíça - pátria do eminente psicólogo contemporâneo Jean Piaget - suas bases psicológicas da educação musical, hoje amplamente difundida no mundo e bem conhecida particularmente na América Latina.

#### Quadro 2

Estudou-se as metodologias e as práticas destes grandes mestres em leituras e contatos interdisciplinares com professores que assim trabalham com as crianças e também através de cursos e vivências adquiridas. São utilizados nas aulas inúmeros

idéias e exercícios inspirados nessas metodologias, que além de contribuírem para a prática, também oferecem níveis elevados de percepção do processo pedagógico.

Ao participar de cursos, oficinas e palestras ministrados por alguns dos mais influentes educadores musicais atuais, foi possível ter o privilégio de conviver brevemente com Swamwik, Koelhëuter, Shaffer e Gainza, que estudam a linguagem metafórica, expressiva, filosófica e reflexiva da música nas vivências de aprendizagem.

Koelhëuter trouxe contribuições para a escuta sensível, a universalidade por um caminho espiritualista e transcendental da música, mostrando que a arte ocidental serviu inicialmente às religiões e depois à ciência. Hoje a arte deve encontrar um caminho que sirva à humanidade.

Gainza preocupou-se em libertar os músicos e alunos dos bloqueios sofridos pela sensibilidade e pela criação durante o estudo e durante a vida profissional. Esses bloqueios são gerados principalmente nos processos pedagógicos que, segundo Gainza, precisam passar por uma total atualização. É uma das mais expressivas fundadoras das novas áreas da psicopedagogia musical e da musicoterapia.

Schafer publicou vários trabalhos originais destinados aos professores, nos quais resume suas interessantíssimas experiências educativas com jovens e crianças. Talvez o título dessas obras consiga transmitir a atmosfera de inovação e criatividade que prima em sua obra pedagógica: *O compositor na Aula, Limpeza dos Ouvidos, A nova Paisagem Sonora, Quando as Palavras Cantam, O rinoceronte na Aula, O Ouvido Pensante, A Afinação do Mundo*.

Apresenta-se aqui um enunciado dos conceitos e contribuições que estes autores produziram de forma revolucionária, que são “obrigatórios” nas nossas ações de ensino e guiam muitos momentos desta pesquisa.

Falta, porém, à educação musical uma teoria que permita que todos estes conceitos e teorias sejam utilizados simultaneamente, não em métodos fechados, em ênfases específicas, mas que também considere que os outros itens enumerados no *quadro 1* possam penetrar metodologicamente nas aulas de forma inteligível e não casual ou marginal.

O *quadro 1* também mostra que os conhecimentos musicais específicos são apenas a metade da *base de conhecimento* necessária à pedagogia musical.

Carr, no seu livro *“Por una teoría para la Educacion”*, nos guia na superação dessa dificuldade ao definir o que é uma teoria e quando ela surge:

Numa regra geral, os problemas teóricos aparecem quando algo não é o que se crê que é. Em outras palavras, surgem quando ocorrem feitos inexplicáveis em termos das crenças e dos conhecimentos em uso, e o objetivo da investigação teórica consiste em superar estas discrepâncias elaborando novas teorias que garantam que o que era problemático deixe de ser. [...] Os problemas educativos surgem quando as práticas utilizadas resultam de algum modo inadequadas com respeito a seu fim (CARR, 1996, p.108, tradução nossa).

Carr também nos mostra que a educação não pode utilizar-se apenas de uma única corrente teórica e que as teorias mais interessantes e apropriadas surgem nas próprias situações educativas, pois o fracasso de uma prática mostra também o fracasso de uma teoria que acreditava-se ser eficaz nesta prática.

Os professores são os melhores transmutadores teóricos e produzem teorias baseadas nas suas crenças, vivências e percepções pessoais. Os professores possuem mais hipóteses sobre as suas práticas do que aqueles que os investigam (ZEICHNER, 1993, p.20).

As idéias expostas, sob a óptica de uma abordagem contemporânea da educação, abrem a possibilidade de uma investigação científica sobre a educação musical que permite a entrada das questões humanas e dos múltiplos conhecimentos nas nossas salas de aula. Novos viáticos se abrem para os planejamentos e projetos, com construções que valorizam o trabalho e as capacidades dos alunos e principalmente dos professores. Ao investigar valores e os múltiplos conhecimentos dos atores do projeto podem aparecer alguns dilemas do pensar:

- De cima para baixo X pensar com projetos dos professores
- Linearidade X multidirecionalidade
- Pensamento crítico-reflexivo X método
- Criatividade pedagógica X cognitivismo pedagógico
- Pesquisas culturais X hegemonias culturais



Há de se aproximar o estudo em direção às dimensões do professor e do aluno, na busca de um levantamento mais sutil dos múltiplos saberes necessários, para ter êxito nas diversas situações de ensino e que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos, principalmente nos momentos em que eles realmente estão necessitando e buscando sua evolução de vida através da música noutras referências da vivência musical, ou fala, e no exemplo do professor.

## 2.2 Afinando os discursos – o músico e o professor de música

“Difícil e complicada a tarefa do pedagogo. Um duplo compromisso – perante o homem e perante sua cultura – exige que viva no presente, compartilhando e compreendendo o mundo exterior e as inquietações espirituais dos seus alunos, sem descuidar da sua ancestral missão, aquela que consiste em preservar a cultura, rastreando no passado as essências vivas e resgatáveis desse mesmo homem que hoje o preocupa” (Violeta Hemsy de Gainza, 1982)

Uma faceta curiosa, e às vezes tenebrosa, do ensino musical e a da convivência de duas forças apaixonantes: O “mito” arrebatador da arte e o “humano presente” e persistente da educação.

A importância do virtuosismo dos referenciais artísticos e estéticos ou o caráter integral e sem concessões dos saberes musicais específicos no ensino de arte é inegável, porém muitas questões estão ausentes do discurso pedagógico musical referentes aos percursos possíveis para a coexistência qualificada entre a arte e a educação.

Todos os educadores tiveram suas visões sobre a educação transformadas no século vinte, numa contextualização histórica que passou por duas grandes guerras. Novas propostas artísticas e epistemológicas, da psicologia da educação à transdisciplinaridade, das novas tecnologias à sociedade do conhecimento, dos bens intangíveis às políticas sociais, da indústria cultural ao jogo de poder internacional, da responsabilidade social às necessidades brasileiras perante esses desafios.

A educação musical também não poderia ficar nos moldes “mestre-discípulo” do ateliê renascentista ou dos conservatórios estruturados no “treinamento aditivo-cognitivo” do século dezenove. Os educadores musicais deixaram suas contribuições, como já relatado.

Há, porém, uma pergunta que os atuais jovens professores de música ainda têm muita dificuldade de responder: você é um professor ou um músico? Na maioria das vezes a resposta imediata é: sou músico, que também ensina.

É notório que, enquanto o professor de música não se identificar orgulhosamente com a sua profissão, permanecerão problemas para ele evidenciar para si mesmo as suas origens e identidades, e também a profissão permanecerá desvalorizada

institucionalmente e, por consequência, socialmente; e isto interessa à esta investigação. Para lidar com as origens dos alunos, o professor precisa conhecer e reconhecer as suas próprias origens, pois:

[...]uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. ***Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos.*** É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. [...] às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor (FREIRE, 1996, p.41-42, grifo nosso).

A linguagem artística tratada no seu mais alto nível de busca, criação e pesquisa, bem como a referência dos grandes artistas é objetivo imutável. Há, porém, de existir uma ciência que dialogue diretamente com a evolução do ser humano, que atue e interfira entre o caos referencial e de oportunidades artísticas na vida cotidiana de jovens e crianças, e a “mágica porta” do universo artístico, um procedimento que não apenas sirva como elemento intermediário de iniciação musical, mas entendido como uma área do conhecimento, com produção conceitual e construção estimulante, transformadora e de pensamento criativo próprio: A EDUCAÇÃO MUSICAL.

Os discursos, os referenciais e os paradigmas do virtuose e do educador são completamente diferentes.

O virtuose pensa as questões do belo artístico, a subjetividade do indivíduo e o contato com a obra, a análise, a arte enquanto possibilidade científica e acadêmica estética, a experiência estética do contato com a obra de arte, o belo enquanto fator

cultural. Seus referenciais são os grandes artistas, grandes compositores e grandes intérpretes.

O educador celebra o ser humano, suas evoluções mentais, físicas e espirituais, percebe as idades e o desenvolvimento, as fases sensórias, as diferenças de personalidade e o encontro com a natureza e a espiritualidade, a escola como a grande fonte humanizadora para a sociedade, o contato direto com a realidade do aluno, o ensino musical ativo, que interfere no individual e no coletivo do aluno.

Cabe aqui o cuidado com estas diferenciações, pois os objetivos dos planejamentos destas duas linhas de pensamento também são bem distintos.

O objetivo pela óptica do *virtuose* é a obra, a performance, a perfeição, a sublimação, a estética, o conceito.

O objetivo da educação é desenvolvimento pleno do aluno.

A arte do *virtuose* é a sua obra, performance e criação.

A arte do professor de música é também uma pessoa, um ser humano. *Sua obra é o aluno.*

O professor aqui apresentado sabe como valorizar a música e como valorizar o aluno, e isto o diferencia e diferencia o projeto cultural dos outros que não funcionam nem musicalmente, nem humanamente.

### 2.3 O Dueto professor-aluno

Quando um músico entra na sala de aula, ele não é mais um músico, é um professor de música! Um professor que também toca muito bem um instrumento, um Educador Musical e não um pseudomusico que ensina para sobreviver.

[...] uma das maiores diferenças entre a pedagogia antiga e a moderna é a capacidade ativa e a sensação de poder que o professor sente diante da música. Professor não é que teve condições de lidar de outra maneira com a música, mas sim aquele que ensina ativamente, na prática, como se fazem as coisas. [...] Não é questão de proceder como, por exemplo nas aulas tradicionais de ditado musical, onde o professor se limita a repetir passivamente cinco vezes seguidas a mesma frase, sem dar aos alunos alguma ajuda concreta (GAINZA, 1988, p.54).

O posicionamento do professor é importante, não apenas perante a música, mas também em relação ao aluno que estará sob os seus cuidados, pois esta relação imediata é inicialmente mais forte do que a relação do aluno com a música, em cujo trajeto, ele ainda dará o primeiro passo.

O primeiro contato do aluno, de qualquer idade, com o instrumento lembra muito mais uma *cena infantil*, até manifestada pela sua postura corporal respiração e olhar, do que uma obra de arte.

Nós mesmos já passamos por inúmeros momentos na vida onde isto ocorreu. Quando aprendemos a andar, tomar água no copo, comer com talheres. *O primeiro contato com o instrumento nada tem a ver com a experiência estética.*

*É uma experiência fisiológica.*

*O primeiro contato com o professor também é definitivo.* O professor pode parecer um gigante assustador e o método algo muito aborrecido. O que é ensinado provavelmente importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido...



Figura 1 – foto de aluno iniciante do Projeto Sinfonia do Cerrado



[...] Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. [...] naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva estar coberto com uma couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças. A melhor coisa que um professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que a faça crescer, mesmo que este crescimento tome formas imprevisíveis. [...] Muito frequentemente, o ensino responde a questões que ninguém faz (SCHAFER, 1991, p.282).

No trabalho com o ensino de música, muitos outros aspectos ligados à sensibilidade entram em questão na formação do aluno. Não há apenas resultados no aprendizado dos conteúdos específicos e não são possíveis avaliações precisas em curto prazo. Podemos perceber apenas alguns indicadores do momento futuro da orquestra e dos seus alunos.

Ao lecionar principalmente para crianças e adolescentes, a avaliação também é evolutiva, se dá por vários critérios. Alguns alunos logo manifestam grande talento e engajamento com o estudo e trabalho artístico almejando seguir o curso superior de música, mas os resultados vão muito além disso. Muitas crianças mudaram decisivamente sua visão de mundo e de si mesmas, manifestadas em atitudes e relatos surpreendentes dos pais e educadores. Muitos caminhos se abriram. Isto é o que vale!

O virtuose é bem-vindo, mas “o *“virtuose”* é *conseqüência e não objetivo*.”

Uma vez descrita a importância do posicionamento do professor e seus objetivos, falta aqui estudar um outro aspecto pouco presente nas investigações educacionais: as responsabilidades dos alunos, pois só existe evolução se os compromissos gerados forem mútuos. A maior parte dos discursos educativos recentes coloca as responsabilidades do aprendizado nos professores, nos planejamentos, nas teorias e nos organizadores do ensino. Esquece-se da parte do aluno e da família.

Assim como o professor deve saber responder a pergunta “por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” (ZEICHNER, 1993, P. 19 e NÓVOA, 1995, p.16), o aluno deve ser formado, desde o início, para a auto-reflexão, pois este aspecto que não pertence ao conhecimento específico da matéria curricular, influenciará em todas as decisões do aluno e por consequência guiará todo o seu trajeto de aprendizado. É um acordo, um compromisso, uma aposta.

Uma estratégia traz em si a consciência da incerteza que vai enfrentar e, por isso mesmo, encerra uma aposta. [...] A aposta é a integração da incerteza à fé ou à esperança. A aposta não está limitada aos jogos de azar ou aos empreendimentos perigosos. Ela diz respeito aos envoltórios fundamentais de nossas vidas (MORIN, 2005, p.62).

Esta concepção geradora de compromissos e responsabilidades incide na definição “do que” esperamos dos nossos alunos na música e na aquisição de autonomia e futura cidadania. Queremos um aluno curioso, participante, envolvido, pesquisador, comprometido. Repleto de alegria, generosidade e esperança. Um dos principais ensinamentos para o aluno, é que há momentos em que tudo depende também do seu esforço.

É nesta sutileza dos compromissos, responsabilidades, apostas, exemplos do dueto professor-aluno que reside um dos aspectos mais belos do que Freire (1996) chama de uma estética para a educação. E é por isso, ...

[...] que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o **esforço** metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com **empenho** igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como **sujeito** em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou

professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da deiscência (p.118, grifo nosso).

Uma vez identificados, o professor e o aluno desta pesquisa, segue uma apreciação sobre a música que se ensina e a música que se aprende.



## 2.4 Uma outra análise musical

### ANÁLISE MUSICAL

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. em que tonalidade está a obra</li> <li>2. para qual formação foi escrita</li> <li>3. qual a forma musical</li> <li>4. onde há modulação</li> <li>5. quais recursos composicionais foram empregados</li> <li>6. análise harmônica</li> <li>7. contextualização histórica</li> <li>8. estética – estilo</li> <li>9. vida e obra do compositor</li> <li>10. onde e como foi estreada</li> </ol>
--

### ANÁLISE PEDAGÓGICA-EDUCATIVA

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. o que a obra traz em relação ao universo do aluno</li> <li>2. o que acrescenta no conhecimento do instrumento – tessitura</li> <li>3. como melhora o movimento – mãos – técnica</li> <li>4. esclarece sustenidos ou bemóis novos?</li> <li>5. como trabalha as acentuações</li> <li>6. que figuras de notas desta obra podem ser exploradas nesta aula</li> <li>7. se permite a expansão musical em outras vozes</li> <li>8. em que momento e para qual turma sua aplicabilidade é importante</li> <li>9. se tem empatia com o grupo e com o seu público</li> <li>10. quais elos históricos e culturais pode trazer naquele momento</li> </ol>
--

**Quadro 3**

A escolha de uma peça musical como conteúdo ocorre mediante uma análise prévia da obra e a empatia com o grupo. Esta análise, porém não é apenas musical.

Provavelmente os desajustes das partituras usadas no ensino musical causem muitos problemas, não só pelas exigências de ordem gramatical, mas sim “do que” e “de como” está escrito.

Os Estudos para Violão de Carulli (que viveu entre 1770 e 1841) mereceriam uma investigação mais aprofundada neste sentido, pois suas obras revelam nitidamente a preocupação pedagógica focada no aluno iniciante e nas dificuldades. Percebe-se em sua obra a clara preocupação metodológica que o autor estabelece no grau de dificuldade de leitura e do manuseio do violão, com objetivos bem específicos para cada fase e cada avanço.

Suas obras são, ao mesmo tempo, desafiadoras e acessíveis, didáticas e atraentes, muito bem construídas musicalmente, e ainda estão em afinação com as linguagens renovadoras ou dialogando com formas musicais interessantes de sua época. Este pensamento nos mostra a presença de preocupações pedagógicas em intersecção com a fluência da arte musical, permitindo que seus alunos transitassem em níveis de musicalização e técnicos, ambicionados numa determinada fase do ensino, sem que fosse preciso abrir mão do prazer e da beleza musicais.



Figura 3 – partitura do andante em Am de Carulli

Neste trecho do belíssimo Estudo em Lá menor<sup>8</sup>, hoje ainda utilizado na pedagogia violonística mais por tradição do que pela epistemologia proposta pelo autor. Carulli limita metodologicamente o uso do violão na *posição de casa 1*, isto é, utiliza apenas as quatro primeiras casas do braço do violão e uma escrita musical, onde a localização das notas na pauta e no instrumento exigem apenas um conhecimento inicial do aluno, sem entrar nas tessituras mais agudas e utilizando os graves sempre com as cordas soltas na primeira parte da obra. Estão presentes as alternâncias técnicas das escalas, acordes e arpejos, as quais encerram o principal objetivo pedagógico deste estudo, sem perder a graça e a leveza melódica, rítmica e harmônica da mais singela *forma canção ternária A-B-A* do período clássico.

<sup>8</sup> Carulli F. *Metodo Completo per Chitarra*; G. RICORDI & C. Editori, Milano - p.18.

As obras de Carulli sempre contribuem para o acréscimo de alguma técnica ou compreensão musical que o aluno ainda não tinha. Neste sentido, Carulli já incorporava o conceito de “conhecimento pedagógico do conteúdo”.

A referência que Carulli nos oferece é importante, pois mostra que o ato de tornar um estudo acessível não significa uma simplificação mutiladora dos aspectos expressivos e culturais de uma música em função de enxergar o universo infantil com uma redução do universo adulto, ou pior ainda supor que para tocar uma música é preciso superar metodicamente a leitura de cada nota, cada figura musical, cada acidente para muito depois ter o direito de tocar uma música. Este erro de pensamento focado na linearidade e no reducionismo é que leva o aluno, até hoje, a ter que fazer exercícios repetitivos e inexpressivos. É o principal caminho da frustração e da desistência.

Carulli foi um grande compositor. Não queria, com seus estudos, negar os exercícios necessários ao desenvolvimento técnico-mecânico, mas é diferente o mundo do aluno que já está consciente desta importância e daquele que ainda não está. Há o aluno que já se definiu, mas também há o brilhante talento do aluno que ainda está experimentando ou o futuro melhor aluno da turma que ainda não superou alguma dificuldade inicial.

Para um aluno que já possui uma percepção musical superior, os estudos de Carulli podem parecer enfadonhos, porém para o aluno que tem dificuldades iniciais mais acentuadas estes estudos conseguem gerar pontes para um futuro envolvimento superior. Não foram poucos os alunos com dificuldades iniciais que vi superarem musicalmente os que tinham facilidades.

Neste sentido, Gainza nos mostra que a verdadeira pedagogia musical acredita no aluno inapto.

Um professor se dedica principalmente àqueles que têm problemas. [...] Os gênios, como bem sabemos são poucos; o problema residiria, então em como proceder para dar vigor ao inexpressivo e maior rigor técnico ao mais sensível ou ao mais impulsivo. Nisto consiste o enfoque da atual pedagogia, que não permanece impassível ou inativa diante da realidade do educando (GAINZA p.54 e p.72).

Na visão anárquica, sábia e bem humorada de Schafer, o aluno inapto merece não apenas uma atenção especial na pedagogia, mas também os créditos de alguns dos momentos mais criativos do aprendizado e até da história da música ocidental (SCHAFER p.280-281).

Talvez alguns dos mais excelentes recursos musicais possam ser resultado da limitação da inteligência humana e não da inspiração. Por exemplo, aceita-se geralmente que o *organum* medieval (cantado em quartas e quintas paralelas) tenha surgido quando alguns membros do grupo de cantores enganaram-se quanto à altura das notas do cantochão. Da mesma forma, é senso comum que o *cânone* nasceu quando algumas vozes se atrasaram, ficando atrás das vozes principais. Se isso for verdade, poderíamos concluir que o *organum* foi invenção dos desafinados enquanto o *cânone* foi a dos lerdos (SCHAFER p.280-281).

Esta observação de Schafer revela também o quanto pode ser criativa a ação pedagógica na sala de aula se as situações forem bem mediadas pelo professor. As contextualizações da sala de aula serão abordadas no capítulo 3.

Na escolha e aplicação dos conteúdos reside grande parte do despertar de talentos e do gosto musical. A boa escolha das músicas não depende do gosto pessoal do professor, ou seja, há um parâmetro metodológico para isto.

A boa obra não pode ser difícil de mais a ponto de não poder ser aprendida, nem fácil demais a ponto de não gerar desafios, causar desinteresse, ou privar o aluno das suas verdadeiras e futuras capacidades de evolução. Quando a obra musical ensinada sintetiza saberes, curiosidades e significantes, os alunos e alunas saem cantarolado-a e dançando pelos corredores.

Outro fator metodológico, como já foi visto, é o potencial metafórico da obra musical escolhida para os estudos. Este potencial está ligado aos significados da música em relação à história cultural, que descortina a contextualização temporal do aluno, na curiosidade despertada pelos choques culturais que ocorrem no cotidiano, na política, nos costumes, no hilário ou dramático de cada época e local.

As teorias dos principais educadores musicais estão focadas no aspecto do desenvolvimento do aluno, num sentido psicológico, cognitivo, sociabilizante, folclórico, perceptivo, afetivo, criativo e humanístico. Porém, há um “esquecimento” investigativo da história cultural que incide nos conteúdos, nas músicas, ou seja, no centro do planejamento e das ações de ensino está a cultura. Parafraseando Caetano Veloso: “Alguma coisa acontece no meu coração, que só quando cruza a Bossa Nova, Bach e o Rei do Baião” (alusão nossa a “Sampa”, de Caetano Veloso).

Apesar da inserção da cultura musical no repertório parecer óbvia, isto não acontece na pedagogia musical. Um caso exemplar foi o projeto do Canto Orfeônico que direcionou a educação musical em toda as escolas do Brasil durante trinta e um anos, não absorveu sequer uma música tocada nas rádios<sup>9</sup>. Há ainda muitos cursos de instrumento e bacharelados em que a cultura musical brasileira não entra pela porta da frente (WERNECK, 1983, p.100 - 101).

Os significantes estão latentes também na dimensão da memória afetiva ligada ao folclore, é o que Suzuki (1983) chamou de *língua materna*. Por isso há um elo teórico no especial cuidado em valorizar a música folclórica brasileira que é o universo lingüístico imediato dos nossos alunos, mas não só isto, também a valorização música de outros povos como forma de conhecê-los, reconhecer suas identidades e gerar pontes para o reconhecimento das nossas próprias identidades<sup>10</sup> étnicas, familiares, sociais, brasileiras e planetárias.

A importância de o conhecimento pedagógico estar diretamente ligado ao conteúdo e elaboração dos repertórios musicais será reforçada no próximo capítulo que mostra o ambiente e o lócus da pesquisa onde ocorre o curso de formação instrumental e a Orquestra Sinfonia do Cerrado.

---

<sup>9</sup> Esta verificação pode ser feita no Manual do Canto Orfeônico e no Guia Prático de Heitor Villa Lobos. As publicações oficiais foram distribuídas para todas as escolas e encerravam o repertório que deveria ser utilizado pelos professores em todo o território nacional (Ministério da Educação e Desporto, ocupado durante o governo de Getúlio Vargas por Gustavo Capanema).

<sup>10</sup> obs.- a música de outros povos também não penetrou, em nenhum momento, o programa do Canto Orfeônico. Atualmente há utilização das músicas de outros povos nas escolas que divulgam o método Kodály, através das *danças circulares*.

### 3 O Palco da pesquisa

Neste capítulo serão mostrados o trajeto, as circunstâncias, o contexto e o lócus da pesquisa e explicado o que originou o projeto cultural, quais as problemáticas iniciais e as ações de implantação, as influências sócio-culturais e alguns dados pré-coletados que indicam a forte presença de resultados amplos do processo de ensino-aprendizagem, os quais interessam para responder à questão de pesquisa<sup>11</sup>.

Também será mencionado o cuidado valorativo que o autor e toda a equipe diretiva, administrativa e pedagógica, tiveram que tomar para o desenvolvimento contínuo do projeto cultural. Para tal, serão utilizados dados do estudo exploratório realizado na cidade de Niquelândia e com o grupo de professores tutoriais que ministram o curso de formação dos professores locais.



**Figura 4** – Foto da Orquestra Sinfonia do Cerrado em concerto na Igreja de Nossa Senhora da Abadia do Muquém

---

<sup>11</sup> Cf. RESUMO

### 3.1 O Lócus e os Primeiros Passos

Esta investigação ocorrerá no Projeto Sinfonia do Cerrado, implantado desde outubro 2002 na Associação Amigos da Cultura de Niquelândia [AACN].

Niquelândia situa-se no estado de Goiás, a 250 Km de Brasília e 340 Km de Goiânia, o acesso é por rodovias recentemente asfaltadas BR 414 e 153, GO 237 e 327.

Niquelândia foi fundada em 1735 com o nome de São José do Tocantins. Antes da fundação a região era habitada pelos índios Avacanoeiros, que ocupavam uma vasta região desde o norte até o centro-sul de Goiás. O potencial mineral da região foi descoberto na década de 1960 quando a cidade mudou o seu nome. Niquelândia tem como principal fonte econômica a extração de Níquel e Cobalto, possui 50.000 habitantes, não tem cinema nem teatro, conta com 6 escolas municipais, 6 escolas estaduais e 5 particulares, 4 hospitais e 4 postos de saúde.



**Figura 5**– Foto dos alunos e professores com uniforme na sala de aula e ao fundo os logotipos da orquestra, do patrocinador e do Ministério da Cultura

Sinfonia do Cerrado<sup>12</sup> é um pseudônimo artístico dado pelos próprios dirigentes da AACN para um projeto cultural com a música denominado “Orquestras Cidades” implantado, por iniciativa e patrocínio de uma grande empresa mineradora, em três cidades do interior de Goiás, nas quais a empresa possui sítios de extração e

beneficiamento mineral.

<sup>12</sup> Cerrado é um tipo de vegetação de médio porte e ecossistema predominante na Região Centro Oeste do Brasil.

O autor foi convidado para elaborar e coordenar o projeto “Orquestras Cidades” pela assessoria da presidência da empresa na cidade de São Paulo em 2000. Nesta ocasião a empresa detectava a problemática da falta de atividades que mobilizassem culturalmente e socialmente os jovens nas cidades de Goiás onde estão instaladas as usinas de extração e beneficiamento mineral. De acordo com o presidente da empresa, havia grandes problemas com o ócio, envolvimento com drogas, criminalidade juvenil e falta de perspectivas de auto-realização na faixa etária dos 10 aos 18 anos (pré-adolescência e adolescência).

A implementação do projeto Orquestras Cidades ocorreu inicialmente na Fundação Espírita Nova Vida na cidade de Catalão em 2001 através dos benefícios da Lei de Incentivos à Cultura – MINC, com três metas operacionais gerais: a implantação de um curso de formação instrumental gratuito para 120 adolescentes, um curso de capacitação contínua para 4 professores da cidade e fazer a estréia da orquestra pedagógica de violões no prazo de um ano. Este mesmo modelo operacional foi implementado em 2002 na cidade de Niquelândia e em 2004 na cidade de Barro Alto, todos com a preocupação de atender às problemáticas sociais sem abrir mão do respeito, percepção, valorização e utilização pedagógica das culturas locais que se diferenciam nos três sítios do projeto.



### 3.2 Fatores sócio-culturais

A escolha de Niquelândia como recorte da pesquisa ocorreu devido à diversidade cultural local e também à dificuldade de acesso e contato com as obras de arte não locais, pela inexistência de teatros, cinemas e centros culturais na cidade.

Niquelândia possui manifestações culturais permanentes e de grande significado tradicional, oriundo de diversas culturas étnico-históricas, e que nos revelam também as origens do seu povo e seus costumes.

Das origens indígenas há a Festa do Divino e as Folias de Reis que ocorrem no mês de maio. Das origens africanas e quilombolas ocorrem as congadas no mês julho e a romaria do Muquém no mês de agosto, a qual é considerada uma das maiores romarias brasileiras com cerca de 80 mil fiéis durante 15 dias. Nossa Senhora do Muquém é protetora do antigo quilombo situado no local do atual santuário erguido em 2003 com capacidade para acolher 27 mil pessoas.

Este estudo exploratório sobre a presença de fatores culturais que expressam as origens étnico-históricas é fundamental para abordar esta pesquisa, pois quando



**Figura 6** – Foto da aluna do nível intermediário e integrante da Orquestra Sinfonia do Cerrado

lidamos com alunos oriundos de diferentes etnias, índios, negros entram em questão os valores e linguagens pertinentes ao preparo cultural dos professores.

Isto interessa à nossa pesquisa, para mostrar uma questão do ensino musical que não está inscrita nas metodologias de ensino da música, e que ainda não foi suficientemente aprofundada pelas teorias

dos educadores musicais e pelos trabalhos acadêmicos, mesmo os mais recentes. Algumas pesquisas atuais e os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] de Artes, elaborados pelo Ministério da Educação em 1997, chegam a propor repertórios de origens étnicas e cuidados com as identidades de forma genérica, porém o nosso foco é o diálogo direto com os alunos e a comunidade enquanto sistemas organizativos e valorativos únicos e indivisíveis, com qualidades específicas de um todo contextual.

Não há duas situações com a mesma qualidade de penetração (LIPMAN, 2001, p.333-334).

Valores e linguagens das chamadas minorias étnicas também influenciam um grupo que está diretamente ligado ao ambiente desta pesquisa:

*O aluno de família pobre.*

Zeichner (1993, p.14-15) nos mostra a necessidade do aprofundamento necessário aos cuidados com a situação social da criança como atenção primordial do professor, e também a inadequação das reformas educativas “ de cima para baixo”, nas quais os professores aplicam passivamente os planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Toda a minha experiência em escolas oficiais enquanto estudante, professor e formador de professores, teve lugar em escolas onde as coisas só poderiam correr normalmente se houvesse muita reflexão por parte dos professores. [...] Também tenho desenvolvido esforços para promover a causa da profissionalização dos professores em paralelo com a construção de uma sociedade mais justa e descente. Na minha opinião, os dois conceitos (a profissionalização dos professores e uma sociedade mais justa estão necessariamente ligados. Apesar de todos os progressos feitos na divulgação do uso de métodos de ensino que buscam a resposta do aluno, como a instrução da língua, a abordagem do processo de ensinar a escrita, o ensino da mudança conceitual e outras versões atualmente em moda de uma prática de ensino muito esclarecida, não podemos ter a veleidade de dar o mesmo ensino de qualidade a toda a gente. Muitas crianças, sobretudo pobres e de cor, continuam a ser deixadas para trás pelas reformas educativas. Um dos grandes temas do meu trabalho tem sido a minha tentativa de relacionar o desenvolvimento do professor com a luta pela justiça social para todas as crianças.

Zeichner cita Hillard e Ellwood para denunciar o problema<sup>13</sup>, que ele chama de ignorância cultural dos educadores em relação às expressões lingüísticas oriundas da voz dos alunos. Esta questão é extremamente relevante, não apenas por uma razão

---

<sup>13</sup>A pesquisa de Zeichner foi realizada nos Estados Unidos da América, porém é pertinentemente traduzível e relevante num sentido amplo que aborde outros países e grupos humanos minoritários ou excluídos culturalmente. A leitura ampla da pesquisa de Zeichner atingiria, por exemplo, a linguagem dos repentistas nordestinos ou dos afros-descendentes baianos, entre inúmeras outras.

humana e ética, mas porque o saber da lingüística vai influenciar diretamente no entendimento e nas escolhas dos conteúdos programáticos e dos repertórios musicais.

Para que os professores tenham êxito nos trabalhos a desenvolver com os alunos de culturas diferentes das suas, é imprescindível que o programa de formação proporcione muito mais do que simplesmente a intelectualização de questões interculturais. O desenvolvimento dos professores, nesta área, só é possível se o seu próprio comportamento num ambiente intercultural for alvo de avaliações e experimentações (HILLARD, 1974, pp. 49-50, apud. ZEICHNER, 1993, p.102).

Se os alunos mestres estudassem lingüística durante tempo suficiente para perceberem que, por exemplo, um dialeto afro-americano tem tantas regras e é tão lingüisticamente sofisticado como o dialeto conhecido por “anglo-americano padrão”, mostrar-se-iam menos inclinados a considerar seus alunos pouco inteligentes só porque falam um dialeto diferente. Se estudassem também a história e a literatura afro-americana, apreciando o imenso amor à língua que percorre a cultura afro-americana, seriam capazes de reconhecer, nos seus alunos de cor, uma aptidão e uma força lingüística que poderiam ser aproveitadas nas aulas...(ELLWOOD, 1990, p.3, apud. ZEICHNER, 1993, p.103).

Vemos isso aparecer, por exemplo, na declaração de amor de “Tiro ao Álvaro” (Adoniran Barbosa, 1960) onde a sua maneira de se expressar reflete a voz popular e do homem pobre. É exatamente por isso que Adoniran, às vezes tratado apenas como alegoria, passa a agregar um valor forte quando da escolha das suas obras enquanto conteúdo pedagógico e repertório dos alunos.

*De tanto levá frexada do teu olhá*

*Meu peito até*

*Parece sabe o quê?*

*Tauba de tiro ao Álvaro*

*Não tem mais onde furá, não tem mais.....*

Em “Foi Boto Sinhá” (1933), Waldemar Henrique compõe uma situação em que um negro relata a dois brancos sobre a tragédia de uma índia num mito amazonense conhecido como “a Lenda do Bôto”:

*Tajapanema choro no terreiro  
Tajapanema choro no terreiro  
E a virgem morena  
Sumiu no costeiro*

*Tajapanema vortô a chorá  
Tajapanema vortô a chorá  
Quem tem filha moça  
é bom vigiá*

*fio bôto sinhá,  
foi bôto sinhô  
qui veio tentá  
e a moça levô*

*no tar dançará  
Aquele doutô  
era um bôto sinhá  
era um bôto sinhô*

### 3.3 O Ensino coletivo investigativo - uma sinfonia afinadíssima

O fato de estarmos atentos a estes valores e às origens étnico-culturais e sócio-econômicas não significou a busca de um planejamento e metodologias de ensino específicas para estas crianças e jovens, mesmo porque isto significaria a separação enquanto grupo diferenciado esgotando grande parte das pontes de diálogo<sup>14</sup> com diversas culturas, o que também reforçaria os preconceitos e designações já existentes. É neste ponto que tivemos que entender o que significa inclusão social, e as ações que levam realmente à realização desta inclusão e na maneira de investigar a comunidade de aprendizagem, pois o projeto social acredita nos alunos e deve ter **expectativas elevadas** (ZEICHENER, 1993, p.84, grifo nosso). A maior inclusão cultural é a da valorização humana e de todos os seres humanos.

O primeiro elemento comum de muitas opiniões contemporâneas, a respeito da eficiência dos professores junto aos alunos, é o fato de os professores acreditarem que todos os alunos podem ser bem sucedidos e comunicarem esta convicção aos seus alunos (p.85).

Alguns cuidados foram tomados nas dimensões de seleção, metodologia planejamento e principalmente na estruturação das classes e condutas de atividades as quais chamamos de Ensino Coletivo, e Lipman (2001) chama de Comunidade de Investigação. Lipman, partindo das relações das culturas em comunidades, pioneiramente pesquisadas pela antropóloga americana Margareth Mead, e no conceito de consensos sob a mediação do professor exposto pela primeira vez por John Dewey, mostra que toda investigação educacional ocorre em uma comunidade, porém isto não significa dizer que toda comunidade educacional é uma comunidade de investigação:

A definição clara do conceito de Comunidade de Investigação impede um erro de pensamento muito comum no ensino musical: confundir a aula-grupo de música com a aula-coletiva de música. Portanto vamos diferenciar uma da outra.

---

<sup>14</sup> O conceito de *pontes* aqui adotado é o de Zeichner que mostra a necessidade de uma ponte entre a cultura da escola e a cultura da casa dos alunos de minoria étnica e lingüística. As pontes de ligação servem para tentar ajudar os alunos a aprenderem a cultura da escola, mantendo, simultaneamente, a identificação e o orgulho pela cultura de casa(p.86).

A aula-grupo é aquela onde os alunos repetem igualmente o que professor mostra. Não forma necessariamente uma Comunidade de Investigação<sup>15</sup> (LIPMAN, 1995, p.331), ao contrário, geralmente anula todas as possibilidades de reflexão e evolução individual dos seus participantes que apenas imitam repetitivamente os movimentos ensinados pelo professor, e todos de forma exatamente igual em exercícios de conteúdos aditivos e de evolução linear. Não é uma aula, mas como Freire (1996) diz, na sua “Pedagogia da Autonomia”, é apenas um treinamento uma vez que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo (FREIRE, 1996, p.33). Freire nos oferece uma dimensão democrática e cidadã da educação.

Ainda não há neste modelo de aula-grupo, a transição de posicionamento dos agentes transformadores, do transformador-ingênuo para o transformador-crítico, o que gera mudanças de enfoques radicais nas finalidades, ações educativas e posicionamentos pessoais<sup>16</sup>,

A transitividade ingênua se caracteriza pela simplicidade de interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo (FREIRE, 1959, p.29).

Na aula-coletiva de música forma-se um ambiente participativo, colaborativo, criativo, reflexivo, investigativo, valorizador das culturas, dinâmico e de amigos. Todos participam com a mediação do professor e têm seus trabalhos e capacidades individuais reconhecidas. Todos tocam e todos ouvem. Todos são beneficiados pelos outros, inclusive o professor. *Todos beneficiam.*

<sup>15</sup> Este conceito de *comunidade de investigação*, adotado nas classes e aulas do “Sinfonia do Cerrado” poderá aparecer nas entrevistas coletadas com diversos nomes e formas de menção, inclusive com o nome de *aula em grupo*, pois os participantes da pesquisa se expressam espontaneamente sobre o ambiente que frequentam.

<sup>16</sup> FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*, Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.

A transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição das explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforça-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas, pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade de tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições. [...] A consciência intransitiva representa um quase compromisso do homem com sua existência. [...] Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta seu poder de “dialogação” não só com outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital. (FREIRE, 1959, p.30)

Suzuki (1983) foi o primeiro a perceber e utilizar o potencial da Comunidade de Investigação na aula-coletiva de instrumento musical, tanto é que o seu livro mais significativo intitulado “Educação é Amor”, não possui nenhuma nota musical ou metodologias de ensino. Suzuki preocupava-se principalmente com os relacionamentos da música e o desenvolvimento integral do seres humanos que a praticam e naquele momento estavam aos seus cuidados. É um depoimento humanístico de dimensões únicas, que nos mostra muito claramente como Suzuki enxergava o seu método e nos oferece a dimensão afetiva da educação.

A primeira frase do livro de Suzuki é:

**“Talento não é um acaso do nascimento”. (p.09, grifo nosso)**

Suzuki percebeu nas suas práticas a riqueza do ambiente da aula coletiva onde habilidade gera habilidade, mostrando que o que não existe no ambiente não pode ser desenvolvido na criança, e que boas condições ambientais produzem habilidades superiores. (p.20)



Figura 7 – foto de aluno de 9 anos segurando a batuta do maestro

Não precisamos procurar talentos ou habilidades específicas e inatas. Um ambiente superior terá maior efeito na criação de habilidades superiores.[...] Não adianta julgar as habilidades de crianças a partir do treino que recebem cinco ou seis anos depois do nascimento. As habilidades nascem e se desenvolvem pelo trabalho das forças vitais do organismo, enquanto procuram adaptação ao ambiente, desde o começo da existência.[...] creio, firmemente que aptidão cultural e musical não vem de dentro, não é herdada, mas ocorre através de condições ambientais favoráveis. É uma questão apenas de sensibilidade e rapidez de adaptação.(p.21)

**“Nenhum talento é pequeno demais para uma tentativa”** (p.40, grifo do autor)

Nota-se aqui que Suzuki aborda uma percepção pedagógica de desenvolvimento do aluno, independentemente da idade<sup>17</sup>, com influências definitivas do ambiente e também percebemos que cada aluno reage de forma e em tempo diferentes conforme a sua sensibilidade e capacidade de adaptação naquele momento. Podemos então concluir que uma avaliação precipitada de um aluno que demorou um pouco mais para se adaptar gera um grave erro de desígnio deste aluno como sendo menos capaz musicalmente que outros. Poder-se-ia citar inúmeros relatos de alunos que inicialmente apresentavam grandes dificuldades e que, no decorrer dos estudos, atingiram habilidades e desenvolvimentos imensamente superiores aos que manifestavam maiores habilidades iniciais.

Retoma-se esta questão para reforçar a importância deste modelo de *comunidade de investigação* neste trabalho com a música, estabelecendo, não apenas maior engajamento como mostra Freire, mas uma zona intermediária que permite as diferenças, a evolução de todos respeitando as tendências individuais, a colaboração onde todos são importantes, e um ambiente seguro à espera do despertar dos muitos e diversificados talentos. Esta idéia é muito bem sintetizada por Lipman

---

<sup>17</sup> Observação: fica evidenciado, mais uma vez, que Carr estava certo ao dizer que precisamos nos instrumentalizar de várias teorias na educação. Neste caso as teorias de Willems e de Piaget baseadas nas idades das crianças, têm apenas uma validade parcial, enquanto que as de Vigotsky, baseadas nas Zonas Proximais de Desenvolvimento e as de Freire, baseadas nos diálogos e na formação crítico-reflexiva, dariam mais sentido à investigação.



A comunidade na sala de aula pode desempenhar um papel mediador entre a família e a sociedade ou entre a formação cultural ou étnica de cada indivíduo e da sociedade como um todo. Mas pode mediar também entre pressões para solucionar problemas sociais através do consenso democrático, através da investigação científica...[...] Desta maneira, a comunidade de investigação na sala de aula pode funcionar como uma valiosa zona intermediária, proibindo uma corrida desenfreada ao julgamento em casos que exigem uma análise mais prolongada... (LIPMAN, 2001, p. 359)

O conjunto dos conceitos apresentados neste capítulo nos oferece as guias para um modelo de ensino musical com metas elevadas, capaz de atender à ética necessária no trabalho com uma ONG que recebe recursos públicos e que tem compromisso direto com a sociedade, seus anseios, valores e crenças.

Uma vez apresentado o que podemos chamar de *ambiente pedagógico gerado pelas aulas-coletivas*, seguir-se-á a investigação sobre os desdobramentos deste modelo através de dados coletados no estudo exploratório onde busca-se nos aproximar das famílias dos alunos.



**Figura 8** – mãe da aluna Hítala do Projeto Sinfonia do Cerrado durante seu depoimento

### 3.4. A Mãe da Hítala

*“Nas primeiras semanas que eles freqüentaram eu fiquei muito entusiasmada, o comportamento deles começou a mudar, eu não precisava mais ficar, assim, insistindo, muitas das vezes eu pedia para não ir hoje, porque está chovendo ou está frio e eles diziam: não mãe eu não posso deixar de ir, eu não posso perder porque eu tenho que passar de música, eu tenho que*

*conseguir porque o meu colega já ta na minha frente e começou junto comigo...*

*O sonho da Hítala era ter um violão, e com isso, pelo entusiasmo o tio dela viu isso, eu não tinha condição de dar um violão pra ela e no aniversário dela o tio deu um*

*violão, e o desempenho dela foi muito grande com esse violão e as coleginhas dela já vinha sentar na porta e ficavam tocando e aquilo foi entusiasmando, entusiasmando.*

*Hoje eu acredito que ela não quer mais sair do Sinfonia do Cerrado, ela está sempre estudando, sempre quer mais, às vezes eu tenho até que pedir pra eles parar de tocar o violão, porque se não, não param, eles vem me mostrar, “olha mãe a música que eu aprendi” e às vezes eu nem tenho tempo para dar a atenção, porque trabalho desde de manhã até quase a noite, mas eu sempre tenho que tirar aquele tempinho pra estar vendo eles a tocar e a participar...*

*Eu falava, minha filha, tira esse sonho da sua cabeça, não alimenta tanto essa esperança porque você só tem a sofrer, mas ela insistia, eu quero ser monitora, eu quero conseguir, aí no momento, em que ela estudava, e o interesse e a persistência faz muita coisa, ela conseguiu...*

*Num dia em que eu estava muito cansada e angustiada ela chegou pra mim e disse “mãe eu consegui, eu consegui”, e eu perguntei, mas conseguiu o que minha filha “eu consegui ser monitora, amanhã a senhora vai ter que ir até o Sinfonia. Aquilo pra mim foi uma grande alegria, pois a felicidade de um filho traz assim a felicidade da mãe também e aquilo abriu o meu coração e eu nem vi o dia passar e as coisas tudo se encaixou...*

*Depois disso ela mudou bastante, ela se amadureceu, hoje eu não preciso ficar mandando ela fazer as coisas, ela já tem aquela responsabilidade de estar fazendo as coisas...*

*Mãe, o maestro vem hoje, eu tenho que estudar.....*

*O Liomar (irmão mais novo da Ítala que também é aluno do projeto) também está sempre acompanhando ela e insistindo pra ela ensinar a ele as coisas que ele não sabe. É uma vitória na minha vida como mãe, com eles, apesar deles não ter o pai presente do lado deles, eles assim, superou bastante, porque ser mãe e pai não é fácil, ainda mais de dois filhos*



**Figura 9** – Hítala, aluna de 13 anos, em entrevista para reportagem de rede de TV

*adolescentes, mas graças a Deus meus filhos me dá muito prazer, ainda mais com a força que o Sinfonia tem nos dado, porque é uma lição muito grande, pena que todas as crianças não conseguem participar (de algo assim).*

*Eu agradeço aos monitores Luciano e Joely com quem meus filhos tem mais contato e o nome deles não sai da boca, o tempo inteiro falando, falando, então o Luciano é um espelho muito grande pra Ítala, é uma lição, uma marca, foi uma das pessoas que ajudou muito a minha filha a crescer...”*

A fala da Mãe da Hítala explica mais do que qualquer interpretação e servirá de referência das temáticas de análise das entrevistas no capítulo 4.. Há de se destacar, porém, apenas dois momentos onde aparecem fatores pedagógicos inesperados. O primeiro é quando a Mãe dá voz à Hítala: “...*eu tenho que passar de música, eu tenho que conseguir porque o meu colega já ta na minha frente e começou junto comigo...*”.

A Hítala não disse: “eu preciso passar de ano” ou eu “preciso passar na prova”. Isso mostra que os fatores evolutivos do aprendizado musical do projeto não estão vinculados ao tempo ou à nota e sim às partituras, aos desafios, ao aprender a fazer e aos colegas.

Sobre o coleguismo e os potenciais do ambiente pedagógico, já comentado anteriormente. Nota-se que na voz da Ítala também aparecem dois dos pilares para a educação do Relatório Delors<sup>18</sup>, o aprender a fazer, e o aprender a viver junto e com os outros, mas para concluir o estudo exploratório sobre o palco da pesquisa resta expor a panorâmica das músicas estudadas e tocadas. Lista-se (em 3.4.1.) apenas algumas músicas estudadas pelos alunos iniciantes, e menciona-se qual o conteúdo pedagógico do conhecimento específico que nelas se imbricam para que se tenha noção do que a Ítala estava estudando naquele momento.

Outro ponto importante do depoimento da mãe da Hítala: *O sonho da Hítala era ter um violão,[...] e no aniversário dela o tio deu um violão...* Com este presente, o tio da Ítala ajudou-a a abrir a porta para o estudo que ela tanto queria, mas eles nunca

---

<sup>18</sup> O Relatório Delors foi um trabalho realizado pela UNESCO e liderado por Jacques Delors entre 1993 e 1997 com educadores do mundo inteiro para estabelecer as metas para a educação do século vinte e um. Os quatro pilares para a educação propostos no relatório são: 1) Aprender a conhecer; 2) Aprender a fazer; 3) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; 4) Aprender a ser (UNESCO, 2004, p.89-101).

poderiam imaginar as outras portas que seriam abertas através do *instrumento brasileiro que traz em si uma surpreendente riqueza a ser descoberta* (em 3.4.2.).

### 3.5 As músicas

A escolha das músicas adotadas no projeto segue os critérios já expostos na análise musical pedagógico-educativa<sup>19</sup>, isto é, o que a obra acrescenta tecnicamente, culturalmente e na identificação com o universo do aluno e outros universos que podem se aproximar. A questão cultural e lingüística agregada às músicas também já foi exposta nos fatores sócio-culturais de Niquelândia<sup>20</sup>. Resta saber qual o desafio que a Ítala tinha que superar para “passar de música” naqueles momentos iniciais.

As primeiras músicas que a Ítala estudou foram:

- **Asa Branca** de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira
- **Mulher Rendeira** – Folclórica do Nordeste Brasileiro
- **Uirapuru** das 12 Lendas Amazonenses de Waldemar Henrique
- **Foi Boto Sinhá** das 12 Lendas Amazonenses de Waldemar Henrique
- **Habanera** da Ópera Carmen de Georges Bizet

---

<sup>19</sup> Cf. Capítulo 2.4.

<sup>20</sup> Cf. Capítulo 3.2.

Asa Branca: O conhecimento musical específico agregado ao Asa Branca é o relativo ao primeiro manuseio do violão, utilizando dois dedos da mão direita [1,3] e dois dedos da mão esquerda [i,m]. Junto com a partitura há a tessitura da obra com a posição de cada nota no braço do violão para o aprendizado das primeiras cinco notas na posição de casa 1. Antes do ensino desta primeira música houve uma conscientização das metas do curso e um esclarecimento sobre a postura utilizada pelo violonista.

*tessitura*



**Asa Branca**  
autor: Luís Gonzaga

**C**



**F**





**C**



**G**



**C**





**Figura 10** – trecho da partitura de Asa Branca para violão

Mulher Rendeira: propõe a primeira utilização de sustenidos, o uso dos quatro dedos da mão esquerda [1,2,3,4] que estão marcados sobre algumas notas para dar esta referência. Amplia a tessitura, utiliza o violão na posição de casa 2. Pode-se mostrar a articulação staccato que é pertinente à obra e os alunos percebem, assim, a diferença de movimento que ocorre.

*tessitura*

Si (2) Do# (2) Re (2) Mi (1) Fa# (1) Sol (1) La (1)

**Mulher Rendeira** D G A7  
 arranjo de CLÁUDIO WEIZMANN

D D G A7 D

**Figura 11** – trecho da partitura de Mulher rendeira para violão

Uirapuru: trabalha os ataques rápidos de semicolcheias, exige consciência de toque para determinar claramente as acentuações de cabeça de tempo para que a velocidade não impeça a fluência das frases. O entendimento das frases musicais é apresentado em todas as músicas, mesmo porque no início tudo depende mais da frase verbal que a música apresenta na sua prosódia do que do conhecimento da divisão musical que ainda não foi apresentado ao aluno. Para isso, nas primeiras músicas o aluno é também levado ao conhecimento da letra.

## Uirapuru

arranjo para orquestra de violões:  
CLÁUDIO WEIZMANN Waldemar Henrique

$\text{♩} = 90$  introdução *Am* *E7*

Violão I

5 *Am* tema... *E7* *Am* *E7*

9 *Am* *E7* *Am* *E7*

13 *Am* *E7* *Am* *Am*

Figura 12 – trecho de partitura de Uirapuru para orquestra de violões



Foi Boto Sinhá: traz a leitura do primeiro bemol e amplia a tessitura até a casa 13. Observa-se que a tabela da tessitura já não aparece mais sobre a música, pois o aluno já adquiriu o conhecimento de como nomear as notas na pauta e como localizá-las no braço do violão. Os desafios técnicos desta partitura são os deslocamentos da mão esquerda. Os saltos (compasso 23), as substituições (compasso 10), os transportes (compasso 15) com arraste ou sem arraste. Baseado neste ensinamento da aula, o próprio aluno aprende a construir o dedilhado de mão esquerda mais adequado à execução da obra. Também há um novo elemento da leitura orquestral, o *divisi* (compasso 12 e outros) onde um naipe faz a voz superior e o outro a inferior.

**Foi Bôto, Sinhá!**

arranjo para orquestra de violões: Waldemar Henrique e Antônio Tavernard  
CLÁUDIO WEIZMANN

♩ = 90 *misterioso*      introdução      2      tema...

Violão I

8      *divisi*

14      7

20      7

26      *tambora...*

**Figura 13** – trecho da partitura de Foi Boto Sinhá para orquestra de violões

Habanera da ópera Carmen de Georges Bizet: trabalha as escalas diatônicas, as tercinas, os timbres e o trêmolo. Esta obra, porém, merece um comentário especial. Habanera é a obra que apresenta ao aluno os outros naipes orquestrais que ele pode fazer. Além disso, esta música agrega valores temáticos referentes ao trabalho feminino, à liberdade de escolha da mulher em relação a seu amado, e valores históricos musicais enquanto grande marco de uma das maiores manifestações musicais: a ópera.

**Habanera**

arranjo para orquestra de violões:  
CLÁUDIO WEIZMANN

GEORGES BIZET

*Allegretto quasi Andantino* 2

♩ = 72

Violão I

\* *Solo* \* - timbre metálico próximo ao cavalete

*mf*

7

12

\*\* *tutti* \*\* - timbre aveludado, na boca do violão

*f*

17

*solo com a palheta imitando o bandolim* -----

*mp*

22

25

*tutti*

*f*

Figura 14 – trecho da partitura de Hbanera da Ópera Carmen para orquestra de violões

Retomando a multidirecionalidade teórico-metodológica, há algo que começa a expandir-se no evoluir das músicas, tanto no entendimento de outros naipes orquestrais, como nas ligações culturais cuja metodologia também aparece no processo de ensino-pesquisa: A linha do *baixo* registrada no *violão IV* é que dá o ritmo de Habanera em ostinato durante toda a obra.

Habanera é um ritmo de dança que tem este nome porque nasceu em Havana – Cuba, difundiu-se na Espanha e foi registrada em ópera por um francês (Ópera Carmen; Bizet, 1872). Deste sucesso surgiram influências em músicas do mundo inteiro mostrando a intangível força da **circularidade cultural**<sup>21</sup>. No Brasil a Habanera se funde à Polca dançada e ao Tango Brasileiro, e desta melange surge o Maxixe de Chiquinha Gonzaga (LAZARONI, 1999, pg. 454).

O *baixo* recriado em síncopas do ritmo de Habanera resultou, por exemplo, no *baixo* do Tico-tico no Fubá (Zequinha de Abreu, 1917).

## Habanera

arranjo para orquestra de violões: **CLÁUDIO WEIZMANN** GEORGES BIZET

♩ = 72 \* Solo timbre metálico próximo ao cavalete

Violão IV

6

11

tutti timbre aveludado na boca do violão

**Figura 15** – trecho da partitura de Habanera da Ópera Carmen para orquestra de violões

<sup>21</sup> O conceito de **circularidade cultural** adotado nesta pesquisa veio da área de lingüística e foi apresentado pelo historiador Prof. Dr. Arnaldo Doraya Contier na disciplina História da Cultura do Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1º semestre de 2007.

**Tico-Tico no Fubá**

arranjo para orquestra de violões:  
CLÁUDIO WEIZMANN

ZEQUINHA DE ABREU

**Figura 16** - partitura de Tico-Tico no Fubá utilizada na Metodologia do Sinfonia do Cerrado

Em Tico-tico no Fubá, desconsiderando os primeiros quatro compassos referentes à introdução, nota-se que a única diferença para o baixo de Habanera é a ligadura de tempo que passa a caracterizar uma sincopa, típica de toda música brasileira. O ritmo do choro também apresenta eventualmente escalas de passagem (compasso 8), tornando a música ainda mais movimentada e permitindo o desenvolvimento de contrapontos improvisados na linha do baixo.

Outra reflexão pertinente é sobre a função de planejamento que as músicas podem exercer. Os trechos das partituras mostrados exemplificam o processo metodológico do ensino de técnica e da leitura musical, utilizando neste momento as músicas como estratégia. A seqüência de músicas segue em direção progressiva de desafios tanto nas técnicas e leituras melódicas quanto polifônicas do violão, mas ao mesmo tempo agregam saberes não lineares e multidimensionais que permitem as mais diversas investigações e iniciativas dos alunos. A abordagem estética e histórica das obras percorre todos os universos possíveis da criação musical: do clássico ao popular, do barroco ao moderno, do folclórico ao erudito, do indiano ao nordestino.

Qualquer obra é bem-vinda, desde que agregue valores pedagógicos interessantes, que tenha aplicabilidades interessantes, que provoque e estimule. Que mostre de alguma maneira a poética e a genialidade humana, função maior da arte.

Todos os autores específicos do violão também são estudados dentro dos processos evolutivos individuais dos alunos, ou seja, não há uma proposta que mude os repertórios originais do violão, e sim uma proposta que amplia o repertório e que o violão ainda não possuía. Não é possível a evolução do conhecimento sem a complementaridade com o conhecimento já adquirido (CARR, 1996, p.109).

Como visto no capítulo 2., que as teorias aplicadas aula podem transitar, vê-se aqui que a obra musical também pode ser: hora conteúdo cultural (item 3.2.), hora estratégia como aqui mostrado e hora repertório quando tocada na orquestra.

Este caráter transitivo de funcionalidade ocorre também com a orquestra enquanto estratégia e não objetivo. Afinal, *de que outra forma poderíamos propor uma orquestra com músicos que ainda não tocam?* Portanto, a força intrínseca da música, descrita no Capítulo 2, deve ser bem compreendida para não ser confundida com a vaidade ou veleidade artística, cujo mau direcionamento distorce avaliações e planejamentos. Esta vaidade é descontextualizada, arrogante, descabida pedagogicamente e até nociva numa estética educativa.

Deve-se salientar também um outro cuidado no tratamento pedagógico de uma obra musical: tornar uma obra musical possível pedagogicamente não significa mutilá-la em simplificações comodistas. Se adotarmos, por exemplo, o tema central da Nona Sinfonia de Beethoven (1824), muito utilizado em projetos de iniciação instrumental,

teremos a chance de também trazer para a aula outros riquíssimos elementos ligados a esta obra, tanto nas partituras, como nas ligações histórico culturais. A beleza da linha dos baixos e outras vozes corais podem expandir-se em outros naipes orquestrais, gerando um aprofundamento na complexidade auditiva presente na composição original. A letra emanada da poesia de Schiller (1759-1805) é um dos marcos do “*sturm und drang*” do romantismo alemão, e trazer isto à aula é uma inesquecível aventura histórica para os alunos. O mesmo pode ocorrer com a Asa Branca, com o Uirapuru, ou com qualquer outra obra escolhida, ou seja, uma partitura aparentemente simples pode e deve conter um profundo conhecimento artístico, cultural e pedagógico. Se isto não ocorrer, trata-se de uma mutilação da obra, um esvaziamento do seu conteúdo e significado.

Enfim, fica aqui desenhado o que Freire chama de uma ética para um exercício educativo na formação humana onde andam “Decência e boniteza de mãos dadas” (1996, p.32).

### 3.6 O instrumento genuinamente brasileiro

Neste capítulo, foram selecionados alguns apontamentos que evidenciam um perfil histórico do violão numa abordagem da *história cultural*, diferenciada das abordagens do ensino histórico tradicional que enfatiza o surgimento do violão na Espanha do século 18 oriundo do alaúde, da guitarra barroca e da vihuela<sup>22</sup>. Este texto também difere das linhas do ensino tradicional de história da música e da arte, que enfatizam a cronologia eurocêntrica do surgimento das artes e estilos em detrimento a outros caminhos, pelos quais a música se desenvolveu em ricas matrizes culturais e históricas excluídas da sua história oficial.

Estas duas abordagens, da origem espanhola do violão e da história eurocêntrica da música, são tradicionalmente aplicadas no ensino do violão e têm pesquisas e registros de inegável qualidade e valor, porém ocultam, ou não aprofundam, uma outra vertente do surgimento do instrumento que se diferencia do violão espanhol (guitarra), o **violão brasileiro**. Desde o timbre até os autores, das obras aos estilos dos ritmos às relações sócio-culturais, perceberemos a pertinência de um olhar mais atento para inserir na sala de aula todas as dimensões culturais e sonoras do violão.

A abordagem aqui apresentada mereceria uma pesquisa específica, porém, neste momento, a intenção é fundamentar a análise de algumas problemáticas desta pesquisa no que se refere aos conflitos pedagógicos entre o erudito e o popular, que surgem na dicotomia entre o ensino da técnica instrumental, com forte influência clássica, e a escolha dos repertórios, com eminentes relações culturais com a música popular brasileira e outras ligações de transmissão cultural e aprendizado obtidas com os

---

<sup>22</sup> Esta abordagem da origem espanhola do instrumento pode ser verificada no livro “História do Violão” de Norton Dudeque, ou num outro primoroso trabalho de Harvey Turnbull sobre os luthier’s intitulado “*The Guitar – from the renaissance to the present day*”, onde são mostrados dois momentos importantíssimos da evolução do instrumento através de seus construtores: o primeiro ocorre quando a guitarra barroca, ou vihuela, de cinco ordens evolui na Espanha em meados do século 18, para a guitarra clássica de seis cordas simples; o segundo momento se dá no fim do romantismo e do século 19, quando o violão encontra-se em declínio de adeptos, inclusive na Espanha, e tem suas dimensões e estrutura modificadas por Antônio de Torres Jurado (1817-1892), que serviu de modelo para todos os seus sucessores até os dias atuais (TURNBULL, 1991, p.62). A Chamada Guitarra Moderna de Torres foi utilizada por Francisco Tárrega (1852-1909) que colaborou tecnicamente e musicalmente de forma definitiva para a restituição da respeitabilidade ao instrumento.

registros fonográficos, com o cinema, com os meios de comunicação e, mais atualmente, com as tecnologias do conhecimento. A partitura não é a única forma de transmissão.

A questão da escolha dos repertórios incide também na questão moral de discernimento e valores do aluno dependendo de que maneira é abordada a educação estética musical nos planejamentos de ensino, a qual pode representar um eficiente instrumento pedagógico, de conscientização e de enfrentamento da massificação e da indústria cultural, ou recair metodologicamente em algo vazio e enfadonho, como Vigotski comenta sobre os resultados do ensino de piano na primeira metade do século 20.

Se atentarmos para o grande número de energia que se gasta de forma estéril no domínio da técnica, se compararmos isso aos ínfimos resultados que se obtém ao término de muitos anos de trabalho, não poderemos deixar de reconhecer que essa experiência maciça para toda uma classe social terminou no mais vergonhoso fracasso. Não só a arte musical não ganhou nada, nem adquiriu nada de valioso nesse trabalho, mas até a simples educação musical da compreensão, percepção e vivenciamento da música, como é de reconhecimento geral, nunca e em parte alguma estiveram num nível tão baixo quanto nesse meio em que o aprendizado do piano tornou-se regra obrigatória do bom tom (VIGOTSKI, 2004, pg. 350).

Uma sinopse da história cultural do violão brasileiro também permitirá contextualizar esta pesquisa nos ecos históricos do nosso instrumento, e mostrar que um trabalho social com o violão é diferente de um trabalho social com violinos, piano, canto coral ou flautas, pois além da força intrínseca da música no aprendizado, mostrada por Gainza e Swanwich<sup>23</sup>, existe uma força intrínseca do violão no Brasil, que está fortemente arraigado nas nossas origens musicais e no “ouvido” dos alunos.

Com o fim de ilustrar este pensamento, serão enfocados três aspectos:

- As origens do violão no Brasil, os trânsitos e preconceitos entre a cultura erudita e a criativa espontaneidade das culturas populares marginais.
- A estreita relação histórica do violão com todos os movimentos musicais brasileiros.

---

<sup>23</sup> Cf. Capítulo 2.



- O engajamento com a política e com os grupos sociais dos compositores e intérpretes que ocorre paralelamente às inovações tecnológicas do século 20 e que estão na base da indústria cultural (discos, rádio, TV, tecnologias digitais).

Estes três aspectos estabeleceram paradigmas musicais, históricos, composicionais e estéticos na construção da MPB, desde a música de Chiquinha Gonzaga até o tropicalismo de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

O objetivo é constatar no decorrer da pesquisa até que ponto a vivência musical consciente e ativa destas manifestações culturais brasileiras, onde o violão esteve sempre presente, influenciam a formação do aluno no que tange à criatividade e valores musicais e como isso aparece nos repertórios pedagógicos e orquestrais, caracterizando metodologicamente uma pedagogia musical. As influências das gravações, rádio, shows e TV marcaram o início dos estudos também de todos os grandes concertistas de violão brasileiros.

Os nomes de artistas ou fatos históricos aqui citados são expoentes referenciais, não diminuem a importância de tantos outros que construíram com suas vidas e obras a história cultural e musical do violão. Deu-se preferência às citações, que de certa maneira exemplifiquem a aplicabilidade de algumas obras musicais pertinentes ao assunto, utilizadas na orquestra Sinfonia do Cerrado e no curso de formação violonística de Niquelândia.

Os meios tecnológicos são citados no texto como forma de contextualização, ilustração e construção personificadoras das pessoas e assuntos em foco, pois não se pode desprezar a forte influência dos meios de comunicação de massa e tecnologias musicais na construção da música brasileira e no cotidiano dos alunos, suas famílias e professores, que são o objeto central desta pesquisa. É importante também considerar que os valores pessoais e os meios tecnológicos utilizados pelos alunos para ouvir e gravar música estarão presentes na estruturação da pesquisa de campo.

### 3.6.1 Uma guitarra órfã

A par da sua origem espanhola em meados do século 18, não é erro afirmar que a guitarra nasceu novamente no Brasil, em outra época e contexto histórico, tanto é que ganhou um nome totalmente diferente e inusitado em relação a todos os outros países do mundo: **Violão**.

Não se sabe exatamente o porque deste nome associado a uma viola<sup>24</sup> grande, mas alguns registros de meados do século 19 nos informam que o violão esteve em uso em culturas marginais pouco historiografadas.

Constata-se que este fenômeno etimológico na nomenclatura originou-se de um “vazio cultural” que não permitiu a penetração da guitarra na cultura oficial e nos hábitos das elites do Brasil imperial, tendo o violão e a viola sobrevivido no Brasil graças a uma cultura marginal dos escravos, do homem pobre das cidades incipientes e do matuto do campo que o adotaram.



**Figura 17**

“O Violeiro” (1899, óleo sobre tela) de Almeida Júnior.

Das culturas marginais que adotaram e renomearam a guitarra ainda restam nos dias de hoje o uso dos violões e das violas nas Congadas, Festas do Divino, Catiras e Fandangos com afinações rudimentares devidas ao isolamento cultural já explicado e à impossibilidade de reposição das cordas, fabricadas na Europa, que passaram a ser

<sup>24</sup> O nome *viola* para designar a viola caipira brasileira que aqui cito, também advém de um erro de pronúncia do seu nome original que é *vihuela* e o Brasil é o único país do mundo onde ela ainda é utilizada (TURNBULL, p.67). Na origem, viola é um instrumento de arco friccionado semelhante ao violino, porém um pouco maior e de tessitura mais grave utilizado nas orquestras dentro da família dos violinos desde o período barroco.

substituídas de forma improvisada por arame. Podemos destacar um momento da Festa do Divino denominado Missa dos Violeiros<sup>25</sup>.

O fato de o escravo, o campesino e o homem pobre das cidades poderem usar um instrumento que há muito tempo estava em desuso na casa grande e nos salões nobres, advém do fenômeno ocorrido no século 19, quando do surgimento do piano, que logo se transformou em moda e símbolo de sofisticação nos salões e nos saraus da aristocracia europeia, espalhando-se pelo mundo todo numa idolatria a um instrumento musical nunca antes vista.

Mário de Andrade chamou este fenômeno de *pianolatria*, que fez rarear os quartetos de cordas nas cidades e causou à guitarra a perda de quase a totalidade de seus adeptos, beirando a extinção, inclusive na Espanha.

A aculturação das elites brasileiras ao molde francês, que trouxe o piano em seu bojo, iniciou-se com a Missão Artística Francesa trazida ao Rio de Janeiro por Don João VI em 1816. Atingiu o seu auge nos salões abastados da chamada primeira república, em que as elites ambicionavam um estilo de vida perfeito onde estariam unidos em plena harmonia os comportamentos, a higiene, o vestuário, o mobiliário, a alimentação, os vinhos, as danças, a poesia, as pinturas. Tudo isso cercado e embelezado pelo refinamento da música de Debussi, Wagner e Chopin. Uma cópia, a mais exata possível, da Paris da *belle époque*, tida como a grande referência desde o iluminismo, até a modernidade e civilidade, que se espalhou pelo mundo.

[...]essa europeização não era exclusividade do Brasil. Desde o século dezessete a França vinha assumindo posição hegemônica em termos culturais não só na Europa, mas em todo o restante do mundo (CAMARGOS,2001, pg.55).

Inspirados no modelo consagrado pela sociedade parisiense, os salões que surgiram nas principais cidades brasileiras consubstanciavam genuínos grupos de status. [...] Ativos desde o império – quando famílias

---

<sup>25</sup> Na linguagem popular, chama-se de violeiro o tocador de viola e o de violão. É também comum, nas comunidades do interior ou litorâneas de pescadores, chamar o violão de viola. A *missa Inculturada*, que apesar de ter as mesmas partes básicas de qualquer missa, contudo as celebra em estilo próprio, pela forte presença da cultura negra, através de cânticos, danças e rituais, aproveita fortemente os elementos de um certa cultura, seja negra, indígena ou outra. Daí existirem pelo Brasil afora, Missa dos Violeiros, Missa dos Tropeiros, Boiadeiros, Folieiros, Conga etc. A música adotada se baseia nos Congados e Folias e noutros ritmos que visam valorizar a negritude e que melhor expressam as raízes culturais africanas, sob uma face ecumênica e cristã. (disponível em <http://www.ograndematosinhos.com.br/noticias/06.htm> acessado em 03/02/2008)

de linhagem aristocrática franqueavam suas residências a indivíduos de elevada condição social e a intelectuais que não mantinham condutas hostis ao *status quo* e apreciavam a companhia de damas e cavalheiros garbosos - , os salões tornaram autênticas instituições da *Belle Époque*. Funcionavam segundo um padrão comum, com *soirées (saraus)* repetidas semanal ou mensalmente, precedidas pelo jantar. A etiqueta recomendava enviar convite expresso especificando o menu, a programação da noite e o traje exigido. Após a refeição tinha início uma variedade de passatempos cultos e refinados, que incluíam música erudita, poesia, leitura de passagens de romances em voga ou apresentação de trechos de alguma peça. Costumava-se ainda cantar, jogar cartas ou dançar, em um clima teatralizado, em que a elite reafirmava seus valores culturais, reforçando a inspiração francófica (CAMARGOS,2001, pg.38).

Alheio aos salões, o contato brasileiro com o instrumento espanhol se estreitou marginalmente também em outros momentos históricos como na convivência de soldados conhecidos como “Voluntários da Pátria”, a maioria homens negros ou pobres que foram nas chatas rebocadas pelos navios à guerra do Prata (1864 -1869) em troca da alforria ou fugindo da fome e da miséria através de proventos militares (LAZARONI, 1999, pg. 142), com camponeses e soldados aliados das colônias espanholas do Uruguai e Argentina que juntamente com o Brasil formaram a Tríplice Aliança, contra o numeroso e bem organizado exército do Paraguai. Chiquinha Gonzaga esteve, por imposição de seu marido e acompanhando-o, num dos principais navios que foram à guerra: o São Paulo.

As agruras desta viagem a caminho dos horrores da guerra nunca seriam esquecidas [...]. Chiquinha Gonzaga teve ali sua primeira experiência profissional, não como enfermeira, pois fazia isso por caridade e para ocupar o tempo, e sim como professora de música e violão. [...] A cada porto, surgiam mais dois ou três violões [...] parecia que Chiquinha regia uma orquestra de violões (LAZARONI, 1999, pg. 142).

Outros relatos paralelos à história oficial da música mostram a forte presença e a importância cultural do violão nas origens da música brasileira, ao mesmo tempo em que aparecem os preconceitos a um instrumento musical que se prolifera pelas danças, pelos ritmos e pelas novas formações instrumentais presentes nas ruas das cidades. As elites imperiais e pós-republicanas brasileiras tratavam como desordeiros, e não como artistas,

os músicos das ruas. Os únicos artistas brasileiros valorizados eram aqueles enviados à Europa para estudar.

Nos chamam a atenção, sobre este assunto, os vários relatos críticos de escritores e cronistas da época e não é a toa que no romance “O Triste Fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto (publicado em 1911, porém ambientado entre as décadas de 1880 e 1890), o primeiro capítulo intitula-se *A Lição de Violão*. O autor constrói em seu protagonista, Policarpo Quaresma, um brasileiro que conhece e ama o seu país acima de tudo, até da sua própria vida.

Durante os lazes burocráticos, estudou, mas estudou a Pátria, nas suas riquezas naturais, na sua geografia, na sua literatura e na sua política. Quaresma sabia as espécies minerais, vegetais e animais, que o Brasil continha; sabia o valor do ouro, dos diamantes exportados por Minas, as guerras holandesas, as batalhas do Paraguai, as nascentes e os cursos de todos os rios. Defendia com azedume e com paixão a proeminência do Amazonas sobre todos os rios do mundo. [...] Havia um ano que se dedicava ao tupi-guarani...(BARRETO, 1997, pg. 20)

Com relação à música, *“Quaresma estivera muito tempo a meditar qual seria a expressão poético-musical característica da alma nacional. Consultou historiadores, filósofos, e adquiriu certeza que era a modinha acompanhada pelo violão. Seguro desta verdade, não teve dúvidas: tratou de aprender o instrumento genuinamente brasileiro...”* (BARRETO, 1997, pg. 23, grifo nosso).

Porém esta consciência cultural da pátria não lhe passou impune. Policarpo sofreu reprovação e preconceito da vizinhança ao estudar violão com *Ricardo Coração dos Outros, homem célebre pela sua habilidade em cantar modinhas e tocar violão* (BARRETO, 1997, pg. 22).

Mas não foi preciso pôr na carta; a vizinhança concluiu logo que o major (Quaresma) aprendia a tocar violão. Mas que coisa? Um homem tão sério metido nessas malandragens! [...] à vista de tão escandaloso fato, a consideração e o respeito que o major Policarpo Quaresma merecia nos arredores de sua casa, diminuíram um pouco. [...] Um homem de idade, com posição, respeitável, andar metido com esse seresteiro, um quase capadócio, não é bonito! (BARRETO, 1997, pg. 18).

O antagonismo entre a valorização do violão pelos compositores dos primórdios da música popular brasileira, como Antônio Callado, Catulo da Paixão Cearense e Chiquinha Gonzaga, e o tratamento pejorativo e preconceituoso emanado das elites, chega inclusive ao palácio do Catete, sede do governo brasileiro e residência do presidente da república Hermes da Fonseca e sua esposa Nair de Teffé que declara:

Ao abrir os salões do palácio do Catete para receber os nossos amigos e parentes, abri-o como se fosse a sala de visitas de nossa casa, gastando o mínimo possível. Hermes era amigo e admirador de Catulo da Paixão Cearense e o convidou a participar dos nossos saraus. Numa noite de 1914 reuni um grupo de amigos para um recital de modinhas interpretadas por Catulo. Graças aos aplausos daquela noite o violão irmanou-se, nos salões da sociedade, ao violino, violoncelo e piano” (Nair de Teffé, in LAZARONI, 1999, pg. 142).

Nair tocava violão, o que na época era uma afronta à sociedade. Deve-se a ela o ingresso do violão nas recepções oficiais do palácio das Águias (LAZARONI, 1999, p.458). E junto com o violão veio o Maxixe, nome que se estendeu a toda dança sincopada que fazia sucesso nas ruas e nos teatros, *o primeiro passo dado para a nacionalização da nossa música popular*, segundo Mário de Andrade.

Mas a reação também foi imediata: *Rui Barbosa subiu à tribuna do senado na sessão de 11 de novembro de 1914 para atacar a dança, a música e a mulher do presidente, que ousava misturar Chopin e maxixe numa festa do palácio de governo. Eis parte do discurso do senador Rui Barbosa:* (LAZARONI, 1999, pg. 460)

Uma das folhas de ontem estampou em “fac símile” o programa da recepção presidencial em que, diante do corpo diplomático, da mais fina sociedade do Rio de Janeiro, aqueles que deviam dar ao país o exemplo das maneiras mais distintas e dos costumes mais reservados elevaram o “Corta Jaca”<sup>26</sup> à altura de uma instituição social. Mas o “Corta Jaca”

<sup>26</sup> Corta Jaca é o nome de uma das músicas de Chiquinha Gonzaga que foi tocada naquela noite. Ainda não havia um nome exato para aquele ritmo dançante que alguns chamavam de Maxixe, outros de Corta Jaca devido à imediata fama da música, e ainda aparecia em algumas partituras com o nome de Tango Brasileiro. O nome Maxixe firmou-se posteriormente para designar aquele ritmo e surgiu em homenagem ao apelido de um rapaz mulato, boêmio e bom dançarino que assemelhava-se ao fruto do mexixeiro, planta de origem africana e cultivada no Brasil pela sua qualidade de produzir frutos carnosos, que ao serem comidos geravam uma certa sensualidade. O jovem Maxixe inventou vários passos de dança para a música, que misturava o tango, a habanera e o lundu, sendo logo imitado por estudantes e carnavalescos.

de que eu ouvira falar há muito tempo, que vem a ser ele, sr. Presidente? A mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do “batuque”, do “cateretê” e do samba. Mas nas recepções presidenciais o “Corta Jaca” é executado com todas as honras de música de Wagner, e não se quer que a consciência deste país se revolte, que nossas faces se enrubsçam e que a mocidade se ria (LAZARONI, 1999, p. 461).

Mas este violão, tão maldito nos salões nobres, é um instrumento que brilha nas ruas e nos cafés do Rio de Janeiro do início do século vinte. Ele é a base sincopada, em seis ou sete cordas<sup>27</sup>, do canto nas serestas e do solo instrumental do bandolim e da flauta nos chorões. No interior de São Paulo, Goiás e Minas Gerais, o violão é quem se irmana e sustenta o ponteio da viola e harmoniza as modas sertanejas daquelas duplas que cantam em terças as suas aventuras, amores, esperanças e lamentos.

O universo de beleza e criatividade popular de uma brasilidade única, influenciou a um jovem que viria a ser o mais profícuo compositor brasileiro: Heitor Villa Lobos (1887-1959).

---

<sup>27</sup> O **violão de sete cordas** é uma variação brasileira do violão, com a mesma afinação, porém acrescido de uma corda mais grave afinada em Dó. A função do “sete cordas” é principalmente de fazer uma linha de baixos, não harmonizada em bloco, mas sim em contraponto, conhecida como “baixaria”, a qual é uma característica única na música brasileira, foi inventado pelo violonista Tute (1886-1957) do conjunto “Os Oito Batautas” de Pixinguinha. Também foi muito utilizado até a década de 1950 o **violão tenor** de apenas quatro cordas, de função harmônica e o modo de tocar semelhante ao cavaquinho, cujo maior executante foi o violonista Garoto (1915-1955), autor de Gente Humilde e que pertenceu ao “Bando da Lua” de Carmem Miranda.

### 3.6.2 Nosso violão ganha o mundo, mas continua mundano no Brasil

Villa Lobos dizia que seu primeiro livro de aprendizado musical foi o “mapa do Brasil”, o qual ele percorreu e pesquisou em suas entranhas étnicas e culturais (CLARET, 1987, p. 20).

A natureza a formação e as culturas do povo brasileiro em seu folclore estão registradas em toda a sua vastíssima obra que inclui mais de mil peças para orquestra, coro, canto, piano, violão e música de câmara. Suas composições para violão destacam-se entre as mais importantes, e figuram do repertório dos grandes solistas do instrumento no mundo inteiro:

- Valsa Concerto nº 2 (1904) e Oito Dobrados (1909).
- Suíte Popular Brasileira – Mazurka Choro, Valsa Choro, Schottisch Choro, Gavota Choro e Chorinho (1908 a 1912).
- 12 Estudos para Violão (1929)
- 5 Prelúdios para Violão (1940) e Sexteto Místico (1917)
- Choros nº 1 - Choro Típico - em homenagem a Ernesto Nazareth (1920)
- Concerto para violão e Orquestra (1951)
- Modinha para canto e piano - transcrita para violão e voz pelo próprio autor.
- Bachianas Brasileiras nº 5 (ária e cantilena) para orquestra de violoncelos – transcrita para violão e voz pelo próprio autor.

Villa Lobos foi o primeiro compositor a conseguir formular interações composicionais entre a música brasileira do povo e as formas tradicionais da música erudita européia, onde a erudição e a brasilidade se expandem numa poderosa criação à luz do modernismo nacionalista brasileiro.

Nas concepções do modernismo a arte fazia um redescobrimto do Brasil, negando a necessidade de imitar uma cultura estrangeira por incapacidade de fazer arte e cultura brasileira inovadora e de alto nível. Declarou-se uma nova independência, desta vez cultural em relação à Europa, num movimento que eclodiu em São Paulo no Teatro Municipal, denominado Semana de Arte Moderna de 1922.



Apesar de o Rio de Janeiro ser a capital federal brasileira da época, principal centro cultural do país e abrigar a imensa exposição ali realizada para as comemorações do Centenário da Independência, a Semana de Arte Moderna ocorreu em São Paulo, ainda uma cidade incipiente. 1922 foi uma data histórica que ficou marcada muito mais fortemente pela iniciativa cultural paulista do que por todos os milionários empreendimentos arquitetônico-tecnológicos cariocas. Este fato deveu-se aos patrocínios da nova elite cafeeira que ali surgira também responsável pela construção do Teatro Municipal de São Paulo e o principal mecenas paulistano foi o dedicado senador Freitas Vale, dono do peculiar centro de cultura de São Paulo, a sua própria casa no bairro da Vila Mariana chamada Vila Kyryal<sup>28</sup>.

Freitas Vale também criou o Pensionato Artístico, que custeou os estudos na Europa de Tarsila do Amaral, Anita Malfati, Souza Lima, Francisco Mignone e auxiliou o próprio Villa Lobos em algumas viagens.

Heitor Villa Lobos transitava simultaneamente na tradição e nas vanguardas européias, bem como na música brasileira do campo e das ruas e no movimento modernista. O próprio nome das músicas já revela esta curiosa antropofagia<sup>29</sup>, como por exemplo: Mazurka–Choro, dança européia com chorinho; Bachianas Brasileiras, onde a palavra “Bachianas”, que ele criou, significa homenagem à Bach, o maior compositor de todos os tempos, segundo Villa Lobos, e o que mais lhe influenciou. Este tipo de construção musical permeia toda a sua, surpreendente e nunca repetitiva, obra.

A obra e a personalidade de Villa Lobos atraíram grandes solistas internacionais e orquestras para a execução do seu repertório, entre eles o pianista Arthur Rubinstein e o violonista espanhol Andrés Segóvia, a quem Villa Lobos dedicou seus 12 estudos para violão. Desta forma, vemos como o violão brasileiro, tão renegado, pôde penetrar as

---

<sup>28</sup> VILLA KIRIAL era o nome da mansão residencial de Freitas Valle no bairro da Vila Mariana em São Paulo, onde se realizavam, na década de 1910, saraus semanais que reuniam a intelectualidade paulistana e visitantes internacionais, como escritores, atores e concertistas que estavam de passagem pelo Brasil. Estes saraus eram para um seletíssimo público convidado especialmente para momentos culturais, apreciação de vinhos e jantares, tudo aos moldes da mais vigiada etiqueta francesa, inclusive a língua oficial destes encontros era o Francês (CAMARGOS,2001).

<sup>29</sup> *Antropofagia* foi um termo irreverente criado por Oswald de Andrade (Manifesto Antropofágico-1928) como uma autocrítica e ao mesmo tempo uma chamada à assunção da nossa brasilidade tupiniquim, para traduzir a idéia de que não devemos esquecer toda a cultura humana, mas sim engoli-la e digeri-la de forma que usemos apenas o que nos é saudável na construção da nossa própria arte.

salas de concerto do mundo inteiro através dos maiores concertistas da primeira metade do século vinte.

Além da obra violonística de Villa Lobos, o violão conta neste período com a admiração de dezenas de grandes compositores do todo o mundo, tornando-se o grande instrumento de destaque do século vinte nas salas de concerto, não apenas pela arrebatadora presença de Andrés Segóvia nos palcos e nas gravações, como também por outros sucessos como o “Concerto de Aranjuez” (1940) para violão e orquestra de Joaquín Rodrigo, que tornou-se um dos concertos mais executados do século.

Ainda no modernismo brasileiro, cabe citar o trabalho de Mário de Andrade (1893-1945), músico, jornalista e crítico de arte. Foi o principal articulador e mentor do modernismo e aglutinava em volta de si artistas de todas as áreas como, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Cândido Portinari, Anita Malfati, Manoel Bandeira entre outros. Mario de Andrade foi aluno e posteriormente Professor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo<sup>30</sup>, onde lecionou estética e história da arte, de 1921 a 1936, e sua única composição musical destaca o violão e denomina-se “Viola Quebrada” (1928), modinha para canto e violão, harmonizada por Villa Lobos.

---

<sup>30</sup> O Conservatório Dramático e Musical de São Paulo abrigará, a partir de 1947, a primeira Cátedra de Violão do Brasil, fundada por Isaias Sávio (1900-1977).



Figura 18 – cartaz publicitário da Casa Edison

### 3.6.3 O Brasil continua aprendendo violão de um jeito diferente

Além da abertura para o mundo da obra violonística de Villa Lobos, alguns fatores começam a estabelecer um estreitamento do contato com a escola erudita espanhola de Francisco Tárrega (1852-1909), através das partituras da Casa Arthur Napoleão e gravações, que chegavam junto com os primeiros gramofones da Casa Edison<sup>31</sup>, e pela presença no Rio de Janeiro de alguns violonistas que estudaram na Europa com o próprio Tárrega ou com seus discípulos. Dentre os principais alunos de Tárrega, destacam-se Miguel Llobet e Emylio Pujol, que espalharam pelo mundo a valiosa obra do mestre espanhol, ao qual a guitarra deve o restabelecimento de sua respeitabilidade enquanto instrumento de concerto, e mesmo a sua perpetuação. Sem a obra de Francisco Tárrega, a guitarra estaria provavelmente fadada ao desaparecimento na Europa, assim como ocorreu com o alaúde, a vihuela e o cravo.

Tárrega também teve várias alunas que se dedicaram ao instrumento. Sua mais destacada discípula foi Josefina Robledo (1887-1931) que estudou com o mestre de 1897 a 1909. Tornou-se concertista de carreira internacional, principalmente na América Latina. Josefina Robledo morou e lecionou no Rio de Janeiro por alguns anos até 1923 (PRAT, 1934, pg. 264).

Outra influência que abalou a crítica da época com relação ao nosso “profano” instrumento, foram os concertos do violonista paraguaio Augustin Barrios (1885-1944) em

<sup>31</sup> Fundada por Fred Figner em 1900, situada à Rua do Ouvidor nº 107, a Casa Edison (nome-homenagem a Thomas Edison, o inventor do fonógrafo) foi um estabelecimento comercial destinado inicialmente à venda de equipamentos de som, máquinas de escrever, geladeiras etc. Após dois anos de funcionamento, tornou-se a primeira firma de gravação de discos no Brasil. No ano de sua fundação, Fred Figner escreveu para a companhia Gramophone de Londres, solicitando que a firma enviasse ao Brasil técnicos para gravar música brasileira. Com a vinda do técnico alemão Hagen, Figner instalou uma sala de gravação anexa à Casa Edison. Foram então gravados os primeiros discos (chamados chapas records) brasileiros, em seguida enviados à Europa para serem prensados. O jornal "Correio da Manhã" de 5 de agosto de 1902 registrou: "A maior novidade da época chegou para a Casa Edison. As chapas para gramophones e zonophones, com modinhas nacionais cantadas pelo popularíssimo Bahiano e pelo apreciado Cadete, com acompanhamento de violão, e as melhores "polkas", "schottisch", "maxixes" executados pela Banda do Corpo de Bombeiros do Rio, sob a regência do maestro Anacleto de Medeiros". Entre 1902 e 1927, período que corresponde à chamada fase mecânica de gravação, foram lançados cerca de 7 mil discos, dos quais mais da metade pela Casa Edison. Até 1903, a Casa Edison produziu 3 mil gravações, conferindo ao Brasil o terceiro lugar no ranking mundial. [http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?nome=Casa+Edison&tabela=T\\_FORM\\_C](http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?nome=Casa+Edison&tabela=T_FORM_C) > acessado em 19/04/2008.

1916 no Rio de Janeiro e em 1917 no Teatro Municipal de São Paulo. Além de influenciar o ambiente musical brasileiro, Barrios também recebeu fortes influências da nossa música, as quais aparecem em parte de sua obra composicional, destacando-se o “Choro de Saudade”.

Destes restritos contatos com a escola erudita de Tárrega - a obra de Villa Lobos, os produtos da Casa Edison e a presença de Barrios e Josefina Robledo - afloraram influências diversas sobre os violonistas das ruas, das noites e que tocavam nos primórdios das gravações e rádios brasileiras. A maioria desses violonistas era semi-analfabeta e tocava música por intuição e imitação, sem o domínio das partituras e de origem pobre, por razões já explicadas.

Não há registros formais do encontro da escola erudita européia com o violão popular brasileiro, mas na obra de João Pernambuco e no magistral “Abismo de Rosas” (1916) de Américo Jacomino, o Canhoto<sup>32</sup>, já aparecem estes indícios através de uma preocupação sonora e técnica que passa a salientar o aspecto solista do violão, numa forma onde a base harmônica, que antes acompanhava a voz ou a flauta, passa a “desviar-se” em melodias soladas no próprio violão, como que “imitando” algo mais nobre que emanava daquela imagem do modelo erudito, porém sem nenhum conhecimento real deste.

O violão passa a apresentar uma organização sonora e técnica mais complexa:

TEIXEIRA GUIMARAES (“Juan Pernambuco”). – Guitarrista ejecutante brasileiro. Goza em su país de mucho remombre, conquistado través de su actuación em distintos actos artísticos, radiotelefônicos y grabación fonográfica. Hemos podido escuchar sus versiones de “Suspiro Apaixonado”, “Pó de Mico”, “Sonho de Magia” y “Magoada”, em excelentes

---

<sup>32</sup> Canhoto nasceu em São Paulo em 1889, filho de imigrantes italianos, nunca frequentou escola, tendo aprendido música, bem como ler e escrever com seu irmão mais velho Ernesto, que tocava violão e bandolim. Desde criança Canhoto interessou-se por violão, que ele tocava sem inverter as cordas em respeito ao seu irmão, na posição de canhoto, o que deu origem a seu nome artístico. “Abismo de Rosas”, sua obra mais famosa, é peça obrigatória dos maiores violonistas brasileiros desde Dilermando Reis a Baden Powell; é considerada como o “hino nacional do violão brasileiro” pelo professor Ronoel Simões, nosso maior pesquisador e documentarista do assunto. Canhoto também trabalhou na Casa Edison do Rio de Janeiro e realizou mais de cinquenta gravações, duas delas também acompanhando o grande cantor da época, Bahiano. Seus recitais em São Paulo atraíram um público de elite e sua consagração como concertista ocorreu no saguão do Conservatório Dramático e Musical (05/07/1916), escola que a partir de então passou a nutrir novo respeito ao instrumento cuja cátedra ali iniciada será ocupada e oficializada posteriormente por Isaias Sávio.

grabaciones, donde revela su inegable dominio de la guitarra. (PRAT, 1934, pg. 319)

Esta forma peculiar, genial e “analfabeta” de tratar o violão permanecerá na obra de outros grandes músicos brasileiros durante as décadas seguintes, como em Garoto, Quincas Laranjeira, Bernardini, Alberto Marino, Bola Sete, Canhoto da Paraíba e teve o seu auge em Dilermando Reis. Esta linhagem de violonistas tem uma obra criativa vastíssima, é reconhecida e valorizada no mundo inteiro e deixou ao maior acervo de gravações que um instrumento musical brasileiro já teve. Perpetua-se até os dias atuais através de Baden Powell, Paulinho Nogueira, Rosinha de Valença, Hélio Delmiro, Laurindo de Almeida, Sebastião Tapajós, Raphael Rabello, Toquinho e Yamandu Costa<sup>33</sup>.

Retomando o comentário do pesquisador argentino Domingo Prat sobre João Pernambuco, no seu “Diccionario de Guitarristas”, percebe-se que um outro fenômeno acontecia no mundo e no Brasil paralelamente ao modernismo: a indústria fonográfica e a Rádio. Isto permitia outros meios tecnológicos de registro musical que não a partitura. Os meios tecnológicos da modernidade passaram a ser fortes aliados dos violonistas intuitivos e também representavam a única forma de ascensão social destes artistas. Junto a outros cantores e músicos e aos novos empreendedores das comunicações, inauguram um novo conceito: *a música popular brasileira*<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Além dos violonistas, outros grandes músicos populares seguiram o mesmo caminho, como por exemplo: Waldir Azevedo no cavaquinho, Pixinguinha e Altamiro Carrilho na flauta.

<sup>34</sup> A “música popular” é diferente da “música folclórica”. Ambas transmitem-se entre o povo, porém na música popular sabe-se quem é o autor e o disparador desta música é sempre ligado a um meio de comunicação, enquanto que a folclórica está ligada ao trabalho, brincadeiras, acalantos e conceitos morais de transmissão oral. Há, portanto três formas de registro musical: a partitura, a história oral e as gravações, que caracterizam respectivamente a música erudita, a folclórica e a popular. Isso mostra a importância musical de dominarmos as três linguagens.

### 3.6.4 O violão apaixonado e apaixonante dos discos da Era do Rádio



Figura 19 - Francisco Alves em 1935 - foto

*Porém neste abandono interminável  
No espinho de tão negra solidão  
Eu tenho um companheiro inseparável  
Na voz do meu plangente violão... (Francisco Alves)<sup>35</sup>*

Francisco Alves, também conhecido como *Chico Viola*, foi o primeiro grande fenômeno de sucesso da rádio brasileira. Com a sua poderosa voz tenor, em 1928 fez na gravadora Parlophon o primeiro registro da canção *A voz do violão*, melodia sua e versos de Horácio Campos, grande sucesso que perdurou durante toda a Era do Rádio sendo regravado em 1929, 1939 e 1951.

Esta maneira de se declarar ao violão e através do violão, inaugurada por Francisco Alves, será recorrente e única na arte brasileira em homenagem a um instrumento musical. Vemos isso nas músicas “*Viola Enluarada*” de Geraldo Vandré, “*Corcovado*” de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, “*Ponteio*” de Edu Lobo e nas poesias “*Uma mulher chamada guitarra*” de Vinícius de Moraes<sup>36</sup>, “*Meu Companheiro*” de Orestes Barbosa e nesta singela canção de Paulo César Pinheiro:

Violão (1968)

Um dia eu vi numa estrada um arvoredado caído  
Não era um tronco qualquer  
Era madeira de pinho  
E o artesão esculpia o corpo de uma mulher

Depois eu vi pelo noite  
O artesão nos caminhos colhendo raios de lua  
Fazia cordas de prata que, se esticadas, vibravam  
O corpo da mulher nua.

<sup>35</sup> Trecho da música “A Voz do Violão” que foi o primeiro grande sucesso de Francisco Alves - música de Francisco Alves e letra de Horácio Campos (áudio em APÊNDICE B).

<sup>36</sup> Pode ser lida na íntegra em ANEXO A

E o artesão, finalmente,  
Nesta mulher de madeira botou o seu coração  
E lhe apertou contra o peito  
E deu-lhe um nome bonito  
E assim nasceu o violão.

Chico Alves também inaugura a fase de sucesso de grandes cantores do rádio que tornar-se-ão verdadeiros ídolos nacionais e campeões absolutos de audiência e vendagem de discos, criando uma corte musical imaginária com *rainhas do rádio* e *reis da voz*, sempre seguidos por seus súditos fiéis (CALABRE, 2004, pg. 40).

As rádios no Brasil tiveram o seu início de forma amadorística na década de 1920 através do encanto exercido pela nova tecnologia sobre alguns poucos aficionados que tinham condições de adquirir os caríssimos e rudimentares aparelhos transmissores e receptores, nos quais veiculavam entre si mesmos uma programação de música erudita com discos de sua propriedade e palestras científicas proferidas por amigos e convidados.

Esta revolucionária tecnologia foi apresentada pela primeira vez no Rio de Janeiro, então capital federal, na ocasião das comemorações do centenário da independência do Brasil em 1922, para as quais foram construídos gigantescos pavilhões de exposições, erguidos para mostrar ao mundo o refinamento tecnológico brasileiro e o definitivo rompimento com o passado colonial.

A Exposição Nacional, como foi chamada, teve um investimento tal, que para a construção dos pavilhões chegou a ser derrubado o Morro do Castelo. Tudo para mostrar ao mundo um Brasil próspero, saudável desenvolvido e acima de tudo, moderno. A transmissão inaugural ocorreu no pavilhão principal com o discurso do presidente Epitácio Pessoa e trechos da ópera *O Guarany* de Carlos Gomes que estava sendo executada no Teatro Municipal.

O rádio só começou a ter maior alcance territorial, acessibilidade de preços e programações mais populares nos meados da década de 1930, quando ocorreu também a sua profissionalização, com a contratação de artistas, técnicos e com a possibilidade de anúncios publicitários que até então eram proibidos pelo governo que tinha a

exclusividade por temor da perda de controle político na veiculação das informações perigosas e propaganda contra o poder.

Nos anos seguintes o poder político das rádios fica tão evidente que Getúlio Vargas compra para o governo o Jornal A manhã (1939) e a Rádio Nacional (1940), e inaugura em 19 de abril de 1942, dia do seu aniversário, os novos estúdios e as transmissões que atingem todo o território nacional.

A partir de 1935 as rádios se aproximaram cada vez mais de seu público, tanto na programação, como construindo auditórios concorridíssimos. Os fãs agora, além de poderem ouvir e imaginar os seus ídolos, podiam também vê-los e tocá-los e em apresentações ao vivo ou mandar cartas.

A programação das rádios tornou-se variada, com radio jornalismo, música, rádio-novela e programas de variedades. A música permeava todas as áreas da programação, desde as apresentações dos grandes cantores até as vinhetas publicitárias e as sonoplastias e para isso criaram várias orquestras e conjuntos instrumentais. Os maestros Cipó e Ciro Pereira faziam arranjos instrumentais de uma magnitude e qualidade nunca ouvida no Brasil e as orquestras mais famosas estavam na Rádio Nacional do Rio de Janeiro comandadas por Radamés Gnatalli.

Radamés foi uma das maiores expressões da música brasileira, criando vários dos principais arranjos musicais da era do rádio e para mais de uma centena de discos, inclusive a famosa introdução e orquestração de Aquarela do Brasil (Ary Barroso) que tornou-se tão famosa quanto a própria música. Apesar da pouca divulgação, compôs uma obra vasta e importantíssima para violão solo respeitada e interpretada pelos maiores solistas atuais no Brasil e no mundo.

A Orquestra Brasileira de Radamés Gnatalli era formada pela mescla de grandes músicos como Luciano Perrone na bateria, vibrafone e tímpano, Chiquinho no Acordeão, Vidal no contrabaixo, Garoto e Bola Sete nos violões, José Meneses no cavaquinho, além dos músicos da velha guarda do samba carioca como João da Baiana no pandeiro, Bide no ganzá e Heitor dos Prazeres tocando prato e faca e caixeta. Também para atuar na orquestra foram criados naipes de sopros e cordas.



Bola Sete fez dezenas de gravações solo e ao lado dos maiores músicos de jazz nos Estados Unidos nas décadas de 1940 e 1950, que até hoje exibem técnica e qualidade insuperáveis na interpretação de temas brasileiros na guitarra semi-acústica.

Garoto (1915-1955) foi um dos músicos que mais transitou nas diversas esferas dos programas de rádio e mesmo antes de pertencer ao *cast* da Rádio Nacional, participava com cachês na Rádio Mayrink Veiga acompanhando Carmem Miranda, também integrando o Bando da Lua que a acompanhou nos Estados Unidos nas gravações dos seus filmes em Holliwood. Foi um instrumentista completo, tocava violão, violão tenor, bandolim, banjo com extremo virtuosismo.



Figura 20 – Garoto em 1948-foto

Apesar de sua morte prematura aos 39 anos, Garoto deixou uma obra composicional ampla e valiosíssima para o violão e para a música popular brasileira na qual se destacam: Duas contas, Gente Humilde.

Comandou na Rádio Nacional um programa semanal de uma hora de duração denominado “A Voz do Violão” onde no prefixo de abertura tocava as cordas soltas do violão, como que afinando a sensibilidade do ouvinte e em seguida um trecho solado da famosa canção de Francisco Alves, para depois seguir tocando um repertório de sublime elegância nos seus arranjos e improvisos virtuosísticos e geniais do choro e de um jazz com temas e ritmos brasileiros.

Garoto e Bola Sete são dois dos representantes mais conhecidos de uma imensa geração de virtuosos violonistas que participavam diariamente dos programas das rádios e das gravações dos seus maiores cantores: Dircinha Batista, Carmem Miranda, Orlando Silva, Emilinha Borba, Marlene, Dalva de Oliveira, Ângela Maria, Cauby Peixoto, Marília Batista, Aracy de Almeida, Silvio Caldas, Linda Batista, Mário Reis, Izaurinha Garcia, Lúcio Alves, Dolores Duran, Carmélia Alves e Inezita Barroso.

O violão também foi o principal instrumento eleito pelos compositores, como João de Barro, Lamartine Babo, Ary Barroso, Dorival Caymmi, Ataulfo Alves, Noel Rosa, Orestes Barbosa, Joubert de Carvalho.

As principais rádios que contratavam músicos para programações ao vivo foram: Record e Tupy de São Paulo, Nacional e Mayrink Veiga do Rio de Janeiro. E estas programações eram gravadas e redistribuídas pra outras rádios regionais.

A era do rádio durou aproximadamente 25 anos, de 1930 a 1955, coincidindo exatamente com a chamada “Era Vargas”. Suas programações acompanhavam o cotidiano e penetravam os lares brasileiros onde os aparelhos receptores com caixa de madeira ocupavam o centro da sala, com programas musicais dos mais diversos gêneros, rádio novelas, humor, vinhetas comerciais e radio jornais que durante a segunda guerra mundial trouxeram as notícias diárias dos confrontos entre 1938 a 1945, tudo sempre permeado pela propaganda direta ou em forma de notícias do governo Getúlio Vargas, o “Pai da Nação”, segundo ele mesmo. Termina com o advento de uma nova modernidade mundial, com os aviões a jato a arquitetura de Niemeyer e Le Corbusier, a construção de Brasília sob o modelo desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek e a industrialização do Brasil que traz consigo a televisão, as fábricas multinacionais de automóveis e o Rock’n Roll de Bill Halley e Elvis Presley.

Ao fim da era do rádio, o violão encontrava-se em uma situação desprivilegiada. No final da década de 1950 a maior expressão musical das rádios centrava-se na música “de fossa” dos boleros e sambas-canção de Ângela Maria e Cauby Peixoto, Orlando Silva, Lúcio Alves, Nelson Gonçalves e Antônio Maria com o seu “*Ninguém me Ama, Ninguém me Quer...*”<sup>37</sup>, na voz chorosa de Nora Ney, que inundaram o mercado de discos e a programação das rádios. O violão e a brasilidade dos *regionais* (explicar) foram perdendo espaço para as grandes orquestras que, apesar de tocarem música brasileira, foram aos poucos incorporando o modelo instrumental dos musicais de Hollywood, como a de Radamés Gnattali, Cipó e Ciro Pereira<sup>38</sup>. Nas década de 1950,

<sup>37</sup> Trecho da música “Ninguém me ama” que relata a tragédia feminina com a perda do seu amado.

<sup>38</sup> Ciro Pereira que resgatou este modelo na atual Orquestra jazz Sinfônica mantida pelo Governo do Estado de São Paulo.

esta foi a sonoridade da moda e os musicais orquestrados do cinema norte-americano realizaram produções milionárias, criavam estrondosos sucessos de bilheteria no Brasil e no mundo como: Cantando na Chuva (estreladas por Gene Kelly, Debbie Reynolds e Donald O'Connors, 1951) onde eram obrigatórios os trajes de gala para adentrar ao recinto da sala de projeção dos cinemas.

Um dos poucos redutos onde o violão permaneceu foi nas mãos do persistente Dilermando Reis<sup>39</sup> e nos conjuntos vocais que tinham uma certa projeção no Brasil, em países hispânicos como o México e a Argentina e nos Estados Unidos, porém estes grupos vocais, acompanhados aos violões pelos próprios integrantes, como o Trio Irakitan e os Meninos da Lua não chegam a competir com os grandes cantores, e nem mesmo com o sucesso do animado ritmo dançante nordestino puxado pelo acordeom e a voz de Luis Gonzaga.

A decadência do violão foi tão grande na metade dos anos cinquenta, que muitos violonistas passaram a estudar paralelamente o acordeom e chegava-se a questionar até que ponto o acordeom já teria assumido o lugar de maior destaque entre os instrumentos nacionais, engrandecido também pelo virtuosismo de João Donato e pelo carismático e maravilhoso talento do “Rei do Baião”, Luiz Gonzaga.

Mas juventude do mundo inteiro aderiu à concomitantemente febre dançante, alegre e irreverente do Rock'n Roll, e faltava à juventude brasileira uma expressão musical também brasileira que pudesse renovar a já saturada maneira de cantar empostada, os temas trágicos de amor perdido, acompanhados pela grande orquestra das rádios. Os únicos músicos deste período que cantavam temas bem humorados eram Adoniran Barbosa da Rádio Tupy de São Paulo e o próprio Luis Gonzaga da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, porém estes não atingiam ao público jovem e se apresentavam nas categorias de show de variedades ou humorística, e não musical. Estes gênios da música brasileira só alcançaram o seu justo reconhecimento artístico mais recentemente, quando já findas suas carreiras.

---

<sup>39</sup> Dilermando Reis (1916-1977), intérprete e compositor de “Magoado” e “Se ela perguntar” entre dezenas de sucessos, foi o violonista brasileiro com o maior número de gravações e lecionou para o presidente Juscelino Kubitschek.

E em 1958, um grupo de jovens no Rio de Janeiro falou através da música alegre de Tom Jobim, a poesia de Vinícius de Moraes e o violão genial de João Gilberto: Chega de Saudade!

### 3.6.5 Os dez anos onde tudo aconteceu

Iniciando com o surgimento da Bossa Nova e a era Juscelino Kubitschek, entremeado do aflorar do mais poderoso veículo de comunicação de massa – a televisão - e terminando com o violentíssimo e repressor Ato Institucional nº 5 na censura e repressão da ditadura militar , o período entre 1958 e 1968 revelou no Brasil um dos movimentos musicais mais ecléticos e criativos já ocorridos na história mundial.

Nesse período nasceram a Bossa Nova, a Música de Protesto, a Tropicália e a Jovem Guarda, o Rock Brasileiro, todos criados e acompanhados aos diferentes temperos do violão e regados ao som das guitarras internacionais dos Beatles, Ronling Stones e Woodstock.



Figura 21 - João Gilberto em 1958-foto

Com uma voz propositalmente pequena<sup>40</sup>, e cuidadoso trabalho minimalista para conseguir perfeito entrosamento com os timbres e os harmônicos dos acordes do violão, e uma maneira diferente e impecável de tocá-lo, em 1958 o baiano João Gilberto causou uma verdadeira revolução.

Sua presença, somada à imagem e sons que chegavam dos Estados Unidos com Elvis Presley e Bill Halley tocando violão, deram ao instrumento uma explosão de adeptos e novos estudantes nunca antes vista<sup>41</sup>. O violão de João Gilberto silenciou o acordeom de Luiz Gonzaga por mais de dez anos e enterrou do dia para a noite a música de fossa e o velho samba-canção com seus boleros (CASTRO, 1990, pg. 197).

Chega de Saudade não poderia ter um nome melhor. Uma canção de um minuto e cinqüenta e nove segundos que mudou a história da música popular Brasileira. Do outro lado deste compacto simples, de 78rpm gravado por João Gilberto na Odeon em

<sup>40</sup> Ao contrário do que possa parecer nas primeiras impressões de quem o ouve, João Gilberto possui uma poderosa voz e começou sua carreira, aos moldes de todos os artistas populares que imitavam no início de suas carreiras os ídolos do momento. No caso: Lúcio Alves e Orlando Silva (CASTRO, 1990).

<sup>41</sup> Entrevista dada por Paulinho Nogueira à Rádio Eldorado de São Paulo em 17/08/2003.

julho de 1958, estava Bim Bom, propositalmente um baião em ritmo de Bossa Nova, como quem diz: “Até o baião agora vai mudar!”

Charlton Heston descendo do Monte Sinai com os Dez Mandamentos de baixo do braço – foi mais ou menos esta a sensação dos que ouviram “Chega de Saudade” com João Gilberto pela primeira vez. Mesmo os que já achavam Jobim moderno por “Foi a Noite” e “Se todos fossem iguais a você” tiveram um choque. Em menos de dois minutos estas canções ficaram tão antigas quanto “Ninguém me ama” – relíquias do romantismo *noir* de homens mais velhos, que tinham amantes e não namoradas e cuja alma era tão enchumada quanto as boates em que afogavam seus chifres (CASTRO, 1990, pg. 197).

A nova música que surgia, a **Bossa Nova** como seria posteriormente chamada, trouxe consigo uma nova visão de mundo com temas alegres e amores plausíveis, que mesmo quando conflituosos, eram tratados com enorme bom humor e com a irreverente malícia brasileira. Com o acompanhamento “limpo” do violão expressava as canções da juventude em harmonias dissonantes de ritmo sincopado do samba, traduzia com poesia a beleza da mulher brasileira, a silhueta das paisagens, os jogos de palavras cotidianas: “*fotografei você na minha Rolleiflex / revelou-se sua enorme ingratidão*”, [...] “*que no peito dos desafinados também bate um coração*”. (Trecho da música “Desafinado” de autoria de Tom Jobim e Newton Mendonça. Gravada por João Gilberto na Odeon em novembro de 1958, foi um sucesso imediato).

João Gilberto já havia tentado vários caminhos para deslanchar a sua carreira em restaurantes, hotéis, boates, grupos vocais, rádios e gravadoras, chegando a acompanhar Elizete Cardoso na primeira gravação de “Chega de Saudade” em fevereiro de 1958, mas como em todos os lugares por onde passou, saiu muito insatisfeito com o resultado. Por influência e insistência de Tom Jobim, conseguiu gravar este disco somente seu e pôde contar com um bom grupo instrumental cedido pelo estúdio da gravadora e liderado por Tom Jobim.

Motivado pelo enorme sucesso da Bossa Nova no mundo e na sua conseqüente vendagem de discos, foi criado em 1965 o programa “O Fino da Bossa” na TV Record de São Paulo sob o comando e apresentação de Jair Rodrigues e Elis Regina e o

violonista responsável por acompanhar os cantores era Paulinho Nogueira<sup>42</sup>, fazendo o violão retomar definitivamente o centro dos palcos.

No ano seguinte o violão ganha um novo destaque com os Festivais da Música Popular Brasileira. O logotipo dos festivais, bem como, grande painel central do palco do Teatro Paramount em São Paulo e o troféu Viola de Ouro, mostravam claramente quem era o instrumento protagonista.



Figura 22 - Caetano Veloso em 1967-foto

Entre o surgimento da Bossa Nova e os grandes Festivais da MPB<sup>43</sup> ocorreu um fato político, o golpe militar de 1964, em que o exército tomou o poder e destituiu o presidente eleito João Goulart. Este fato gerou uma grande mobilização crítica no meio estudantil, partidário e entre os intelectuais, que através principalmente do jornalismo e da música manifestavam a sua inconformidade. Surge nos festivais um tipo de música de forte teor político, dirigida às massas populares, conclamando-as a se manifestar: a **Música de Protesto**.

A grande vencedora do festival de 1966 foi Disparada (Geraldo Vandré e Theo de Barros), empatando em primeiro lugar com “A Banda” (Chico Buarque de Holanda) e ambas traziam o violão no acompanhamento.

Disparada é uma música de protesto exuberante que conclama a força e o braço forte do homem do campo, comparando-a com a de uma poderosa manada disparada ao som da moda de viola e da dança catira, adicionada a um arranjo crescente de viola, coro masculino e percussão.

<sup>42</sup> Paulinho Nogueira (1929-2003), violonista e compositor de “Bachianinha” e “Menina” da trilha sonora da novela “Irmãos Coragem” da Rede Globo de televisão.

<sup>43</sup> A chamada Era dos Festivais se resume a quatro anos, destacando-se: o I Festival de Música popular Brasileira em 1965 comandado pela Rede Excelsior de Televisão, o II e III Festivais de Música Popular Brasileira em 1966 e 67 comandados pela rede Record de Televisão e o Festival Internacional da Canção em 1968 comandado pela Rede Globo de Televisão. Os festivais que ocorreram antes no circuito universitário ou depois como preenchimento da programação das televisões não tiveram a mesma expressão.

A Banda é uma canção singela do cotidiano que nos remete ao bucolismo interiorano dos dobrados ouvidos na praça pelos seus ingênuos personagens, que vêm na passagem da banda o seu único momento de sensibilidade e alegria, mas o protesto também estava guardado nesta canção, mostrando que *cada qual fica no seu canto com a sua dor*, porém de forma muito mais sutil, poética e atemporal, num arranjo plano de flauta, coro uníssono feminino e caixa. Emanavam timbres quase infantis, expressando nas entrelinhas e harmonias uma crítica arguta também ao estado de imaturidade política do povo.

A música de protesto vai se degladiar com a Bossa Nova no palco dos festivais, contestando a passividade nacionalista dos bossanovistas que se compraziam nas nuances jazísticas alheias ao contexto político-social do momento (NAPOLITANO, pg. 188). Mas o confronto não acabava por aí. Na ordem classificatória da final do festival de 1966 e estourando nos festivais seguintes, vinham Caetano Veloso, Gilberto Gil, e Roberto Carlos e Rita Lee, com suas guitarras, com outras maneiras de ver o mundo e com um talento especial para lidar com a indústria cultural e as novas linguagens específicas da televisão.

Caetano Veloso teve um momentos importantíssimo no III Festival classificando para a final a música Alegria Alegria e Gilberto Gil conquistou o segundo lugar na premiação com o revolucionário



Figura 23 –Gilberto Gil-foto- 1967

Domingo no Parque. São canções universalistas que concatenam elementos da capoeira, do rock'in roll e da fase Hippie dos Beatles, num movimento musical repleto de cores com mensagens esotéricas e pacifistas em arranjos futuristas: o **Tropicalismo**.

Um dos momentos mais marcantes dos festivais ocorreu neste III Festival da Música Popular Brasileira de 1967, quando Sérgio Ricardo, um dos criadores e líderes da Música de Protesto exagerara nas intenções e na interpretação de uma canção altamente didática e extensa acompanhada de violão e de um coral amador formado



por funcionários da fábrica de caminhos Mercedes Bens. A música “Beto bom de bola” tinha o intuito de mostrar os dramas da vida de um trabalhador e começar uma revolução ali mesmo, mas o efeito foi contrário e a platéia manifestou a mais sonora vaia dos festivais, impedindo que ele terminasse a longuíssima e pedante canção.

Após um protesto ideológico verbal proferido pelo compositor contra o júri e o público, ele **quebrou o violão** a duros golpes e atirou-o à platéia. Ao agredir o violão, Sérgio Ricardo estava simbolicamente rompendo com toda a estrutura musical e cultural brasileira daquele momento histórico.



Figura 24 – Roberto Carlos–1966-foto

Os Festivais da Música Popular Brasileira tinham também como princípio atrair a audiência da televisão e criar um novo horário de pico, porém outros programas musicais que aconteciam em outros horários faziam imenso sucesso, como o já citado “O Fino da Bossa” e um outro criado em 1965 chamado “**A Jovem Guarda**”, comandada por Roberto Carlos, Erasmo e Wanderléia, voltado para criações brasileiras que imitavam o Rock’in Roll num estilo que foi denominado iê, iê, iê. O programa foi uma explosão de sucesso que se refletiu no maior fenômeno comercial de venda de discos e de modismos de toda espécie, desde roupas e anéis até cortes de cabelo, já relacionados a um produto musical.

Curiosamente, Roberto Carlos que comandava a Jovem Guarda, aparece no festival de 1966 cantando “Maria, carnaval e cinzas”, uma canção de Luiz Carlos Paraná meio bossanovista, meio de apelo social, mostrando um perfil bem diferente do “Rei do iê, iê, iê” agora com ares engajados, recebendo uma exuberante vaia e um caloroso aplauso ao mesmo tempo (NAPOLITANO, 2001, p.187). Isso mostra como os festivais acabaram criando um estilo musical quase que obrigatório e que tinha que seguir uma fórmula de sucesso, porém este paradigma composicional durou pouco tempo, pois os tropicalistas, como foi chamado pelo jornalista Nelson Motta o grupo formado por Caetano Veloso, Gilberto Gil e o conjunto Novos Baianos de Gal Costa e

Tom Zé, venceram estes cânones através de um estilo bem diferente, numa mistura de modernismo brasileiro com gurus universalistas, Chacrinha, Batman, Vicente Celestino e Rock'n Roll , o qual foi apelidado por eles mesmos de Geléia Geral<sup>44</sup>.

Apesar de revelar toda esta gama de artistas, quer-se aqui destacar que o personagem que mais incorporou a breve era dos festivais foi Geraldo Vandré, que venceu o I Festival Nacional de Música Popular da TV Excelsior em junho de 1966 com “Porta estandarte” (parceria com Fernando Lona), o II Festival da MPB na TV Record em outubro de 1966 com “Disparada” (parceria com Théo de Barros), e foi segundo lugar com a música que mais simbolizou os festivais no Festival internacional da Canção da Rede Globo em 1968: “Pra não Dizer que não Falei de Flores”.

O Festival de 1968 trouxe Geraldo Vandré cantando “Pra não Dizer que não Falei de Flores”<sup>45</sup>, no sonho de que a juventude estava consciente e pronta para enfrentar com a sua intelectualidade o poder da ditadura, sob o comando dos artistas.

Eles estavam enganados, pois, ao invés de os artistas estarem organizados, eles viviam se alfinetando. Quem realmente tinha ganhado o poder foi a indústria da cultura de massa das gravadoras e da televisão e que aumentou estratosféricamente o seu número de telespectadores, bem como de anunciantes.

Para este novo império televisivo que se instaurou, pouco interessava nutrir brigas políticas de estudantes e partidos clandestinos que poderiam afugentar seus interessantes e interesseiros patrocinadores aos quais não convinha nenhuma rivalidade com o duríssimo governo ditatorial. Para completar a cena do fim dos festivais no dia 13 de dezembro de 1968 foi instituído o AI-5 (Ato Institucional nº5) que dava ao presidente da república poderes absolutos de legislação, censura e repressão.

Os artistas não chegaram a ser presos, torturados e exilados como ocorreu com lideranças políticas, jornalistas e professores, pois tinham grande afinidade com o público, porém foram-lhes cortados todos os meios de expressão através da censura, concessão de alvarás e licenças para shows e ameaças. Isto obrigou os artistas a

<sup>44</sup> Geléia Geral é considerada a música síntese do disco *Panis et Circencis de 1968*, que estabelece musicalmente o movimento tropicalista (NAPOLITANO, pg 265).

<sup>45</sup> “Pra não Dizer que não Falei de Flores” ficou em segundo lugar, perdendo o primeiro lugar do Festival internacional da Canção em 1968 para “Sabiá” de Tom Jobim sob incontrolável protesto e tumulto da platéia.

mudarem de área profissional ou a viverem em outros países como nos casos de Vandré, Chico Buarque, Tom Jobim, Milton Nascimento e Caetano Veloso.

A década de 1970 foi marcada pela ausência dos nossos melhores artistas nas programações televisivas e das rádios, as quais sofreram uma inundação de subprodutos culturais americanos chamados *disco-music* ou discotecas, que se resumiam a ritmos eletrônicos e uma moda mundial americanizada das danceterias, que se instalaram por todo o Brasil. Os festivais da canção continuaram ocorrendo pela Rede Globo de Televisão, porém não abrigavam mais nenhum movimento cultural relevante, apesar do surgimento de alguns grandes nomes, a maioria também ligada ao violão: Tanguara, Jorge Ben, João Bosco, Paulinho da Viola, Luís Melodia, Ivan Lins, Paulinho Tapajós, Paulo César Pinheiro, Renato Teixeira.

Da década de 1980 até os dias atuais a música brasileira não chegou a estabelecer algum movimento ou vanguarda, pois a arte e a política ainda não souberam como responder e se articular perante o neo-liberalismo, mesmo assim, o violão esteve envolvido nos mais interessantes trabalhos musicais, como os de Renato Russo, Cazuza, Djavan, Herbert Vianna, Cássia Eller, Zeca Baleiro e o maior fenômeno cômico-crítico musical do período, o grupo Mamonas Assassinas.

Enfim, fica aqui demonstrada a pertinência de futuros estudos sobre o violão brasileiro, que aparece como protagonista em todo este cenário musical.

O intuito no momento foi o de demonstrar que o conhecimento e a contextualização histórico-cultural do instrumento musical pode trazer incontáveis contribuições para os conteúdos e repertórios, bem como dotar o professor de um conhecimento que gera elos sociais e culturais na aprendizagem dos alunos.

Assim depura-se um olhar que vai além do técnico quando observados os repertórios da Sinfonia do Cerrado como nos casos das músicas : Abre Alas, Tico-Tico no Fubá, Carinhoso, Trenzinho do Caipira (Bachiana Brasileira nº2), Gente Humilde, Asa Branca, Pra não Dizer que não Falei de Flores, Corcovado, Disparada, Eu sei que vou te Amar, entre outras.

Como em todo o transcorrer desta pesquisa, um fator teórico paralelo começa a aparecer na pertinência de estudos sobre a comunicação na educação musical, pois

vimos a estreita relação dos artistas com o seu público através do rádio da TV e dos discos. Isto nos ensina que as pessoas se acostumaram com uma via de mão dupla – público/artista através dos meios de comunicação. Portanto, podemos supor interessante, em futuras pesquisas, o uso de alguns destes elementos na sala de aula na relação – aluno/professor através de uma comunicação pedagógica. Alguns professores têm sérios problemas de comunicação em plena Era do Conhecimento.

Fica também evidenciado que o violão tem uma presença cultural especial no Brasil, portanto qualquer projeto cultural com a música ou festivais de música tem a obrigação ética de considerá-lo com o devido valor e presença em suas ações. Isto não ocorre em muitos projetos sociais, nem nos principais festivais de música instrumental do país. Esta desordem de valores também atrasa a criação e evolução das orquestras de violões, que têm um status desprivilegiado em relação a outras formações.

Quanto à música erudita, cabe ressaltar que não se nega o brilhante trabalho em prol do violão erudito realizado e iniciado em São Paulo por Isaías Sávio e levado ao Rio de Janeiro por Antônio Rebello. Desses trabalhos medraram todos os nossos grandes concertistas de carreira internacional: Barbosa Lima, irmãos Abreu, Turíbio Santos, irmãos Assad, Everton e Edelson Glöeden, Fábio Zanon, entre tantos outros. O que importa aqui é criar outro centro de gravidade e evidenciar os elos culturais irrefutáveis que o violão gerou entre todas as vertentes da música brasileira, inclusive a erudita. Os primeiros violonistas a se dedicarem à escola erudita sofreram influência direta de Américo Jacomino e Garoto, como nos casos de Geraldo Ribeiro, José Oliveira e Aflílio Bernardini, Rago, e muitos outros precursores.

Fica claro que os elos da nossa história cultural revelam a existência de uma linda **escola violonística brasileira**, composta pela união de todos estes elementos e, portanto, torna-se descabida a tradicional distinção entre o clássico e o popular, ainda vigente na maioria das escolas e na literatura específica, num sectarismo estéril que não permite receber as melhores sementes musicais.

Verifica-se a seguir como esta concepção complexa do violão brasileiro aparece metodologicamente na pedagogia musical do projeto Sinfonia do Cerrado.

Finalizando, pode-se concluir, cem anos depois, que Policarpo Quaresma estava certo ao eleger o violão como o mais genuíno instrumento brasileiro. Depois desta exposição, vê-se que o violino, a flauta e o piano não têm nada a questionar. Talvez alguns rabequistas, pandeiristas, acordeonistas ou cavaquinistas possam protestar, mas certamente não terão tantos argumentos.

### 3.7 Os solistas do nosso grande concerto pedagógico

Para encerrar o estudo exploratório deste capítulo considera-se relevante expor também alguns resultados pontuais registrados no decurso dos trabalhos do Projeto Orquestras Cidades. Um destes resultados foi a opção e a procura de alguns professores locais e alunos que ingressaram na UFGO – Universidade Federal de Goiás em Goiânia – e na UFU – Universidade Federal de Minas Gerais em Uberlândia. Não há aqui a pretensão de afirmar que estes meninos e meninas se dedicaram à música por causa do projeto cultural, pois do destino ninguém sabe! Mas com certeza, se não fosse este projeto, o destino teria que ser muito mais benevolente.

- Daiane Vieira: professora local de Niquelândia e graduanda do 3º ano de Musicoterapia na UFGO.
- Giulliano Borges: professor local de Barro Alto e graduando do 2º ano da Educação Musical na UFGO.
- Joel de Souza: professor local da cidade de Catalão e recém-graduado no Bacharelado de Violão na UFU.
- Daniel Pires: aluno e monitor de Catalão e graduando do 1º ano no Bacharelado de Violão na UFU.

Especificamente no Projeto “Sinfonia do Cerrado” em Niquelândia, onde ocorre a nossa pesquisa, cabe mencionar os principais concertos, apresentações e participações da orquestra destacando apenas os locais para que se perceba a penetração sócio-cultural em outros locais além da sala de aula, pois estas ações também podem interferir no conhecimento social, nas motivações de estudo e nos valores dos alunos<sup>46</sup>.

#### **Em 2003**

- 01- Idaianópolis (Projeto Higiene Bucal) Junho 2003
- 02- Abertura da Fogueira Grande Junho 2003

---

<sup>46</sup> Dados cedidos pela Sra. Márcia Alves, diretora da AACN que abriga o projeto em 01/12/2007.

- 03- II Fórum Sobre Cultura de Niquelândia Out. De 2003
- 04- Abertura dos Jogos Estudantis Junho 2003
- 05- Festa do Divino Espírito Santo Junho 2003
- 06- IX Semana Cultural (Ueg) Uruaçu Junho 2003
- 07- Canal Futura, Prefeitura (Sem Data)
- 08- Exposição Agropecuária Stand Anglo American Jul de 2003
- 09- Oficina Pedagógica no Clube Águas Claras 2003

#### **Em 2005**

- 10- Banco do Brasil (Arte Por Toda Parte) 2005
- 11- Banco Itaú (Arte Por Toda Parte) 2005
- 12- Caixa Econômica Federal (Arte Por Toda Parte) 2005
- 13- Instituto Paulo Rocha 2005
- 14- Festa do Divino Espírito Santo - Junho 2005
- 15- Centro Catequético da Matriz São José 2005
- 16- Romaria do Muquém Dia 14/08/2005
- 17- Projeto Vaga-Lume 2005
- 18- "Recital Nossos Talentos" Dia 23/09/2005
- 19- Anglo American Dia 19/10/2005
- 20- Banco do Brasil Dia 22/11/2005
- 21- Confraternização da Anglo American Dia 26/11/2005

#### **Em 2006**

- 22- Na Entrega de Certificados- P/ Paulo Rocha Dia 11/03/2006
- 23- Aniversário de Niquelândia 271 Anos Dia 17/03/2006 .
- 24- "II Feira dos Comerciantes de Niquelândia" Dia 27/03/2006
- 25- Fundação Vila São José Cottolengo de Trindade-Go Dia 23/03/2006 .
- 26- Abrigo dos Idosos Niquelândia. Dia 09/06/2006
- 27- Na Apae de Niquelândia. Dia 09/06/2206
- 28- Mulheres que Brilham" (Campanha Do Cobertor) Dia 26/05/2006
- 29- Dia dos Namorados (Hotel Jatobá) Dia 12/06/2006
- 30- Na Pecuária de Niquelândia Dia 30/07/2006
- 31- Abrigo dos Idosos (Projeto Integração) Dia 30/06/2006
- 32- Cidade de Barro Alto (2006)
- 33- Inauguração Sesi e Senai Dia 05/09/2006 às 11:00h.
- 34- Sesc Lazer e Cultura ( Dia 21/10/2006)
- 35- Congresso Municipal D Educação ( Dia 09/11/2006)
- 36- Palestra Sobre Educação Sexual c/ Sílvia Dias 16 E 17 de Novembro de 2006.

- 37- Em Goiânia - Praça Cívica Dia 22/12/2006.
- 38- "Cantata em Niquelândia" Dia 1º De Dezembro De 2006

### **Em 2007**

- 39- Na Câmara dos Vereadores Dia 29/01/2007
- 40- Na Igreja São José " Homenagem aos Franciscanos Dia 16/03/2007
- 41- Aniversário de Niquelândia 272 Anos Dia 19/03/2007
- 42- "3º Feira dos Comerciantes" Dia 26/03/2007
- 43- Homenagem às Merendeiras (Laços) Dia 3/05/2007 às 17:00h.
- 44- No Clube da Anglo American Dia 30/05/2007 às 19:00h.
- 45- para Empresa Votoratin Evento(CCQ) Circulo de Controle De Qualidade, na Utb às 15:00h. 23/07/2007.
- 46- Na Barraquinha do Divino Espírito Santo, às 19:00h., 23/05/2007 Pátio da Igreja Matriz.
- 47- Na Festa Junina "Fogueira Grande" no Parque Agropecuário De Niquelândia Dia 22/06/2007 As 20:00h. Em Uruaçu para Faculdade FASEM Dia 15/06/2007 às 19:00h. "Projeto Meio Ambiente"
- 48- Para Ueg Dia 11/06/2007 As 20:00h. No Centro Catequético "1º Semana Cultural de Niquelandia"
- 49- 1º Feira Regional De Empreendimentos Econômicos Solidários, e Mostra da Agricultura Familiar Dia 01/08/2007 As 20:00h. No Sesi e Senai.
- 50- Recepção do Ministro da Agricultura do Brasil, Em Indaianópolis Dia 27/07/2007 As 21:00h.
- 51- Dia 24/08 2007 Formatura da Ueg, Local Polivalente As 20:00h.
- 52- No Santuário do Muquém Missa Solene em Louvor A Nossa Srª da Abadia do Muquém Dia 15/08/2007 às 09:00h.
- 53- Abertura da Feira Cultura da Ueg em Uruaçu Dia 24/09/2007 na Quadra de Esportes às 19:00h.
- 54- Colégio Polivalente "Projeto Juventude Polivalente em Ação" Dia 05/10/2007 às 20:00h.
- 55- Reinauguração do Banco do Brasil De Niquelândia. Dia 19/11/2007 às 08:30h.



#### 4. “Sopranos, contraltos, tenores e baixos” - a voz dos pesquisados.

Para verificar os resultados pedagógicos, os significados e as influências dos saberes específicos da música na vida dos participantes, bem como a maneira que os vários saberes se agregam e cercam o processo de ensino-aprendizagem no Projeto Sinfonia do Cerrado, foram realizadas entrevistas<sup>47</sup> de roteiro semi-aberto para um levantamento da História Oral (Meihy, 2005), nos depoimentos pessoais seus principais atores e alguns exemplos de execuções musicais.

Desta forma, também foi possível levantar a aplicabilidade dos eixos teóricos metodologicamente investigados no *Capítulo 2.*, bem como recolher dados que ultrapassaram os coletados no estudo exploratório do lócus no *Capítulo 3.*

Para tal, foram divididos os entrevistados em cinco *Rodas de Conversa*<sup>48</sup>, formadas por um número de participantes entre dez e vinte e três, cada uma, e sob a mediação do autor que seguem na seguinte ordem:

- Pais de alunos, pedagogos do Sinfonia do Cerrado e diretores de escolas locais.
- Alunos de Nível Iniciante.
- Alunos de Nível Intermediário.
- Alunos de nível Avançado.
- Professores do Projeto Sinfonia do Cerrado

As guias das entrevistas constaram de perguntas que poderiam ser feitas ,ou não, de acordo com a fluência dos depoimentos, mantida porém a menor interferência possível para que não houvesse qualquer direcionamento de idéias ou opiniões, apenas guiando os assuntos.

---

<sup>47</sup> As entrevistas foram autorizadas pelos participantes ou responsáveis conforme “Carta de Cessão de Direitos”, e a estruturação das perguntas foi cuidadosamente elaborada dentro dos assuntos pertinentes a esta pesquisa (APÊNDICE B).

<sup>48</sup> As *Rodas de Conversa* fazem parte da metodologia de ensino e pesquisa utilizada por Paulo Freire com o nome de *Círculos de Cultura* (BRANDÃO, 2005, p.62). Esta contribuição metodológica, que envolve a participação de uma comunidade, valores pessoais e da família (BRANDÃO, 1999, P.57), também vai ao encontro de uma coleta de dados mais coerente com a presente pesquisa, pois todas as ações do projeto Sinfonia do Cerrado se dão no âmbito coletivo, sendo assim, os entrevistados ficaram mais descontraídos e expressivos nas suas falas e para contar suas histórias. Ficou configurado um ambiente construtivo, onde as idéias faladas geravam novas idéias nos participantes.

Procurou-se contemplar todos os eixos do processo de ensino-aprendizagem em todas as conversas: a música, o professor, o ambiente, o aprender, o fazer, a cultura.

A necessidade de as perguntas serem mais objetivas, ou não, foi diferente para cada Roda de Conversa, pois havia grande diferença de idade, de fluência e de entendimento entre os grupos. As perguntas foram mais presentes nos grupos mais infantis, enquanto que os mais adultos necessitaram apenas de temas condutores<sup>49</sup>.

A descrição ocorreu na forma: pergunta ou assunto em foco / fala dos entrevistados / comentários e análise do autor, que podem não ocorrer para manter a fluência dos diálogos.

Foi redigida cada Roda de Conversa separadamente, pois havia muita diferença de idade e nível de compreensão, não permitindo uma descrição satisfatória por assuntos.

As Rodas de Conversa foram filmadas em uma câmara de vídeo e transcritas neste texto. A síntese das imagens e sons consta do DVD<sup>50</sup> que acompanha este relatório.

---

<sup>49</sup> Cf. detalhamento em APÊNDICE A

<sup>50</sup> A ordenação dos arquivos do DVD encontra-se em APÊNDICE B

#### 4.1 A voz dos pais e diretores

Para dar as boas-vindas à roda de conversa dos pais e diretores, foi exibido um vídeo de 15 minutos, mostrando a orquestra e imagens do cotidiano das aulas no Sinfonia do Cerrado, através de uma sinopse de registros feitos pela própria equipe do projeto em momentos de festas folclóricas e religiosas inculturadas<sup>51</sup> das quais a orquestra participou, e o depoimento da mãe da Ítala coletado no estudo exploratório.

Também foram mostradas neste vídeo imagens de outras duas orquestras jovens patrocinadas pela mesma mineradora<sup>52</sup> nas cidades de Catalão e Barro Alto, ambas em Goiás, e ainda algumas imagens de uma orquestra jovem das internas da Fundação do Bem Estar do Menor de São Paulo (FEBEM feminina), implantada e regida pelo autor entre os anos de 2000 a 2004.

O grupo ainda não conhecia estas outras orquestras e nunca tinham visto a orquestra dos filhos filmada. O objetivo foi sensibilizar e afinar a percepção do grupo, para dentro e para fora do projeto, gerando maior intimidade, contextualizando-o e permitindo iniciar as conversas no mesmo direcionamento do estudo exploratório, isto é, partindo das percepções amplas para as pontuais.

Após o vídeo, foi explicado o porque da entrevista e da escolha de Niquelândia como foco e recorte da pesquisa<sup>53</sup>. Foi apresentado brevemente o trabalho do mestrado em andamento e disponibilizou-se um volume para que eles pudessem manusear a vontade.

Foi solicitado que eles abrissem a conversa manifestando o que quisessem naquele momento.

*Entrevistado 4 - eu acho que a participação daqui de Niquelândia, o pessoal daqui de Niquelândia participando, é muito importante, ver os alunos participando e como pai de aluno é uma honra muito grande.*

---

<sup>51</sup> Cf. Capítulo 3.6.1.

<sup>52</sup> Cf. Capítulo 3.

<sup>53</sup> Cf. Capítulo 3.

Surgiram inicialmente agradecimentos e o reconhecimento da importância para Niquelândia o fato de a cidade ter sido escolhida para a implantação da orquestra e para a realização desta pesquisa. Também sobre a qualidade, a importância que a música aprendida e praticada e de como este conjunto beneficia seus filhos e alunos, mostrando que o Projeto Sinfonia do Cerrado é *percebido como um todo* e confirmando que o maior resultado é *o aluno*.

Entrevistado 11 - *Eu vejo assim, o interior é tido, assim, como menos capacitado. A gente vê que quando é feito um trabalho sério, todo aluno, todo ser humano ele é capaz. Mostra que quando tem pessoas capacitadas e apoio de empresas como neste projeto aqui, tudo dá certo.*

Esta fala mostra duas questões importantes: uma delas é que, quando se dá estrutura e oportunidade, as pessoas se revelam e mostram que são capazes de fazer coisas tão bem feitas como em qualquer cidade do país e até do mundo, e que os jovens querem fazer um trabalho bem feito e bem acabado. Fica assim confirmado o conceito de Zeichner (1993) de que a educação tem que ter expectativas elevadas.

A outra questão é o que a orquestra significa para a cidade, pois Niquelândia, como foi mostrado no início deste relatório, não possui cinema, teatro, museu, biblioteca ou centro cultural. Este comentário enuncia que as pessoas de Niquelândia vêem o projeto e a orquestra Sinfonia do Cerrado como um *bem cultural* que eleva a cidade a um parâmetro de maior reconhecimento civilizatório de si mesma. Ao mesmo tempo mostra a necessidade que as pessoas da cidade do interior têm de enfrentar um cosmopolitismo elitista na idéia de que as pessoas mais capacitadas vêm de fora, de outras cidades, outros países e das capitais. Muitas vieram junto com grandes investimentos da indústria de base de extração e beneficiamento mineral nos últimos vinte anos.

Observa-se também que a importância da chegada de benfeitorias com o progresso paternalista é conscientemente substituída pela importância de novas oportunidades para o desenvolvimento humano local, mais afinadas com as questões de *responsabilidade social*<sup>54</sup> do que com o desenvolvimento meramente econômico.

---

<sup>54</sup> Considero que este saber, o da **responsabilidade social, 3º setor e legislação de incentivos culturais**, enquanto novas áreas do conhecimento, fazem parte dos saberes fundamentais para a condução de qualquer

Entrevistada 1 - *Eu achei interessante quando passou aquelas meninas da FEBEM. Se elas tivessem tido a oportunidade talvez antes de estarem lá, que os nossos jovens tem de estar participando de um projeto como este, talvez elas não estivessem lá (se referindo à FEBEM), é isso que a gente tem que ver para o nosso adolescente. Na escola em que eu trabalho tem alunos de vários níveis sociais e a criança de baixa renda tem a oportunidade de estar participando e de estar interagindo as famílias entre si, ajuda as famílias a darem educação, é mais uma coisa que eles podem estar fazendo e se ocupando no dia a dia, tirando a criança da rua, que poderiam estar fazendo coisas que não seriam favoráveis nem pra ele nem pra sociedade e estar incluindo eles num projeto tão importante de aprendizagem e de cultura... [...] ajudou muito a minha filha a ter mais responsabilidade e afinação, pois eu pensava que ela seria como eu, eu adoro música, mas sou muito desafinada (risos) e ela não, hoje ela já canta afinadinho, queria que o pai dela estivesse para ver, pois ele é falecido e o sonho dele era que ela cantasse, mas infelizmente não pode ver...*

Esta fala se divide em dois momentos. No primeiro a entrevistada fala como educadora, pois é vice-diretora de uma escola estadual local e no segundo momento fala como mãe de uma aluna do Sinfonia do Cerrado.

No âmbito educacional ela tem uma visão mais ampla que destaca a importância desta atividade cultural para o *adolescente* de Niquelândia, a colaboração com as famílias na educação dos seus filhos evitando que os jovens fiquem a mercê de um vazio de valores – *tirando a criança da rua* – e que isto se processa através da **oportunidade e da inclusão social**<sup>55</sup>.

Como mãe o depoimento é emotivo tanto para a alegria de ver a filha se realizando musicalmente, coisa que ela gostaria para si mesma, mas nunca teve a oportunidade, como para a saudade e a tristeza da falta do marido e pai, o qual ela diz que também ficaria muito feliz. Para expressar estes sentimentos ela comenta sobre a voz *afinadinha* da filha depois que começou a frequentar o Sinfonia do Cerrado. Interessante observar que o curso de música do Sinfonia do Cerrado não tem aulas de canto, mas apenas cursos de instrumento solo: violão e cavaquinho. Isto mostra que os pais e diretores estão acostumados com o que Morin (2005) chama de

---

projeto cultural nas dimensões: dos professores nas ações de ensino, dos diretores nos planejamentos e gestão e dos patrocinadores nos investimentos humanos e imateriais, e mereceria uma atenção especial em futuras pesquisas (WEIZMANN, 2007, artigo – **Responsabilidade Musical**).

<sup>55</sup> Cf . Capítulo 2.1.

transdisciplinaridade do projeto, e tratam estas questões com total naturalidade, ao ponto de nem perceberem os limites das disciplinas.

*Entrevistado 6 - Muitos alunos vem perguntar: tem vaga tia? Eu pergunto: porque vc quer tocar violão ou cavaquinho? Pra eu tocar na igreja. Eu acho interessante que eles não querem tocar apenas aqui dentro. Tem outro detalhe, se o pai não ajudar, ele desiste...*

Este comentário mostra que o aluno espera aprender no Sinfonia do Cerrado alguma coisa melhor musicalmente do que aprenderiam na convivência com os músicos das igrejas, o que é muito comum no aprendizado musical. Ou seja, respeitam musicalmente o projeto, a imagem que se tem do projeto é de *qualidade*.

Neste comentário aparece algo fundamental, pois um projeto cultural só se sustenta por um motivo: *a sua qualidade*. Esta qualidade reside na autoridade do conhecimento específico do que é ensinado (FREIRE, 1996).

Também evidenciou-se a importância do trabalho feito pelos pais em parceria com o projeto, pois o adolescente ainda está com seus processos de discernimento em formação e as mudanças são muito rápidas nesta fase<sup>56</sup>. A atitude e o envolvimento dos pais foram definitivos para a permanência e persistência dos filhos em situações de grandes desafios e que exigem superação, como é o caso do aprendizado de arte.

*Entrevistada 9 - ...no começo ninguém acreditava tanto no projeto, eu não parei para imaginar a extensão do projeto, o que ele iria envolver, aonde ele iria atingir a sociedade no dia a dia. ... uma coisa que me emocionou muito foi a entrevista da Rosângela (mãe da Ítala), é muito difícil criar um filho a cada dia que passa, o que mais me surpreendeu foi a responsabilidade dele (do filho) e o esforço de estudar e aprender e a inquietação quando o projeto para, de saber quando que vai voltar, pois fica perguntando o tempo todo. Ele tem isso como algo natural dele, é algo que ele sente e quem sofre mais é o pai, que ele quer ensinar para que toque como ele (risos), pois o pai tem uma viola que ele comprou, mas nunca conseguiu aprender. Aqui agente sabe que ele está entre boas pessoas, em bom ambiente, em boas mãos. A mesma empolgação do primeiro dia ele tem hoje, depois de um ano e isso é difícil de acontecer para qualquer um, agradeço demais ao projeto. Eles sentem que vocês acreditam neles e isso é tão importante como a família acreditar.*

---

<sup>56</sup> Cf. Capítulo 2.1.

Esta fala já é muito esclarecedora por si mesma. É importante destacar apenas um aspecto novo que aparece: a importância da constância e vigência de um projeto cultural “...*inquietação quando o projeto para, de saber quando vai voltar*”. O projeto cultural é um patrimônio imaterial, porém não menos importante que um hospital ou escola para a cidade e para a comunidade.

Um projeto cultural bem sucedido, que é encerrado ou interrompido, causa aos envolvidos um dano semelhante à lesão ou perda de um órgão físico. Esta é a responsabilidade dos poderes públicos, de zelar pelo patrimônio humano independentemente de questões pessoais ou políticas, e também dos patrocinadores dentro do conceito de responsabilidade social.

Além dos sectarismos políticos, há também uma confusão de entendimento entre os novos profissionais brasileiros da área de responsabilidade social quando trazem moldes estrangeiros. As ações de responsabilidade social das empresas esperam promover a autosustentabilidade dos projetos em médio prazo para poderem diversificar os investimentos, porém na área da cultura há um diferencial no caso brasileiro que às vezes não é levado em conta: o governo brasileiro teve a percepção de que a cultura não é possível nos moldes comerciais e sim nos moldes do mecenato, tanto é que foram criadas várias leis de incentivos à cultura, como, por exemplo, a Lei Rouanet de Incentivos à Cultura, que existem em todos os âmbitos de governo, federal, estadual e municipal.

A autosustentabilidade de um projeto cultural patrocinado reside na sua qualidade e profissionalismo a ponto de conseguir a certificação (BRASIL, Lei – 8.313/91) oferecida pelo Ministério da Cultura e Secretarias de Cultura para receber este incentivo público e privado, e não em gerar recursos financeiros próprios, pois a produção é imaterial e o desenvolvimento do talento (SUZUKI, 1994) é incomensurável financeiramente.

Até este momento da entrevista foram obtidos depoimentos importantíssimos e carregados de grande consciência e emotividade, mas era preciso aprofundar-se

buscando saber algo mais do que a qualidade do Sinfonia do Cerrado da qual já era sabido, pois foi esta uma das razões da escolha deste foco de pesquisa.

Assim, foi considerado mais pertinente saber dos fatos e caminhos que resultam nesta qualidade. Portanto, as questões mais interessantes para avançar não seriam: O projeto Sinfonia do Cerrado é bom? Faz bem para os alunos e filhos? O projeto funciona?

As questões mais pertinentes seriam:

- *Como funciona?*
- E principalmente: *Por que funciona?*

Neste sentido, as conversas foram reconduzidas para os *fatores culturais* da cidade e da nossa orquestra, e então surgiram comentários impressionantes sobre o reconhecimento das identidades, o combate aos preconceitos, a criatividade, as ações de pesquisa, dentre outros que ultrapassaram a percepção do estudo exploratório e metodológico feito.

As perguntas disparadoras desta *dimensão cultural* foram:

- Quais as músicas da orquestra que os pais mais gostam.
- O que a Orquestra Sinfonia do Cerrado representa para a Niquelândia e como vocês e seus filhos participam da cultura da cidade?

**Entrevistado 7** - *Eu fiquei surpreso. Quando toca A Primavera até parece uma orquestra de verdade (risos), é muito bonito e eu me arrepiava todo [...] de todas as que eu mais gosto são Primavera e Aquarela.*

*Eles tocam o Hino Nacional nos colégios...*

**Entrevistada 10** - *A apresentação que eu mais me emocionei foi a primeira a gente não esperava em tão pouco tempo ter uma apresentação como aquela.....a transformação que aconteceu com alunos que todos diziam que teríamos muito trabalho.*



Entrevistado 11 expôs três benefícios do Sinfonia do Cerrado para a cidade: - *Traz divisas, mostra Niquelândia para outras cidades, nos ensina outras culturas que não conhecíamos como por exemplo o nome da música "A Primavera" (VIVALDI, 1678-1741), que é a minha preferida e eu gostava sem saber o nome.*

Desta forma, todos reconheceram a importância e o significado dos empregos que uma orquestra jovem traz para a cidade, como: professores, merendeiras, secretários, contadores, pedagogos, diretores. E também serviços e comércio: hotéis, transporte, restaurantes, mobiliários, locações, instrumentos musicais, papelaria.

Emergiu a imensa felicidade dos pais ao assistirem a orquestra tocando, quase como uma mágica, "*parecia uma orquestra de verdade*", o interesse em conhecerem os repertórios da orquestra, dos quais eles também passaram a ouvir e até eleger algumas das músicas como as suas preferidas de vida, tanto é que eles citaram praticamente todas as músicas que os alunos citaram nas outras rodas de conversa e todos concordaram que não sabiam o nome dessas músicas ou não as conheciam antes de existir a orquestra.

Ficou claro também que, ao *mostrar Niquelândia e aprender novas culturas* através da orquestra, configurou-se um trânsito cultural de duas vias, onde são contempladas tanto as culturas universais como as locais. Este é um segundo fator de qualidade do projeto, pois, além da música, só quem é respeitado pode respeitar verdadeiramente.

Para mostrar que a mudança de enfoque dos assuntos interferiu na mudança de significado que o Projeto Sinfonia do Cerrado traz, foi sintetizado (*Quadro 4*) o momento em que este aspecto foi percebido na pesquisa, bem como os significados se relacionando às dimensões abordadas. Também notou-se como o processo de pesquisa avançou em aprofundamentos perceptivos, quando comparados este momento e o do levantamento teórico inicial. Neste ciclo, a teoria pode avançar.

Nesta fase da conversa começaram a revelar-se na nossa pesquisa, que aborda a educação e a música por uma óptica também cultural, fatores novos e mais profundos, ou no mínimo diferentes, do que se ela fosse conduzida apenas nas dimensões da educação e da música. Constatou-se nas Rodas de Conversa que existe uma metodologia de condução dos assuntos pesquisados, pois cada um direcionava-se para universos diferentes e aproximava diferentes significados, com nuances inclusive no tom de voz e nas feições dos oradores e do grupo:

<b>Dimensão musical</b>	<i>técnicas, leitura, afinação, estudo, desafios, organização intelectual</i>
<b>Dimensão educacional</b>	<i>formação humana, profissional, social e resultados presentes</i>
<b>Dimensão cultural</b>	<i>sonhos, emoções, criatividade, identidades, o passado e o futuro</i>

Desta maneira, verificamos como o modelo de Shulman atinge, não apenas as aulas, mas também os desdobramentos do projeto. Percebemos que os viáticos significativos são diferentes para cada dimensão aqui apresentada, e de como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo expressado no quadro 1 da Base do Conhecimento, implica não apenas promover o entrelaçamento de vários saberes, como também perceber os *significados que as diferentes dimensões e contextualizações dos saberes estabelecem*. (SHOENFELD, 1998)

Ao trazer este conceito para o âmbito pedagógico, é possível explicar como é trabalhado o interesse dos alunos pelas aulas do Sinfonia do Cerrado e de como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo estabelece **novos significados nas diferentes dimensões do saber**, e este conhecimento permite utilizar as três dimensões em momentos adequados enquanto *ferramentas pedagógicas* estimulantes, esclarecedoras, desafiadoras ou provocativas.

Cada aluno pode sensibilizar-se, tocar-se pelo o estudo por vias diferentes de identificação maior ou menor com alguma das três dimensões: musical, educacional e cultural; pois, como já vimos e sabemos, os alunos de uma mesma classe são diferentes. A possibilidade do aluno se envolver, se dedicar e permanecer no curso progride geometricamente nas **3 dimensões da Educação Musical**.

#### Quadro 4

Entrevistada 6 percebeu a relação destes reconhecimentos como forma de enfrentamento aos preconceitos sociais e pessoais entre os jovens - *Aqui a gente faz partitura, mas todos eles conhecem a letra completa das músicas. Visão sem ação não resolve nada, tem que atuar, pois é um projeto social e agente precisa da ajuda dos pais, pois a gente tem criança difícil. Uma das principais teclas que agente bate é a disciplina, o respeito com o colega. Eu não acredito que uma criança seja racista, mas acontece e agente conversa, porque são todos iguais, cor, raça, se o meu pai é rico, se o meu pai é pobre. A integração deles aqui é plena e muito boa, só tem competitividade na música, que eu acho normal e interessante...*

Entrevistada 3 - *...isso é bom, pois se não tem a competitividade, eles não tem interesse de conseguir alguma coisa.*

Entrevistada 4 - *...o papel de vocês (educadores) é plantar e o da família é alimentar esta semente...*

Nestas três falas aparece a questão do preconceito e de como o Sinfonia do Cerrado enfrenta isso através de uma *construção de valores* que privilegia as diferenças no esforço e a conquista de cada um – *competitividade saudável* – e nega os preconceitos nas diferenças raciais, religiosas ou sociais.

Aqui reside uma das principais atribuições sociais do professor, no combate sem concessões aos preconceitos. A música também é um forte instrumento neste sentido, pois não permite distinção de época, pátria dos estilos, religião dos compositores, raça dos seus criadores.

A música é ente e linguagem universal. Sua veracidade é compreendida em qualquer época ou país, ninguém quer saber se Bach foi protestante, Vivaldi católico e Bernstein judeu, se Rodrigo foi cego ou Pixinguinha negro, Tom Jobim rico e Adoniran Barbosa pobre. Quem faz verdadeiramente música não consegue suportar a mesquinhez destas designações, afinal quem inventou os ritmos, a afinação, os nomes das notas, as cifras, os instrumentos? Quem tem preconceitos, o racista, nunca poderia tocar ou ouvir música, pois certamente estaria utilizando alguma contribuição do seu rival, da sua vítima.

Entrevistado 11 - *As entidades da cidade (Catireiros, folias, reisados) parece que ganharam mais motivação, mais força, parece que animaram mais depois que teve a orquestra.*

Entrevistada 10 - *...parece que os jovens passaram a prestar mais atenção e valorizar estas culturas da cidade, que antes eles achavam coisa velha, do antigos...[...] e também passaram a valorizar outras culturas diferentes dessas por aí que o jovem ouve (se referindo à cultura de massa).*

Entrevistada 1 - *...a orquestra é convidada a participar de todas as festas da cidade, na escola, tudo que acontece tem que ter a orquestra...*

Aqui aparece um dado inesperado na influência da orquestra sobre os grupos folclóricos locais, ao passo que se estava levando em conta apenas a influência inversa. Este dado precisaria ser mais investigado futuramente, pois não se sabe como isso se processa a não foram coletados dados sobre estes grupos nesta pesquisa. Talvez isso aconteça porque a orquestra tem em seu repertório um forte aproveitamento do folclore, por mostrar respeito por todos os valores culturais locais ou pelo fato de alguns jovens da orquestra também freqüentarem estes grupos. Mas o fato

de a orquestra ser “*convidada a participar de todas as festas da cidade*” pode estar simplesmente gerando uma expectativa de evolução da qualidade das apresentações musicais entre os grupos, o que é benéfico e renovador para todos.

Pode-se verificar a intensidade destas participações em festas da cidade nos dados coletados no estudo exploratório<sup>57</sup>.

*Entrevistada 9 - A gente vê muitos alunos que já passaram, que hoje estão com dezoito, vinte anos, vocês acham que esses alunos, eles não vão querer colocar os filhos deles aqui? Como eles passaram a participar de uma experiência como essa, gente, pode ter certeza vão ter filhos de ex-alunos que vão matricular aqui, porque ninguém quer o pior para os seus filhos, quer sempre o melhor, até netos, vai ter uma corrente que vai passando[...] uma vez foi desenvolvido um projeto na empresa em que eu trabalho e foi gravada uma fita, na época era fita cassete, e só foi aberta muito tempo depois, foi gravada com a voz de um locutor entrevistando os funcionários, que na época era mais o rádio, aquela voz, típica, foi em 1978 e só foi aberta recentemente, assim eles notaram o passado e o presente, assim a gente tem uma idéia, naquela época não tinha a tecnologia que se tem hoje, era muito diferente de hoje e a gente pode ver aquelas pessoas como que elas eram e como que elas são hoje, e no projeto aqui vai ser a mesma coisa. O projeto é mais importante do que a gente imagina.*

*Entrevistada 1 - ...esses jovens de hoje serão os futuros profissionais de todas as áreas que vão trabalhar aqui em Niquelândia...*

Nestas falas, os entrevistados se entregam à percepção do passado e ao sonho do futuro. Mostram que as construções são definitivas para a vida das pessoas, o ambiente em que elas viveram definirão o seu futuro, as noções positivas que adquiriram querem passar para as futuras gerações.

Nota-se também a consciência da importância deste registro que está sendo feito sobre o projeto e seus protagonistas, enquanto documento da vivência dos jovens e das famílias no Projeto Sinfonia do Cerrado. Isso mostra que se tem também esta responsabilidade: **registrar nossas autorias.**

Com estes depoimentos o autor deu-se por satisfeito com as respostas que esclareciam todas as questões e iam além das expectativas iniciais. O autor começou a

---

<sup>57</sup> Cf. Capítulo 3.2..

transmitir seus agradecimentos aos pais e diretores, quando foi surpreendido por um pedido:

*Entrevistado 4 - Maestro! Antes de o senhor encerrar eu queria fazer um pedido: pro senhor tocar uma música pra gente (risos e falatório). A gente ouviu falar do maestro, que o maestro veio, mas a gente nunca vê ele tocar.*

*Mediador - Com todo o prazer, mas nós vamos fazer um acordo (que acordo?). Eu toco e vocês cantam.*

*Busquei um violão entre os vários que estavam pela sala de aula e, quando me sentei, fui surpreendido novamente por outra pergunta:*

*Entrevistado 8 - Como é que é o nome daquela varinha, é batuta? Como é que é, cada subidinha e descidinha, é alguma coisa?*

*Mediador - É assim que eu faço (abanando as mãos), porque eu tenho medo da Dengue (risos)...*

Os entrevistados não queriam encerrar a entrevista. Responderam muitas perguntas, mas também queriam perguntar, e isso já estava subentendido em vários momentos onde eles prestavam muita atenção aos comentários de mediação entre as questões da conversa para saber da aquiescência do autor. Mas, dessa vez as perguntas foram diretas: eles queriam saber quem é este profissional que às vezes aparece na cidade, e com que tipo de magia comanda toda esta música: O Maestro. E se sentiram à vontade para tal, havia também um certo tom desafiador: Nós nos mostramos, agora mostre-se você!

Foi realizada uma dinâmica vocal sobre o tema de Asa Branca, explicando uma por uma as funções gestuais do maestro com uma caneta na mão para substituir a batuta: andamentos, intensidades, entradas e cortes. O grupo correspondeu musicalmente com exatidão e todos riam e sorriam muito ao entender, fazer e finalizar cada trecho, talvez por estarem dentro de uma orquestra (coral) e regidos pela primeira vez.

Assim, foi possível encerrar a conversa e tirar uma foto histórica daquele momento de grande alegria e de novas percepções sobre o que todos já viviam, mas que pela primeira vez puderam conversar a respeito. Ficou clara a importância de dar voz aos pais e diretores, tanto para a sua inclusão no ambiente cotidiano do Sinfonia do Cerrado e auto-realização, como pelas expressivas contribuições que ofereceram nas suas falas.

## 4.2 A voz dos alunos iniciantes

A roda de conversa dos iniciantes foi formada por dez crianças entre oito e doze anos de idade e que freqüentam o curso de formação instrumental da Orquestra Sinfonia do Cerrado há três meses.

Para receber o grupo dos iniciantes, foram exibidos alguns trechos do filme Cantando na Chuva (“Singing in the Rain”, 1951):

- Cena 1 – entrevista inicial do protagonista (Genny Kelly) onde se ironiza a falsidade e a ilusão da fama nos emergentes meios de comunicação de massa do rádio e do cinema falado, num genial jogo metalingüístico crítico.
- Cena 2 – a primeira dança – dos violinos – onde o dueto Genny Kelly e Donald O’Connors dançam e cantam num Bar-teatro de baixo calão para sobreviver.
- Cena 3 – o solo Faça Rir em que Donald O’Connors tenta animar o seu amigo, pois ele está triste por não conseguir a atenção do seu amor Debbie Reynolds.
- Cena 4 – após conseguir o primeiro beijo de Debbie Reynolds, Genny Kelly dispensa o táxi e fecha seu guarda-chuva para cantar e dançar na rua em meio a uma intensa chuva em total êxtase, o famosíssimo tema e uma das principais cenas do cinema americano: “Singing in the Rain”.

O objetivo da exibição destas cenas foi o de descontrair a turma, a qual ainda é muito infantil para se abordar diretamente temas conceituais e analíticos. Também acredita-se que seja salutar o início de qualquer atividade com um pouco de música e de novidades culturais, que funcionam como um mimo do professor para os alunos, um doce musical, um presente para a criança.

Não houve uma pergunta disparadora como na conversa com os pais, e sim uma seqüência de perguntas condutoras da conversa, pois as respostas das crianças são mais diretas para o mediador e elas não dialogam construtivamente com outros integrantes do grupo.

**PERGUNTA - Qual das cenas do filme vocês gostaram mais?**

Houve um falatório geral típico das crianças, então foi feita uma eleição, e a maioria escolheu a cena 4.

Nenhum dos participantes conhecia as cenas, nem mesmo a cena 4, a mais famosa. Foi interessante notar que houve diferenças de opiniões, porém a maioria gostou mais do da dança na chuva, apesar de as cenas 2 e 3 serem mais infantis e circenses, o que confirma o verdadeiro poder intrínseco da romântica e extática cena 4.

**PERGUNTA - O que sentiram quando conseguiram tocar pela primeira vez uma música? Que tipo de emoção: como conhecer um amigo, ganhar um presente?**

Entrevistada 5 – *é uma alegria, é como ganhar um novo amigo.*

Entrevistada 4 - *eu acho que é um presente.*

Entrevistado 8 – *a primeira vez, eu senti algo assim (passando a mão entre o ventre e o peito), um calafrio.*

**PERGUNTA – qual música dá mais emoção?**

Entrevistada 2 – *é o Chico Mineiro, essa é linda demais.*

Entrevistado 6 – *Imagine (John Lennon).*

Entrevistada 7 – *Chico Mineiro.*

Entrevistado 10 – *Chico Mineiro.*

Entrevistada 2 – *é uma história triste, ele perdeu o seu amigo, e no final da história ele ficou sabendo que era seu legítimo irmão, ele não sabia.*

Nota-se até aqui que há uma eleição natural de gosto entre os alunos deste grupo que tocam em média cinco músicas, a maioria gosta do Chico Mineiro. Duas falas



aparecem com força, a do entrevistado 8 que sente uma *manifestação fisiológica*<sup>58</sup> advinda do som da música, e da entrevistada 2 que relaciona a *emoção à letra da música* e seu significado. Isto confirma a validade das dimensões significativas da tabela 4, onde cada um se aproxima da música por vias diferentes. Há também que se levar em conta uma taxonomia entre grupos e idades dos entrevistados, que atinge as crianças no ato do fazer e os adultos nas visões analíticas familiares e sociais, porém a expressão de sentimentos é muito semelhante.

A letra das músicas, como foi mencionada a do Chico Mineiro pela entrevistada 2, não está contida no material didático no curso de música do Sinfonia do Cerrado, pois, como já foi dito, é um curso de formação instrumental com leitura musical de violão e cavaquinho e não vocal ou literário. Então perguntou-se:

**PERGUNTA: vocês já conheciam o Chico Mineiro? Como é que vocês conheceram?**

Entrevistado 8 – *meu pai gosta muito dessa música, quando ele comprou o som (aparelho de som), o CD, foi a primeira música que ele colocou. Eu nem gostava muito, mas aí eu comecei a prestar mais atenção, eu até toco ela toda até o final, no mesmo tom.*

Entrevistada 2 – *minha prima pediu um CD deles e pediu para o pai comprar, e foi a partir desse momento que ele comprou que eu escutei e gostei da música, foi antes de eu começar e estudar cavaquinho.*

Entrevistada 5 – *eu não conhecia, fui conhecer aqui no Sinfonia.*

Entrevistada 4 – *eu aprendi aqui primeiro e depois meu pai comprou um DVD e eu passei a ouvir e casa também.*

Nestas falas aparecem algumas relações novas com os costumes musicais de familiares, o conhecimento adquirido por vias tecnológicas e a compra de produtos musicais pela família.

Alguns já conheciam a música Chico Mineiro antes de estudar o instrumento e outros conheceram durante o estudo, mas a fala do entrevistado 8 traz algo muito

---

<sup>58</sup> Cf. Capítulo 2.3.

importante, mostrando que há uma resignificação da música que ele *nem gostava muito, mas passou a prestar mais atenção depois que começou a estudar música*, e agora faz questão de tocá-la inteira, isto é , repetindo três vezes conforme o original que tem três estrofes com letras diferentes.

Outra questão que fica clara é o aprendizado que ocorre por várias vias e que o aluno traz das suas vivências externas ao curso. Considera-se a percepção e a otimização deste aprendizado valiosíssimas para o processo pedagógico, pois o enfrentamento da massificação da indústria cultural não está em abandonarmos os meios de comunicação e sim resignificá-los, mesmo porque dentro da comunicação de massa ocorre uma produção cultural de grande valor como foi mostrado no capítulo 3.

Ao se compreender como se processa a cultura de massa e de consumo e a linguagem da TV, rádio e gravadoras pode-se utilizar as tecnologias e os meios de comunicação a nosso favor, com foi mostrado através da exibição do DVD “Cantando na Chuva” e também nas falas dos alunos, quando o pai ou o tio comprou um produto musical.

Um erro das escolas e dos cursos de música é ensinar os códigos da linguagem da escrita e das partituras e não ensinarem a linguagem da TV e seus códigos de desejo e consumo.

Se compararmos os efeitos da leitura e do ato de assistir à televisão observamos um paradoxo surpreendente: enquanto apenas aqueles que sabem ler costumam apegar-se á leitura, a maior adicção à televisão costuma ocorrer entre aqueles que não dominam a sua linguagem. Enquanto apenas os que sabem ler correm o risco de uma influência negativa das leituras, ocorre o contrário com a televisão: quanto menor for o conhecimento dos códigos, maior será o risco de uma influência negativa. [...] as crianças pertencentes a grupos minoritários e às famílias de níveis sócio-econômico e cultural baixo são as mais vulneráveis à influência da televisão na formação da sua própria visão de realidade. [...] somente a formação poderá garantir o espírito crítico necessário para o uso enriquecedor do meio (FERRÉS, 1996, p.79).

**PERGUNTA - O que é esta orquestra na vida de vocês? Qual a importância que tem o violão, o cavaquinho, os professores na vida de vocês?**

Entrevistada 4 – *os professores são muito legais para ensinar, que é muito bom isso, eles ensinam muita coisa. Os meninos lá da minha escola levam o violão e a gente sempre canta, aí todo mundo fica envolto dele cantando.*

Entrevistado 8 - *Isso pode me influenciar para um dia eu ser alguém, assim, por exemplo, meu tio ele toca violão e ele vai lá e fica bonito, e eu acho que eu posso ser reconhecido pela sociedade, posso ser um bom cantor.*

Entrevistada 2 - *Sobre o Sinfonia e os professores da orquestra, primeiro assim que hoje eu to podendo conhecer mais as músicas, sobre o que é, sobre o cavaquinho. Pra mim, eu nem sabia o que era cavaquinho, aí é que eu vim saber o que é e também como tocar.*

Nota-se, mais uma vez que o entrevistado 8 tem uma dimensão artística da música, ele sonha com a fama, enquanto que a entrevistada 2 salienta a dimensão pedagógica, do valor do seu aprendizado. A entrevistada 4 também acha interessante o sucesso que os meninos que tocam violão fazem na escola.

**PERGUNTA – eu gostaria que vocês falassem um pouco sobre os amigos que vocês fizeram aqui. Qual a importância destes amigos para vocês?**

Entrevistado 10 – *eu tenho uma amiga (apontou com um sorriso a entrevistada 3. da qual ele não sabia o nome).*

Entrevistada 5 – *agente estuda junto com a Ketlin (entrevistada 2), quando ela não sabe agente ensina*

Entrevistada 2 – *nós somos amigas (das entrevistadas 4 e 5) desde o colégio*

Entrevistada 4 – *eu tenho mais amizade com elas (entrevistadas 3 e 5)*

**PERGUNTA - Quem são os professores de vocês e o que eles ensinam? O que vocês mais gostam neles?**

Entrevistado 10 – *É o Luciano e mais quatro meninos que ficam com ele (monitores). Eu gosto do Luciano porque ele é muito legal e engraçadinho (risos).*

Entrevistada 2 – *eu gosto mais do James (seu professor), porque ele é engraçado.*

Entrevistada 4 – *O James é engraçado, ele passa susto na gente (risos)*

Entrevistado 8 – *eles além de ensinar as músicas, eles ensinam demais as técnicas.*

Entrevistada 4 – *eles ensinam o violão, as músicas, quando a gente quiser que eles ensinem pra nós eles ensinam mesmo.*

Entrevistado 6 – *eles têm paciência, estão ensinando alguma coisa que eles já aprenderam há muito tempo atrás.*

Entrevistada 2 - *Ele está ensinando, e do mesmo jeito que ele aprendeu ele está ensinando, não fazendo um favor, mas é uma ajuda, ele quer colaborar com todos.*

Pode-se concluir que as crianças acham que o bom professor tem que ser, principalmente, *simpático, disponível e bondoso*. O entrevistado 8, que é o mais velho da turma (12 anos) percebe a importância da qualidade técnica exigida e ensinada pelos professores, mas a fala mais profunda é a da entrevistada 4, quando ela mostra a responsabilidade que ela, a criança, tem de querer fazer e buscar o conhecimento. Quando ocorre a busca do conhecimento o professor pode realmente ensinar! Isso revela que mais importante do que o conteúdo é fazer a criança ter sede (FREINET, 2004).

**PERGUNTA – Quando os professores tocam uma coisa bonita, o que vocês acham?**

Entrevistada 2 – *eles não erram, como se diz, ele já é profissional, e um dia agente vai ser profissional que nem eles.*

**PERGUNTA - Vocês têm vontade de ser um profissional de música também?**

Entrevistada 5 - *Assim como eles ensinam pra nós, nós podemos ensinar para outras pessoas.*

Assim, eles reconhecem que além de simpático, disponível e bondoso, o professor tem que tocar bem. Mas o que eles identificam primeiro ficou aqui bem claro. Também percebe-se que o conceito que eles têm de profissional é o de não errar, ou seja, tocar bem.

**PERGUNTA – Se vocês fossem ensinar música para um amigo que não é daqui, como vocês fariam?**

Vozes Gerais – *como pegar! Como ficar na posição de violão, as notas.*

As crianças mostram com estas falas o quanto elas confiam nos processos de ensino que recebem, pois repetiram exatamente a ordem dos conteúdos das primeiras aulas. Acredita-se que isto ocorre por elas conseguirem tocar o que é ensinado e também por verem e ouvirem outros colegas mais adiantados tocando bem no cotidiano do ambiente da Orquestra Sinfonia do Cerrado. O fato de as crianças conseguirem tocar as primeiras músicas pode parecer óbvio, porém é algo que ainda pouco ocorre no ensino do violão, onde são inúmeras as desistências iniciais imputadas a uma autocrítica negativa onde a pessoa julga-se sem talento pelo fato de não conseguir tocar as primeiras músicas. Na verdade não existe um mau aluno, mas um mau ensino, que propõe desafios intransponíveis.

**PERGUNTA FINAL – Quanto tempo vocês gostariam de ficar nesta orquestra?**

Entrevistada 2 - *Até acabar, quando eu virar profissional eu quero voltar e ver como que os alunos estão aprendendo, e é do jeito como eu aprendi e ver tocando já a música inteira.*

Entrevistado 10 - *Até nós virarmos profissionais.*

Como toda criança, o futuro para eles é algo infinitamente longínquo. O que importa é que neste momento da vida eles estão bem e felizes em tocar um instrumento, aprender algo novo a cada dia. Os educadores sabem, porém que dentre eles surgirão grandes músicos e excelentes profissionais na imprevisibilidade do futuro e na beleza do potencial de cada ser humano. Foi uma alegria entrevistá-los.

No encerramento eles deram um grande aceno para os pais em direção à câmara.

### 4.3 A voz dos alunos intermediários

A roda de conversa dos alunos de nível intermediário foi composta por 23 pré-adolescentes entre 10 e 14 anos de idade e que freqüentam o curso de formação e a Orquestra Sinfonia do Cerrado em média há um ano, sendo que alguns estão há dois anos. Apesar de ser o grupo mais numeroso e tocar muito bem, foi o que menos falou e as falas foram sempre de um número restrito de participantes e num volume de voz geralmente muito tímido.

Além das perguntas condutoras, foi preciso exemplificar cada uma delas, pois as respostas surgiam sempre com dificuldade e precisavam ser estimuladas. Apesar desta timidez, talvez fruto de uma idade de transição, surgiram falas muito interessantes sobre os professores, o tempo ocioso, a televisão e as relações dos alunos com o fazer musical. Realizou-se também uma interessantíssima atividade com o grupo no dia anterior, que será relatada.

Para dar as boas vindas ao grupo, foi exibido o mesmo vídeo que tinha sido exibido para o grupo dos pais e diretores, mostrando a Orquestra Sinfonia do Cerrado e as outras orquestras já mencionadas.

#### **PERGUNTA – O que vocês acharam do vídeo de vocês?**

Entrevistada 1 – *eu achei importante que Niquelândia mostra que os adultos e os mais jovens tem o que fazer, tem trabalho, tem divertimento.*

Entrevistada 12 – *eu achei muito bom porque mostra que as pessoas que não tem como pagar podem fazer música.*

**PERGUNTA – Que música vocês gostaram mais de gravar?** (alguns participantes participaram das gravações).

**VOZES –** *Disparada, Disparada!* (Geraldo Vandré e Theo de Barros).

A música *Disparada* ficou famosa por ter conquistado o primeiro lugar do Festival da Canção da Rede Record de Televisão em 1966 em empate com A Banda de Chico Buarque de Holanda.

*Disparada* é uma “música de protesto” composta por Geraldo Vandré e Théo de Barros nos mesmos moldes que Sérgio Ricardo e Edu Lobo faziam para os festivais, caracterizando um movimento musical pró-comunista e antitadura-militar onde a voz do povo era cantada heroicamente pelo artista (Jair Rodrigues foi o intérprete) num ufanismo que trazia versos de inconformidade e revolução, onde a força metafórica, quase didática, da letra era embalada por uma estrutura musical em que se fundiam: as raízes rítmicas do povo do campo, a viola e o violão e a queixada, o pandeiro e arranjos que se desenvolviam num crescendo contínuo de instrumentação e ritmo para culminar num refrão similar a um grito de guerra e liberdade, para o povo e para o entusiasmo frenético das platéias (NAPOLITANO, 2001).

Porém, as razões que levaram *Disparada* à fama não foram as únicas que influenciaram na escolha dos alunos de Niquelândia. Os compositores buscaram a brasilidade rítmica e melódica desta obra em duas raízes populares: na primeira parte a *Toada de Viola* e na segunda o vibrante ritmo das *Catiras*. Justamente duas das manifestações populares mais fortes daquela região.

Quando os alunos perceberam que a “música deles” estava dentro da orquestra, mesmo que de forma indireta através de *Disparada*, ao lado das obras dos maiores artistas brasileiros e universais, algo se manifestou fortemente dentro dos ensaios, da gravação e ao assistirem o resultado. Isto nos mostra que **há uma circularidade, e um trânsito, cultural entre a arte e a educação** utilizada pedagogicamente no Sinfonia do Cerrado.

Evidencia-se aqui a importância de um estudo atencioso sobre a música brasileira e o violão brasileiro, como foi proposto no capítulo 3.6., pois os artistas já buscaram há muito tempo o que hoje se está despertando para buscar como educadores: as origens culturais do povo brasileiro e dos nossos alunos.



**PERGUNTA – Vocês se lembram das músicas que a classe de vocês gosta mais, lembram daquela eleição que feita ontem? Quais foram?**

*VOZES – Aquarela, Chico Mineiro e Asa Branca.*

No dia anterior à entrevista, foi visitada a classe dos intermediários e feita uma interessante eleição musical: a classe citou dez músicas das que mais gostam. Em seguida foi pedido que cada um escolhesse as duas preferidas e tocasse a corda *Mi*: forte para as que escolheram e pianíssimo para as que não escolheram. A atividade foi muito frutificante e deixou clara a escolha democrática da classe<sup>59</sup>. Em seguida a classe tocou muito bem as músicas escolhidas.

**PERGUNTA – Qual a música que vocês tocariam para as suas mães e qual a música que vocês tocariam para o melhor amigo?**

*VOZES – Aquarela, Eu sei que vou te Amar, Carinhoso, Minha Canção, Brasileirinho, Romaria.*

Fica claro que os alunos percebem e assumem as dimensões coletivas e individuais do processo de ensino e aprendizagem vivenciado e sabem separar e respeitar cada um deles no seu devido momento. A única música que aparece tanto na eleição dos alunos da classe como nas dedicadas a alguém querido é a Aquarela. No Sinfonia do Cerrado existe o **gosto individual e o respeito de todos pelo coletivo**.

Também aparece a diferença entre o que o aluno gosta nas aulas, na orquestra e o que a mãe gosta. Assim, percebemos que a influência da família nos estudos dos filhos é também musical, e *porque meios a criança consegue perceber esta atenção e a sensibilidade dos pais*, pois os pais pedem para os filhos tocarem e manifestam seu entusiasmo por certas músicas, como visto no Grupo dos Pais e Diretores.

A conversa começou a tomar corpo e maior interatividade com os colegas quando se perguntou sobre os pais.

---

<sup>59</sup> Este registro encontra-se no DVD em APÊNDICE B deste relatório com o nome de “eleição musical”.

**PERGUNTA – O que os pais de vocês falam sobre as músicas que vocês tocam e quando vocês vêm para as aulas?**

Entrevistado 21 – *eles falam assim, que quando dá pra ir vai, e fazer o máximo possível para aprender mais.*

Entrevistada 12 – *lá em casa nós três tocamos (os irmãos) no Sinfonia e meu pai se sente todo orgulhoso e incentivou desde pequenos, meu pai gosta de música, quando tocamos ele fica parado e chega a perder a respiração.*

Entrevistada 1 – *minha mãe sabe que eu saio de casa não para fazer outras coisas e sim para aprender e ela gosta muito de saber que os filhos dela estão saindo para aprender e fazer coisa certa e não coisa errada, ela fala: “nossa, cada vez você aprende mais, as notas estão saindo cada vez mais perfeitas, a postura e a definição de cada toque está melhorando com o passar do tempo”*

Entrevistado 7 – *meu pai fala que eu podia estar na rua fazendo coisa errada, e eu to aqui estudando, “é bom que você vai pro Sinfonia, se não você ia estar na rua vagabundando” (risos)*

Entrevistado 24 – *eles falam que se eu ficasse na rua eu ia virar viciado ou coisa assim.*

Estabelece-se aqui uma comparação moral direta entre o tempo ocioso desocupado substituído pelo tempo empregado em uma atividade cultural, onde o primeiro (a rua) está relacionado com “coisas ruins” e o segundo (a música) com “coisas boas”. Percebemos também uma mudança histórico-cultural brasileira de concepções, pois, há algumas décadas atrás, a música e o violão é que estavam relacionados com a boemia, vagabundagem e desocupação<sup>60</sup>.

Isto pode significar uma mudança de paradigmas culturais na sociedade, onde o “inimigo” passa a ser o desejo e as ilusões que vêm da rua, impingidos pelos meios de comunicação de massa e pelo crime organizado, e o aliado mais respeitado vem pela via do sócio-cultural: um bom ambiente e um desenvolvimento intelectual e humano saudável através da arte e dos artistas.

A importância desta mudança de paradigma nos remete a um profissionalismo na área da educação musical nunca antes exigido.

---

<sup>60</sup> Cf. Capítulo 3.6.1. que mostra as origens marginais do violão, cuja concepção ainda vige em algumas sociedades.

**PERGUNTA – O que vocês sentiram quando ganharam o violão? Contem como foi.**

Entrevistada 12 - *Meu pai um dia, foi do nada, ele apareceu com o meu violão, eu fiquei pulando.*

Entrevistada 13 - *Meu pai me chamou lá no quarto, eu não sabia o que era, tava lá na minha cama o violão.*

**PERGUNTA – O que vocês sentiram quando conseguiram tocar a primeira música bem?**

Entrevistado 21 – *quando a gente passa de música, chega a dar um alívio na gente.*

Entrevistado 14 – *na hora eu pensei que ia desistir, mas minha avó insistia e sempre me apoiava: “você não vai desistir! Segue em frente! Você vai conseguir”, e quando eu ganhei o meu violão, eu comecei a melhorar o meu desempenho, eu consegui. Cada dia eu passava uma ou duas músicas. Quando eu estava no “Bôto Sinhá”, mais ou menos, foi quando eu ganhei o meu violão.*

Aqui aparece uma outra via de mão dupla: as exigências e expectativas da família com relação à conduta dos filhos – *não ficar fazendo coisas ruins na rua* – e em contrapartida a preocupação de realizar um investimento na aquisição de um instrumento musical. Parece uma troca justa! Mas, por traz desta troca, semeia-se algo novo, uma troca de valores: a criança fica mais feliz ao ganhar um violão do que um aparelho celular de última geração. Este também é um fruto de um trabalho cultural: **a formação de valores.**

Para que isso aconteça, a participação ativa da família é imprescindível, como foi possível constatar na fala dos filhos: *meu pai comprou...., minha mãe disse....., minha avó.....*

**PERGUNTA – Vocês se lembram de algum momento em que um amigo daqui ajudou vocês?**

Entrevistada 12 – *eu pedia sempre ajuda para a Miriã (aluna mais experiente e mais velha das classes avançadas) quando eu não conseguia fazer alguma coisa.*

Entrevistada 16 – *eu aprendi muito com a Renata, porque ela senta ao meu lado e eu prestava atenção no que ela tocava.*

Entrevistada 13 – *muitas vezes que eu queria desistir, foi a Débora (entrevistada 12) que me ajudou, ela falava: “não desiste, tenta!” E eu passei todas as músicas com a Débora me ajudando aqui na aula.*

Entrevistada 5 – *principalmente a “Minha Canção”, eu estava nela e a Ana Paula, que é da outra classe (avançada) me ajudou. Eu passei de música rapidinho.*

Nota-se que as meninas se ajudam mais que os meninos ou, pelo menos, falam mais sobre isso. Agora, o que fica bem clara é a pertinência aplicativa das teorias de Vigotski (2004) das Zonas de Desenvolvimento Proximal – ZDP – na educação musical, onde os alunos aprendem, não só com o professor, mas também com outros alunos mais experientes do grupo, seja através de perguntas, ajudas momentâneas ou simples observação. O que surpreende é que, mediante evidências tão claras, as teorias dialéticas de Vigostki não são aplicadas nos planejamentos e avaliações das escolas de música que conheço.

Percebe-se também que a entrevistada 12 aparece em dois momentos diferenciados: quando ela procura ajuda (da Mirian) e quando ela é citada como colaboradora por outra colega e presta-lhe ajuda (entrevistada 13). Na verdade, sempre restou a dúvida do que é mais importante para o aluno: **Ser ajudado ou poder ajudar? Ser beneficiado ou beneficiar?**

Aqui também começa a aparecer uma via de mão dupla, pouco observada na educação formativa, que muitas vezes se posiciona de forma unilateral e paternalista, julgando que o aluno precisa apenas receber coisas boas. Talvez para o aluno poder beneficiar seja tão ou mais importante do que ser beneficiado, e cabe aos educadores abrirem estas vias. O adolescente não faz as coisas por dinheiro ou fama, sua motivação está em sentir-se útil, realizador e capaz.

**PERGUNTA – Agora, ao contrário! Eu quero que vocês se lembrem: quando ajudaram alguém a tocar?**

Entrevistada 12 – *eu tenho uma amiga que já saiu do Sinfonia, a gente estudava todas as músicas junto, mas sempre eu terminava um pouco antes e ela falava: me ajuda, como é que faz esta parte? Eu aprendia a música, aí eu ensinava ela e nós duas passávamos de música assim.*

**PERGUNTA – Quando vocês estão tocando juntos na orquestra e alguém perto erra uma nota, o que vocês fazem?**

Entrevistada 4 - *eu acho que eu não quero só o melhor para mim, eu quero pros outros também, eu procuro ensinar, eu tento “amigar” com eles antes pra depois falar.*

Entrevistada 1 – *eu presto atenção e depois que terminar de tocar todo mundo, eu chego e pergunto: você não entendeu direito não? Você quer que eu te explique ou que eu chame o monitor? Se ele preferir que eu explique, aí eu explico direitinho.*

Entrevistado 17 – *(quando o amigo erra) ele olha pra nossa mão, pra ver como faz certo, uma vez uma colega me chamou atenção e eu parei de tocar e falei: “depois você me explica”.*

Com estas falas, pode-se perceber que além da vontade de ajudar os amigos, há uma preocupação em fazê-lo com o devido respeito, para não gerar ou caracterizar algum tipo de inferioridade musical e intelectual daquele que por algum motivo errou. Há uma consciência da transitividade pela qual todos estão passando.

Há também uma espécie de disciplina no fato de não interromper a música para explicar algo ao colega, o que leva a crer que este tipo de procedimento é comum e já foi muito trabalhado pelo professor dentro da metodologia de ensino do Sinfonia do Cerrado.

Aqui reaparece também o curiosíssimo conceito de “*passar de música*” criado em Niquelândia, não como num método e sim oriundo de uma espécie de competição saudável, e como se processa este fazer entre os colegas que se ajudam, mostrando como isso poder aparecer metodologicamente dentro dos planejamentos e avaliações,

ou seja: um aluno pode ser avaliado, não pelos resultados pontuais – que música está tocando - mas pela autonomia que vai adquirindo nesta habilidade, o “passar e música”. Quanto menos ele depende do amigo, maior o grau de autonomia, o que significa diretamente maior domínio da linguagem musical e do processo de aprendizagem, o que implica em maior prontidão para maiores desafios.

Isto só pode ocorrer num ambiente coletivo.

Pode-se garantir também que esta autonomia aparece em tempo e situação diferentes para cada aluno e ocorrem saltos drásticos de qualidade devido a fatores externos que não têm nada a ver com a incapacidade, como no caso do Entrevistado 14 que teve grandes dificuldades no início do curso e começa a “passar de música” todos os dias depois que ganhou o violão, ou seja, ele fez em uma semana mais do que tinha conseguido fazer nos meses anteriores. Em uma semana este aluno pode ter se tornado um dos melhores da classe, pois todos os processos já estavam prontos, faltava apenas um violão.

Este olhar é importante, pois preserva plenamente a individualidade dentro do ensino coletivo. É possível detectar o bom aluno muito antes de ele tocar tudo. Ao professor e à escola cabe um extremo cuidado com as avaliações pontuais, pois um erro de percepção desqualifica o melhor aluno.

#### **PERGUNTA - Qual a importância da música na vida de vocês?**

Entrevistada 7 – *porque eu toco um instrumento, eu posso ter um futuro mais pra frente.*

Entrevistada 4 – *a música incentiva a gente a querer aprender mais, a ser mais no futuro.*

Entrevistada 5 - *eu nunca pensei que eu daria conta, eu via a orquestra e eu falava: “eu nunca conseguirei fazer uma posição dessas”, não que eu queira ser música (musicista), mas se eu tiver qualquer profissão, sei que vou conseguir.*

**PERGUNTA – Vocês já trouxeram alguém para o Sinfonia do Cerrado?**

Entrevistado 21 – *meu primo fica na rua fazendo as coisas erradas e eu fico ensinando uma música e incentivando ela a não fazer (as coisas erradas).*

Entrevistado 14 – *eu tinha um amigo na minha escola, aí eu incentivei ele a estudar aqui, “entra lá que é muito bom”, e ele entrou, mas infelizmente ele teve que ir pra Brasília.*

Entrevistada 1 – *o Sinfonia é educação e distração, nos educa a ter responsabilidade e é um passa tempo, que você pode conhecer novos amigos e aprender muitas coisas também. Eu digo isso e trouxe duas primas.*

Entrevistado 21 – *meu colega perguntou na escola: “onde é que eu faço aula de cavaquinho?” eu disse que era aqui no Sinfonia e ele veio estudar aqui também.*

**PERGUNTA – Na escola, vocês acham que tem importância o fato de tocarem no Sinfonia do Cerrado?**

Entrevistada 1 – *nas festas, quando tem gincana a gente pode tocar, a gente também ganha mais ponto.*

Entrevistada 16 – *aqui eu aprendi uma postura que eu posso usar lá na escola, tipo de não conversar, por exemplo, prestar mais atenção na aula, aprender mais as coisas.*

Entrevistado 21 – *antigamente eu quase não prestava atenção na aula e gostava de brigar, e quando eu vim fazer o Sinfonia, a mesma coisa que eu prestava atenção na aula de cavaquinho, eu fui aprendendo a prestar atenção no colégio e melhorei bem mais.*

As respostas dadas às três perguntas anteriores mostram a crença das crianças num futuro melhor através da música, e esta crença se explica quando elas reconhecem em si mesmas uma melhoria de procedimentos na escola e em casa, relacionando diretamente isto ao aprendizado musical. A visão de futuro dos alunos do Sinfonia do Cerrado é sempre de grandes conquistas, há uma elevação da autoconfiança e de perspectivas quando se consegue tocar um instrumento.

É interessante notar como se processa o efeito multiplicativo de divulgação da orquestra entre os amigos e parentes. Hoje o Sinfonia do Cerrado atende 250 alunos e

precisaria ter pelo menos 100 novas vagas para atender à demanda da cidade, segundo a coordenação.

### **PERGUNTA – Mudou alguma coisa em casa?**

Entrevistado 14 – *antes eu ficava fazendo bagunça em casa ou assistindo televisão, fazendo coisa inútil, e quando ganhei o meu violão e entrei na aula, quando eu não tinha nada pra fazer eu ficava treinando.*

Entrevistada 16 - *nas horas vagas eu geralmente ficava na rua, pra cima e pra baixo, mas quando eu comecei a fazer a aula de violão eu parei mais em casa, passei a obedecer mais a minha mãe e parei de brigar com o meu irmão, coisa que eu fazia muito.*

### **PERGUNTA – Quando vocês percebem que uma música ficou boa?**

Entrevistada 2 – *quando ela está certa e no ritmo.*

Entrevistado 17 – *tem que estudar inteira, pra gente não ficar topicando, dando aquela paradinha.*

Isto significa que eles têm plena consciência do conceito de finalização de uma obra de arte: estar completa e com todos os elementos musicais dominados, mesmo estando ainda no processo de aprendizado. Isto é, eles têm clareza de objetivos, sabem onde precisam chegar, e são ao mesmo tempo pacientes com as dificuldades do caminho, como visto no trato com os colegas nos parágrafos anteriores. Os alunos também sentem segurança de que vão conseguir atingir todas metas através da dedicação ao estudo, pois falam do futuro sempre com otimismo.

### **PERGUNTA – Quanto tempo vocês gostariam de ficar no Sinfonia do Cerrado?**

Entrevistada 12 – *pra toda a vida!*

Entrevistada 1 – *eu gostaria de ficar até o dia que eu fosse embora de Niquelândia para estudar fora, e eu quero sempre estar aprendendo músicas novas e sabendo elas realmente.*



Entrevistado 17 – *quando eu for embora de Niquelândia, posso falar que não é famosa só pelo níquel, mas também um ótimo lugar pra morar e pra tocar.*

Na fala dos alunos aparece o mesmo reconhecimento de uma elevação civilizatória da cidade em função do projeto cultural e a ambição dos alunos de buscarem capacitações profissionais superiores, mesmo que tenham que estudar em outras cidades é um dado constante.

**PERGUNTA – Alguma coisa mudou nas músicas que vocês ouvem no rádio, na TV ou no MP3 depois que vocês entraram no Sinfonia do Cerrado?**

Entrevistada 1 – *meu pai, depois que eu entrei no Sinfonia do Cerrado ficou achando bom que eu passei a tocar as músicas que ele ouvia no CD (sertanejas).*

Entrevistado 14 - *antes a música não fazia parte do meu futuro, quando entrei no Sinfonia do Cerrado eu comecei a gostar dos programas de música, igual o de Inezita Barroso, que sempre passa e é difícil eu perder um programa.*

**PERGUNTA - Qual a importância dos seus professores?**

Entrevistada 12 – *pra mim foi muito importante, eu comecei com o Joely, aí ele foi me encaminhando pro Luciano e pro James, nossa: É muito bom! Porque graças a eles nós estamos aqui, foram eles que me ajudaram quando eu precisava de alguma coisa, eles ensinavam, se não fossem eles eu não teria como aprender.*

Entrevistada 1 – *ensinam as notas, o tempo, o ritmo, e como utilizar do jeito correto.*

Entrevistado 17 – *a gente não sabe o ritmo da música, aí a gente pega o cavaquinho e dá para eles tocarem. Aí empolga, quando eles tocam, aí dá pra gente aprender mais.*

Fica aqui confirmada a importância do domínio do conhecimento musical específico do professor. Além disso, é importante chamar a atenção para o fato de o aluno ter no professor a relação mais direta com a escola e com o projeto cultural. Todos sabem o nome dos professores, mas nem sempre do maestro ou dos diretores,

ou seja, o grande elo entre a escola e o aluno é o professor, e muitas vezes esta importância é desconsiderada nas ações institucionais de planejamento e projetos culturais. Um projeto cultural que não ouve seus professores nunca poderá ser chamado de projeto social, pois o principal diálogo social fica estancado e seu principal agente ignorado.

**PERGUNTA – Então, é diferente a música que a gente toca e a música que ouve no rádio ou no CD?**

Entrevistada 17 – *dá mais emoção*

Entrevistada 12 – *a música que a gente toca é mais importante porque a gente é que conseguiu fazer aquilo, não só ouvir os outros tocando.*

Numa resposta simples a entrevistada 12 desmonta toda a crença de que grandes projetos de apreciação musical, historicamente impostos à infância e à juventude, ainda vigentes em pretensiosas justificativas socializantes de algumas orquestras sinfônicas e meios de comunicação, possam ser considerados como uma educação musical. Não há educação sem o fazer (DELORS, 2004). A música sem o fazer musical não gera nenhum significado, nenhuma emoção, não há imersão nem permanência.

#### 4.4 A voz dos alunos avançados

A Roda de Conversa dos alunos avançados revelou um alto potencial reflexivo e de discernimento que ainda não havia aparecido nos outros grupos. Verificou-se que estes alunos já transitaram da forma infantil de pensamento sincrético, onde todas as coisas se misturam, para um pensamento categorial que consegue focar cada tema, aprofundá-lo e criar relações.

Observou-se que o fato de o jovem estar em um ambiente que o confronta com a arte, o conhecimento e a sociologia aplicada por meio da pedagogia, desenvolve discernimentos em todas as áreas e um amadurecimento do pensar, sem que ele tenha que passar por algum processo doloroso de vivência, pois todos manifestam alegria, fluência e sensibilidade próprias da idade que varia entre 13 e 17 anos. Isto é o que Morin (2005) chamou de ter “a cabeça bem feita” e não “bem cheia”, onde a filosofia une os saberes em um sistema de abrangência humana, o qual chama de transdisciplinaridade. Pode-se constatar isto nas surpreendentes falas destes jovens, que também monitoram os professores do Sinfonia do Cerrado.

Para receber os alunos avançados, foi exibido o mesmo DVD das orquestras de Niquelândia, Catalão e FEBEM de São Paulo, que também contém alguns depoimentos, sendo o mais extenso aquele gravado com a mãe da Ítala<sup>61</sup> e algumas cenas das festas populares de Niquelândia.

Todos os alunos avançados participaram da gravação representando Niquelândia com a Orquestra Sinfonia do Cerrado. Eles ficaram muito felizes, emocionados e satisfeitos ao assistirem pela primeira vez o resultado da gravação, cujos registros de Niquelândia ocorreram durante o estudo exploratório desta pesquisa.

---

<sup>61</sup> Cf. Capítulo 3.4.

**PERGUNTA – Como vocês se sentem vendo e analisando o trabalho que fizeram neste DVD, valeu a pena, acrescentou alguma coisa?**

Entrevistada 12 – *eu melhorei muito tecnicamente.*

Entrevistado 13 – *melhorou a auto-estima.*

Entrevistada 7 – *nós estávamos um pouco acomodados, fechados no nosso próprio mundinho, e essa gravação foi uma porta aberta para vermos que não era (unicamente importante) só aquilo que fazíamos.*

Nota-se que, logo de início, surge a autocrítica construtiva tanto da necessidade de melhorias técnicas (entrevistado 12), quanto de não permitir a acomodação (entrevistada 7), que eles consideram negativa. Também fica evidente a necessidade de um projeto cultural renovar-se constantemente através de novas metas e superações qualitativas de caráter artístico.

**PERGUNTA – Estas festas, do Divino, da Igreja, das catiras que aparecem no DVD significam alguma coisa pra vocês?**

Entrevistada 7 – *faz lembrar nossos antepassados, aqueles locais, fizeram parte dos escravos.*

Entrevistada 6 – *tocamos a nossa cultura, tem festa que só nós temos, Muquém (romaria de Nossa Senhora da Abadia do Muquém) ninguém tem.*

Entrevistada 1 – *as músicas que tocamos têm a ver com a nossa cultura mesmo!*

Entrevistada 6 – *as músicas são mais próximas da gente, “A Bandeira do Divino” o “Hino à Nossa Senhora da Abadia”.*

Entrevistada 7 – *(o DVD) não mostra só o Sinfonia do Cerrado, mostra também a cultura daqui.*

Este grupo já percebe claramente como funcionam as propostas de repertório do Sinfonia do Cerrado e consegue separar o trabalho técnico da orquestra do trabalho cultural quando os analisam. Os professores costumam sugerir pesquisas sobre as épocas e os autores das músicas e isto também colabora para o estabelecimento dessas relações.

## **PERGUNTA – Qual a importância do Sinfonia do Cerrado para a Cidade de Niquelândia?**

Entrevistado 13 – *Niquelândia é mais conhecida pelo níquel, mas tem o Sinfonia que faz cultura e ainda mostra a cultura da cidade.*

Entrevistada 6 – *muitas crianças que ficavam na rua, era algo ruim, e hoje não ficam, eles estudam em casa, eles querem ficar aqui, a aula começa a uma hora e meio dia e meia eles já estão chegando por aqui “doidinhos” pra começar, eles ficam tocando e nós falamos: já acabou a aula! Isso é muito bom de se ver, eu estava outro dia comentando, a Jéssica só enxerga 5%, ela é quase cega e só de ouvir, procura as notas até acertar e ela achava pelo ouvido. Hoje ela sabe as notas, se falamos para fazer a nota Dó ela sabe e está indo muito bem, já passou o “Asa Branca, Chico Mineiro, Aquarela”. Toca bem!*

Aqui aparecem duas questões que estão presentes em todas rodas de conversa: Niquelândia não é só níquel, e tirar a criançada rua. Há, porém, um aprofundamento quando a entrevistada 6 mostra como se processa a escolha de vida da criança pela via do prazer em tocar e aprender um instrumento, chegando muito antes da aula e saindo bem depois. Não satisfeita, a entrevistada aprofunda ainda mais esta questão quando relata o poder intrínseco da música<sup>62</sup> por meio da comovente experiência pedagógica com uma aluna cega. O fato de a entrevistada 6 ser também monitora e assessorar os professores nas atividades de ensino vem a confirmar a importância que ela dá à oportunidade que tem de *beneficiar* alguém, como já mencionado anteriormente na Roda de Conversa dos alunos Intermediários.

## **PERGUNTA – O que é o Sinfonia do Cerrado na vida de vocês?**

Entrevistada 7 – *É tudo! Passou a ser parte da nossa vida, pra não dizer que é o principal. Não adianta, a pessoa que começa a estudar música não pode resolver parar, não consegue ficar sem aquilo que ela gosta realmente, se apegar não só pela música, mas pelo conhecimento que ganhou, o que nós aprendemos com os alunos e ensinamos para os alunos.*

---

<sup>62</sup> Cf. Capítulo 2.1.

Entrevistada 3 – *Pra mim, abriu muita coisa! Todo mundo é amigo, quando pára (quando há uma interrupção do projeto), dá um sofrimento.*

Entrevistado 9 – *Na escola quando não tinha aula, ao invés de ir pra casa eu vinha pra cá.*

A fala da entrevistada 7 já seria suficiente para justificar toda esta pesquisa. Ela consegue em um parágrafo sintetizar as relações musicais, com o conhecimento e com a pedagogia. Exatamente o que se quer mostrar!

Verifica-se mais adiante que mesmo com uma força de imersão deste nível, a entrevistada 7 tem plena consciência de que este momento de sua vida é transitório, pois apesar de ser uma excelente musicista, ela manifesta outras ambições profissionais. Esta observação é importante, pois garante que não há nenhum caráter doutrinário permeando esta ação cultural, que promove sim a *conscientização*.

Se ficar constatada a doutrinação ideológica, pessoal de algum líder, política ou religiosa, o projeto sócio-cultural poderá ter as suas finalidades principais corrompidas.

**PERGUNTA – Se vocês precisassem eleger, quais as três coisas mais importantes que aprenderam aqui, quais seriam?**

Entrevistada 7 – *aprende a amadurecer o pensamento.*

Entrevistado 9 – *com a música, aprendemos a pensar mais alto.*

Entrevistada 3 – *ter mais responsabilidade, tanto aqui dentro, com lá fora.*

Entrevistada 1 – *a gente aprende a se dominar, as amizades e a responsabilidade que passa para a vida.*

Entrevistada 6 – *aprendemos a ajudar os outros, tudo que eu posso fazer para ajudar, eu faço! É importante demais sermos solidários com as pessoas.*

Estas falas lembram de sobremaneira vários momentos do Relatório Delors para a UNESCO (2004), onde os autores citam a educação básica como um **Passaporte para a Vida**, e a entrevistada 1 fala da *responsabilidade que passa para a vida* e também nos reporta à um dos pilares para a Educação do Século vinte e Um: “Aprender a viver junto e com os outros”, quando a entrevistada 6 fala da *solidariedade*. Vê-se

também que estas duas citações estão ligadas ao *fazer* e ao *pensar* nas falas dos entrevistados 7 e 9, que são os outros pilares: “Aprender a aprender e Aprender a fazer”.

Eles ainda não comentaram sobre a importância das questões musicais, pois seguia-se um outro eixo de pensamento. O aprendizado musical, até aqui, foi tratado como senso comum, portanto o conceito de aprendizado girou em torno de outras questões.

**PERGUNTA – Com relação à música, o que mudou no gosto musical de cada um, observando o antes e o depois de estudar aqui?**

Entrevistado 5 – *Eu comecei a prestar mais atenção na música, na melodia, comecei a ouvir músicas clássicas também.*

Entrevistada 1 – *eu achava chato ouvir orquestras, mas agora, quando eu vejo passar uma orquestra na TV eu presto atenção em tudo, o violoncelo, o contrabaixo, como se sentam e fico observando para ver se as partituras deles são diferentes das nossas.*

**PERGUNTA – Ao que vocês atribuem esta mudança de gosto musical?**

Entrevistada 7- *Nós prestamos atenção em outras orquestras, porque nós fazemos parte de uma. É como numa família em que todos brigam, não sabem entender uma família onde todos conversam. Não existe família perfeita, mas em algumas o ambiente é muito melhor.*

Entrevistada 6 – *quanto mais tempo nós tocamos, vamos aprendendo a analisar outros tipos de coisas, e começamos a nos apaixonar por outras coisas, perceber outras belezas. Eu adoro os estudos clássicos (Carulli, Carcassi, Mertz e Tárrega).*

Vê-se, mais uma vez, que ao mudar o assunto para a dimensão musical, mudam também os referenciais e os significados. Na atenção musical a outras orquestras, pelo fato de também fazer parte de uma, a entrevistada 7 traz uma questão muito atual

referente às identidades, base do multiculturalismo: *O reconhecimento de si mesmo gera a possibilidade do reconhecimento do outro.*

Já a entrevistada 6 coloca uma outra questão ao se *apaixonar por outras coisas*. Ela esclarece como se processa a diferença de escolha entre o aluno iniciante e o avançado e atribui esta taxonomia ao tempo de estudo. Mas a frase mais importante é: *começamos a perceber outras belezas*. É o que Paulo Freire chamou de boniteza do aprender<sup>63</sup>. O prazer pela descoberta das ciências e das artes já existentes surge com naturalidade e fluência sem nenhum tipo de imposição pedagógica conteudista e sim pela via da sensibilidade *apaixonada*.

Vale comentar que a entrevistada 6 tem 16 anos e a entrevistada 7 apenas 15.

#### **PERGUNTA – Quais as músicas que vocês mais gostam de tocar?**

*VOZES – Bachianinha (Paulinho Nogueira), A Primavera (Vivaldi), Carinhoso (Pixinguinha), Uirapuru (Valdemar Henrique), Corcovado (Tom Jobim), Trenzinho Caipira (Villa Lobos), Aquarela (Toquinho), Romaria (Renato Teixeira), Luar do Sertão (Catulo e João Pernambuco), Foi Boto Sinhá (Valdemar Henrique).*

Foram explicados a atividade e o resultado – eleição musical – feitos com os intermediários no dia anterior. Assim como no grupo dos intermediários, foi pedido que cada um escolhesse duas dessas músicas, as que gostam mais, e que batessem os pés, forte para as que escolheram e piano para as outras. O resultado sonoro em intensidade foi: 1º - Bachianinha, 2º - A Primavera, 3º Carinhoso<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Cf. Capítulo 2.

<sup>64</sup> O registro desta atividade, está no DVD em APÊNDICE B deste relatório.



**PERGUNTA – Do que depende a diferença entre as músicas que vocês escolheram e as dos alunos mais iniciantes, que escolheram: Aquarela, Chico Mineiro e Asa Branca?**

Entrevistada 1 – *Conhecimento.*

Entrevistada 10 – *Se eles conhecessem estas músicas, com certeza, escolheriam estas.*

Eles relacionaram o gosto musical diretamente com o fato de terem um conhecimento mais amplo. Esta questão que parece simples traz algo que aterrorizaria os meios de comunicação de massa, pois o conhecimento traz discernimento, isto é, saber distinguir o bom do ruim. O conhecimento é a grande arma de enfrentamento à indústria cultural, consumista, viciante e irresponsável com a arte, com a infância, com a juventude, com a ecologia no seu perverso modelo de desejo e consumo. Por isso, devemos olhar com cuidado os conteúdos pseudo-educacionais e pseudo-sociais incentivados e veiculados pela televisão e paralelamente aos conhecimentos artísticos, esclarecer criticamente os alunos sobre a linguagem da televisão.

**PERGUNTA - Vocês escolheram estas músicas porque gostam de ouvir ou de tocar?**

*Vozes – tocar, tocar, tocar.....*

**PERGUNTA – Por que vocês gostam mais de tocar uma música do que outra?**

Entrevistado 12 - *Por causa da técnica.*

Entrevistada 6 – *Melodia.*

As três músicas escolhidas – Bachianinha, A Primavera e Carinhoso – têm um alto grau de dificuldade técnico-teórica e melodias complexas em modulações de escalas e tessituras.

**PERGUNTA – Então, pode-se dizer que não depende só do conhecimento, depende também do desafio?**

Entrevistada 1 – *Precisamos de desafios para poder romper os obstáculos, tem que ser insistente, persistir, estudar, dedicar, pedir ajuda, até que se consegue. A persistência é um aprendizado e a vitória é uma conquista sobre si mesmo!*

A fala da entrevistada 1 é tão sublime que foi utilizada na epígrafe deste relatório.

Importa apenas comentar o fato de os alunos se apegarem às músicas mais difíceis que tocam e ao conceito de superação e conquista que isto implica. Ao estudante não são dados muitos meios de conquista na sociedade, que tradicionalmente o trata como um ser ainda inacabado (MIZUKAMI, 1986, p.8). No mundo contemporâneo, porém, existem transições de capacitação entre as gerações onde o jovem tem uma formação escolar e um domínio da tecnologia superior à dos pais. Há uma necessidade de caminhos para que esta realização pessoal que está além do alcance dos pais possa ser exercida. A arte, o esporte e a inclusão digital cumprem socialmente e educacionalmente esta função, porém só a arte consegue fazê-lo com tamanha sensibilidade.

**PERGUNTA – Vocês têm alguma ambição profissional com a música ou com outra profissão?**

Entrevistada 7 – *Eu amo a música e nunca vou abandonar este lado. Gostaria de seguir outra área, mas saber não ocupa espaço!*

VOZES – *odontologia, pediatria, arquitetura, engenharia da computação, advocacia.*

Entrevistada 6 – *eu quero fazer algo que junte a psicologia com a música, tem a musicoterapia também.*

Entrevistado 5 – *eu quero seguir a música, não sei como , mas é o que eu quero.*

Entrevistado 8 – *eu quero seguir o mesmo caminho do meu pai. Ele toca há trinta anos, eu gosto de ouvir ele tocando. Ele toca em bar, restaurante, mas ele é sertanejo e forró e eu sou rock (risos).*

Estas falas mostram que a maioria dos jovens ainda não se definiu plenamente por uma profissão, porém todos ambicionam ter uma formação de nível superior, mesmo sabendo que isto não é possível em Niquelândia e que terão que recorrer e viajar a outras cidades distantes. O entrevistado 8 não mencionou a formação superior, provavelmente por não ter nenhum profissional com nível superior em música na cidade e por acreditar que esta carreira depende muito mais do talento do que da formação como no exemplo do pai, porém este seu conceito ainda está em construção, pois ele é um ótimo violonista erudito e nem se apercebeu das suas possibilidades. Este esclarecimento também é atribuição dos educadores.

**PERGUNTA – Alguma coisa mudou na casa de vocês depois que passaram a estudar música?**

Entrevistada 4 – *Na minha casa todo mundo gosta de ver TV e às vezes dá briga quando eu quero estudar, eu prefiro estudar!*

Entrevistada 1 – *Já lá em casa é diferente, meu pai quer que eu toque para ele o tempo todo, e eu faço assim: agora já chega, deixa eu comer, sair! (risos). E meu pai pede, toca o Chico Mineiro, e eu toco. Toca de novo, e o Luar do Sertão! Ele gosta daquelas músicas mais antigas...*

Entrevistada 4 – *(refletindo sobre a afirmação anterior) É engraçado, que eles não gostam, mas quando tem alguém tocando violão na TV eles vêm correndo me chamar!*

**PERGUNTA – E na escola, vocês fazem a diferença porque tocam um instrumento?**

Entrevistado 9 - *Lá na escola, quando estava em recesso aqui no Sinfonia, a diretora pediu que nossa orquestra tocasse, nem que fosse apenas para reunir os alunos que também estudam na mesma escola.*

Entrevistado 13 – *Tocamos, eu e o Luan (entrevistado 9), para ela (a diretora). Toda as músicas foram do Sinfonia, eles adoraram e aplaudiram muito. Gostaram mais do Uirapuru e Romaria.*

Fica aqui demonstrada uma excepcional boa-vontade da diretora desta escola em incentivar os jovens num período difícil em que o projeto Sinfonia do Cerrado estava atravessando. Isso mostra o respeito e afinação da escola com os objetivos do projeto musical e o quanto esta música é institucionalmente reconhecida e como a sociedade sente seus infortúnios e está disposta a ajudar.

### **PERGUNTA – O que vocês têm a falar sobre vocês mesmos?**

Entrevistada 7 – *Nós somos mais que amigos, **somos família**, do coração. Quando sai alguém do Sinfonia alguns chegam a chorar.*

### **PERGUNTA - O que vocês têm a dizer para os professores?**

Entrevistada 7 – **São a base.** *Toda casa precisa de uma base, os professores são o nosso alicerce, a nossa evolução se deve a eles.*

Entrevistada 6 – *quando eu crescer quero ser igual a vocês (risos).*

Entrevistada 7 – *a música não é só conhecimento, qualquer conhecimento depende da música, como a matemática, tudo está relacionado. Quando eu falo, é música, está saindo um som da minha boca. Quando eu ando ou sento nesta cadeira também. O conhecimento faz parte da música.*

Mais uma vez aparece a importância e a responsabilidade direta do professor no desenvolvimento do aluno, assim como a admiração e o exemplo de vida que ele suscita.

Ao final o autor agradeceu e elogiou a entrevista oferecida pelo grupo. A entrevistada 1 dirigiu-lhe um agradecimento.

Entrevistada 1 – *you foi sempre muito importante para todos nós, faz parte da nossa família, vai estar sempre no nosso coração e parabéns por tudo que você nos traz.*

**Encerradas com um grande aplauso para aquele emocionante e inesquecível momento.**

#### 4.5. A voz dos professores

Para a apresentação e análise dos dados referentes às rodas de conversa, optou-se por apresentar perguntas e excertos de narrativas dos alunos, com o objetivo de oferecer elementos para a compreensão da dinâmica e do inter-relacionamento de temáticas. Essa mesma sistemática foi adotada nas demais rodas de conversa. Pensou-se que, dessa forma, análises e relações com a questão investigada, bem como com o referencial teórico adotado, possam ser realizadas durante todo o processo de apresentação dos dados. Foram escolhidos alguns excertos das narrativas com o objetivo de oferecer como os entrevistados se colocavam como co-protagonistas do processo.

A conversa iniciou-se de forma espontânea, pois os cinco professores locais já estavam acostumados a se reunir com os professores visitantes nas capacitações que ocorrem mensalmente. Nas capacitações sempre ocorre um momento de conversa sobre os trabalhos pedagógicos. A diferença é que desta vez a visita do autor teve um caráter de pesquisa e a conversa foi conduzida para a percepção dos resultados e das opiniões desde o começo do projeto Sinfonia do Cerrado e abordando todos os aspectos de interesse deste trabalho.

As questões levantadas foram pela primeira vez discutidas de forma ampla e com uma visão analítica que permitiu a explanação, a generalização e o aprofundamento de inúmeros aspectos que não apareceriam apenas no cotidiano dos trabalhos e das capacitações.

Esta visita do autor à Niquelândia teve o caráter de pesquisa, inclusive na parte operacional da viagem estadia e todos os outros itens de ação, pois o Projeto Sinfonia do Cerrado estava provisoriamente paralisado<sup>65</sup> em função de alguns itens burocráticos não despachados pelo MINC (Ministério da Cultura-Governo Federal), ou seja, as rodas de conversa foram especialmente mobilizadas para esta pesquisa pelo gentil empenho

---

<sup>65</sup> Estas paralisações, também citadas pelos participantes nas rodas de conversa, são inevitáveis devido a greves e falta de constância nos prazos e condutas do Ministério da Cultura, podendo variar entre dois e sete meses.

da direção do projeto e de seus participantes, que aguardavam ansiosamente, o reinício dos trabalhos após três meses de paralisação.

Entrevistado 1 (acabando de atender uma ligação ao telefone celular) – *estão ligando de faculdade, fui selecionado!*

### **PERGUNTA – Conte-nos o que está acontecendo!**

Entrevistado 1 – *Me inscrevi para um curso de arranjos, harmonia e de orquestras de flautas na UFG (Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO). O curso do professor Levy será de 15 horas e com a professora Cláudia da UFG de 3 horas com prática de flautas. Será na Sexta, Sábado e Domingo.*

### **PERGUNTA - Você já fez outro cursos fora esse?**

Entrevistado 1 – *eu fiz o de “luthier” com o Brás da Viola em São Francisco Xavier – SP, para ver se eu me interessaria mesmo, e serviu muito para eu conhecer bem o violão e também a viola caipira. Foi uma experiência maravilhosa para mim.*

Os professores do Projeto Sinfonia do Cerrado foram inicialmente selecionados de uma maneira inusitada. Não houve análise de currículo, pois não havia profissionais com capacitação específica na cidade e cercanias. Eles foram selecionados pela coordenadora administrativa do projeto por terem uma atividade musical relevante nas igrejas, o respeito por liderarem grupos musicais jovens, e também por mostrarem grande motivação em festas e eventos da comunidade local. Todos eram músicos intuitivos.

Esse é o caso dos entrevistados 1 e 2. Os outros dois professores selecionados inicialmente, que perfaziam um total de quatro, estão residindo atualmente em outras cidades, sendo um deles por questões familiares e a outra por estar cursando o terceiro

ano da Graduação em Musicoterapia na UFG (Universidade federal de Goiás – em Goiânia). Isso mostra o salto de capacitação profissional que eles passaram a buscar, também evidente na fala do entrevistado 1.

Os entrevistados 3, 4 e 5 são mais jovens, ex-alunos e ex-monitores, que estão no curso de formação instrumental do Projeto Sinfonia do Cerrado há seis anos e, portanto, possuem uma formação musical também técnica e teórica desde o início do aprendizado.

**PERGUNTA - Ao assistirem ao DVD com a nossa orquestra tocando e também as outras, o que vocês sentiram? (os professores assistiram o DVD junto com a Roda de Conversa dos Alunos Avançados).**

*Entrevistado 4 – é tudo bem maior do que aqui no Sinfonia do Cerrado. É incrível ver tantos projetos acontecendo. Eu acho que fazemos parte de um novo começo da história da música, e o violão entrando como instrumento de orquestra.*

*Entrevistado 1 – o sentimento que me deu, foi o de ver aquelas meninas (FEBEM) transformadas através da música, pessoas que não imaginamos o passado, elas estão ali estudando violão, se dedicando, **se tornando pessoas queridas**. Jamais imaginávamos que ali estão pessoas que já fizeram coisas muito ruins, e tiveram uma chance. Tantas pessoas conseguem ser tocadas, o aplauso da platéia!*

*Entrevistado 2 – o quanto é importante a música! Pois através dela aquelas crianças de FEBEM tiveram **uma oportunidade que talvez nunca tivessem de outra forma e perceberam que são importantes**. Eu sei o quanto eu fui feliz por fazer parte de um pouquinho dessa história através do Sinfonia do Cerrado. Eu pude conhecer o Thales, o Rodolfo (professores visitantes da capacitação), que **deram a oportunidade** de eu fazer parte dessa história.*

Nestas falas já aparecem dois enfoques que ainda não se tinha nas outras conversas, o que demonstrou que o grupo dos professores revelaria novas vertentes para os temas abordados: a consciência do momento histórico para o violão e para a música sendo, por vezes, a única oportunidade de o jovem perceber que ele é importante. Percebemos também que eles têm um olhar amplo que coaduna questões generalistas com as de prática cotidiana, na qual têm a consciência de que estão imersos.

**PERGUNTA - Vocês já refletiram sobre a quantidade de pessoas para as quais já tocaram liderando a Orquestra Sinfonia do Cerrado?**

Entrevistado 1 – *nós já tocamos para muitos públicos, mas quando temos um lugar que nos acolhe, que realmente conhecem um pouco mais de música, vira algo especial, como em Goiânia quando tocamos na véspera do Natal e por um problema da organização, nós tocamos do jeito que estávamos, sem se banhar, sem se vestir. Nos sentimos, porém como se estivéssemos no melhor teatro do mundo para aquela platéia maravilhosa que fez diferença. As pessoas olhavam com um olhar de alegria e cantavam todas as músicas. Foi algo que marcou, foi maravilhoso!*

Entrevistado 4 – *eu fui privilegiado, na minha idade (17 anos), ter a oportunidade de sair, conhecer pessoas e até de gravar este DVD, eu nunca imaginei que participando deste tipo de projeto musical, pois eu entrei por influência do meu pai e não por meu gosto, e acabei tocando e conhecendo tantas pessoas e todo tipo de música.*

Entrevistado 1 – *vale a pena o tempo, as horas de estudo, o cansaço, as amizades, as broncas (risos, olhando para mim), porque **os erros também nos moldam** e temos o sentimento do dever realizado e saber que **da parede, sou um tijolo que a sustenta**.*

Estas falas mostram que os concertos da orquestra também funcionam como um aprendizado e não como uma veleidade artística. *A orquestra num projeto cultural é estratégia e não objetivo.*

Curiosamente, a entrevistada 12 da Roda dos Alunos Avançados também falou que os professores são a base, a sustentação, o alicerce. Este conceito mostra a presença da formação cristã católica, que vem da hermenêutica e traz a idéia de Pedra Fundamental associada ao apóstolo Pedro, presente na fala do entrevistado 1 – *“da parede, sou um tijolo que a sustenta”*.



**PERGUNTA - O James (entrevistado 3) frequenta as Folias e a Festa do Divino, o que vocês têm a dizer sobre estas festas?**

Entrevistado 3 – *as festas em si são muito boas, a tradição que o povo de Niquelândia segue à risca, décadas após décadas, que vêm seguindo as Folias do Divino e Espírito Santo, procurando se divertir e fazer sempre o melhor para todos*<sup>66</sup>.

**PERGUNTA - Como os alunos de vocês percebem estas tradições culturais?**

Entrevistado 3 – *eu acho que os que gravaram o DVD vão perceber, mas muitos ainda não perceberam totalmente.*

Entrevistado 4 – *aos poucos os alunos estão percebendo, com o trabalho dos professores, que não é só de música. Tentamos passar valores, nós buscamos o significado nas músicas e os alunos vão percebendo e pesquisando outras coisas. Hoje eles são bem diferentes do que eram há cinco anos atrás.*

**PERGUNTA - O que vocês ensinam além da música?**

Entrevistado 1 – *na verdade, os valores humanos, o respeito, a própria música já é assim, uma coisa depende da outra pra que a harmonia seja completa, a união, a disciplina, o fazer as coisas juntos. **Passamos para os alunos a importância de tudo o que é ensinado.***

*Hoje mesmo falamos com os alunos iniciantes sobre os cuidados com o meio ambiente, a questão do lixo, que tem um lugar correto para ser jogado. Como tratar aquilo que é dado de graça, como o instrumento. Nós professores temos que sempre bater nestas teclas, existe um tempo para cada coisa. Eles têm o tempo deles, o tempo para a música, o tempo para a família...*

**PERGUNTA - O que mudou na família de vocês com o fato de lecionarem no Sinfonia do Cerrado?**

Entrevistada 5 – *mudou bastante, porque lá em casa eu fui influenciando meus irmãos, por eu ser a mais velha. Eu subi vários degraus e mostrei que é possível, eles têm que aproveitar as oportunidades. Os meus irmãos também vieram estudar aqui.*

---

<sup>66</sup> Cf. em Capítulo 3.1. Estas folias ocorrem durante um mês com forte agregação social e farta distribuição de alimentos prontos nas várias residências que recebem os foliões, que abençoam com música os seus altares.

Entrevistado 1 - *Meu avô era o João Rodrigues, e grande parte do meu talento eu devo a ele, porque meu avô quando jovem, morava na fazenda e trabalhava na lavoura. As famílias se reuniam para ajudar umas às outras e o meu avô ao mesmo tempo em que se divertia ele trabalhava como animador de mutirão . Eles trabalhavam o dia inteiro e meu avô tinha também o ofício de amansar cavalos, na rédea, adestrar o cavalo. Eles trabalhavam até as quatro horas da tarde para aproveitar o Sol e à tarde, quando voltavam pra casa, ele ia pro mutirão em cima do cavalo que estava amansando e carregando às vezes a viola e às vezes o violão nas costas, e ele tocava até dez ou onze horas da noite. As cordas eram compradas de rê, ele dizia que achava estranhas as cordas de hoje em dia, pois as cordas eram compradas em carretéis, e às vezes quando acabava o carretel ele emendava com arame, porque não podia ficar sem tocar. Ele tocava marchas, dobrados e modas.*

Entrevistado 4 – *meus pais passaram a valorizar muito a música sob todos os aspectos, como a audição, a diversão. Antes, para eles a música não era algo positivo. Eles perceberam a importância da música como profissão. Os meus parentes de Goianésia, é incrível, como eles pedem pra eu tocar!*

Aqui aparece um fator importantíssimo referente às rápidas mudanças culturais que ocorreram não só nas famílias, mas entre as últimas três gerações familiares. O depoimento do entrevistado 1 mostra a pertinência de conhecermos as origens e as influências do violão na história cultural brasileira e como isto influencia diretamente nossos alunos e suas famílias. Os aproveitamentos de repertórios, neste sentido têm um teor histórico e altamente significativo.

É interessante notar que a tendência musical pessoal do entrevistado 4 é eminentemente erudita, como poderemos ver na interpretação da Gavota Choro de Villa Lobos, que consta dos arquivos de vídeo anexos. Portanto os seus parentes estão passando a apreciar algo totalmente novo!

#### **PERGUNTA - Vocês se consideram alunos, músicos ou professores?**

Entrevistado 2 – *eu me considero mais aluno, não tem como deixar de aprender.*

Entrevistado 1 – *eu me considero eterno aluno, e o que me mostrou isso foi o Sinfonia do Cerrado, porque a minha idéia de música era completamente diferente. Quando eu comecei a mexer com música foi pela opção de ganhar dinheiro, mas eu vi que tinha muito mais. Vocês, professores e maestros também se colocam assim, querendo sempre aprender.*

Entrevistado 3 – *nós somos professores e ao mesmo tempo alunos, pois o que vocês nos passam, nós passamos para os alunos e monitores.*

Entrevistado 2 – *muitas vezes eu aprendia com os alunos também, eu não só dava aula, mas também recebia aula dos alunos.*

Entrevistado 1 – *nós temos que assumir também uma posição perante as pessoas para mostrar aquilo que somos.*

Aqui aparece claramente o conceito da formação contínua que eles incorporam. Também percebe-se a facilidade construtiva de pensamentos entre o grupo, que consegue tangenciar os vários enfoques de uma mesma questão sem necessitar de estímulos do mediador, pois as falas começam em *ser aluno* e terminam em *assumir a posição profissional de professor*.

#### **PERGUNTA - Além dos alunos e dos professores capacitadores, de que outras maneiras vocês aprendem?**

Entrevistado 5 – *eu acho que com a TV, pois tem coisas positivas e negativas, basta a pessoa querer assistir aquilo que vai somar, e quando eu ligo em algum canal que está passando uma orquestra, eu acho interessante, acho um aprendizado, busco aprender alguma coisa dali<sup>67</sup>.*

Entrevistado 1- *eu sempre pesquiso na Internet e em revistas especializadas sobre a origem do violão, sobre luteria, materiais didáticos disponíveis, alguma peça, algum ritmo.*

Entrevistado 4 – *biografias de autores e história da música, os momentos da história e a música dentro deles, como no cinema, o iluminismo. **É importante entender a música e o significado que esta música tinha numa determinada época.** “Pra não Dizer que não Falei de Flores” é um exemplo disso, a questão da ditadura, tem muita gente que não entende isso.*

Entrevistado 1 – *“Disparada” também.*

---

<sup>67</sup> Isso vai ao encontro das idéias de Ferrés (1996) sobre a maneira de lidar com a televisão na educação. O autor coloca a importância de assistir criticamente as programações e ensinar aos alunos a linguagem utilizada e os processos de comunicação da televisão.

**PERGUNTA - Os conhecimentos extramusicais do professor fazem diferença? Os alunos perguntam outras coisas ou geralmente são vocês que puxam o assunto?**

Entrevistado 1 – *com certeza.*

Entrevistado 2 – *já aconteceu de os alunos perguntarem coisas novas e, quando puxamos o assunto, é só um início pra eles começarem a perguntar, perguntar...*

Entrevistado 1 – *é cíclico, mas acho que nós é que temos que puxar o interesse.*

Entrevistado 4 – ***o nosso maior dever como educador é provocar o interesse, principalmente para a criança.***

Entrevistado 1 – *nós temos o dever também de expor a nossa arte, pois a inspiração vai contagiando. Eu lembro uma vez que surgiu uma conversa entre professores e monitores sobre um aluno nosso que foi pego tentando furtar um comerciante e este comerciante chegou até mim, não queria levar isso até a direção para não causar nenhum dano, e nós discutimos e agimos.*

Fica novamente claro o poder construtivo do grupo. Deseja-se apenas chamar a atenção para o comentário do entrevistado 4, pois mesmo sem nenhum contato teórico ele chega à mesma conclusão que Freinet, quando afirma: “*o nosso dever como educador é provocar o interesse*”, e em Freinet: “**...o problema essencial da nossa educação não é de modo algum o conteúdo do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter em fazer a criança ter sede**” (FREINET, 2004. p.18 ).

Também interessa salientar, na última fala do entrevistado 1, a força do conhecimento específico que anda lado a lado com as responsabilidades sociais do professor quando diz da importância de “*expor nossa arte*” ao mesmo tempo que esclarece como enfrentam uma situação delicada relativa ao delito de um aluno.

Isto confirma a validade do modelo da base do conhecimento necessária a um projeto cultural, inspiradas nas teorias de Shulman<sup>68</sup>, onde num mesmo ambiente de ensino exercitam-se os conhecimentos específicos, pedagógicos, sociais e os elos culturais.

---

<sup>68</sup> Cf. Capítulo 2.1.

Entrevistado 4 – *com a classe dos monitores sempre surgem inúmeras discussões, e conversamos muito sobre música e sobre todos os assuntos, sobre a postura como cidadão, como as coisas refletem lá fora.*

Entrevistado 1 – *outro dia tivemos uma conversa e fizemos o “ciclo da verdade”, e cada um falou o que pensava sobre os outros de bom e de ruim. Foi emocionante, um foi transparente com o outro, as atitudes...*

Entrevistado 4 – *nós já éramos unidos, mas depois disso melhorou muito.*

Entrevistado 1 – *todos procuraram melhorar aquilo que estavam em falta, até mesmo as amizades, a conversa.*

Entrevistado 3 – *a união nossa é o que temos de mais famoso, de melhor.*

Entrevistado 1 – *todos colaboram com todos em todas as atividades, arrumam a sala, afinam os violões, organizam as apresentações. Até quando alguém está triste, todos tentam conversar e animar. Nós tentamos buscar isso, a “autocompreensão do trabalho” para que possamos estar cada vez melhor aqui dentro.*

Percebe-se aqui onde está a verdadeira afinação de uma orquestra pedagógica e vemos a importância da amizade que existe entre os alunos. Isto explica a fala da entrevistada 12 da Roda de Conversa dos Alunos Avançados quando ela diz sobre as colegas: *“somos uma família”*.

Esta atitude entre os amigos gera até normas de conduta prática como pode-se observar na falas. O entrevistado 1 chega a nomear esta conduta: a *“autocompreensão do trabalho”*. Agora, pode-se compreender melhor que a **autonomia**, descrita por Freire, não é um resultado final, é um conhecimento e uma atitude cotidiana, desde o começo.

#### **PERGUNTA -O que vocês têm a dizer sobre a capacitação que recebem?**

Entrevistado 3 – *eu acho importante a humildade dos profissionais que vêm. Com isso nós temos mais liberdade de fazer perguntas, fica um trabalho descontraído. Eles nos ensinam coisas e nós ensinamos o ritmo da viola caipira que eles não conheciam. E, assim, há uma troca de conhecimento, que em São Paulo tem uma cultura e aqui tem outra muito diferente.*

Entrevistado 1 – *a capacitação que nós tivemos até hoje tem sempre “o novo”. Nós sempre esperamos algo novo nesses momentos. Tudo que eu conheço em música erudita, do trabalho em grupo, foi tudo passado na capacitação.*

*É importante essa abertura que têm conosco, a compreensão quando não conseguimos cumprir ao pé-da-letra tudo o que os professores passaram, o bate-papo, o almoço, o jantar, tudo isso é muito forte, principalmente a amizade conquistada, o respeito de sempre nos comunicarmos para as novas decisões, a troca de idéias tranqüila através de e-mails. para mim sempre foi um exemplo.*

**Eles não esperam cobranças e fiscais**, pois concordando com Zeichner (1993), os professores locais têm melhores teorias e mais hipóteses do que aqueles que os investigam. Percebe-se aqui o trabalho feito pelos professores capacitadores, tanto no sentido do conhecimento musical como no da pedagogia e relações interpessoais profissionais, que são reconhecidos e frutificam nas ações e no aprendizado dos professores locais.

Isso não diminui o respeito hierárquico que, ao contrário, tornou-se tão forte a ponto de eles qualificarem como *“exemplo”*. Fica patente que as capacitações são sempre prazerosas e inovadoras. Acredita-se que o momento mais comovente se dá quando eles agradecem a compreensão com as suas dificuldades momentâneas, *“a compreensão quando não se consegue fazer ao pé-da-letra tudo que os professores passaram”*.

## **PERGUNTA - E sobre a parte musical das capacitações?**

Entrevistado 1 – *o conhecimento erudito, o trabalho educacional, eu devo tudo aos professores das capacitações, e até mesmo aos outros que passaram alguma vez por aqui, o Gabriel, o João<sup>69</sup>, os professores que estiveram conosco na nossa grande estréia. Todas essas coisas influenciaram nosso trajeto como músicos, fazem parte da nossa vida hoje. As pessoas já nos tratam como conhecedores realmente de música e nos procuram devido à essa formação. Na minha escola também estou usando esses aprendizados e mudamos totalmente os nossos modos de ensino. Nos outros locais em que leciono, eu uso este conhecimento porque é algo que dá certo, este **auto-aprendizado**. Eu lembro algo que você nos falou na primeira aula e eu nunca me esqueci, falo sempre para os meus alunos: “você*

---

<sup>69</sup> Gabriel Návía, bacharel em violão pela Universidade de São Paulo e atualmente cursando o mestrado em performance musical nos Estados Unidos da América e João Luiz, bacharel em violão erudito pela Faculdade Alcântara Machado de São Paulo.

*precisa escutar o seu colega”. Esta palavra, “precisa”, me marcou muito. Isto significa que eu sempre vou precisar do outro para que o meu trabalho seja bem feito.*

*Entrevistado 4 – no contato de um com o outro, observa-se a música, a fraternidade. Eu não acredito no isolamento, uns aprendem no contato com os outros, percebem como tocam, a distribuição destes aprendizados, pois cada aluno tem muita coisa a oferecer.*

**Há uma troca em todos os níveis**, dede as capacitações até o trabalho com os alunos iniciantes.

**O ambiente coletivo** fica muito bem definido nestas falas. O entrevistado 1, novamente, dá um nome interessante a esse conhecimento pedagógico que adquiriu: “*auto-aprendizado*”, que se processa através destas trocas mediadas pelos profissionais mais experientes.

#### **PERGUNTA - Qual a vontade profissional que vocês têm com a música?**

*Entrevistado 4 – diferente do que alguns pensam, minha grande vontade é ensinar, porque eu também adoro tocar. Eu me apaixonei por ensinar quando eu me tornei monitor, principalmente para as crianças. É incrível poder participar da formação deles, da personalidade de cada um, poder ensinar bons valores, trabalhar um bom ser humano. A música toca bem mais fundo do que possa parecer, quando se sabe trabalhar o psicológico, sabe o que fazer, ela é uma ferramenta gigantesca, mais do que qualquer terapia, saber observar que um problema técnico ou musical pode ter relação com um bloqueio psicológico. Estou aqui desde os 11 anos e passei por isso. Eu tenho interesse em ingressar na universidade no ano que vem. Estou sondando a UNB (Universidade de Brasília), a UFG (Universidade Federal de Goiás) e a USP (Universidade de São Paulo) para o vestibular deste ano.*

*Entrevistado 1 – eu componho também hinos religiosos, pois fui criado desde pequeno na Igreja Católica e trabalho nela como músico até hoje. São as duas influências que eu tenho: a igreja e o conhecimento que adquiri aqui, que é musicalmente mais profundo.*

Este esclarecimento, sobre os cursos superiores e as capacitações profissionais, bem como o campo de trabalho também é atribuição dos professores mais experientes, pois o adolescente não tem este tipo de informação em casa e na escola. Como já comentado, não há na cidade profissionais de nível superior na área musical e a

elucidação sobre esta possibilidade é fundamental, bem como sobre os tipos de curso superior: bacharelado, educação musical, musicoterapia e composição/regência. Foi este esclarecimento que levou a jovem professora local Daiane Vieira a buscar a graduação em musicoterapia na Universidade Federal de Goiás, na qual está cursando o terceiro ano em Goiânia, que fica a três horas e meia de tempo de trajeto.

É impressionante a determinação destes jovens na busca de capacitação, mesmo cientes das imensas dificuldades enfrentadas, que vão muito além das dificuldades naturais do estudo.

Para encerrar, o autor agradeceu a entrevista, comentou sobre o processo evolutivo como um todo, desde a seleção inicial dos professores do projeto até o momento atual, elogiando as conquistas e o quanto colaboram, dia-a-dia com o projeto cultural, que após seis anos já começa a apresentar os frutos de uma nova geração formada ali.

Conclui-se que este grupo de professores seja especial, pois reúne qualidades profissionais e humanas do mais alto calão. Conseguem se auto-organizar e se auto-ajudar num ambiente amigável, com colaboração e sem vaidades ou rivalidades visíveis.

Foram impressionantes e comoventes aqueles depoimentos, que afloraram em maduras reflexões e os assuntos abordados desde o histórico, o filosófico até as alegrias e agruras do trabalho cotidiano, de maneira fluente, cujas intervenções do autor serviram apenas para direcionar alguns enfoques.

Encerramento das entrevistas com a troca de um forte abraço.



## 5 Considerações finais

Os dados e as constatações deste relatório apontam para novos aspectos do conhecimento que influenciam na qualidade de ensino e de aprendizagem musical e nos seus desdobramentos e que ainda não foram considerados metodologicamente com a devida profundidade na educação musical. Surge, porém um problema: uma vez percebida a importância destes múltiplos saberes e dos resultados deste projeto social com uma orquestra de violões, não se pode mais aceitar passivamente procedimentos que não os considerem, o que infelizmente ocorre em muitos casos atuais de ensino musical.

Os apontamentos finais deste relatório incidem também em diversas dimensões do fazer educativo musical: a educação nas escolas formais e nas escolas de música, a metodologia de ensino e de pesquisa, a cultura.

Considerou-se necessário um viés discursivo crítico para mostrar o confronto entre as concepções vigentes e as aqui levantadas. A meta deste procedimento é gerar novas questões que possam clarear caminhos, idéias e reflexões. Não se pretende com isto concluir quaisquer críticas, que demandariam investigações específicas.

*É sabido que ainda não estão disponíveis todas as respostas, mas perante as evidências, existe no mínimo a obrigação de se fazer boas perguntas.*

Seguem aqui descritas brevemente as crenças e hipóteses pessoais baseadas nos resultados deste relatório como forma de expor as conclusões obtidas, mas não pretendendo que este resultado seja de caráter conclusivo e sim aberto a novas questões e pesquisas.

Neste capítulo unir-se-ão algumas reflexões, conclusões pessoais e possíveis contribuições nas diversas áreas e dimensões que envolvem a Educação Musical, podendo assim exercitar a “autocompreensão do trabalho” como nos ensina o professor de Niquelândia.

Para tal, foram separados alguns enfoques:

## 5.1 Sobre a feitura deste relatório

Vale à pena pesquisar um projeto social-educativo-cultural com a música?

O processo de pesquisa alcançou os objetivos buscados, pois foram identificados os eixos teóricos necessários para a compreensão de todos os fatores inquietantes que levaram à sua realização: como e porque funciona o conhecimento aplicado, o ambiente coletivo, o professor de música, as relações sociais e familiares, a cultura, a formação do aluno.

No levantamento teórico e no estudo exploratório surgiram novas percepções estimuladas pelas pesquisas e preocupações dos autores estudados, bem como através das inestimáveis contribuições dos professores do programa de pós-graduação e da orientadora desta pesquisa: as minorias raciais, étnicas e sociais, a base de conhecimento, o estudo das culturas, a participação da família, a sala de aula, a criatividade, a filosofia.

Estas percepções se aprofundaram ainda mais na pesquisa de campo onde os alunos, pais, professores e diretores puderam falar sobre os significados que a música, a educação e a cultura têm para eles.

Portanto, pode-se afirmar que a feitura deste relatório trouxe ao assunto abordado substanciais contribuições para o entendimento e o aprofundamento do olhar que se tinha sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre os atores de um núcleo de educação musical.

Ao se analisar todos os meandros e facetas que envolvem e penetram este ensino musical, pode-se obter respostas a muitas questões, que explicam o interesse do aluno, como se processa seu aprendizado, o que eles observam nos pais, nas músicas, nos professores, em si mesmos.

Percebe-se que este interesse está relacionado com os conceitos aqui expostos de: democratização, circularidades culturais, ambiente coletivo investigativo, o talento.

Ao se compreender estas relações, pode-se gerar mais hipóteses reflexivas sobre o próprio projeto e avaliar com mais discernimento as nossas ações. Isto provavelmente será útil também para a reflexão e avaliação de outras ações de ensino musical.

A ordenação dos conceitos aqui conseguida também serve para o enfrentamento de diversos problemas institucionais de relacionamento profissional, bem como para a construção da identidade do professor de música contemporâneo.

Sobre o Projeto Sinfonia do Cerrado, ele muito nos ensinou. Agora, além de saber-se que eles se dedicam qualitativa e quantitativamente à música com um aprofundamento e uma entrega exemplares, também sabe-se como e porque o projeto funciona.

Foi possível fazer uma análise macro e micro em todos os seus detalhes e desenvolver uma metodologia em que nada escapou. Percebe-se assim a possibilidade de agir com uma nova sensibilidade, munida de novos conhecimentos, mais profundos e complexos para realmente entender, atender e emergir num projeto de ensino musical, seja para o planejamento, para a avaliação ou simplesmente para realizar ações cotidianas de ensino.

Há um sistema vivo em funcionamento, uma dinâmica orgânica de realizações.

## **5.2 Sobre os projetos sociais**

Para que e para quem servem?

Os projetos Sociais são uma ação importantíssima de cultura, cidadania e desenvolvimento humano, como se pode constatar. Porém alguns projetos sociais com a música chegam a anunciar seus objetivos alcançados no fato de tirar a criança da rua, mas não compartilha o universo do adolescente; que a música os transforma, mas não esclarece no que; que influencia na família, mas não mostra como.

Mas isso é ainda muito superficial, para não dizer óbvio, em termos investigativos, pois além de não aprofundar as interfaces pedagógicas, musicais, culturais e sociais, seus ignóbeis líderes auto-imputados como idealistas também acabam designando este tipo de projeto ao isolamento, à busca da fama, dos usufrutos políticos e à limitação cultural, o que, como mostrado, não dignifica as aspirações e os potenciais dos alunos.

Ao contrário, o projeto social com a música traz muitas e atuais contribuições pedagógicas e metodológicas para as novas ações musicais nas escolas formais, para as escolas tradicionais de música, para a universidade e para as lideranças culturais.

Esta discussão é muito atual, no momento em que a música se prepara para voltar aos currículos escolares.

### 5.3 Sobre a música nas escolas

Por quais caminhos a música deve voltar à escola?

Esta pesquisa vem no momento em que se estuda a volta da música nos currículos escolares brasileiros, urgente e necessária como apontado nas aspirações da sociedade para seus filhos, e pode apontar alguns caminhos ou pistas condutoras.

Supõe-se absurda qualquer iniciativa de implantar a música como matéria obrigatória, pois além de saber-se do total fracasso do Canto Orfeônico que perdurou 40 anos, estaria se perdendo o que há de melhor no ensino de música: o prazer, a arte e a construção cultural. Percebe-se nas Rodas de Conversa que a relação prazerosa que os alunos têm com o aprendizado musical não coincide com a relação que ele tem com a escola<sup>70</sup>.

A transdisciplinaridade que a escola busca está na ontogênese da música que, neste sentido, pode ser referência de pensamento e organização para a remodelação do pensar educativo nas escolas. Isto implica em se reconhecer que a música pode organizar-se num sistema humano complexo dentro ou junto das escolas, pois na sua gênese já está a matemática, a história, a sociologia, a filosofia, a literatura, a poesia, a cultura. Isto não ocorre ainda com as outras matérias curriculares, pelo menos da forma como são ensinadas.

O mais curioso: Isto é plenamente possível! Não é utópico, é imediatamente exeqüível. Pois para um projeto como o Sinfonia do Cerrado ser feito junto a uma escola pública ou agregar algumas escolas, que ficam a poucos quarteirões de distância, restam pouquíssimos passos organizacionais. Afinal, os alunos já são os mesmos.

Constata-se que os melhores gestores para estes projetos são as ONGs comunitárias, pois elas possuem mais teorias e hipóteses culturais, sociais, administrativas e relações diretas com os alunos das escolas do que os Ministérios e

---

<sup>70</sup> Cf. no Capítulo 4.1..o depoimento da mãe que compara o interesse do filho pelo violão com o interesse pela escola.

Secretarias de Educação. O modelo que se considera adequado exclui ao máximo a intervenção governamental, e aos governos cabe apenas a atribuição fiscalizadora e normatizadora.

Para tal, é possível imediatamente aproveitar os modelos dos projetos ligados às leis de incentivos à cultura, nos quais o Brasil detém uma vanguarda conceitual e experiência prática. Isto não pode, de forma alguma, deixar de ser observado na relação música-escola sob o risco de imenso retrocesso.

A estrutura tríplice **escola-ONG-empresas locais**, tem todos os requisitos e competências necessárias para empreendimentos deste tipo serem bem sucedidos e já contam, de imediato, com incentivos fiscais, com a vantagem de ainda evitar verticalizações, burocracias e hegemonias de planejamentos.

Assim, os principais enfoques organizativos concentram-se nas propostas e adequação dos tipos de grupos musicais adotados, na qualidade musical, na capacitação dos professores para realizarem os trânsitos culturais entre os valores musicais históricos e os locais, na abertura de oportunidades interessantes para o estudante. Não se pode conceber um modelo que centre os esforços na elaboração de conteúdos, que sirvam para todos em mega-planejamentos, cuja perigosa vertente conteudista parece nunca cansar de querer se instalar.

Já há, inclusive, um grande grupo de mestres e doutores elaborando arquivos digitais (vídeo aulas, DVDs) para o uso de professores de arte em todo o Brasil. É o velho conteudismo disfarçado de moderno e se autodenominando democrático. Já foi visto aqui que democracia em educação não tem nada a ver com conteúdos nem com tecnologias e sim com o estar próximo às comunidades locais de forma a dar voz e oportunidades aos professores e estudantes.

Além da concepção de democratização do ensino, há também diferenças gritantes na concepção de cultura para ensino musical escolar, como já visto nas diferenças entre a cultura aqui mostrada e a cultura concebida, por exemplo, pelo projeto do Canto Orfeônico enquanto erudita, folclórica, nacionalista e cívico-militar, sem considerar como cultura a música popular do rádio e dos discos, tida como diversão e entretenimento. Este tipo de concepção adotada também designava o povo

como incapaz de perceber a sua própria cultura, na idéia deleuzeana<sup>71</sup> de que a cultura seria conduzida missionariamente pelos intelectuais que falam pelo povo.

Corre-se o risco de concepções culturais verticais e ultrapassadas, sem a real participação das comunidades e dos professores, estarem circulando e se estabelecendo atualmente bem debaixo dos nossos olhos.

Isto também já é vigente em projetos sociais governamentais com a música.

Ainda sobre o fracasso do Canto Orfeônico, cabe mencionar que este relatório traz novos conceitos para a reflexão sobre os problemas de iniciativas passadas, que também servem de alerta para iniciativas futuras.

Na literatura, encontramos a justificativa deste fracasso do Canto Orfeônico imputado principalmente às questões estruturais, entretanto caberia uma análise que enfocasse a desatualização histórica e os erros culturais que levaram o projeto à extinção pelas mesmas mãos de quem o criou: Gustavo Capanema. Quando foi extinto o projeto, já acumulava ao menos vinte anos de fracasso junto às escolas e aos alunos, o que nos mostra que a rigidez institucional não é funcional nestes casos.

À luz deste relatório, pode-se concluir que o Projeto do Canto Orfeônico trazia ao menos seis erros conceituais:

- a) Não incorporou a música popular feita e transmitida pelos meios de comunicação e pela indústria fonográfica. Era adotada uma música didatista, determinada por uma elite intelectual, estava afastada da comunidade e da juventude, que se ligava mais ao rádio e à televisão. Não dava voz aos alunos e professores. Não havia **democratização**.
- b) O nacionalismo fechou as portas para os outros povos, não havia o reconhecimento de outras culturas e nem o reconhecimento da nossa própria. Não havia **universalidade**.

---

<sup>71</sup> Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês que ao escrever sobre Foucault, Proust e Kafka mostrou o poder da arte, as relações do artista com a política e a condução da sociedade, estabelecendo o conceito de "missão do intelectual", como defensores da cultura e condutores dos incautos.

- c) Estabeleceu uma cultura civilizada e erudita como correta para combater uma cultura de selvageria e ignorância das camadas populares. Não havia **multiculturalismo**.
- d) Instituiu uma hegemonia do conhecimento que serviria para todas as escolas, sem considerar os contextos sociais e as diferenças regionais. Não havia **diversidade**.
- e) Instituiu o canto como a única manifestação possível ao estudante brasileiro, que como foi visto neste relatório, pode estar mais familiarizado com outros meios de expressão como o violão ou a viola. Não havia **opção de linguagem**.
- f) As aulas eram dadas de forma cognitiva e vertical, onde o professor transmitia os conteúdos pré-estipulados e rigorosamente ordenados, cabendo ao aluno repeti-los com exatidão. Não havia trocas ou novas pesquisas. Não havia **ambiente coletivo investigativo**.

Desenvolveu-se brevemente esta análise conceitual do Canto Orfeônico no mero intuito de demonstrar como as ópticas conceituais do presente relatório podem abrir novas reflexões sobre projetos educativo-sociais com a música já existentes, e os cuidados com os planejamentos dos que ainda estão por vir.



#### 5.4 Sobre os professores de música

Eles são respeitados? Eles têm uma identidade profissional?

Os professores de música ligados a ações educacionais são em geral abertos a novas dinâmicas e envolvidos pessoalmente com as questões da infância, da adolescência e da cultura, apesar de nem sempre isso ser percebido e valorizado por seus dirigentes.

Os professores já absorvem intuitivamente, e na prática profissional, muitas das teorias aqui expostas e precisam ser investigados mais atentamente. Isso não significa que eles precisem ser fiscalizados, pois a própria comunidade o faz.

O professor deve ser motivado e percebido em suas iniciativas positivas, bem como ter sua autoria reconhecida nas suas idéias e ações que enriquecem e inovam o trabalho sócio-cultural.

Há habilidades profissionais no professor tão ou mais importantes que o conhecimento específico, tanto é que nem sempre o músico que possui momentaneamente maior conhecimento específico é um bom professor. Como foi visto, há muitos passos a serem galgados para um músico se tornar um professor e que isto é algo muito mais profundo do que se supõe.

A avaliação do professor não está no que ele toca, mas no que os alunos dele tocam e são.

O que fica claro neste relatório é que não se está negando a importância do conhecimento específico, no qual reside a autoridade do professor. Mas além do conhecimento específico, que pode ser adquirido na formação contínua<sup>72</sup>, são necessários os conhecimentos pedagógicos, culturais e os comprometimentos pessoais com a educação, com a arte e com as questões humanitárias através da comunidade.

O que mais vale no professor é a sua capacidade de “autocompreensão do trabalho”, o seu envolvimento pessoal e o seu potencial de “fazer os alunos terem sede” como nos ensinam os professores de Niquelândia.

---

<sup>72</sup> Cf. na entrevista com os professores Capítulo 4.5. como funciona a formação do professor no Projeto Sinfonia do Cerrado.

## 5.5 Sobre as futuras pesquisas

Estranha-se o fato de faltar aos alunos universitários temas musicais atuais para elaboração dos seus TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) e mesmo temas para pesquisa em monografias e dissertações, que acabam recaindo nos patriarcas da educação musical do início do século passado. O problema destes referenciais no início do século vinte é que as concepções de educação musical eram muito diferentes das atuais, como vimos no Canto Orfeônico de Villa Lobos. Dalcroze e Kodály não eram diferentes, enxergavam o artista de forma que Deleuze apontou, como um condutor das massas incultas e toda a ação de ensino era centrada no artista-educador que acumulava também o saber de pesquisador e de psicólogo do desenvolvimento infantil.

[...]uma educação psico-física, baseada na cultura de ritmos naturais, será chamada a desempenhar um importante papel em nossa vida cívica. Nós nos daremos conta, então, que uma nova técnica de agrupamento das massas se impõe (Dalcroze, *Rythmique*, 1919, prefácio; apud FONTERRADA, 2005).

Este tipo de concepção, que atendia às necessidades nacionalistas e situações daquela época, não respondem às necessidades e situações atuais, pois são historicamente muito diferentes, e mesmo a concepção de ensino coletivo utilizada naquela época é bem diferente do ensino coletivo-investigativo que se está abordando aqui, onde o aluno é também um pesquisador. O professor-artista que se está concebendo não é mais o centro das ações e sim um mediador que também recebe informações e aprendizados dos alunos. As idéias de ecossistema, cibernética, aldeia global e era do conhecimento também não existiam no começo do século passado.

Tendo em vista o imenso campo de conhecimento e de trabalho com a educação musical que atualmente se abre, pode-se sugerir alguns temas, que este relatório aborda momentaneamente nos capítulos, que são interessantíssimos e merecedores de aprofundamentos investigativos:

- Contribuições epistemológicas dos projetos educativo-sociais com a música e como influenciam o contexto universitário.
- Pesquisas lingüísticas e da comunicação da educação e da cultura em projetos educativo-sociais com a música.
- Estudos de musicoterapia e educação especial em projetos educativo-sociais com a música.
- Estudos de sociologia e inclusão social em projetos educativo-sociais com a música.
- Metodologia de coleta cultural em projetos educativo-sociais com a música.
- Metodologia de confecção de arranjos e produção musical em projetos educativo-sociais com a música.
- Sistematização de registros áudio visuais e tecnologias do conhecimento em projetos educativo-sociais com a música.
- Pesquisas histórico-culturais dos e sobre instrumentos envolvidos nos projetos educativo-sociais com a música.
- Estudos sobre a formação de professores nos projetos educativo-sociais com a música.
- Estudos de planejamento e gestão das ONGs e escolas em projetos educativo-sociais com a música.
- Análise do ensino musical nas escolas brasileiras sob a óptica política e histórico-cultural.

## 5.6 Sobre as escolas de música

Este relatório também nos alerta para o perigo de um modelo de educação musical que já morreu, mas ainda não foi bem enterrado, onde os músicos ficam encastelados em redutos e cercadinhos, uns apreciando os outros e todos protegidos por salários acadêmicos ou estatais (HOBBSAWM, 1995, pg.503), que permitem a formação de uma categoria profissional “acima do bem e do mal” e isenta de qualquer responsabilidade com a sociedade. Quando envolvem a sociedade em alguma ação é apenas com a meta de captação de mais verbas.

São profissionais isolados, que não dependem e não fazem a menor questão do público, tanto é que seus recitais e escolas são pretensiosos e de preferência vazios, e ainda conseguem impor seus modelos místicos e individualistas para o prejuízo de todos: do indivíduo, da arte, da sociedade, do mundo.

Nestes moldes culturais estão constituídas algumas escolas públicas de música, gigantescas entidades estatais, universitárias e outras ligadas ao comércio e à indústria no Brasil, que vivem da verba pública.

Não se menciona aqui aqueles tristes conservatórios que ainda sobrevivem da misericórdia pública e ainda relutam para transmitir, não se sabe para quem ou para que, os moldes do Canto Orfeônico ou do classicismo europeu do século dezoito.

A preocupação é de como o argumento da educação musical, aqui tão cuidadosamente tratado, é distorcido e utilizado para a destinação de incomensuráveis verbas públicas para a manutenção do poder de grupos que não têm nenhum comprometimento social. Não há educação sem comprometimento social (ZEICHNER, 1993).

Mas o maior símbolo prático da decadência descrita ainda é aceito sem muitos questionamentos: **a aula individual de música**. Instituição inabalável nas escolas de música brasileiras. Reis, rainhas e seus diletos súditos: os alunos, os pré-destinados escolhidos a receberem tal honraria.

Ao iniciar este relatório, defendia-se que o ensino coletivo é tão eficiente quanto o ensino individual de música, mas era um engano. Ele é muito superior.

## 5.7 Sobre a metodologia de ensino

O que pode-se considerar como aula coletiva? Ela pode ser planejada sem perder a sua construtividade e sua criatividade?

Durante esta pesquisa, foi possível verificar como se processam as relações humanas, profissionais e do conhecimento num projeto social educativo-musical com a música e conseguiu-se definir e caracterizar muito bem o que é o **ensino coletivo investigativo** ali praticado numa experiência bem sucedida musicalmente e socialmente. Além desta definição, considera-se parte da metodologia de ensino tudo o que se pode mensurar nos planejamentos, ações de ensino, conteúdos e avaliações.

Ao se estudar no levantamento teórico que existe a possibilidade de fomentar comunidades de investigação dentro do ambiente educativo, e percebe-se no estudo exploratório e nas entrevistas que isso ocorre no ambiente do Projeto Sinfonia do Cerrado, resta mostrar como isto aparece metodologicamente.

Como a meta neste capítulo é de apontar alguns caminhos para novas investigações, demonstrar-se-á apenas como estes dados são mensuráveis:

	<b>Aula individual</b>	<b>Aula coletiva investigativa</b>
Número de alunos por aula	1	20
Número de alunos atendidos na carga horária de 20 horas por professor	20 (1 por hora)	300 (20 por uma hora e meia)
Possibilidades de intercâmbio na classe	1 aluno com o professor	80 os alunos com o professor e os alunos com pelo menos 3 colegas mais próximos
Possibilidades de revelar talentos musicais que se definam profissionalmente e que ingressem nas universidades (o levantamento deste relatório estima este número em 5%)	1	15
Contatos semanais com diferentes repertórios	2 o do aluno e o do professor	22 o do aluno, o do professor, os dos colegas e o da orquestra
Tempo mínimo para apresentar-se em público	2 anos	6 meses
Participação em eventos e festas comunitárias	Ocasionais e a longo prazo	Constantes e a curto prazo (cabe lembrar que a adolescência não dura a vida toda e esta participação influencia o desenvolvimento)
Contatos com a cultura local	Esporádicos	Permanentes
Processo pedagógico	Linear	Multidirecional
Avaliação	Pontual - musical	Musical, atitudinal, cultural e por outras aproximações de aprendizagem

**Tabela 1**

Torna-se assim clara a interferência que estes dados organizados referentes ao ensino coletivo investigativo exercem sobre o planejamento, pois interferem no número de vagas, na duração da aula, na amplitude dos conteúdos, na atividade da orquestra como estratégia de intercâmbios sociais e culturais e também estratégia de musicalização, os objetivos esperados se ampliam com relação à capacitação profissional e universitária dos alunos e da formação contínua dos professores, as avaliações redefinem seus parâmetros.

Como para o levantamento quantitativo utilizaram-se dados comparativos com o ensino individual, fica também evidente, mais uma vez, a pertinência do modelo coletivo-investigativo tanto em termos culturais, como sociais e musicais.

Outra questão importante presente na metodologia de ensino que aparece na pesquisa do projeto Sinfonia do Cerrado é a forma como são tratadas a arte e a didática, respeitando a linguagem artística e a linguagem do ensino desde a primeira aula.

Nem sempre uma idéia cultural interessante à criação artística traz bons resultados quando aplicada à pedagogia. Nem sempre idéias pedagógicas aparentemente eficientes podem ser chamadas de arte ou promovê-la.

Vê-se isso nos momentos, por exemplo, em que Villa Lobos aparece neste relatório. Quando ele é citado na história do violão brasileiro<sup>73</sup> percebe-se a enorme contribuição que ofereceu ao compor aos moldes modernistas obras musicais geniais e permanentes, onde o folclore, as ruas, as paisagens, as etnias brasileiras consagram-se na música de um dos maiores compositores da história da humanidade. Ao usar esta mesma idéia cultural em músicas didáticas e cívicas do Canto Orfeônico, Villa Lobos ajudou a construir um dos maiores fracassos pedagógicos escolares do século e que não deixou nenhum fruto ou saudade, além do rastro de centenas de conservatórios falidos que se remendam em estranhas faculdades de música.

Foi possível perceber que existe um cuidado metodológico de abordagem dos repertórios e no estabelecimento de *relações destes repertórios com os conteúdos pedagógicos*, cujo funcionamento mostrado nesta pesquisa faz parte da metodologia de

---

<sup>73</sup> Cf. Capítulo 3.6.

ensino. Isto atinge, por exemplo, as questões de teoria musical, onde há ordenação linear do conhecimento tradicionalmente adotada das figuras de notas – semibreve, mínimas, semínimas – e seus valores. Depois colcheias, semicolcheias.....

Esta ordenação não tem nenhum sentido para a música brasileira que, por mais simples que seja a música escolhida, sempre trará as sincopas, anacruses e contratempos acentuados que a caracterizam. Levando em conta que as melhores músicas são as da língua mãe (ZUZUKI, 1994), as primeiras músicas fatalmente serão um baião, uma modinha, um frevo, um samba ou uma marcha rancho. Há inclusive uma recomendação explícita sobre isso nos PCN de artes que sugerem o “Asa Branca” de Luiz Gonzaga para conteúdo da educação musical escolar.

Para fechar este pensamento: se seguirmos o modelo linear de ensino da teoria musical, quanto tempo o aluno demandaria para abstrair as acentuações em contratempo do baião, a sincopa do samba, a anacruse da modinha? Pode-se concluir que por este caminho o aluno iniciante nunca poderia tocar as músicas mais adequadas para ele e, quando as tocasse, teria levado tanto tempo que não se poderia, por justa causa e por tempo, mais chamá-lo de iniciante, ou pior, seria mais um desistente.

Mesmo que este aluno persistisse e passasse por toda esta etapa sofreria, segundo Dalcroze<sup>74</sup>, sérios problemas musicais de atraso rítmico-motor por excesso de fatores intelectuais mediando o aprendizado.

Portanto, podemos concluir que a diferenciação e o respeito à linguagem da arte e da didática determinam ações de ensino que interferem no planejamento, tanto nos conteúdos como nas estratégias e cronogramas. Portanto, a aplicabilidade consciente e presente destas duas linguagens caracteriza uma questão metodológica.

Nesta pesquisa que pôde-se tranquilamente mostrar a grandeza da arte para os nossos alunos, pois ao tocar pequenas músicas musicalmente (SWANWICH, 2003), eles já fazem parte deste universo artístico. Não é preciso mistificar a arte e o professor, pois eles são reconhecidos pelos seus valores naturais, tal como pode-se constatar. Não é preciso usar a teoria como auto-afirmação pessoal do nosso conhecimento. A teoria é apenas uma matemática pela qual o aluno se encanta no devido momento.

---

<sup>74</sup> La Rythmique Jaques Dalcroze – revista Musique à la École n° 39; Musique et Culture: Paris, 1990.

Eles são inteligentes e sensíveis o suficiente para perceberem esta necessidade e o professor também.

O grande problema é que a vaidade de alguns educadores musicais os leva a profundas distorções. Sentem-se artistas quando estão na classe, e não percebem que são alunos medíocres quando estão no palco.

Uma boa metodologia não permite estas confusões. Oferece ao ambiente de ensino ricas vertentes artísticas desde o início, de várias épocas, povos, países, ritmos, harmonias, formas. A genialidade e a criatividade musical de um projeto pedagógico está exatamente aí. Não se necessita da reinvenção da música, e sim novas formas de abordar as músicas a cada dia, a cada classe, a cada oportunidade diferente que aparece. Com uma nota só Jobim fez uma obra. Com uma aula, pode-se dar uma volta ao mundo.

Mas a importância metodológica imediata de se compreender estes dois enfoques – a arte e a didática – está no fato de que a didática instrumentaliza o ensino específico do instrumento, enquanto que a arte aqui é a do violão, do canto, do piano, das orquestras, da MPB, e não menos do teatro, da dança, da poesia, do romance, da escultura, do cinema.

Se observado atentamente, poder-se-á ver que isto não é apenas uma questão de cultura externa a ser transmitida, mas acontece nas falas dos entrevistados – “*minha filha canta afinadinho*”, e também nas festas folclóricas que os alunos e as famílias participam onde há representação teatral, figurinos, danças, comidas, prosódias.

Por sua vez, a pedagogia passa a dar um verdadeiro show quando permite e estimula a entrada das artes na aula. Se ainda permeada de tudo que os grandes educadores nos oferecem, Freinet, Freire, Montessori, Steiner, Suzuki, teremos alunos e professores sempre encantados e encantadores.

Em suma, viu-se aqui como duas questões importantes que diferenciam o Projeto Sinfonia do Cerrado – **o ensino coletivo investigativo e a integridade de linguagens da arte e da didática** - deixam de ser designadas no ensino musical como empíricas ou superficialmente tratadas e são assumidas como possibilidade metodológica em todas as fases do planejamento de uma **educação musical**: objetivos, conteúdos, cronograma, estratégias, e avaliações.



## 5.8 Sobre a metodologia de pesquisa

O projeto social deve ser investigado em toda a sua complexidade ou por ênfases?

Foi realizada uma investigação sedenta de tudo o que se poderia coletar para compreender a força e a qualidade de um projeto cultural com jovens do interior de Goiás. Acreditava-se que desta forma se conseguiria zelar pela longevidade deste projeto investindo nas ações positivas, mas para isso primeiramente era preciso constatar onde elas estão e como se processam. Talvez levar algum novo conhecimento daqui para outros projetos já seria um bom resultado.

A pista de como fazer isso, abordando toda a complexidade de um projeto cultural, foi dada por Morin (2005), que mostra uma nova maneira do pensar educativo-sistêmico que faça frente à complexidade da vida e do mundo contemporâneo em busca de urgentes soluções.

Considera-se metodologia de pesquisa tudo que pode colaborar para a investigação, registro, reflexão e avanço teórico. A organização das fases – filosófica, teórica, exploratória, estudo de campo ou sistema, conclusões – não só devem responder às questões de pesquisa, como também ser conduzidas de forma e linguagem esclarecedoras durante o processo e em ações de pesquisa coerentes com o universo do sujeito e objeto, ou seja, com uma articulação de fluxos investigativos que permitam a unidade e o desfecho num plano mais elevado em relação ao seu início. Pode-se chamar isso de contribuição.

Esta pesquisa contribuiu com uma diretriz metodológica para investigação e análise de um Projeto educativo-social com a música, de forma que pode-se aproveitar esta conduta metodológica em outras pesquisas similares.

Foi possível responder a todas as questões de pesquisa e ainda avançar bem além dos resultados esperados, através de novas questões e respostas que surgiram no processo e que ainda não haviam sido percebidas.

Além disso, o autor sente-se confortável em expor também suas dúvidas, sonhos e esperanças. Isso lembra muito a própria fluência da arte e da música.

Por vezes, até este texto parece ter alguma melodia.

Também se observou que, igualmente ao processo de ensino-aprendizagem do Projeto Sinfonia do Cerrado, esta metodologia também foi construtiva ao estudar:

- A visão que os alunos têm dos professores
- A relação dos professores com os capacitadores
- A filosofia dos capacitadores
- A integração do repertório com as culturas universais e locais
- As relações professor-aluno, aluno-aluno, cultura-aluno nos planejamentos e avaliações.
- O estabelecimento de metas elevadas para o aluno, referentes ao conhecimento específico e à capacitação profissional.
- Como os pais participam musicalmente, educacionalmente e institucionalmente.

Pôde-se verificar dentro de cada uma dessas interações como se processam as relações sociais, epistemológicas, conceituais, artísticas, técnicas, históricas. Pode-se considerar que as constatações mais interessantes se deram nesses meandros e não apenas nos resultados pontuais. Conseguiu-se sair da contabilidade dos resultados para a complexidade da construção de inúmeros processos sem perder as garantias científicas, pois tudo ficou registrado, organizado e analisado à luz das melhores teorias educacionais, culturais e musicais.

Foi interessante notar que esta metodologia não apenas permitiu investigar um sistema complexo, como também passou a fazer parte dele durante a sua aplicação, pois o tipo de pensamento da pesquisa era o mesmo da abordagem pedagógica. Todos saíram das ações de pesquisa como se tivessem saído de um ensaio. Tudo estava harmonioso!

Porém esta metodologia pode ser também cruel para alguns casos, pois faz revelar a identidade individual de cada participante e todas as interações neste imenso ambiente coletivo dos projetos culturais, e aparecem com isso os níveis de reconhecimento, de autocompreensão do trabalho, de envolvimento cultural, de

satisfação, sem o engodo disfarce das pesquisas de opinião e dos discursos políticos-ideológicos de algumas poucas lideranças, que nunca se coadunam com a realidade e a verdade dos projetos educacionais ou sociais com a música.

Há uma responsabilidade como pesquisador, além do conhecimento: não permitir que os projetos sociais sejam usurpados pelas suas próprias lideranças.

Assim, como Freire combateu a Educação Bancária nas escolas, pode-se garantir como necessária aqui no mínimo uma crítica à música bancária, à cultura interesseira, ao túmulo da criatividade, da mediocridade expressiva e da escassez de oportunidades elevadas na educação musical.

Recapitulando os passos dados:

- Definição do foco de pesquisa abordando sua abrangência complexa.
- Levantamento de aparatos filosóficos contemporâneos correlatos à área de pesquisa, que atendam às questões humanas atuais.
- Levantamento e estudo bibliográfico dos principais autores históricos e contemporâneos das grandes áreas envolvidas no foco de pesquisa.
- Estudo exploratório, documental, institucional, pedagógico, dos desdobramentos e contextos da ação pesquisada.
- Coleta de depoimentos com metodologias atuais de uma amostragem que represente todos os atores envolvidos (sujeito coletivo) direta e indiretamente, bem como todos os assuntos inerentes à ação pesquisada (objeto complexo).
- Conclusões extraídas de um debate analítico com confronto de situações práticas e concepções.

## 5.9 Sobre o autor

O que eu aprendi como formador e como investigador?

Sempre acreditei que a bondade do educador é o seu maior quesito. Como tal adotei na minha trajetória profissional a filosofia de que todo aluno que viesse à porta da minha sala de aula seria bem-vindo. Eu não sei quem ele é ou o porque veio, mas ele sabe e, se veio, para mim isto já é o suficiente, ele já passou no teste principal: o da iniciativa.

Ao terminar esta pesquisa, percebo que meu olhar, além de benevolente, se tornou mais atento. Hoje quando olho para um aluno criança ou adolescente enxergo mais do que a sua iniciativa. Vejo suas sutis nuances de expressão quando o toco pedagogicamente, vejo sua etnia nas suas feições e vocabulários, vejo seus talentos nas suas expressões sonoras, vocais e corporais, vejo seus sonhos nos seus sorrisos, vejo a sua vontade de ser melhor nos seus dedos, vejo a sua bondade quando agradece.

Percebo que a ciência não diminuiu a minha sensibilidade, ao contrário, precisamos comentar que as ciências da educação atingiram um grau de sensibilidade sublime e artístico.

Também os meus alunos mestres nas faculdades sempre esperam algo novo a cada aula. Eles me dizem que é quase como um seriado de TV que não se consegue perder o próximo capítulo. Creio que isto se deve ao potencial de pesquisa que fica aberto em cada aula, pois as pesquisas expostas nas aulas, sobre a *belle époque* paulistana, o modernismo, o canto orfeônico, a era do rádio, o cinema nacional e norte americano, causam, além de todo encantamento, novas relações com o universo da educação musical que eles ainda não visionaram. Aprendi a pesquisar coerentemente, e percebi, através das ações cotidianas de ensino, o valor que a pesquisa acadêmica tem.

Além disso, o fato de o professor deles estar envolvido em trabalhos e pesquisas sobre projetos sociais educativo-culturais com a música lhes mostra uma possibilidade profissional interessantíssima e atual no terceiro setor.

Aprendi o quão é importante o meu investimento profissional em formação continuada com grandes mestres, os quais eu tive a oportunidade de conviver e conhecer, obtendo o privilégio de contar com seus conhecimentos e sabedoria neste momento de vida.

Aprendi com a aluna de 15 anos de Níquelândia que o conhecimento não ocupa espaço e nos faz ver outras belezas.

Fico feliz, pois, com esta pesquisa; muitas apostas se tornaram evidências e isto pode ajudar jovens professores a construírem trabalhos musicais de alta qualidade e que atendam mais profundamente e com vigor contemporâneo às questões artísticas, culturais e humanas.

## 6 Referências bibliográficas:

- ALVES, Rubem. *O Que é Religião*; São Paulo: Ars Poética, 1981.
- ANDRADE, Mário. *Pequena História da Música*; Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio Sobre a Música Brasileira*; São Paulo: Martins Fontes, 1962.
- ÂNGELO, Assis. *Dicionário Gonzagueano, de A a Z*; Editora Parma; São Paulo, 2006.
- BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*, São Paulo: O Estado de São Paulo- Klick Editora, 1997.
- BEARD, Ruth M. *Como a Criança Pensa, A Psicologia de Piaget e suas Aplicações Educacionais*; São Paulo: IBRASA, 1978.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.) *Repensando a Pesquisa Participante*; São Paulo: Brasiliense, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras*; participação Ana Maria Araújo Freire; São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- CALABRE, Lia. *A Era do Rádio*; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- CARR, Wilfred. *Uma Teoria para la Educación-hacia una investigación educativa crítica*; Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- CASTRO, Ruy. *Chega de Saudade-a história e as histórias da Bossa Nova*; São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CLARET, Martin. *Heitor Villa Lobos*; São Paulo: MC editores, 1987.
- DELORS, Jaques. *Educação, um tesouro a descobrir – 9.ed*; São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Cidadão de Papel, a Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil*; São Paulo: Ática, 1993.
- DUDEQUE, Norton Eloy. *História do violão*; Curitiba: Ed. da UFPR, 1994.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação – trad. Beatriz Afonso Neves*; Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *O Lobo e o Labirinto*; São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *De Tramas e Fios – um ensaio sobre música e educação*; São Paulo: UNESP, 2005.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*; São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*; São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*; São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GAINZA, Violeta H. *La Transformación de la Educación Musical a las Puertas de Siglo XXI*; Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estudo de Psicopedagogia Musical*; São Paulo: Sammus, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos - o breve século XX 1914-1991*; trad. Marcos Santarrita; São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAZARONI, Dalva. *Chiquinha Gonzaga - sofri e chorei, tive muita dor*; Rio de Janeiro: Nova Frontrira, 1999.

LIPMAN, Matthew. *o Pensar na Educação*; tradução de Ann Mary F. Perpétuo; Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOBOS, H.Villa. *Canto Orfeônico*; São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

\_\_\_\_\_. *Guia Prático, Estudo Folclórico Musical*; São Paulo: Irmãos Vitale, 1941.

MACHADO, M. C. *Heitor Villa Lobos*; São Paulo: Brasiliense, 1983.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*, 5ª ed (revisada e ampliada); São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*; São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_, et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002b.

MONTESSORI, Maria. *Formação do Homem*; Rio de Janeiro: Portugália, 1977.

\_\_\_\_\_. *A Educação e a Paz*; Campinas-SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Para Educar o Potencial Humano*; Campinas-SP: Papyrus, 2003.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem Feita - repensar a reforma, reformar o pensamento*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. *Os Sete Saberes Necessários à educação do Futuro*; São Paulo: Cortez - UNESCO, 2005.

- NAPOLITANO, Marcos. *“Seguindo a Canção”: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)*; São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.
- NÓVOA, Antonio. (org.) *Vidas de Professores*; Portugal: Porto Editora, 1995.
- PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência*; Zahar Editores, 1983.
- PIAGET, J., IMHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*, Coleção Saber Atual vol.XVI; São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- PAZ, Ermelinda. A. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX – Metodologias e Tendências*; São Paulo: Musimed, 1949.
- PRAT, Domingo. *Diccionario de Guitarristas*; Buenos Aires: Casa Romero & Fernandes, 1934.
- RUDD, Even. *Música e Saúde*; Noruega, 1986; São Paulo: Sammus, 1991.
- RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica*; São Paulo: Atlas, 1982.
- SHAFER, R. Murray. *O Ouvindo Pensante*; São Paulo: UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A Afinação do Mundo*; tradução brasileira, São Paulo: UNESP, 1997.
- SHOENFELD, Alan H. *Toward a Theory of Teaching-in-context*; Issues in Education, Volume 4, Number 1, 1998, pages 1-94
- SHULMAN, L.S. *Teaching as community property: Essays on higher education*; San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*; São Paulo: Difel, 1983.
- SUZUKI, Shinishi. *Educação é Amor*; Rio Grande do Sul: Pallotti, 1994.
- STEINER, Rudolf. *A Prática Pedagógica*; São Paulo: Antroposófica, 1991.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*; São Paulo: Moderna, 2003.
- SZÖNYI, Erzébet. *Educação Musical na Hungria através do Método Kodály*; São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1976.
- TINHORÃO, J. Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*; Lisboa: Editorial Caminho, 1990.
- TURNBULL, Harvey. *The Guitar - from the renaissance to the present day*; 1ª ed. Charles Scribner's Sons, 1974; 2ª ed. The Bold Strummer; USA, 1991.
- VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*; São Paulo: Martins Fontes, 2004.



WEIZMANN, Cláudio. *Responsabilidade Musical*. In: Anais Fórum ABM de Responsabilidade Social. São Paulo; Associação Brasileira de Metalurgia e Materiais, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores - Idéias e Práticas*: Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE A

### **Instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo**

Para verificar o resultado das inter-retroações pedagógicas e as influências dos saberes específicos da música na vida dos participantes e a influência dos vários saberes agregados ao processo de ensino-aprendizagem sobre os resultados musicais do Projeto Sinfonia do Cerrado, foram realizadas entrevistas de roteiro semi-aberto para um levantamento da História Oral (Meihy, 2005), nos depoimentos pessoais de seus principais atores: RODAS DE CONVERSA

- Alunos de 10 a 12 anos de nível iniciante
- Alunos de 12 a 15 anos de nível médio
- Alunos de 13 a 17 anos de nível avançado
- Professores do projeto
- Diretores do projeto
- Diretores de escolas
- Pais de alunos

O critério para esta escolha foi:

- Diferentes idades
- Diferentes níveis de entendimento musical
- Diferentes níveis de aproximação das aulas
- Diferentes formações escolares e acadêmicas

Os instrumentos legais e documentais de registro da pesquisa foram:

- Carta de Cessão de Direitos
- Filmagem das entrevistas
- Transcrição dos depoimentos e análise

As guias das entrevistas constaram de perguntas que poderiam ser feitas ou não, de acordo com a fluência dos depoimentos, porém mantida a menor interferência possível, para que não houvesse qualquer direcionamento de idéias ou opiniões, apenas guiando os assuntos.

Procurou-se contemplar todos os eixos do processo de ensino-aprendizagem em todas as guias: a música, o professor, o ambiente, o aprender, o fazer, a cultura.

A necessidade de as perguntas serem mais objetivas, ou não, foi diferente para cada Roda de Conversa, pois havia grande diferença de idade, de fluência e de entendimento entre os grupos. As perguntas foram mais presentes nos grupos mais infantis, enquanto que os mais adultos necessitaram apenas de temas condutores.

Cita-se aqui como exemplo de guia as perguntas possíveis para os grupos mais infantis (Iniciantes e intermediários):

- O que você sentiu quando aprendeu a primeira música?
- O que você sente quando aprende uma música nova?
- Que música você gostou mais e menos de aprender? Por quê?
- O que mais o professor ensina para você fora a música?
- Quando você achou que a música ficou boa? O que você acha que precisa fazer para a música ficar boa?
- Quando vocês tocam juntos e você percebe que o colega errou uma nota, o que você sente e o que você faz a respeito disso?
- Se você tivesse que ensinar uma criança que ainda não toca, como você faria?
- Você acha que tem alguma relação entre o que você aprende aqui e o que aprende na escola?
- Você gosta de tocar para a sua mãe e para a sua família?
- Qual música você tocaria para a sua mãe?
- Qual música você tocaria para o seu melhor amigo ou amiga?
- Quando você chega em casa, o que você fala sobre a aula?
- Quanto tempo você gostaria de ficar neste projeto? Por quê?

Nos grupos de idade mais adulta (alunos avançados, professores, pais e diretores) os assuntos se desenvolveram baseados em dois temas disparadores:

- O que o Projeto Sinfonia do Cerrado significa para você e como interfere na sua vida.
- O que o Projeto Sinfonia do Cerrado significa para a cidade e no que interfere em Niquelândia.

As entrevistas foram transcritas e os depoimentos usados parcialmente de acordo com os seguintes eixos de análise:

- Repertórios musicais
- Expectativas e valores
- Relações dos alunos com o professor
- Relações dos alunos com os amigos
- Relações dos alunos com o professor
- Relações do aprendizado dos alunos com a família
- Relações dos entrevistados com o Projeto Cultural, com a cidade e com a escola
- Relações dos entrevistados com a arte, com a cultura e com o conhecimento

Após transcrição de cada agrupamento de depoimentos há a análise do autor, destacando e enfocando os temas dos eixos buscados com elaboração de sínteses, por vezes com conclusões parciais sobre aquele assunto.

### **Modelo de Carta de Cessão**

Cada colaborador (entrevistado) autorizou o uso da entrevista assinando uma carta de cessão, caso concordassem com os termos especificados no documento. Tratou-se de um procedimento adotado na História Oral para definir a legalidade na utilização de dados levantados através das entrevistas.

Quando os colaboradores foram menores de 18 anos, os responsáveis legais é que concordaram, ou não, com os termos da carta.

#### CARTA DE CESSÃO

[LOCAL, DATA]

[DESTINATÁRIO]

Eu, [nome, estado civil, documento de identidade], declaro para os devidos fins que cedo os direitos da entrevista concedida por [nome da criança, idade], da qual sou o(a) responsável legal, gravadas [data, local] para Cláudio Weizmann, Mestrando da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM/SP), no Programa de Educação, Arte e História da Cultura, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo que terceiros a ouçam e usem citações dela, ficando vinculado o controle à [instituição] que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

[nome e assinatura autenticada do colaborador]

## APÊNDICE B

### **Arquivos em pastas, do DVD que acompanha este trabalho:**

**Pasta 1** – Imagens do Projeto Orquestras Cidades e da Orquestra Sinfonia do Cerrado exibidas para receber os participantes das Rodas de Conversa.

**Pasta 2** – Trechos das Rodas de Conversa.

**Pasta 3** – Música “A Voz do Violão” gravada por Francisco Alves em 1928.

## ANEXO A

### Uma Mulher Chamada Guitarra (Vinícius de Moraes)

UM DIA, casualmente, eu disse a um amigo que a guitarra, ou violão, era "a música em forma de mulher". A frase o encantou e ele a andou espalhando como se ela constituísse o que os franceses chamam um mot d'esprit. Pesa-me ponderar que ela não quer ser nada disso; é, melhor, a pura verdade dos fatos.

O violão é não só a música (com todas as suas possibilidades orquestrais latentes) em forma de mulher, como, de todos os instrumentos musicais que se inspiram na forma feminina — viola, violino, bandolim, violoncelo, contrabaixo — o único que representa a mulher ideal: nem grande, nem pequena; de pescoço alongado, ombros redondos e suaves, cintura fina e ancas plenas; cultivada, mas sem jactância; relutante em exhibir-se, a não ser pela mão daquele a quem ama; atenta e obediente ao seu amado, mas sem perda de caráter e dignidade; e, na intimidade, terna, sábia e apaixonada. Há mulheres-violino, mulheres-violoncelo e até mulheres-contrabaixo.

Mas como recusam-se a estabelecer aquela íntima relação que o violão oferece; como negam-se a se deixar cantar, preferindo tornar-se objeto de solos ou partes orquestrais; como respondem mal ao contato dos dedos para se deixar vibrar, em benefício de agentes excitantes como arcos e palhetas, serão sempre preteridas, no final, pelas mulheres-violão, que um homem pode, sempre que quer, ter carinhosamente em seus braços e com ela passar horas de maravilhoso isolamento, sem necessidade, seja de tê-la em posições pouco cristãs, como acontece com os violoncelos, seja de estar obrigatoriamente de pé diante delas, como se dá com os contrabaixos.

Mesmo uma mulher-bandolim (vale dizer: um bandolim), se não encontrar um Jacob pela frente, está roubada. Sua voz é por demais estrídula para que se a suporte além de meia hora. É é nisso que a guitarra, ou violão (vale dizer: a mulher-violão), leva todas as vantagens. Nas mãos de um Segovia, de um Barrios, de um Sanz de la Mazza, de um Bonfá, de um Baden Powell, pode brilhar tão bem em sociedade quanto um violino nas mãos de um Oistrakh ou um violoncelo nas mãos de um Casals. Enquanto que aqueles instrumentos dificilmente poderão atingir a pungência ou a bossa peculiares que um violão pode ter, quer tocado canhestamente por um Jayme Ovalle ou um Manuel Bandeira, quer "passado na cara" por um João Gilberto ou mesmo o crioulo Zé-com-Fome, da Favela do Esqueleto.

Divino, delicioso instrumento que se casa tão bem com o amor e tudo o que, nos instantes mais belos da natureza, induz ao maravilhoso abandono! E não é à toa que um dos seus mais antigos ascendentes se chama viola d'amore, como a prenunciar o doce fenômeno de tantos corações diariamente feridos pelo melodioso acento de suas cordas... Até na maneira de ser tocado — contra o peito — lembra a mulher que se aninha nos braços do seu amado e, sem dizer-lhe nada, parece suplicar com beijos e carinhos que ele a tome toda, faça-a vibrar no mais fundo de si mesma, e a ame acima de tudo, pois do contrário ela não poderá ser nunca totalmente sua.

Ponha-se num céu alto uma Lua tranqüila. Pede ela um contrabaixo? Nunca! Um violoncelo? Talvez, mas só se por trás dele houvesse um Casals. Um bandolim? Nem por sombra! Um bandolim, com seus tremolos, lhe perturbaria o luminoso êxtase. E o que pede então (dizeis) uma Lua tranqüila num céu alto? E eu vos responderei; um violão. Pois dentre os instrumentos musicais criados pela mão do homem, só o violão é capaz de ouvir e de entender a Lua.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)