

Universidade de Brasília
Instituto de Artes/ Departamento de Música
PPG/MUS – Mestrado em Música em Contexto
Linha B: Concepções e Vivências em Educação Musical

A RELAÇÃO INDIVÍDUO-MÚSICA NA PERSPECTIVA
DOS SIGNIFICADOS MUSICAIS DE LUCY GREEN:
UM ESTUDO DE CASO EM UM PROJETO SOCIAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi

PAULA ANDRADE CALLEGARI

Brasília – 2008

PAULA ANDRADE CALLEGARI

A RELAÇÃO INDIVÍDUO-MÚSICA NA PERSPECTIVA
DOS SIGNIFICADOS MUSICAIS DE LUCY GREEN:
UM ESTUDO DE CASO EM UM PROJETO SOCIAL

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Música da Universidade de Brasília, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi

Brasília – 2008

PAULA ANDRADE CALLEGARI

A RELAÇÃO INDIVÍDUO-MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS
SIGNIFICADOS MUSICAIS DE LUCY GREEN: UM ESTUDO
DE CASO EM UM PROJETO SOCIAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música da Universidade de Brasília, pela Comissão formada pelos professores.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi
(Universidade de Brasília – UnB – MUS) – Presidente.

Profa. Dra. Heloisa Feichas
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) – Membro Efetivo.

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon
(Universidade de Brasília – UnB – MUS) – Membro Efetivo.

Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
(Universidade de Brasília – UnB – MUS) – Membro Suplente.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder força e coragem para a realização deste sonho.

À minha família querida, meus pais e irmãs, pelo apoio incondicional, pelo companheirismo, pelas noites mal dormidas nas minhas idas e vindas a Brasília, pela confiança, incentivo, pela compreensão com a minha ausência, correria diária, mau humor e irritabilidade, e, sobretudo, pelo amor que fez do meu sonho, o sonho deles. Também aos meus cunhados, que acompanharam esse processo, me dando força para a conclusão.

Ao Eduardo, meu companheiro de todas as horas, que entre uma pandeirada e outra se fez presente em todas as fases deste trabalho, lendo, discutindo, trocando idéias, transcrevendo entrevistas e facilitando as coisas do cotidiano para que eu pudesse realizar esse sonho... E pelo amor que me fortalece.

À Cristina Grossi, pela força, credibilidade, pela orientação atenta e cuidadosa e por todos os ensinamentos que me proporcionou neste período.

À Heloisa Feichas e à Maria Isabel Montandon por aceitarem gentilmente compor a banca examinadora do trabalho e pelas valiosas contribuições à dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Música em Contexto – da UnB, pelas questões, críticas, sugestões e contribuições valiosas ao trabalho.

Aos colegas de turma, pelas conversas, trocas de idéias, planejamentos em conjunto, e por me fazerem acreditar que a finalização desta etapa seria possível.

De forma muito carinhosa à Denise Scarambone, Valéria de Paula, Érika Oliveira, Alba C. Bomfim, Eida Messias Lima, Eimara Messias Lima e Ana Clara Andrade Melo (e família) pela hospedagem em Brasília, pelo diálogo, compreensão, e acima de tudo, pela amizade construída neste período.

À Sônia Tereza da Silva Ribeiro (Soninha), à Margarete Arroyo e à Roberta Alves Tiago, pelas conversas, sugestões e orientações informais que ajudaram a esclarecer muitas questões obscuras deste processo.

Aos amigos do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli e do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, pela compreensão, flexibilidade e apoio na realização do trabalho.

Aos meus alunos deste período (impossível nomear todos!), pela força e compreensão durante o período de realização do trabalho.

E de forma muito carinhosa e especial ao EMCANTAR, por ter permitido a realização deste trabalho e pelo apoio e liberdade concedida às minhas tomadas de decisão. À Franciele e à Mirtes, que me abriram as portas da ONG. Aos projetos *Educando* e *Curupira*, por me receberem durante as primeiras observações. Ao Marquim pela gentileza e constante interesse pelo trabalho. E em especial, a todos os multiplicadores e participantes do grupo *CANTADORES DO VENTO* (Ioleides, Mariane, Poliana, Mirtes, Carlim, Ana Paula, Lorena, Rick, Talita, Salete, Marilene, Íris, Julie, Cláudia, Bianca, Breno, Renatta, Letícia, Igor, Iara, Matheus, Simone, Mariana, Neiva, Nathália, Bárbara, Bruna, Stephany e Michel), pela acolhida calorosa e fraterna, pela convivência e pelos depoimentos, e por permitirem que eu fizesse parte do cotidiano do grupo, cantando, tocando, dançando, ouvindo, dialogando, observando, entrevistando, enfim... Tornando este trabalho uma realidade. E por fim, por fortalecer o meu encantamento pela vida: pelas pessoas e pela beleza dos relacionamentos humanos, pela natureza e pela música.

CALLEGARI, Paula Andrade. *A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social*. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Música) – PPG/MUS – Mestrado em Música em Contexto, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green (1988; 2008) em um projeto social. Seus objetivos específicos buscam: 1) compreender de que forma os significados inter-sônicos e delineados emergem nas práticas do projeto; 2) compreender como os significados inter-sônicos e delineados são vivenciados nas práticas do projeto; e 3) compreender se e como estes dois aspectos do significado musical são integrados nas práticas do projeto. O referencial teórico deste trabalho está baseado nos conceitos de significado musical inter-sônico e delineado de Lucy Green (1988; 2008). Para a realização do trabalho de campo foi escolhido o projeto *Cantadores do Vento* da ONG *EMCANTAR*. A metodologia seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e a estratégia do estudo de caso (YIN, 2005), com utilização de observações participantes e entrevistas semi-estruturadas individuais. A análise dos dados foi pautada nas proposições teóricas (YIN, 2005). Os resultados evidenciaram que os significados musicais estiveram associados com a relação entre a música e a cena, na expressão “ensaio só da música” e no exemplo da música *Beira mar novo*. Para a compreensão do campo empírico foi importante caracterizar a relação entre a ONG e o projeto, os multiplicadores e sua formação. Diante destes resultados, a pesquisa contribui com reflexões acerca de como os indivíduos podem se relacionar com a música no contexto de projetos sociais, no campo da educação musical.

Palavras-chave: relação indivíduo-música; significados inter-sônicos e delineados; projetos sociais.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relation individual-music, under the definition of musical meanings (Lucy Green, 1988; 2008) on a social project. Its sepecific aims are: 1) uderstand how the inherent and delineated musical meanings emerges in the project practices; 2) understand how the inherent and delineated musical meanings are experienced in the project practices; and 3) understand if and how this musical meanigs are integrated in the project practices. The theoretical reference is based on the inter-sonic and delinated musical meanings concepts (Green, 1988; 2008). The Project *Cantadores do Vento* of the ONG EMCANTAR was chosen to this work fulfillment. The methodology followed the qualitative research aproach (BOGDAN; BIKLEN, 1994) and the case study strategy (YIN, 2005), with participative observations and semi-structured individuals interviews. The data analyses were based on the theoretical propositions (YIN, 2005). The results have shown that the musical meanings were associated with the relation between music and scene, in the “music rehearsal” and in the *Beira mar novo* example. For the understanding of the empirical field was important to characterize the relation between the ONG and the project, the multipliers and its formation. Thus these results this research contributes with reflections about the individual’s relationship with music on the social projects context, in the music education field.

Key-words: individual-music relationship; inter-sonic and delinated meanings; social projects.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	10
SITUAÇÃO 1	10
SITUAÇÃO 2	12
DEFININDO A PESQUISA	14
Objetivos da pesquisa	15
Estrutura do trabalho	15
<u>1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</u>	18
1.1. ABORDAGEM DAS “NOTAS”	18
1.2. MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL	22
1.3. UMA INTRODUÇÃO ÀS IDÉIAS DE LUCY GREEN	28
1.3.1. Ideologia musical	29
1.3.2. Grupos sociais	32
1.3.3. Significado musical	33
1.4. ONGs e PROJETOS SOCIAIS	35
<u>2 – OS SIGNIFICADOS MUSICAIS</u>	38
2.1. SIGNIFICADOS INTER-SÔNICOS	38
2.2. SIGNIFICADOS DELINEADOS	41
2.3. OS SIGNIFICADOS NA EXPERIÊNCIA MUSICAL	44
2.3.1. A experiência musical e as respostas aos significados musicais	46
2.3.2. Implicações para a educação musical	48
2.4. OS SIGNIFICADOS E O CAMPO EMPÍRICO	50
<u>3 – METODOLOGIA</u>	52
3.1. CODIFICAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	52
3.2. IDENTIFICANDO A ABORDAGEM DE PESQUISA	53
3.2.1. Pesquisa qualitativa	53
3.2.2. Estudo de caso	55
3.3. INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO	57
3.3.1. ONG EMCANTAR	57
3.3.2. Conversas iniciais com multiplicadora da ONG	58
3.3.2.1. Reestruturação da ONG	58
3.3.2.2. A música nos projetos da ONG	58
3.3.2.3. Contato com coordenadora da ONG	59
3.3.3. Entrevista com coordenadora da ONG	59
3.3.3.1. Diretrizes e objetivos do EMCANTAR	60
3.3.3.2. Vivências e estímulos	60
3.3.3.3. Indicação de projetos para a pesquisa	61
3.3.3.4. Preparação para a coleta de dados	62

3.4. COLETA DE DADOS	63
3.4.1. Elaboração do roteiro de observações	63
3.4.2. Escolhendo o projeto observado	66
3.4.3. Observação das oficinas	66
3.4.3.1. Diários de campo	69
3.4.3.2. Local das oficinas	70
3.4.3.3. Duração das observações	70
3.4.3.4. Os participantes	70
3.4.3.5. Os multiplicadores	72
3.4.3.6. Recursos	72
3.4.3.7. Dinâmica das oficinas	73
3.4.3.7.1. Divisão do grupo	74
3.4.3.7.2. Ensaios	74
3.4.3.8. Preparando para as entrevistas	75
3.4.4. Piloto e roteiro das entrevistas	76
3.4.5. A entrevista	82
3.4.5.1. Características das entrevistas	82
3.4.5.1.1. Contatos	82
3.4.5.1.2. Horários	83
3.4.5.1.3. Local	83
3.4.5.1.4. Duração	83
3.4.5.1.5. Condução das entrevistas	83
3.4.5.1.6. Registro das entrevistas	84
3.4.5.2. Os entrevistados	84
3.4.5.2.1. Multiplicadores	85
3.4.5.2.2. Participantes	85
3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	86
<u>4 – ANÁLISE DOS DADOS</u>	88
4.1. A ONG E O PROJETO	88
4.2. OS MULTIPLICADORES	90
4.3. FORMAÇÃO DOS MULTIPLICADORES	92
4.4. A MÚSICA DENTRO DO EMCANTAR	94
4.5. RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E CENA	95
4.5.1. “Ensaio só da música”	99
4.6. BEIRA MAR NOVO	105
<u>5 – CONCLUSÃO</u>	109
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5.2. DESDOBRAMENTOS PARA PESQUISAS FUTURAS	113
5.3. CONTEXTO EM MOVIMENTO	114
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	116
<u>ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</u>	121
<u>ANEXO 2 – LETRAS DAS MÚSICAS DO ESPETÁCULO</u>	123
1. Cata-vento	123
2. Canções de palhaço	123

3. Cangoma	125
4. Beira mar novo	125
5. Passarinho na gaiola/ Sabiá lá na gaiola	126
6. Meninos	127
7. O cravo brigou com a rosa	128
8. To no molhado	128
9. Nas lonjuras dessa terra	129
10. Morena de Angola	130
11. Um canto de Afoxé	131
12. Mineiro pau	131
13. Jabuti/ Jacaré/ Caranguejinho	131
14. Maria Solidária	132
15. Tambores de Zambi	133
<u>ANEXO 3</u> – ROTEIRO DO ESPETÁCULO – <i>Cantadores do Vento</i>	134
<u>ANEXO 4</u> – UMA HISTÓRIA E MUITAS VIDAS	135
<u>ANEXO 5</u> – APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA – <i>Cantadores do Vento</i>	(DVD)

INTRODUÇÃO

Situação 1

Desde o início de 2005, participo de um grupo de discussões sobre flauta doce na Internet. Em agosto desse ano, sabendo da presença de um exímio flautista no Brasil – mais especificamente em São Paulo –, organizamos informalmente uma *master class*. Conhecendo o interesse e dedicação deste à música contemporânea, preparei o *Prelúdio e Allegro* (Calimerio Soares) para a aula. Trata-se de uma obra brasileira do início da década de 1980 que explora algumas das técnicas expandidas de flauta doce específicas da música contemporânea deste instrumento. Encaminhei-me para a aula na expectativa de que ele ajudaria a melhorar a execução dessas técnicas e de outras mais tradicionais, que para mim, eram de grande dificuldade. Após tocar a música pela primeira vez, o professor me perguntou: “Que afeto essa música tem para você?”. Fiquei sem saber o que dizer, não tinha palavras para responder àquela pergunta. Na verdade, a sonoridade daquela música me agradava e eu sempre pensava nas qualidades técnicas que poderia desenvolver com ela, mas nunca tinha percebido, estudado ou pensado aquela música além da relação entre os materiais que a compunham. Se o músico tivesse me questionado sobre a forma, tonalidade ou questões rítmicas, por exemplo, com certeza saberia responder sem titubear.

Depois que tudo terminou, fiquei por muito tempo com aquela experiência na memória, refletindo sobre os tais afetos que ele tinha me questionado, mesmo porque continuei estudando a obra. A pergunta dele sempre me voltava à mente e me questionava: por que nunca vivenciei música dessa forma? Refletindo sobre esta aula e estudando alguns textos do fim da graduação, comecei a dar-me conta de meu processo de formação musical: exclusivamente pautado na leitura. Comecei a lembrar-me também dos comentários dos meus professores do Conservatório: “Ela é ótima aluna: lê tudo”.

Ter vivenciado essa situação foi importante porque ela permitiu-me refletir sobre a minha experiência musical, o que eu nunca tinha realizado até então. Grande parte desta relação que tinha com a música estava, até aquele momento,

associada com minha formação musical que se deu no âmbito do Conservatório, nos cursos de educação musical e técnico, e, posteriormente, na Universidade, no curso de graduação. Nas aulas que tinha nestas instituições (de instrumento, prática de conjunto, teoria, percepção, coral, história da música etc.), a relação se dava quase que exclusivamente por meio da leitura, da escrita e da análise dos materiais da música. Como disse, eu era considerada boa aluna porque tinha boa leitura. Em todas essas disciplinas, os elementos enfatizados eram a leitura rítmica e melódica, análise e estruturação musical, harmonia, execução de solfejos e técnica instrumental, para citar alguns exemplos. Assim, os componentes da música eram fortemente valorizados e a minha concepção de música estava exclusivamente vinculada às suas questões técnicas e estruturais. Não me lembro de me relacionar com a música de outra forma, além daquela.

Essa primeira situação, além de fazer-me refletir sobre minha formação musical, também instigou-me a pensar que eu poderia relacionar-me com a música de outras formas. Ser questionada sobre o afeto daquela música fez-me perceber que eu poderia vivenciar também seu caráter expressivo; mostrou-me que era possível fazer associações com, ou valorizar as idéias, sensações, cenas, imagens, odores, cores, lembranças etc. Assim, mostrou-me outras possibilidades de relação com a música que extrapolavam seus elementos constitutivos. A partir de então, comecei a refletir sobre a possibilidade de existência de outras formas de relação com a música – além daquela que eu tinha experimentado durante a minha formação musical –, sobre as formas como as pessoas relacionam-se com a música, sobre os possíveis aspectos que estão implicados nesta relação, sobre o que as pessoas valorizam na relação com a música e sobre a possibilidade de articulação entre as diferentes formas de relação das pessoas com a música no contexto da aprendizagem musical.

Dessa forma, esta primeira situação foi importante por ter me impulsionado a refletir sobre a minha formação musical e, principalmente, por fazer-me questionar algo que até então era tido como verdade absoluta: a relação com a música dava-se por meio de seus elementos constituintes. Do mesmo modo, as reflexões pontuadas acima foram fundamentais, pois serviram para problematizar a minha experiência musical e, ao mesmo tempo, formaram a base para as questões desta pesquisa.

Situação 2

Grande parte da minha experiência profissional com o ensino de música aconteceu em Centros de Formação da cidade de Uberlândia-MG. Estes Centros são Organizações Não-Governamentais (ONGs) que trabalham com crianças de 6 a 13 anos em horário não escolar; cada um deles oferece atividades específicas, dependendo do interesse das crianças e das pessoas que neles trabalham. Atualmente existem 23 Centros de Formação na cidade. A maioria é administrada por centros espíritas e recebe uma subvenção da Prefeitura.

Entre 2004 e 2007, trabalhei em dois desses centros e, no segundo, permaneci por mais de dois anos e meio ministrando aulas de flauta doce em grupo. Em uma das aulas neste Centro, propus a audição de uma música medieval¹. As respostas dos alunos que me chamaram a atenção na ocasião foram todas relativas às vivências do cotidiano deles. Alguns relataram a presença dessa música em cenas de novelas ou filmes que tinham visto, outros contaram histórias familiares e de amigos e outros deram asas à imaginação, criando histórias ali mesmo. No fim da aula, eu estava arrasada, achando que a aula tinha sido um fracasso e que os alunos não estavam entendendo o que eu queria ensinar. Por que é que esses alunos comentaram apenas sobre as suas experiências de vida e nenhum deles falou nada sobre os elementos musicais que estávamos trabalhando nas aulas? Como eu não considerei que, durante o planejamento da aula, aquele tipo de resposta pudesse surgir? E mais: por que considerei erradas aquelas respostas - como no caso da aluna que associou a música a uma cena de novela?

Essa segunda situação mostrou que os alunos estabeleciam relações entre as músicas que ouviam e as suas experiências diárias, em diversas situações do cotidiano. Nesta situação, as evidências apareceram a partir dos comentários dos alunos que associavam a música ouvida, por exemplo, com cenas de novelas ou filmes ou com suas histórias familiares. Assim, a audição das músicas remetia às vivências daqueles alunos. Os aspectos valorizados, neste caso, pertenciam às suas condições objetivas ou subjetivas de vida, ao contexto no qual estavam inseridos e ao convívio familiar e com os amigos.

¹ *Quena Virgen Ben Servirà a Parayso Irá*; Cantigas de Santa María nº103, ca. 1280 (Maya, 1984).

Se a primeira situação serviu para que eu pudesse refletir sobre a minha relação com a música, por considerá-la vinculada exclusivamente aos seus elementos intrínsecos, a segunda levou-me a pensar sobre as formas de relação daqueles alunos com a música, já que eles não manifestaram ter estabelecido nenhum vínculo entre aquela música e os elementos que eu havia trabalhado com eles nas aulas. Novamente, questionei-me sobre a relação das pessoas com a música – que aspectos ou componentes aqueles alunos valorizavam nas suas experiências musicais e o que faziam com elas.

Esta situação permitiu-me pensar sobre a minha prática como professora de música – um reflexo da minha formação musical –, por mostrar-me mais um exemplo de que as pessoas vivenciam e relacionam-se com a música de formas variadas. Assim, as reflexões decorrentes desta situação corroboraram os questionamentos que emergiram da situação anterior, conduzindo o meu interesse de pesquisa na relação indivíduo-música, na perspectiva da educação musical.

A relação das pessoas com a música é assim tratada por Del Ben (2000): “as maneiras de se relacionar com a música e as possibilidades de resposta e interação com ela são muitas” (Del Ben, 2000, p.133). A autora utilizou a canção *My heart will go on*, tema do filme *Titanic* para exemplificar essa variedade de formas de relação com a música²: se aqui no Brasil ela passou a ser amplamente utilizada em casamentos e bailes de debutantes, nos Estados Unidos ela é ouvida com frequência em velórios e funerais. Assim, Del Ben (2000) mostra-nos o quanto a vivência musical é diversa e as respostas dos indivíduos à música são variadas.

Instigada por leituras iniciais no campo da educação musical, a grande questão que emergiu foi: Como as pessoas relacionam-se com a música? Com base nesta questão busquei outras fontes bibliográficas que tratassem da relação indivíduo-música com a finalidade de explorar e conhecer melhor este tema. As leituras subseqüentes mostraram que existem abordagens na educação musical que enfatizam diferentes aspectos desta relação. O foco pode estar na música, nos seus componentes, na inter-relação entre seus elementos constituintes. Existe também a possibilidade de a educação musical enfatizar os indivíduos, o contexto destes e suas relações sociais. Há abordagens que integram estes dois aspectos: a

² A autora nos informa que este exemplo foi encontrado na Revista Veja (15 de abril, 1998, p.123).

educação musical considerando os componentes musicais, mas também valorizando as interações sociais do indivíduo e suas formas particulares de relação com a música.

DEFININDO A PESQUISA

A relação indivíduo-música, tema desta pesquisa, surgiu a partir de inquietações emergentes da minha prática como flautista e professora de música. A partir da tematização do trabalho, procedeu-se ao estudo da bibliografia que trata dele na perspectiva da educação musical e assim foram encontradas as abordagens das “notas” – relativa aos aspectos intrínsecos da música –, e a do “contexto”, que valoriza o contexto cultural em que ocorrem as práticas musicais. O trabalho de Green (1988; 2008), destacou-se na literatura como referencial teórico para esta pesquisa, uma vez que a autora apresenta os conceitos de significado musical inter-sônico e delineado³, que apresentam similaridades com as duas abordagens definidas acima. Dessa forma, a autora apresenta uma perspectiva que valoriza, na educação musical, tanto as características ligadas à abordagem das “notas”, dos componentes da música, como aquelas que são próprias da abordagem do “contexto”, relativa aos aspectos sociais e culturais a ela associados.

Considerando que os significados inter-sônicos e delineados estão presentes em qualquer experiência musical e podem, portanto, ser analisados em diferentes espaços, para esta pesquisa foi escolhido o projeto *Cantadores do Vento*, da ONG EMCANTAR, na cidade de Uberlândia-MG. Essa ONG surgiu a partir da reunião de um de seus coordenadores com algumas crianças para uma apresentação musical em 1996 com o objetivo de “compartilhar canções de compositores pouco divulgados pelos meios de comunicação”⁴. Com o tempo, esse grupo passou a discutir questões relacionadas à “realidade cultural e sócio-ambiental em seu entorno”⁵ e posteriormente, em 1998, começou a realizar oficinas semanais com a comunidade e em escolas públicas. A ONG atua nas cidades de Uberlândia e Araguari-MG nas áreas de cultura, educação e meio ambiente.

³ No original: *inter-sonic* ou *inherent musical meaning*, e *delineated meaning*.

⁴ Ver www.emcantar.org.

⁵ *Idem*.

Desde sua criação, o EMCANTAR desenvolve projetos de formação continuada e projetos vinculados ao meio ambiente, que incluem apresentações musicais, gravação e participação em outros CDs, produção de desenhos animados e documentários, com os quais ganhou títulos e certificações. Os objetivos dessa ONG são: “contribuir para um modo de vida fundado no encantamento com o mundo, na cooperação entre os indivíduos e no relacionamento responsável com o espaço ocupado”⁶. Suas premissas são a educação sócio-ambiental e a educação pela arte, na qual são utilizadas quatro linguagens artísticas: música, artes cênicas, literatura e brincadeiras da cultura popular.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação indivíduo-música no projeto *Cantadores do Vento*. A dimensão de análise desta relação se dá na perspectiva dos significados musicais, definidos por Green (1988; 2008) em aspectos inter-sônicos e delineados. Assim, os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram definidos da seguinte maneira:

- Compreender de que forma os significados inter-sônicos e delineados emergem nas práticas do projeto;
- Compreender como os significados inter-sônicos e delineados são vivenciados nas práticas do projeto;
- Compreender se e como estes dois aspectos do significado musical são integrados nas práticas do projeto.

Estrutura do trabalho

A dissertação está dividida em seis capítulos. O primeiro contém a revisão bibliográfica referente aos seguintes tópicos: abordagem das “notas”, a música como prática social, as idéias de Lucy Green, as ONGs e os projetos sociais.

⁶ Ibid.

O segundo capítulo apresenta e discute o referencial teórico da pesquisa, ancorado nas idéias de significado musical (inter-sônico e delineado) propostas por Green (1988 e 2008). Neste capítulo são também apresentadas as formas de resposta do indivíduo aos significados musicais, que caracterizam a experiência musical – celebração, alienação e ambigüidade – na qual ocorrem as articulações entre os mesmos.

O terceiro capítulo narra o percurso metodológico da investigação. É pautado na pesquisa qualitativa, como definida por Bogdan e Biklen (1994, p.47) a partir de suas cinco características: os dados são coletados no ambiente natural de ocorrência das ações; os dados são coletados de forma descritiva; o interesse de pesquisa está no processo; os dados são analisados de forma indutiva; e o principal interesse reside nas “perspectivas participantes”. A estratégia metodológica foi baseada no estudo de caso, definido por Yin (2005, p.19), sendo esta estratégia indicada para responder questões do tipo *como* e *porque*. As informações necessárias para responder às questões de pesquisa foram coletadas em duas fases. A primeira delas caracterizou-se pela realização de observações de participantes nas oficinas do projeto, as quais tiveram a duração de dois meses. Na segunda fase foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais com quinze integrantes do projeto. A análise dos dados foi pautada nas *proposições teóricas* (YIN, 2005, p.140) definidas no segundo capítulo da dissertação.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados. Há uma descrição dos resultados da pesquisa empírica, que inclui as conversas iniciais (com uma multiplicadora e uma coordenadora do projeto), os relatos de observações das oficinas e as entrevistas. Nesta descrição está a caracterização das pessoas que integravam o projeto no momento da coleta de dados, dos locais onde foram realizadas as observações e entrevistas e dos recursos empregados em cada uma dessas fases. As descrições estão entremeadas por reflexões que relacionam os dados coletados com a literatura apresentada na revisão bibliográfica e no referencial teórico, sempre com vistas aos objetivos de pesquisa.

O quinto capítulo traz as conclusões da pesquisa. Consta de uma síntese dos resultados encontrados e retoma as três questões de pesquisa. Apresenta também as principais reflexões acerca da temática da dissertação. Além disso, inclui as considerações finais e apontamentos para trabalhos futuros.

Após o quinto capítulo, seguem as referências bibliográficas. São incluídos os anexos, com o roteiro de entrevistas, as letras das músicas que integraram o espetáculo artístico do projeto pesquisado, o roteiro do espetáculo, o texto *Uma história e muitas vidas* (que traçou a linha narrativa do espetáculo) e o DVD da apresentação artística do projeto.

1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo trata da relação indivíduo-música na perspectiva da educação musical, com ênfase em duas abordagens: das “notas” e do “contexto”. Uma parte deste capítulo traz as definições destas abordagens. Na seqüência, é apresentada uma introdução às idéias de Lucy Green, cuja definição de experiência musical aproxima e relaciona essas duas abordagens. Por fim, é incluída uma revisão bibliográfica acerca da educação musical em ONGs e projetos sociais, uma vez que o campo empírico desta pesquisa foi um projeto de uma ONG da cidade de Uberlândia-MG.

1.1. ABORDAGEM DAS “NOTAS”

Uma das abordagens encontradas na literatura está focada na organização e execução das notas musicais, nos materiais sonoros que constituem a música ou em seus materiais intrínsecos. Diversos autores têm dado nomes diferentes a essa abordagem. Green (2000, p. 90; 2003, p. 266) denomina-a “notas” (*notes*). Spruce (2001, p. 121) a chama de “objeto” e Dunbar-Hall (1996, p. 217), de “ética”. O ensino nesta abordagem tende a enfatizar parâmetros tais como tonalidade, modulações, melodia, harmonia, métrica, ritmo, textura, forma, contraponto; cada nota é tratada por sua relação com outras notas dentro de uma mesma peça e em relação às normas de gênero e estilo. O enfoque dessa abordagem está vinculado às técnicas musicais (GREEN, 2000, p. 90).

De forma similar, Swanwick (1993) discute a noção de professor “caixa postal”, também dita “centrada na matéria” ou “tradicional”. Nessa noção, o professor decide os conteúdos e a forma de transmiti-los, e os alunos são herdeiros das “tradições musicais consideradas ‘boas’” (SWANWICK, 1993, p. 21). Para o autor, esta posição de educação musical se manifesta no compromisso de tocar instrumentos musicais, na capacidade de ler e escrever música e na familiaridade com obras de grandes mestres da cultura ocidental.

Spruce (2001) discute a questão da avaliação auditiva musical e critica os testes auditivos situados nesta abordagem porque são centrados no conteúdo, no

objeto musical, a partir de experiências musicais fragmentadas, não considerando ainda o contexto social em que a música é criada e executada.

Da mesma forma, os testes auditivos utilizados no contexto da educação musical superior são tratados por Grossi (2003, p. 124), pois “privilegiam o conhecimento dos aspectos técnicos dos materiais da música e o pensamento analítico e compartimentalizado”. Ela cita e discorre sobre uma série de testes – Seashore (1938), Wing (1948), Aliferes (1954/62), Gordon (1965) e Colwell (1968) – e mostra que a maioria deles busca avaliar a habilidade dos indivíduos de reconhecer diferenças e similaridades entre materiais do som, tais como altura, intensidade, timbre, tempo, ritmo, memória tonal, acordes, harmonia, fraseado etc. A autora também chama a atenção para o fato de que, na maioria destes testes, o repertório utilizado é de tradição clássica ocidental (GROSSI, 2003, p. 128). Em síntese, “os testes de percepção musical claramente tendem a abordar a música segundo as ‘notas’” (GROSSI, 2003, p. 136).

Nesse caso, o ensino de música preocupa-se com aspectos constitutivos da própria música, o que significa dizer que nas práticas de educação musical a ênfase está nas questões técnicas, analíticas e estruturais da música, ou seja, há grande valorização do texto musical, sua forma de organização, nos materiais. Nessa abordagem, a música é pensada a partir dela mesma como uma prática cujo significado “[está] baseado nos sons” (KLEBER, 2006a, p. 28). De acordo com Folkestad (2006, p. 135), processos de educação musical nesta vertente são geralmente restritos ao espaço institucional e entendidos como conseqüência de uma metódica e seqüenciada exposição ao ensino musical dentro de um âmbito formal. Assim, foi possível perceber uma identificação entre esta abordagem e a Situação 1 descrita no início da introdução desta dissertação.

A abordagem das “notas” também pode ser observada em metodologias ou propostas de educação musical do século XX conhecidas como “métodos ativos”, que foram adotados no Brasil e em diversas partes do mundo. Em palestra proferida no VII Encontro Regional da Abem – CO, cujo tema era “As diferentes concepções de educação musical, a Abem e os encaminhamentos da área”, Figueiredo (2007, p. 5-9) fez uma revisão de literatura sintetizando as metodologias de Dalcroze, Orff, Willems, Kodály, Villa-Lobos, Suzuki, Koellreuter, Paynter e Schafer. Trabalho semelhante foi encontrado em textos de Santos (1994), Sanches e Furlanete (2005), Lima e Rüger (2007), Fonterrada (2008) e Rocha (s.d).

De acordo com Figueiredo (2007), Dalcroze baseia-se no movimento corporal e na habilidade de escuta e trabalha a atenção, inteligência, rapidez mental, sensibilidade e movimento. Santos (1994) explica que Dalcroze propõe um trabalho baseado na audição, mas entende que nela há participação do corpo todo. A abordagem das notas fica evidente nesta metodologia quando a autora mostra que todo elemento musical pode ser realizado corporalmente, “seja ele a altura (posição e direção dos gestos no espaço), a intensidade (dinâmica muscular), o timbre (diversidade de formas corporais), a melodia (sucessão contínua de movimentos no tempo e espaço), etc” (SANTOS, 1994, p. 44).

Willems, discípulo de Dalcroze, valorizou também o movimento corporal e enfatizou o ritmo que, segundo ele, está presente em todo o ser humano, em ações como andar, respirar e no sistema circulatório, por exemplo. Para este educador, as experiências devem preceder a compreensão dos conceitos musicais (LIMA; RÜGER, 2007, p. 104); a educação musical é entendida aqui como uma forma de educação sensorial (FONTERRADA, 2008, p. 142). Seu método é baseado nas relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano e ele não utiliza elementos extra-musicais. A abordagem das notas em sua proposta fica evidente a partir do plano de trabalho, que contém: as canções que devem despertar para o valor das funções tonais e preceder o instrumento musical; o desenvolvimento auditivo, que deve levar à consciência dos nomes das notas, os graus da escala, compassos, métrica, os sons graves, médios e agudos e as noções do sentido de subida e descida dos sons, o que visa a facilitar o posterior trabalho de leitura e grafia musical; e, por fim, a leitura e escrita musical, que é o objetivo do método (ROCHA, [s.d]).

Kodály concebeu uma educação musical – que pudesse ser aplicada escolarmente a todas as pessoas – baseada na voz humana e no folclore como componentes fundamentais (FIGUEIREDO, 2007), bem como na música clássica. A ênfase do seu trabalho está nas habilidades de leitura à primeira vista, com o objetivo de capacitar os alunos a ler e escrever musicalmente e experimentar apenas a “melhor” música (SWANWICK, 1993, p. 22).

Outra metodologia sintetizada por Figueiredo (2007) foi a de Orff, que integrou a palavra, o som e o movimento em um trabalho que enfatiza a criação. Ao tratar da metodologia de Orff, Santos (1994, p. 52) mostra-nos que sua preocupação inicial foi associar a criação da própria música, o trabalho corporal e a execução

instrumental. Sua metodologia também está alinhada com a abordagem das notas, já que enfatiza os elementos da linguagem musical; adota a escala pentatônica como a mais adequada à mentalidade infantil, prevê a realização de rimas em que são formadas as estruturas rítmicas, exercícios rítmicos e melódicos em forma de pergunta e resposta, e a prática de conjuntos instrumentais.

De acordo com Figueiredo (2007), a proposta de educação musical de Suzuki é inspirada na aprendizagem da língua materna e tem como fundamento a repetição e imitação de modelos, bem como o repertório erudito europeu. A análise do método Suzuki realizada por Santos (1994) evidencia que ele propõe que a educação musical seja baseada na audição e imitação de modelos com o objetivo de introduzir a leitura e escrita musical, mas somente quando o aluno se sente confortável em relação ao instrumento (SANTOS, 1994, p. 60).

Figueiredo (2007) sintetiza também as propostas de Paynter e Schafer. De acordo com Fonterrada (2008), elas estão situadas numa segunda geração de educadores musicais do século XX. A proposta de Paynter enfatiza a criatividade e a audição de maneira ampla, aberta a todas as sonoridades e, por isso, compreende que a música contemporânea também deve ser utilizada na educação musical. Santos (1994) ressalta que na metodologia de Paynter o aproveitamento de ruídos como fontes sonoras tem importância fundamental. As etapas do processo de educação musical propostas por ele evidenciam aspectos associados à abordagem das notas, tais como a exploração do material sonoro, improvisação a partir de um material sonoro específico, estabelecimento da forma no processo de criação musical, confecção e análise de partituras e execução a partir da leitura (SANTOS, 1994, p. 56).

A proposta de Schafer, assim como a de Paynter, é influenciada pela chamada música de vanguarda e tem o som como princípio básico, considerando que qualquer som tem a potencialidade de se tornar música (SANCHES; FURLANETTE, 2005). Schafer acredita na qualidade da audição, na relação equilibrada do homem com o ambiente e no estímulo à capacidade criativa (FONTERRADA, 2008, p. 193). Sua proposta privilegia os procedimentos de compositores contemporâneos tais como a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características. Assim, parte da experimentação sonora para chegar à exploração de grafias alternativas, semelhantes à notação da música desses compositores (FONTERRADA, 2008, p. 197). Os textos do autor, de acordo com

Figueiredo (2007, p. 08) “expressam suas preocupações com o ambiente acústico, a ‘paisagem sonora’ e a revisão de diversos conceitos educacionais em música”. Em sua proposta, “utiliza imagens para a elaboração de partituras alternativas, que abrem espaço para o exercício da criatividade pelos alunos” (BELLODI; FONTEERRADA, 2006). As propostas destes dois educadores musicais mudam a ênfase da aprendizagem da música para o aprendiz, mas o objetivo continua residindo nos componentes musicais como o som, a confecção e análise de partituras, bem como a leitura musical.

O que se observa a partir da descrição e análise das propostas de ensino feitas por Figueiredo (2007), Fonterrada (2008) e Santos (1994) é que elas estão focadas no som, com destaque para o movimento corporal, a voz humana e o desenvolvimento da audição e leitura. Os aspectos considerados nessas propostas são relativos ao ritmo, melodia e harmonia. Em todos eles há uma preocupação explícita com a vivência da linguagem, seja por meio do próprio corpo, da criação de músicas próprias, da experimentação de materiais ou de instrumentos musicais; a leitura e grafia musical ocupam lugar de destaque nesses aspectos.

Outros autores como Elliott (1995), Folkestad (2006), Grossi (2003; 2007), Green (2003; 2005) e Oliveira (1981) têm questionado esta abordagem em termos da exclusividade ou grande ênfase que tem recebido nos contextos formais de educação musical. O argumento é que nela, os processos educacionais geralmente estão restritos ao âmbito institucional e têm desconsiderado as relações e significados que emergem e/ou interagem na relação dos indivíduos com a música.

1.2. A MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL

Outra abordagem que encontra fundamento nas abordagens da sociologia e entende a música como prática social é denominada “contexto” (*context*) (GREEN, 2000, p. 90; SPRUCE, 2001, p. 121) ou “êmica” (Dunbar-Hall, 1996, p. 217). Essa abordagem parte da premissa de que a música é uma prática constituída social e culturalmente e envolve manifestações e valores que lhe são externas, ou seja, referem-se aos aspectos extra-musicais ou à significação social dos contextos de produção, distribuição e recepção da música. Nela, o foco das

discussões está no indivíduo, que ganha importância e passa a ser visto como ser ativo do fazer musical. A música é, então, uma resultante da interação social.

Esta abordagem surge como um eco das mudanças provocadas pelos movimentos sociais, como “o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos” (MERCER, apud HALL, 2006, p. 21), que são estudados por diferentes áreas do conhecimento. No que diz respeito à educação musical, isso acontece entre os anos 1970 e 1990, a partir das contribuições de trabalhos antropológicos e influências geradas pelos estudos etnomusicológicos (ARROYO, 2002, p. 103-104). De acordo com Santos (1994, p. 11), a contribuição desses estudos foi no sentido de revelar a diversidade de materiais sonoros existentes e modos específicos de estruturá-los, de acordo com cada grupo cultural.

Na década de 1990, de acordo com Arroyo (2002, p. 103-104), a abordagem sociocultural extrapola o contexto escolar para atingir outros espaços não escolares de ensino e aprendizagem de música, em diferentes sociedades e culturas. De modo geral, esses trabalhos têm lançado questões que nos fazem repensar a concepção de música e de ser humano (este situado em suas práticas sociais), e da relação existente entre os dois.

A concepção de música como prática social converge para discussões que envolvem a noção de sociedade e das formas simbólicas e culturais manifestadas pelos indivíduos desta cultura (SHEPHERD e WICKE apud KLEBER, 2006a, p. 28). Assim, o fazer musical, a construção do sentido de organização sonora e do significado e valor musical são decorrentes das interações sociais nas quais ocorre a estruturação simbólica dos materiais do som.

Em outras palavras, são as interações vividas na cultura que permitem o entendimento e a compreensão da organização dos sons. Para Green (2005), a música é uma parte da vida cotidiana e seus significados e valores devem ser entendidos nesses termos. Nesta perspectiva, qualquer análise musical envolve a consideração de representações sociais, valores, julgamentos técnico-estéticos e práticas constituídas nas interações sociais (KRAEMER, 2000), o que quer dizer que a vivência musical está intimamente ligada às práticas dos diferentes contextos do mundo social. Para Shepherd (1995, p. 128-129), todos os elementos tradicionalmente associados à experiência musical – sons, estética, psicologia, fisiologia etc. – são concebidos como aspectos integrais de uma ampla matriz de

processos sociais e culturais. As práticas musicais, como colocado por Kleber (2006a), são decorrentes de interações sociais e, assim, possuem características dos grupos que as elaboram, o que resulta em identidades sociais e culturais.

A compreensão das práticas musicais, enquanto articulações socioculturais permeadas de formas e conteúdos simbólicos, se reflete no fluxo e refluxo da organização social e no modo de ser dos respectivos grupos. Trata-se, portanto, da construção e reconstrução das identidades sociais e culturais desses grupos (KLEBER, 2006a, p. 31).

Ao considerar as práticas musicais como decorrência de interações sociais, encontramos em Kraemer (2000, p. 51) a definição de uma pedagogia da música alinhada com esta perspectiva. Ele a define como a “relação entre pessoa(s) e música(s) no processo de apropriação e transmissão das músicas” (KRAEMER, 2000, p. 51) e tanto a(s) pessoa(s) como a(s) música(s) é(são) considerada(s) a partir da dimensão social. O autor discorre sobre a epistemologia da pedagogia musical e, por considerar a pedagogia da música como uma relação entre pessoa(s) e música(s), mostra a importância de se investigar como é essa relação, de que maneira ela ocorre, o que está implicado nela.

Na antropologia da música, Elliott (1995, p. 34), ao questionar o conceito de música, define-a como uma atividade humana e aponta o problema do tratamento da música como uma coleção de materiais e, no seu ensino, a constante negação das relações entre os elementos musicais e outros elementos presentes em nossas vidas (religião, moral etc.). Em consequência disso, o ensino busca uma homogeneidade da forma de ouvir e assim, todas as músicas de todas as culturas são ouvidas da mesma forma. Para ele, se observarmos vários tipos de música, não encontraremos uma obra, e sim uma forma particular de atividade humana intencional (ELLIOTT, 1995, p. 39). Nessa perspectiva, ele enfatiza que a música deveria ser entendida em relação aos valores e significados evidenciados no ato de fazer e ouvir música em um contexto cultural específico (ELLIOTT, 1995, p. 14).

Nessa abordagem sociocultural, a relação que as pessoas estabelecem com a música é um importante aspecto do processo de educação musical (SOUZA, 2004, p. 08). Se pensarmos no ambiente da sala de aula, por exemplo, esse processo será focado nos alunos, no seu cotidiano, nos seus desafios e anseios. Souza (2004, p. 10) argumenta que compreender o aluno em seu meio social oferece referências para “analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a

música e a compreendem de algum modo”, já que é no cotidiano que os alunos elaboram suas representações e constroem sua identidade como sujeitos socioculturais, algo com o qual a música muito contribui.

Entender a relação entre pessoas e músicas em uma dimensão social implica em considerá-las inseridas em práticas sociais específicas, com relações entre pessoas que tocam juntas que induzem diferenciações de um grupo para outro (Arroyo, 2002, p. 100), ou, de acordo com Kleber (2006b, p. 96), implica em uma relativização de valores visando às ações de compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar. As pessoas e as músicas são parte de uma cultura e elas refletem essa cultura, mostram uma forma de entender a sociedade e a dinâmica das relações sociais que determinam as identidades individuais nos diferentes contextos. De acordo com Froehlich (2007, p. 05), o conhecimento musical faz parte de um contexto social e cultural e é formado pelos papéis humanos relativos ao fazer e usar música em situações particulares. Nesse sentido, a relação entre pessoas e músicas resulta num saber “pedagógico-musical” que “abre espaços, no cotidiano, para a produção de novas formas de conhecimento musical, novas formas de apropriação e transmissão, enfim novas abordagens” (KLEBER, 2006b, p. 91).

Um exemplo de trabalho relativo às relações que as pessoas estabelecem com a música é a pesquisa realizada por Arroyo (2005) em uma escola pública rural da cidade de Uberlândia-MG. A pesquisadora investigou a relação de adolescentes de 5ª a 8ª série com a música popular e as implicações desta relação para a elaboração de propostas de ensino e aprendizagem de música para a educação fundamental (ARROYO, 2005, p. 18-19). Esse trabalho traz uma importante contribuição para esta pesquisa, na medida em que a autora destaca que a relação adolescente/música popular ocorre tanto de forma individual como coletiva.

No entendimento da música como prática social, o caráter coletivo tem destaque, como é explicado por Kleber (2006b):

O ato pedagógico estará permeado pela noção de coletividade onde todos nós educamos e aprendemos, juntos, os vários aspectos do objeto música: sua gramática (linguagem, a lógica de suas representações gráficas, textura, etc.), seu valor estético, histórico, a diversidade de repertórios, enfim, as inúmeras possibilidades que se apresentam e se tornam significativas no processo pedagógico-musical (KLEBER, 2006b, p. 93-94).

O caráter coletivo das práticas musicais também é evidenciado nos trabalhos de Prass (2000; 2004) sobre os saberes musicais em uma bateria de escola de samba. Também em Arroyo (1999) têm-se referência às práticas de ensino e aprendizagem musical entre congadeiros, professores e estudantes de música. Estes trabalhos apresentam aspectos em comum que, em certa medida, definem a relação das pessoas com a música: as músicas a serem tocadas orientam os ensaios, que são estruturados e organizados em partes distintas; a ênfase está na *performance*; há o envolvimento do corpo todo no fazer musical, o que inclui ver, ouvir, tocar, cantar e dançar; a observação é parte importante do processo de aprendizagem; existe relativa autonomia dos integrantes dentro dos ensaios; os indivíduos são encorajados a participar na construção dos arranjos musicais; e o trabalho nestes contextos é essencialmente coletivo.

As autoras evidenciam que a música faz parte da cultura das comunidades que participam dessas manifestações e os conhecimentos transmitidos estão ligados às práticas sociais destas comunidades. Assim, estas são carregadas de significados para os indivíduos envolvidos no processo. Em outras palavras, o fazer musical é decorrente das interações sociais, nas quais é construído o sentido de organização sonora e o significado do valor musical. Estes trabalhos enfatizam, assim como destacado por Kleber (2006b), que a aprendizagem musical ocorre em um contexto de práticas coletivas, nas quais cada um ensina o que sabe a quem não sabe e os erros ou acertos são compartilhados entre todos.

Santos (1994, p. 18) também fala do caráter coletivo ao tratar da organização e abrangência dos procedimentos de aprendizagem em contextos não-formais. A autora mostra que na África a habilidade de imitar é fundamental para a aquisição de competências musicais e ela decorre da capacidade de ouvir e ver, sendo que as crianças convivem com os adultos, tentando imitar o que eles fazem. O mesmo é verificado em Bali e no Japão. Nestes contextos, “todo empenho se fará de forma a permitir a participação de todos de imediato no fazer, com o que sabem” (SANTOS, 1994, p. 19).

Assim, essa abordagem do contexto considera que a música é uma prática social e cultural que envolve manifestações externas a ela (não estão contidas em seus elementos estruturais) e estão associadas aos aspectos de significação social nos contextos de produção, distribuição e recepção. O foco desta

abordagem está no indivíduo e as práticas musicais decorrem das interações sociais.

Nessa abordagem, alguns autores oferecem uma contribuição direta ao tema desta pesquisa. Elliott (1995, p. 14) argumenta sobre a necessidade de compreendermos música a partir dos significados e valores que estão implicados na experiência musical num contexto cultural específico; Green (2005) destaca a importância de reconhecermos as interações sociais que circundam o fazer musical, bem como os valores que estão associados à música; Kraemer (2000, p. 51) define a pedagogia da música como a “relação entre pessoa(s) e música(s) no processo de apropriação e transmissão das músicas”; Souza (2004, p. 08) coloca no centro dos processos de educação musical as relações que as pessoas estabelecem com a música; e Kleber (2006, 2006b), Prass (2000, 2004) e Arroyo (1999, 2005) destacam as interações sociais, ou o caráter coletivo das práticas musicais, como fonte do entendimento da organização sonora e dos significados e valores que atribuímos à música. A contribuição desses autores para a pesquisa é o que chama a atenção para a importância do contexto cultural e das interações sociais das práticas musicais, principalmente porque colocam em evidência a necessidade de se considerar os valores e significados que os indivíduos constroem na relação com a música.

Se, por um lado, a abordagem das “notas” recebeu críticas por estar focada exclusivamente nos materiais sonoros, por outro, a abordagem do “contexto” também tem recebido críticas. Aqui os argumentos se dirigem ao fato de que o verdadeiro objeto dos músicos – a música – tem sido deixado de lado. De acordo com Green (2003, p. 266), se a música é tratada apenas (ou em maior parte) em termos de seus componentes intra-musicais, isto sugere que os aspectos significativos da música não estão relacionados com situações sociais específicas. Por outro lado, a autora mostra que se a música for somente ou principalmente tratada por meio de referências à cultura, isto sugere que a música está a serviço de seu contexto social, que o objeto musical não tem significado em si mesmo.

1.3. UMA INTRODUÇÃO ÀS IDÉIAS DE LUCY GREEN

A literatura referente ao tema desta pesquisa – a relação indivíduo-música – apresentou diferentes abordagens para compreendê-lo na perspectiva da educação musical. Uma delas, denominada por “notas” (GREEN, 2000) possui o foco nos elementos musicais, nos componentes da música e está associada às suas qualidades estruturais. Outra abordagem, “contexto” (GREEN, 2000; SPRUCE, 2001), tem como enfoque os indivíduos, suas relações sociais e manifestações culturais. A exclusividade em uma ou em outra é um aspecto problemático para a Educação Musical, apontado por muitos autores. Tendo em vista o tema desta pesquisa, é necessário considerar, igualmente, tanto as pessoas como a música, já que trata justamente da relação entre estes dois.

De acordo com Green (2005, p. 01)⁷, e como visto no item anterior, autores de diferentes áreas, tais como a musicologia crítica, a sociologia da música, a etnomusicologia e a educação musical, têm se referido à compreensão da música, seus valores e significados, em relação aos contextos sociais das práticas musicais. A música é entendida como uma prática social, uma manifestação da experiência humana que considera o indivíduo integrado em um contexto social particular (GREEN, 1988, p. vii), ou seja, a música não é criada ou realizada por si só, mas é sempre o resultado de pessoas convivendo e interagindo em espaços e tempos particulares (GREEN, 1988, p. ix).

Green (2005, p. 03) propõe então uma aproximação entre a abordagem das “notas” e a do “contexto”. Para ela, a música é definida como uma prática significativa para as pessoas envolvidas, é constituída social e culturalmente e envolve manifestações que lhe são externas como rituais, atividades religiosas, cívicas, militares, festivas, de trabalho e diversão, bem como as manifestações sociais, psicológicas e filosóficas inerentes a ela (GREEN, 1988, p. vii). Desse modo, a música não pode ser pensada exclusivamente a partir dos materiais sonoros, as matérias-primas que a constituem, como na abordagem das “notas” (GROSSI, 2007; ALMEIDA, 2005; GREEN, 2003, 2000; OLIVEIRA, 1981). É preciso considerar as

⁷ Critério adotado para este trabalho: o trecho original (em inglês) será apresentado em nota de rodapé apenas em casos de citações diretas (literais). Nos casos de citações indiretas, o trecho na língua original não será apresentado.

interações sociais nas quais a música está imersa e os valores simbólicos que ela carrega.

1.3.1. Ideologia musical

Green (2005, p. 01), no início do livro *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*, trata da superioridade atribuída à música clássica e à “alta” cultura em detrimento da cultura popular e de massa. Essa diferença de valor entre a música clássica e a música popular reflete uma afirmação ideológica e de condições materiais que formam padrões musicais na sociedade (GREEN, 2003, p. 264), ou seja, reflete uma relação entre a ideologia musical e os grupos sociais. Ao discutir o conceito de ideologia, a autora nos lembra que “[as] ideologias tendem a beneficiar aqueles grupos sociais que já estão em posições relativamente beneficiadas”⁸ (GREEN, 2003, p. 264). No que diz respeito à questão educacional, Froehlich (2007, p. 02) argumenta que certos tipos de aprendizagem de música e processos de ensino podem ameaçar um grupo de pessoas quando afirma um estilo de vida e sistema de valor de outro grupo. Para Green (1988, p. 02), a ideologia é o que faz o mundo inteligível a nós, é o que explica e perpetua o estado de sociedade entre nós, e a educação musical participa na construção e manutenção das ideologias sobre o valor da música.

Green (2003, p. 264) cita o exemplo da inclusão das práticas sociais (representadas pela música popular) na aula de música, no contexto das escolas britânicas⁹. No período posterior à Segunda Guerra, o repertório trabalhado nas aulas era composto essencialmente de música erudita ocidental pós-século XVII; havia também a música folclórica, mas em menor proporção (GREEN, 2000, 2001, 2003 e 2006). A ideologia musical predominante afirmava a superioridade em valor e as qualidades “transcendentais” da música clássica, pensadas em termos de “universalidade, complexidade, originalidade ou autonomia”¹⁰, que eram utilizadas

⁸ No original: “ideologies tend to benefit those social groups that are already in relatively beneficent positions” (Green, 2003, p. 264).

⁹ Vale lembrar que no Reino Unido, a música é conteúdo obrigatório no currículo escolar.

¹⁰ No original: “Transcendent qualities such as universality, complexity, originality, or autonomy” (Green, 2003, p. 264).

para diferenciá-la da música popular, de modo oposto à clássica, caracterizada como efêmera, trivial, ou comercial (GREEN, 2003, p. 264).

Naquele período do pós-guerra, o rock era a principal música difundida pela mídia na Inglaterra e a música que os alunos escutavam fora do ambiente escolar. No entanto, essa música era rejeitada nas escolas por possuir conotações de rebeldia, sexo, uso de álcool e drogas, dentre outras associações consideradas inadequadas para aquele espaço. Havia então um conflito de interesses: de um lado, as músicas que os estudantes gostavam e vivenciavam em seu cotidiano (música popular) e de outro a música que era imposta pelo sistema escolar e que os professores deveriam ensinar – a música clássica (GREEN, 2003, 2006).

A partir da década de 1970, alguns educadores musicais da Inglaterra, Escandinávia e América do Norte começaram a argumentar a favor da inclusão da música popular no currículo escolar. De acordo com Green (2003, p. 265), a recepção dessas idéias era fraca, mas quando eram aceitas, isso não implicava necessariamente em mudanças fundamentais nas ideologias musicais, ou seja: mesmo quando a música popular era incluída nas práticas musicais da sala de aula, a forma de abordá-la pelos professores era diferente da forma de abordar a música clássica. Green (2003, p. 265-266) cita pesquisas inglesas que mostram que o foco no ensino da música popular se voltava para aspectos extra-musicais, tais como as circunstâncias sociais relacionadas com a produção e recepção musical, as roupas dos cantores (e demais integrantes das bandas) ou as letras das músicas. Nas aulas que incluíam a música popular eram realizadas atividades de apreciação para buscar nesse tipo de música as mesmas qualidades “transcendentais” que eram atribuídas à música clássica. Com essas atividades, os alunos eram levados a fazer comparações entre os dois tipos de música para estabelecer relações de valor entre elas, a fim de manter a ideologia predominante de superioridade da música clássica.

Nos anos 1990, continua Green (2003), os currículos escolares passaram a refletir mudanças provocadas pelos movimentos sociais, ao passo que as atitudes dos professores permaneceram inalteradas, contribuindo para o estabelecimento e manutenção dos valores musicais predominantes. No que diz respeito às atitudes dos professores ante a presença da música popular na escola e sua inclusão no currículo, Folkestad (2006, p. 136) traz o questionamento:

Como lidamos com essa música? Negamos o fato de que a música popular é um fator essencial no contexto escolar, ou reconhecemos as experiências

e conhecimentos musicais dos alunos como um ponto de partida para promover a educação musical?”¹¹.

Dessa forma o autor reconhece a importância do contexto e das manifestações culturais que fazem parte das vivências musicais dos alunos (como o caso da música popular) para os processos de ensino e aprendizagem de música.

Nessa contextualização histórica do ensino de música na Inglaterra, Green (2001, p. 47) evidenciou que houve uma ampliação das práticas musicais: se por volta de 1960 estas eram restritas à apreciação e ao canto, nos anos 2000 passaram a incluir atividades como cantar, tocar, compor, improvisar, ouvir e lidar com diversos estilos musicais. De acordo com a autora, essas mudanças curriculares refletem o desenvolvimento da sociedade como um todo no que diz respeito à demografia, tecnologia, globalização, gênero, classe social e relações de raça, além da influência dos instrumentos musicais eletrônicos e dos computadores sobre as práticas de interpretação, composição e comercialização da música (GREEN, 2006).

Nesse sentido, a autora destaca a mudança de relações entre pessoas de diferentes grupos sociais com a música e mostra, por exemplo, que as meninas eram associadas ao canto e aos instrumentos de orquestra, ao passo que hoje possuem papéis menos restritos que antigamente, passando a tocar instrumentos de percussão e em bandas de rock, antes associados apenas aos meninos (GREEN, 2001). A autora argumenta que alguns estilos musicais são menos associados a certas classes sociais e as músicas não pertencem mais a grupos étnicos particulares por muito tempo. Folkestad (2006, p. 136) também aborda a questão das mudanças e as relaciona com o desenvolvimento tecnológico, dizendo que os alunos chegam à escola com uma rica e sofisticada bagagem de conhecimentos musicais adquirida em uma variedade de atividades musicais que estão fora da escola e que não pode simplesmente ser ignorada pelo professor de música.

O exemplo trazido por Green (2001), da inclusão da música popular nas escolas inglesas, evidencia que por muito tempo o ensino privilegiou as músicas dos grupos sociais ligados à chamada “alta cultura”. As principais atividades conduziam à valorização de elementos ligados à lógica da construção musical, ao texto musical, o que as aproximava da abordagem das “notas”. Eram desconsideradas questões

¹¹ No original: “how do we deal with it? Do we deny the fact that popular music is an essential factor of the context of music teaching in school, or do we acknowledge the students’ musical experiences and knowledge as a starting point for further musical education?” (Folkestad, 2006, p. 136).

do contexto social e de tudo o que estava em torno da música. A autora ressalta que reconhecer a superioridade da ideologia da música clássica quer dizer que ela representa valores e interesses de um grupo social particular.

1.3.2. Grupos sociais

Ao considerar que a música é resultado de interações humanas e que os padrões musicais são determinados pela imposição ideológica de um determinado grupo social, a autora conduz-nos a pensar na relação dos diferentes grupos sociais com a música: “[...] como os grupos sociais constroem significados musicais, o que são esses significados, como os grupos concordam sobre eles e como os grupos os contestam”¹² (GREEN, 2001, p. 50). De acordo com Green (1988, p. vii), todos os indivíduos podem auto-afirmar por meio de significados que são oferecidos pela identidade de grupo social que um estilo ou tradição musical expressa.

Os estudos relativos às formas de organização social tendem a considerar os diversos grupos sociais (como classe social, etnia, gênero, idade, religião, nacionalidade, família e sub-cultura, dentre outros) e as maneiras como estes se relacionam com a música (GREEN, 1997, 2001, 2003, 2006): “[...] diferentes grupos sociais relacionam-se diferentemente com a música” (GREEN, 1997, p. 25) e atribuem diferentes significados e valores a diferentes tipos de música (GREEN, 2001, p. 49). A sociedade é constituída por diferentes grupos sociais e cada indivíduo faz parte de vários grupos ao mesmo tempo (GREEN, 1997, 2001). Compreender a relação dos grupos sociais com a música é importante na medida em que as experiências musicais individuais dos significados são determinadas por definições coletivas do que é música (GREEN, 1988, p. 31).

A relação do indivíduo com a música ou dos grupos sociais com a música ocorre na experiência musical, uma vivência onde o indivíduo ouve, canta, toca, cria música (GREEN, 1988, p. 19). De acordo com Green (1997) a experiência musical permeia os três campos da organização social das práticas musicais – de produção, distribuição e recepção. Nessas práticas, é na experiência musical que os indivíduos atribuem significados à música. De acordo com Green (1997), um aspecto

¹² No original: “how different social groups *construct* musical meaning, what those meanings are, how groups come to agree upon them, and how they come to contest them” (Green, 2001, p. 50).

importante da sociologia é questioná-los: como velhos significados são reproduzidos e como novos são criados. A experiência musical considera os significados atribuídos e vivenciados, tanto individual como coletivamente nas práticas de produção, distribuição e recepção (GREEN, 1997, p. 27). Sobre isso, a autora diz o seguinte:

Os contextos de produção, distribuição e o contexto de receptividade afetam a nossa compreensão musical. Estes contextos não são apenas meros aparatos extramusicais, mas também, em vários graus, compõem uma parte do significado musical durante a experiência do ouvinte (GREEN, 1997, p. 28-29).

1.3.3. Significado musical

Os significados que podem ser atribuídos à música, de acordo com Green (2001) são inumeráveis e muitas vezes até contrastantes. Para a autora, “qualquer que seja a posição individual a tais fatores, eles são apenas uma parte dos significados que a música transmite a uma pessoa, e isso afetará os usos que a pessoa atribui à música”¹³ (GREEN, 2001, p. 50). De acordo com a autora, alguns significados serão compreendidos por diferentes grupos, enquanto que outros serão mais pessoais e individuais. Como o ser humano está implicado na experiência musical, os materiais criam significados (entre si) e recebem significados, atribuídos pelo homem (GREEN, 1988, p. 25). Dentro do universo dos significados que emergem na relação indivíduo-música, Green (1988) define o significado musical em dois aspectos: inter-sônicos e delineados.

De forma sumarizada¹⁴, os significados inter-sônicos referem-se aos fatores intrínsecos à própria música, à organização e compreensão do material sonoro, dos sons da música e suas inter-relações; emergem quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre diferentes eventos sonoros e se tornam evidentes quando o indivíduo possui alguma experiência, conhecimento musical prévio ou familiaridade com certo tipo de música (GREEN, 1997, p. 28). Os delineados dizem respeito aos fatores simbólicos associados à música, às idéias de

¹³ No original: “Whatever each individual's position is on such factors, they are a part of the meanings which the music transmits to that person, and they will affect the uses to which that person puts the music” (Green, 2001, p. 50).

¹⁴ No segundo capítulo desta dissertação, estes conceitos serão amplamente descritos.

relações e significados sociais e culturais que a música comunica, mas que não são intrínsecos a ela; são associações ligadas à música, algumas individuais e outras compartilhadas pela maioria das pessoas de uma sociedade ou grupo social particular (GREEN, 2005, p. 5-6).

De acordo com Green (1997, 2005, 2006), os dois tipos de significados são vivenciados simultaneamente e ocorrem em toda experiência musical em níveis diferentes e o indivíduo pode ou não ter consciência de algum deles. Assim, quando ouvimos música, não podemos separar completamente nossas experiências de significados inerentes da consciência do contexto social que acompanha sua produção ou recepção (GREEN, 2005, p. 07).

As definições de significados inter-sônicos e delineados apresentadas por Green evidenciam similaridades com as abordagens das notas e do contexto revisadas nos dois itens anteriores. Por enfatizar os materiais sonoros e aspectos intrínsecos à música, a abordagem das notas está associada aos elementos que compõem os significados inter-sônicos. Do mesmo modo, ao privilegiar o contexto cultural e as interações sociais das práticas musicais, a abordagem do contexto relaciona-se com os componentes dos significados delineados.

Numa perspectiva sociológica da educação musical como é a de Green, a música é entendida como uma construção social na qual está presente a abordagem das notas ou do contexto: ambas, como defende a autora. Quando Green (1997, 2005, 2006) enfatiza que os dois aspectos do significado musical operam em toda experiência musical e argumenta sobre a impossibilidade de separá-los totalmente, a autora mostra a importância desses dois aspectos do significado e, assim, apresenta uma abordagem na qual há a convivência de aspectos intrínsecos da música e de aspectos do contexto cultural, das interações sociais das práticas musicais. Desta forma, os conceitos de significados inter-sônicos e delineados se configuram como o referencial teórico desta pesquisa e serão expandidos e discutidos no segundo capítulo desta dissertação.

Por fim, vale lembrar que os significados musicais estão presentes nas diversas experiências musicais e que estas ocorrem no âmbito das práticas de produção, distribuição e recepção. Assim, estão presentes nos mais variados contextos sociais, dentre eles o das ONGs foi selecionado como campo empírico para esta pesquisa.

1.4. ONGs e PROJETOS SOCIAIS

Como pode ser observado na Situação 2 descrita no início da introdução do trabalho, a minha relação com as ONGs teve início nos tempos da graduação. Além da experiência profissional nesse contexto, como professora de musicalização infantil e de flauta doce em grupo em dois Centros de Formação diferentes, as ONGs também estiveram presentes nos meus trabalhos acadêmicos dos cursos de graduação em Administração e, especialmente, na monografia de conclusão do curso de graduação em Música (CALLEGARI, 2005). Além da identificação pessoal com as ONGs, há que se considerar que elas têm aparecido cada vez com maior frequência em trabalhos de educação musical (ALMEIDA, 2005; CALLEGARI, 2005; GROSSI; BARBOSA, 2004; KATER, 2004; KLEBER, 2006a, 2006b, 2003; MÜLLER, 2004; OLIVEIRA, 2003; SANTOS, 2004). “Isto se deve ao fato de que a atuação dessas entidades tem ganhado maior visibilidade diante das suas ações sociais voltadas para o bem estar das comunidades” (GROSSI; BARBOSA, 2004, p. 01).

No campo da educação musical, as ONGs são definidas por Kleber (2006b, p. 95) como “campos emergentes de novos perfis profissionais e caracterizam-se por serem organizações que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades” e por Oliveira (2003, p. 95) como organizações que visam “solucionar problemas específicos de um contexto sociocultural, que, de outra forma, não seriam solucionados pelo governo ou pela sociedade em geral”. Em suma, as ONGs são entendidas como organizações da sociedade civil que buscam sanar/minimizar os problemas e anseios e problemas específicos de uma determinada comunidade.

No Brasil, é um fenômeno que emerge nas três últimas décadas e caracteriza-se como iniciativas privadas sem fins lucrativos que buscam “o enfrentamento de questões sociais vividas por uma grande parcela da sociedade privada, tanto de bens materiais como simbólicos” (KLEBER, 2006a, p. 20). Esses projetos situam-se no âmbito do Terceiro Setor, articulado pela sociedade civil como resposta às atribuições do Estado frente às privatizações. Trata-se de uma transferência da expectativa de solução de determinados problemas e necessidades de grupos marginalizados para determinadas organizações em função da pouca eficiência do governo e das empresas/mercados (GROSSI; BARBOSA, 2004). Neste sentido, observa-se que o Estado

[...] que absorvia grande parte das responsabilidades pela provisão de bens e serviços públicos, ocorre, atualmente, movimento em direção a minimizar tais encargos e enfatizar a função reguladora do *Estado*, como decorrência dos novos desafios impostos pelo avanço das privatizações (TACHIZAWA, 2002, p. 15).

Santos (2004) e Kater (2004) refletem sobre a existência dos projetos sociais como uma alternativa ao sistema escolar oferecido à sociedade, bem como à importância de se compreender os processos de ensino e aprendizagem (já que se tem acesso aos produtos gerados) num contexto que tem crescido e ganhado importância no cenário brasileiro dos últimos anos. Os autores consideram que muitos desses projetos desenvolvem suas ações em espaços que estão situados além do ambiente institucional da escola, ou seja, ocorrem *fora* da escola.

Por um lado, esses autores chamam a atenção para esses projetos como um campo potencial para o ensino e aprendizagem de música. Por outro, existem trabalhos que problematizam sua existência. Um exemplo é encontrado em Müller (2004) quando questiona sobre a necessidade da existência desses projetos e a falta de capacidade de se estranhar o fato deles estarem *fora* da escola. Ela diz:

[...] o mundo que a criança está lendo, enquanto está fazendo e vivendo música em alguma ação social, é o mundo que está dizendo que na escola dela não tem espaço para estudar e vivenciar música; e o que segue acontecendo, debaixo dos nossos olhos, é que o mundo que oferece 'assistência' através de projetos em música é o mesmo mundo que nega a importância da música nos currículos escolares; o mundo que está dando 'atendimento' através de ações sociais é o mesmo que tira as ciências humanas da escola (MÜLLER, 2004, p. 56).

Nesse trecho, Müller (2004) nos mostra a existência de uma situação paradoxal na realidade dos projetos sociais, situação que reforça a noção das ações que ocorrem *fora* da escola, como foi destacado por Santos (2004, p. 60), e esta, por sua vez, traz um outro ponto de vista para esta questão. Para ela, a existência de uma grande quantidade e variedade de projetos sociais pode ser o indicador de uma dupla crise: 1) no projeto de formação profissional em música e 2) no projeto político-social pedagógico e curricular da escola.

No que diz respeito ao ensino de música nos projetos sociais, Almeida (2005) realizou um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre caracterizando o ensino de música nestes espaços a partir da atuação e formação do professor. Essa autora mostra que a maioria dos profissionais que trabalha nas oficinas de música pesquisadas não possui formação docente e reproduz o modelo de educação

musical tradicional (ALMEIDA, 2005, p. 153) vivenciado em aulas particulares, que preservam a abordagem de questões técnicas. A autora conclui evidenciando que poucos licenciados em música trabalham nestes espaços, os quais precisam ser reconhecidos como contextos de atuação profissional. Almeida (2005) aponta para a necessidade de discussões acerca dos currículos das licenciaturas em música, especificamente sobre a relação entre formação e atuação profissional. No âmbito da presente pesquisa, o trabalho de Almeida (2005) contribui para ampliar o conhecimento sobre o ensino de música neste contexto.

Outro exemplo de trabalho dedicado ao ensino de música em projetos sociais é o de Kleber (2006a, 2006b, 2003), que investigou a prática musical em duas ONGs do contexto urbano brasileiro, uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro. De acordo com a autora, o processo pedagógico-musical presente na prática musical dos projetos sociais caracteriza-se como um *fato social total*¹⁵ e a produção do conhecimento musical é entendida como *práxis cognitiva*¹⁶. Nesse contexto, a música é vista como prática social, uma vez que é entendida como um significativo elemento de agregação e identidade cultural (KLEBER, 2003), em que as práticas musicais são compreendidas como articulações socioculturais de caráter coletivo e interativo (KLEBER, 2006a, p. 306).

¹⁵ O fato social total no processo pedagógico-musical das ONGs “pode ser pensado como um fenômeno social envolvendo diferentes dimensões e contextos [... no qual] está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as” (KLEBER, 2006a, p. 36).

¹⁶ O conceito de práxis cognitiva “foca a atenção nas idéias e práticas provenientes dos movimentos sociais, enquanto *locus* de produção de conhecimento e suas implicações na construção da identidade coletiva e individual dos atores sociais” (KLEBER, 2006a, p. 38).

2 – SIGNIFICADOS MUSICAIS

Conforme apresentado no capítulo anterior, os conceitos de significado musical inter-sônico e delineado configuram-se como referencial teórico desta pesquisa. São os significados, de acordo com Green (2006, p. 102), que nos permitem reconhecer algo como música e distingui-la de uma coleção de sons e silêncios. Os conceitos apresentados por esta autora consideram o caráter dialético destes significados, uma vez que eles estão presentes na experiência musical de forma simultânea. Assim, a autora apresenta uma abordagem que enfatiza tanto os componentes da música, como aspectos relativos às vivências e práticas musicais dos indivíduos na cultura.

Green definiu no seu livro *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education* (1988) os aspectos *inerentes* e *delineados* do significado musical. Por compreender que a palavra “inerente” no inglês possui diferentes sentidos, passou a defini-la com maior exatidão e explicou que o termo é usado em sua obra para definir um aspecto do significado musical que está contido no objeto musical, em relação à sua constituição histórica e às propriedades lógicas do processo de fazer significado (GREEN, 2005, p. 04). No entanto, passou a substituí-la pelo termo “inter-sônico” por considerar que este pode ser mais claro que o anterior. A autora alerta que não há diferença na teoria, ou seja, os dois termos (inerente e inter-sônico) referem-se aos mesmos processos e práticas de fazer significado musical (GREEN, 2008, p. 87). Nessa dissertação será adotado o termo “inter-sônico”, embora o termo “inerente” apareça em casos de citação literal de obras da autora anteriores a 2008.

2.1. SIGNIFICADOS INTER-SÔNICOS

Os significados *inter-sônicos* lidam com a organização e compreensão do material sonoro, dos sons da música e suas inter-relações. Eles são “inerentes” pois referem-se aos fatores intrínsecos à própria música e possuem “significado” porque são relacionados entre si (GREEN, 1997). De acordo com Green (2005, p. 03), um evento sonoro pode ser percebido de diversas maneiras. Uma delas é seguindo o

fluxo da organização dos materiais sonoros no tempo o que, com base em Meyer (1956, apud GREEN, 2005, p. 03), leva o ouvinte a antecipar eventos futuros. No entanto, a autora acrescenta que, além da expectativa de eventos futuros, eventos sonoros do presente podem também criar conexões com os do passado (retrospectiva). Assim, os atos mentais de compreensão musical envolvem a construção de conexões significativas entre as partes da música que é ouvida; conexões estas que não são restritas a uma peça musical particular, mas que podem emergir de experiências musicais prévias, em diversos estilos ou gêneros. Estas conexões estão associadas à padronização musical na mente do ouvinte, o que permite que ele se concentre nas propriedades do som e suas inter-relações que ele conhece quando tem alguma competência ou familiaridade com o estilo musical (GREEN, 2008, p. 87).

Dessa forma, o significado musical inter-sônico é composto pelas experiências dos materiais sonoros ou os sons da música e seus significados. Ele é composto pelos materiais que estão dentro da música e é destituído de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo “externo” à música (GREEN, 2006, p. 102). “O som é o material bruto do qual a música é feita. Para a música existir e a experiência musical ocorrer, este material bruto deve ser organizado de modo que tenha relações que são percebidas na mente de um ouvinte”¹⁷ (GREEN, 2005, p. 03). Dito de outra forma, a experiência musical ocorre quando a coerência de organização dos materiais sonoros é percebida racionalmente pelo ouvinte (GREEN, 1997, p. 27), quando ele é capaz de modelar os sons um em relação aos outros (GREEN, 2006, p. 102). Essa organização sonora é componente do significado inter-sônico.

Assim, este significado emerge quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre os materiais sonoros de uma mesma música ou entre diferentes obras. Outros autores também se referem aos aspectos dos significados inter-sônicos e delineados definidos por Green. Para Ulhôa, “[...] o significado de um elemento musical remete ao sentido agregado pela escuta de elementos musicais semelhantes em outras músicas” (ULHÔA, 2003, p. 53). Grossi (2007, p. 03) sintetiza este aspecto da seguinte maneira: “apesar de constituídos pelos materiais da música, emergem da capacidade humana de moldar, esquematizar e organizar

¹⁷ No original: “Sound is the raw material form which music is made. For music to come into existence and for musical experience to occur, this raw material must be organised in such a way as to have relationships which are perceived in the mind of a listener” (Green, 2005, p. 3).

um som ou evento em relação a outro”. Essa capacidade de relacionar diferentes eventos é obtida nas diferentes práticas musicais, em diversos contextos, como explicado por Green (2006, p. 102):

Considerando que os significados musicais inerentes são feitos fora dos materiais da música, eles emergem da capacidade humana de padronizar os sons um em relação ao outro, o que se desenvolve historicamente através de exposições tanto formais como informais à música e às atividades musicais.¹⁸

Sendo os significados inter-sônicos desenvolvidos nas relações do indivíduo com a música, pode-se dizer que eles são ensinados e aprendidos e se tornam evidentes quando o indivíduo estabelece relações entre os componentes musicais, ou seja, quando possui competência ou familiaridade com os elementos que constituem a música. “Enquanto os *materiais sonoros* integram fisicamente uma peça, os *significados inerentes* emergirão a partir das inter-relações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte” (GREEN, 1997, p. 28 – itálico no original).

Para Green (Ibid.), a familiaridade com os significados inter-sônicos e as inclinações para as delineações da música podem surgir dos hábitos de escuta, bem como dos valores e normas culturais dos grupos sociais em que o indivíduo está inserido. Por esta razão, uma peça musical pode ser de alta significação para um indivíduo e não possuir nenhuma para outro.

A autora relaciona a diversificação dos hábitos de escuta com o advento da indústria fonográfica, que ampliou consideravelmente a possibilidade de acesso de todas as pessoas aos mais diversos tipos de música. Assim, esses hábitos se transformaram ao longo dos anos; em função disso, Tagg (2003, p. 10) observou que houve “a substituição gradual e historicamente inevitável dos músicos treinados formalmente apenas na tradição clássica, por outros expostos à mesma tradição, mas ao mesmo tempo criados com Presley, os Beatles e os Stones”. Por serem ensinados e aprendidos e por estarem relacionados com os hábitos de escuta, os significados inter-sônicos são artificiais e históricos.

Um exemplo que relaciona os significados inter-sônicos à questão da familiaridade é apresentado por Green (1997, p. 28; 2005, p. 11) com o caso de uma

¹⁸ No original: “Whereas inherent musical meanings are made out of the materials of music, they arise from the human capacity to pattern sounds in relation to each other, which develops historically through both informal and formal exposure to music and musical activities” (Green, 2006, p. 102).

estudante de um curso de música do século XX que considerou incoerente, caótica e obscura a abertura “Mondestrunken” do “Pierrot Lunaire” de A. Schoenberg. Essa estudante declarou que não era familiarizada com este estilo de música, nem com os procedimentos de composição deste compositor. De acordo com a autora, se a aluna fosse mais familiarizada com este tipo de música, teria maiores chances de perceber que o fragmento melódico inicial é repetido diversas vezes ao longo da música e, assim, seria capaz de perceber alguns significados inter-sônicos. Deste modo, a peça não poderia ser considerada incoerente, caótica e obscura.

No que diz respeito à questão da familiaridade do indivíduo com a música, Green (2006) argumenta que as respostas voltadas ao significado inter-sônico dependem da competência e referência do indivíduo em relação a um estilo musical; isso quer dizer que o significado só será vivenciado pelo indivíduo se ele tiver alguma experiência, conhecimento musical prévio ou familiaridade com certo tipo de música. De acordo com Green (1988, p. 26) o significado musical é um objeto histórico e coletivo, e não uma série de sons que se sucedem e relacionam no tempo. Para a autora, as experiências musicais individuais dos significados são determinadas por definições coletivas do que é música. Assim, são definidas pela história social. Considerando que os significados inter-sônicos estão relacionados com a familiaridade do indivíduo com certo estilo musical, a autora destaca que eles são “socialmente constituídos” (GREEN, 2005, p. 4) e, por isso, “artificiais, históricos e aprendidos” (GREEN, 1997, p. 28).

Sintetizando, o significado inter-sônico atribuído por um indivíduo é relativo aos materiais sonoros que constituem uma música e emergem quando o indivíduo é capaz de estabelecer relações entre esses materiais, ou com materiais de diferentes músicas. Eles advêm dos hábitos de escuta vivenciados em diferentes práticas musicais e, por isso, estão associados à familiaridade do indivíduo com determinado estilo musical. O significado inter-sônico emerge, por exemplo, quando a pessoa escuta a melodia de uma música e a associa com a melodia de outra música; ou então, quando é capaz de identificar repetições e/ou modulações de um trecho numa mesma música. Para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo serão considerados aspectos como: os materiais sonoros, as relações estabelecidas entre eles, as relações estabelecidas entre diferentes músicas, as vivências musicais dos indivíduos para compor os inter-sônicos em diversos

momentos de suas vidas, bem como a questão da familiaridade com os sons, suas formas de relação e com os estilos musicais presentes nos dados.

2.2. SIGNIFICADOS DELINEADOS

Green (1997) argumenta que o aspecto inter-sônico do significado musical é importante e necessário à experiência musical; no entanto, não é único, nem ocorre isoladamente. Assim, ela define os significados *delineados*, que se referem aos fatores simbólicos associados à música e compreendem uma cadeia de significados do mundo social (passado, presente, futuro, amigos, família etc.). Os significados delineados apontam para fora da música e em direção ao seu papel social, comunicando relações sociais por meio da história. Green (Id.) cita o exemplo de roupas, corte de cabelo ou poses dos artistas nos encartes dos discos como componentes deste aspecto do significado, uma vez que eles são um “artefato cultural, mediador dentro de um contexto social e histórico” (Ibid., p. 28). Da mesma forma, os valores sociais e políticos associados à música também são componentes dos significados delineados (GREEN, 2005, p. 7-8).

Os significados delineados dizem respeito às “imagens, associações, memórias, perguntas, problemas e crenças”¹⁹ (GREEN, 1988, p. 28) e também às idéias de relações e significados sociais que a música comunica. Para a autora, uma obra musical em particular pode significar algo com o que nos relacionamos, algo que não gostamos, algo que desejamos, e assim por diante. Podemos também associar uma determinada canção a algum evento memorável de nossas vidas pessoais (Green, 2008, p. 87). Os indivíduos apresentam uma multiplicidade de possibilidades de respostas às delineações musicais, algumas que são compartilhadas e estão de acordo com as da maioria de pessoas de uma sociedade ou grupo social particular e outras das quais serão inteiramente idiossincráticos (GREEN, 2005, p. 5-6). Em outras palavras, “delineamentos são construídos individual e coletivamente, fundamentam crenças, identidades e pensamentos sobre a música, geram funcionalidade, referencialidade, afetividade e representatividade, seja social, cultural, religiosa, política ou outra” (GROSSI, 2007, p. 3).

¹⁹ No original: “Images, associations, memories, queries, problems and beliefs [...]”(Green, 1988, p. 28).

Os significados delineados integram a experiência de escuta e emergem quando o indivíduo faz referência a fatores simbólicos e valores ligados à música, mas que não são intrínsecos a ela e estão estreitamente ligados às identidades culturais dos indivíduos ou grupos que se relacionam com a música. Neste mesmo sentido, Tagg (2003) apresenta a idéia de que “[...] a música é capaz de transmitir identidades afetivas, atitudes e padrões de comportamento de grupos socialmente definíveis” (TAGG, 2003, p. 11).

De acordo com Kopiez (2003, p. 522), a música por si só parece ser um meio ideal para comunicar significados, principalmente quando eles não são diretamente relacionados com a estrutura da música e sim com as associações que são evocadas na audição. Um exemplo desse tipo de associações, caracterizadas como significados delineados, pode ser observado na seguinte citação sobre o rock brasileiro da década de 1980, trazida por Ulhôa (2003, p. 50): “[...] a produção dessa nova geração de roqueiros (grupos como Barão Vermelho, Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, entre outros), ‘traduzia uma certa irreverência e rebeldia juvenis no momento marcado pelo fim da ditadura militar’”. Nesta situação, observa-se que as atitudes de irreverência e rebeldia juvenis eram associadas à música produzida por aquelas bandas, apesar de não estarem contidas na música. Assim, irreverência e rebeldia juvenis são aspectos que parecem compor os delineamentos associados às músicas dessas bandas.

No que diz respeito às delineações musicais, Green (1997) afirma que algumas delas são, por vezes, adotadas pelos indivíduos como símbolo de sua identidade social:

Delineações musicais não são simplesmente ouvidas, mas adotadas como símbolo de identidade social. Não importa se se toca, canta, ouve, compõe, estuda ou ensina-se música, pode-se apossar da música e usá-la como uma peça de nossa indumentária, indicando alguma coisa sobre sua situação social, etnia, gênero, preferência sexual, religião, sub-cultura, valores políticos, etc (GREEN, 1997, p. 34).

Na vertente da Antropologia da Audição, Deschênes (2002) diz que as preferências musicais estão enraizadas nas identificações pessoais com representações sociais e culturais específicas, crenças e valores. Quando alguém critica a música que mais gostamos, provavelmente nos sentiremos insultados como se o ataque fosse direcionado à nossa personalidade.

Tanto a idéia de identidade social como a indissociabilidade entre as preferências musicais e as identificações pessoais são aspectos que a indústria fonográfica aproveitou a seu favor. As imagens associadas a um intérprete musical, por exemplo, têm contribuição direta para sua sobrevivência no mercado. Essas imagens compõem “um artefato cultural, mediador dentro de um contexto social e histórico” (GREEN, 1997, p. 28), que pode ser exemplificado com o caso extremo de identificação dos fãs de Elvis Presley: eles fazem cirurgias plásticas e passam a se vestir como o ídolo para ficarem parecidos com ele. De acordo com Deschênes (2002), “[a] identificação com ele [Elvis Presley] é tão forte que seu senso de pertencimento social é uma extensão definida por esta identificação”²⁰, ou seja, a identificação com essas delineações trazem uma sensação de pertencimento (GREEN, 1988, p. 29). Para Green (1997), por essas associações de pensamentos, imagens e crenças serem tão fortemente ligadas à música e prontamente aceitas pelos membros do grupo, é possível dizer que a experiência musical no ambiente da cultura desenvolve significados.

Em síntese, os significados delineados dizem respeito aos fatores simbólicos, valores, ao papel social, às idéias de relações e significados sociais que a música comunica. Eles são considerados extra-musicais, pois não estão contidos nos materiais sonoros, são associações que emergem da audição ou de outras práticas musicais. Delineamentos estão associados a identidades e são construídos tanto individual como coletivamente. Para a análise dos dados serão considerados, portanto, aspectos como: memórias, idéias, imagens, associações, atitudes, valores, crenças ou outros aspectos que estejam relacionados com a música.

2.3. OS SIGNIFICADOS NA EXPERIÊNCIA MUSICAL

De forma resumida, com os significados inerentes, o processo de significação ocorre de som para som, enquanto que com as delineações, isto ocorre de som para não-som (GREEN, 2005, p. 08). Os dois tipos de significados, os inter-sônicos e delineados, apesar de serem definidos de forma diferente na teoria, não podem ser separados na experiência musical quando estamos engajados com a

²⁰ No original: “Their identification with him is so strong that their sense of social self is to a large extent defined by this identification” (Deschênes, 2002).

música (GREEN, 1988, 1997; 2005; 2006). Eles são vivenciados simultaneamente e ocorrem em toda experiência musical, mesmo que em níveis diferentes ou que o ouvinte não tenha consciência disso. Os dois aspectos estão diretamente relacionados um com o outro:

O que acontece é que quando ouvimos um trecho musical o relacionamos com nosso próprio repertório de símbolos musicais, ou seja, relacionamos aquele trecho com outros trechos musicais com os quais temos familiaridade, e ao significado que aquele repertório adquiriu no nosso cotidiano cultural. Nossa competência musical vai variar de acordo com nossa experiência social e artística, desenvolvendo-se através da interseção de duas dimensões, uma especificamente artística (ligada a repertórios, estilos e técnicas musicais) e outra de densidade semântica (dependendo de contextos e práticas sociais) (ULHÔA, 2003, p. 52-53).

As duas dimensões do significado também são encontradas em Kopiez (2002, p. 522), quando este trata da comunicação musical: a própria estrutura musical contém significados e pode comunicar sentido, pois mesmo em uma realização inexpressiva, é possível perceber seções, modulações etc. E isso é uma demonstração de que a comunicação musical consiste de pelo menos duas dimensões: primeiro, uma dimensão estrutural (dada pelos elementos presentes na composição), e segundo, uma expressiva (adicionada pela realização e interpretação da obra). No campo da musicologia, ao propor um modelo analítico para a música popular, Tagg (2003) também considera as duas dimensões do significado musical, já que ele considera os materiais musicais, bem como associações extra-musicais, estas ligadas a imagens visuais, palavras, natureza, sociedade, família, amor (TAGG, 2003, p. 30 e 35). Essa inter-relação entre os dois aspectos do significado pode ser resumida da seguinte forma: “a escuta, além de especializada (fazendo relações com o repertório e com estilos consagrados [...]), é cultural (dependendo de práticas sociais geográfica e historicamente localizadas)” (ULHÔA, 2003, p. 44).

Um exemplo de associações que estabelecemos ao ouvir uma música é trazido por Ulhôa (2003) quando relaciona música e cinema: “quando ouvimos um fragmento de trilha sonora, mesmo sem ver as imagens na tela, já temos uma noção do tipo de filme que está passando, seja drama, comédia, terror, etc.” (ULHÔA, 2003, p. 54). Desta relação citada por Ulhôa pode emergir uma multiplicidade de aspectos relacionados aos significados musicais. Uma possibilidade é que o indivíduo se prenda aos aspectos rítmicos, de timbres, de identificação e inter-relação entre os temas, por exemplo.

Nesse caso, os componentes do significado foram voltados para os elementos estruturais da música. Uma outra possibilidade é que o indivíduo, ao ouvir a música, lembre-se de uma das cenas do filme e passe a descrevê-la, com toda a sua riqueza de detalhes, incluindo as sensações que teve. Nesse caso, o significado musical foi composto por memórias e sensações que o indivíduo associou à música. Nestas duas situações, podemos observar exemplos de como os significados musicais se tornaram evidentes. É importante ressaltar que eles representam apenas uma parte dos significados que o indivíduo constrói na relação com a música.

Ao abordar os dois aspectos do significado musical, Green (2005, p. 07) diz:

O reconhecimento das definições coletivas e sociais do que é música é um componente necessário que define algo como música. Nenhuma música pode existir completamente sem transmitir alguma delineação ou outra. Assim, a delineação musical não é simplesmente um complemento ao significado musical inter-sônico. Ao contrário, ela é um nível fundamental dos primeiros momentos de reconhecimento dos sons como música. A delineação é ainda um aspecto tão fundamental do significado musical como o aspecto inter-sônico, e sem a experiência de delineação, nenhuma experiência musical pode se tornar completa. Sem compreender o fato de que a música é uma construção social, nós não seremos aptos a reconhecer nenhum tipo de organização sonora como música. Desse modo, quando ouvimos música, nós não podemos separar completamente nossas experiências de significados inter-sônicos da consciência do contexto social que acompanha sua produção ou recepção.

2.3.1. A experiência musical e as respostas aos significados musicais

A experiência musical está ligada aos tipos de respostas à música. Estas podem ser tanto positivas como negativas em relação aos dois tipos de significado. Respostas positivas aos componentes inter-sônicos refletem certa familiaridade da pessoa com a música, entendimento das nuances e fluxos musicais, dizem de se o ouvinte já possui as referências sonoras no ouvido, na mente. Por outro lado, a falta de familiaridade com os materiais sonoros, a falta de sentido musical, a ausência de percepção de similaridades internas, diferenças, continuidades ou mudanças, provoca respostas negativas a este aspecto do significado ou mesmo repulsa. Em relação aos significados delineados, as respostas positivas indicam que há correspondência entre as delineações que emergem da música e o que o indivíduo considera bom. Nesse caso, existe identificação com o sentimento expresso, apoio

social, delimitação de mesma classe social, vestuário, valores políticos, entre outros fatores (GREEN, 1997, p. 31). Quando as respostas são negativas, as associações com a música possuem conotação negativa ou representam grupos sociais aos quais não há sensação de pertencimento, ou, ainda, o indivíduo não teve a sensação da existência da música (GREEN, *Ibid.*; 2006). Para a autora, o grau de identificação com as delimitações está associado à identificação ou repugnância a certos tipos de música (GREEN, 1988, p. 30).

As experiências musicais variam conforme as respostas dos indivíduos aos significados musicais. De acordo com Green (2005, p. 12), nossas respostas aos significados musicais inter-sônicos geralmente correspondem às nossas respostas aos significados delimitados, mas há casos em que os dois aspectos estão em contradição, ou seja, as respostas são positivas para um aspecto e negativas para outro.

Green (1997; 2005; 2006) apresenta três tipos de experiências musicais: celebração, alienação e ambigüidade. Uma experiência de *celebração* ocorre quando há resposta positiva aos dois tipos de significados, ou seja, há familiaridade com a sintaxe musical, ao mesmo tempo em que as delimitações que emergem da música são consideradas positivas pelo indivíduo. Há também a experiência de *alienação* musical, que ocorre quando as respostas são negativas tanto para os significados inter-sônicos como para os delimitados. Nesse caso, o indivíduo não está familiarizado com os elementos musicais e não há identificação com as associações feitas à música.

A experiência musical pode ser de *ambigüidade* em duas situações. Na primeira, a resposta ao significado inter-sônico é negativa, mas a resposta ao delimitado é positiva. Aqui, o indivíduo não está familiarizado com os elementos musicais, mas identifica-se com as associações feitas àquele tipo de música. Para exemplificar este primeiro tipo de ambigüidade, Green (1997, p. 31; 2006, p. 103) cita o caso de uma pessoa que não possui familiaridade com os significados inerentes de Mozart, nunca cantou ou tocou nenhuma de suas composições, que não gosta deste tipo de música e que a ouve de maneira negligente e superficial - o que indica respostas de repulsa a este aspecto do significado. No entanto, esta pessoa se identifica com a trama operística que se desenrola, gosta da idéia de sair com os amigos e do evento social de ir à ópera – isso indica delimitamentos positivos.

Na segunda situação de ambigüidade, ocorre resposta positiva ao significado inter-sônico e negativa ao delineado, ou seja, há certo entendimento relativo à organização sonora da música, mas as delineações que a permeiam não são valorizadas. Considerando-se o mesmo caso do indivíduo que vai à ópera (GREEN, 1997, p. 31; 2006, p. 103), tem-se que este tipo de ambigüidade ocorre numa situação diferente: a pessoa é familiarizada com os significados inter-sônicos de Mozart, já tocou ou cantou algumas de suas obras, o que aponta para significados inter-sônicos afirmativos. Contudo, tem críticas à trama operística, não gosta de ir ao teatro e não é simpática ao restante da platéia que o freqüenta; desse modo, há uma tendência para delineações negativas. Os tipos de experiência musical são resumidos no seguinte quadro:

QUADRO 1 – Experiência musical		
<i>Significado Inter-sônico</i>	<i>Significado Delineado</i>	<i>Experiência musical</i>
Resposta positiva	Resposta positiva	Celebração
Resposta negativa	Resposta negativa	Alienação
Resposta negativa	Resposta positiva	Ambigüidade 1
Resposta positiva	Resposta negativa	Ambigüidade 2

2.3.2. Implicações para a educação musical

Experiências de alienação ou ambigüidade, de acordo com Green (1997; 2006), podem representar dificuldades aos processos de educação musical. As razões são que:

Se [...] possuímos delineações negativas para uma música, muito dificilmente estaremos susceptíveis às afirmações dos seus significados inerentes; e em alguns casos predispostos a não nos familiarizarmos, impossibilitando que a afirmação dos significados inerentes aconteça (GREEN, 1997, p. 32).

No entanto, a autora mostra que a experiência de celebração pode contribuir para ampliar o engajamento dos estudantes com a música, sendo então mais propícia para a aprendizagem musical (GREEN, *Ibid.*; 2006). A autora argumenta que há uma dificuldade em distinguir experimentalmente entre os dois aspectos do significado musical e por isso, eles parecem estar emaranhados. Assim, os delineados parecem fazer parte dos inter-sônicos, de modo que nossas respostas

às delineações parecem inquestionáveis. Do mesmo modo, os inter-sônicos parecem conter o delineados, como se as delineações residissem dentro da música (GREEN, 2006, p. 113). Green (2005, p. 15) esclarece que a resposta aos significados inerentes e delineados podem ser conflitantes e um pode sobrepor, influenciar e até modificar o outro e é por isso que certos desafios para a educação musical estão relacionados com os significados da experiência musical.

De um lado, a experiência de significados delineados influencia aquela dos significados inter-sônicos. Esta situação é exemplificada pela autora (GREEN, 2005, p. 14; GREEN, 2006, p. 103) com o caso de um crítico musical da Escandinávia que tinha o hábito de escrever críticas bastante positivas sobre um compositor. Depois de muitos anos escrevendo artigos que elogiavam as músicas daquele compositor, o crítico descobriu que se tratava de uma mulher e, a partir de então, percebeu-se uma modificação na linguagem utilizada nos artigos. O que antes era caracterizado como “estridente, viril e forte”, passou a ser qualificado como “sensível e delicado”. Para Green (2005, p. 14) o que aconteceu foi que o gênero do compositor começou a fazer parte das delineações musicais para aquele ouvinte e esta nova delinação afetou a forma como aquele crítico passou a ouvir os significados inter-sônicos. Este exemplo do crítico escandinavo, portanto, mostrou como a experiência dos significados delineados pode influenciar a experiência dos inter-sônicos.

Há um segundo caso em que a experiência dos inter-sônicos pode influenciar a dos delineados. Este segundo caso, é pesquisado por Green (2005; 2006; 2008) no projeto *Musical Futures*²¹, no qual a autora investiga a adaptação de práticas informais de aprendizagem para o uso em de contextos formais do ensino de música (no caso de sua pesquisa, a sala de aula). Estas práticas informais de aprendizagem são definidas a partir de cinco características: 1) é o aprendiz quem escolhe a música que quer aprender; 2) uma das principais práticas de aprendizagem é tirar música de ouvido, copiando gravações; 3) o aprendizado ocorre em grupo e envolve discussões, audição de músicas, observação e imitação do que os colegas fazem; 4) a aquisição de habilidades e conhecimentos acompanha as preferências musicais de quem aprende e parte de peças musicais

²¹ *Musical Futures* é um projeto inglês de pesquisa-ação sobre novas formas de se trabalhar o ensino de música nas escolas. Sua proposta é levar as práticas informais de aprendizagem para o contexto formal da escola. O projeto é financiado pela *Paul Hamlyn Foundation* e realizado por *Numu, Roland UK, MusicLeader, Innovation Unit, Music Manifesto*.

inteiras do “mundo real”; e 5) há forte integração entre audição, execução, improvisação e composição/criatividade. Os primeiros resultados deste projeto apontam para mudanças nas delineações dos alunos relativas à música clássica. Se antes essa música era considerada chata, associada a pessoas velhas e causava sono, depois do projeto, o contato com seus componentes intrínsecos permitiu que os alunos passassem a considerar esta música boa, legal, uma música “normal” (GREEN, 2005, p. 30-31).

Com os exemplos acima, a autora evidencia que significados musicais aparentemente fixos e imutáveis, podem ser questionados. Assim fazendo, é possível ampliar a possibilidade de respostas aos significados inter-sônicos e delineados. Green (2006) chama atenção para o fato de que os significados musicais podem ser modificados quando tratados num ambiente educacional; cita o caso da música popular, cujas respostas tendem a ser positivas no cotidiano das pessoas, mas quando esta música é trazida para a sala de aula, essas respostas muitas vezes tornam-se negativas. Del Ben (2000) comenta que:

Em nossas experiências musicais cotidianas, nos deparamos com a possibilidade de vivenciarmos uma mesma música de diversas formas. No entanto, quando a música e, mais especificamente, a apreciação musical é inserida num contexto institucional de ensino e aprendizagem – como a escola –, alguns professores acabam por determinar uma única forma de se ouvir música, uma única possibilidade de resposta musical, como se preestabelecessem uma espécie de ‘resposta correta’ para diferentes peças musicais (DEL BEN, 2000, p. 133).

Assim, considerar os significados musicais presentes nos processos de educação musical e principalmente aqueles que estão vinculados à expressão de identidade de algum grupo social é entender que a música oferece significados vitais para que cada um dos indivíduos possa se auto-afirmar. Ao reconhecer essa consideração, a educação musical pode obter o interesse e respeito de um número incontável de pessoas que tiveram apenas experiências de alienação (GREEN, 1988, p. viii).

2.4. OS SIGNIFICADOS E O CAMPO EMPÍRICO

Tendo em vista as definições de significado musical inter-sônico e delineado e de experiência musical, procedeu-se à preparação para o trabalho de

campo desta pesquisa. De forma sintética, o significado inter-sônico refere-se aos materiais sonoros contidos na música e emergem quando o indivíduo é capaz de estabelecer relações entre estes materiais ou entre materiais de diferentes músicas, estando relacionados com a familiaridade do indivíduo com determinado estilo musical. Os significados delineados, por sua vez, dizem respeito aos fatores simbólicos, valores, papel social, idéias de relações e significados sociais que a música comunica; assim, são considerados extra-musicais. Eles emergem das associações que os indivíduos estabelecem com a música em diferentes práticas musicais. Estes dois aspectos estão presentes em qualquer experiência musical, ainda que o indivíduo não tenha consciência de algum deles.

A partir das definições e caracterizações dos significados musicais de Green (1988, 1997, 2005, 2006, 2008) e considerando que a ONG selecionada para a pesquisa tem a música como uma das linguagens utilizadas para promover a educação sócio-ambiental, parecia evidente que os significados delineados seriam mais emergentes que os inter-sônicos. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa em investigar a relação indivíduo-música dentro do projeto *Cantadores do Vento*, e especificamente, compreender de que forma os significados musicais emergem, como eles são vivenciados e como ocorre a integração destes significados nas práticas do projeto selecionado, aspectos como os materiais sonoros, as relações estabelecidas entre eles, as relações estabelecidas entre diferentes músicas, as vivências musicais dos indivíduos em diversos momentos de suas vidas, bem como a questão da familiaridade com os sons, suas formas de relação e com os estilos musicais presentes nos dados, e as memórias, idéias, imagens, associações, atitudes, valores e crenças relacionados com a música serão considerados para a análise dos dados.

3 – METODOLOGIA

O propósito deste capítulo é descrever a trama metodológica por meio da qual a pesquisa foi desenvolvida. Para isso, são narradas as experiências da pesquisadora durante a preparação para a coleta de dados, bem como as vivências no projeto selecionado como campo empírico desta pesquisa, a interação da pesquisadora com os integrantes (multiplicadores e participantes) deste projeto, assim como a relação com os autores que fundamentaram as tomadas de decisão neste processo. Foram adotados os pressupostos da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47) e a estratégia do estudo de caso (YIN, 2005, p. 19). O trabalho de campo foi desenvolvido em duas fases: uma, caracterizada pela realização de observações participantes, registradas em diários de campo; e outra, por entrevistas semi-estruturadas individuais que foram gravadas em áudio e transcritas. A análise dos dados foi pautada nas proposições teóricas (Ibid., 2005, p. 140) definidas no capítulo do referencial teórico.

3.1. CODIFICAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Os dados coletados para esta pesquisa foram obtidos por meio de observações e entrevistas, cujo processo será narrado a seguir. Com a finalidade de manter o sigilo dos entrevistados, optou-se por estabelecer códigos para identificação do tipo de material e dos integrantes do projeto. Essa decisão foi tomada mesmo porque há o caso de uma integrante que contribuiu com a pesquisa que é menor de idade (neste caso, a autorização para utilização da entrevista foi dada pela mãe da participante). A codificação dos dados está apresentada no início deste capítulo, considerando-se que em alguns momentos da descrição da condução metodológica será preciso citar os dados coletados.

Os códigos foram criados a partir da combinação de letras e números e foram definidos da seguinte forma: para os diários de campo que registram as observações foram utilizadas as letras D.C. Para as transcrições das entrevistas, tanto das conversas iniciais como da segunda etapa da coleta de dados, foi utilizada a letra E.

Na codificação dos diários de campo, as letras D.C. vêm acompanhadas do número do diário. O código “D.C.3”, por exemplo, indica o terceiro diário de campo. Ao longo deste e dos próximos capítulos, o código do diário de campo será seguido do número da página onde está a referida citação.

Na codificação das entrevistas, a letra E. vem acompanhada de outra letra que identifica o tipo de entrevistado: C. para a coordenadora; M. para os multiplicadores; e P. para os participantes. A seguir, vem um número que acompanha essas duas letras e indica o integrante. Essa seqüência numérica foi estabelecida de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Como houve apenas uma coordenadora entrevistada, seu código é E.C.1. Os multiplicadores foram numerados de 1 a 5 e os participantes foram numerados de 1 a 10. Como os dois pilotos foram as duas primeiras entrevistas, sua codificação vem indicada com o número 1 (E.M.1 e E.P.1). Da mesma forma que para os diários de campo, o código da entrevista vem acompanhado do número de página onde está a citação.

Para facilitar a identificação deste material, de modo que ele não se confunda com as citações das bibliografias consultadas, uma convenção adotada nesta pesquisa é que as citações literais dos diários de campo e das transcrições das entrevistas serão destacadas com uma fonte diferenciada (Comic Sans MS, tamanho 11 ou 10, dependendo do tamanho da citação).

3.2. IDENTIFICANDO A ABORDAGEM DE PESQUISA

3.2.1. Pesquisa qualitativa

Para compreender a relação entre o indivíduo e música, como esta acontece, como se caracteriza e que aspectos são valorizados, foi necessário conhecer o processo do projeto no qual essa relação foi investigada. Essa necessidade colocou-me em contato direto com os integrantes do projeto em seu ambiente natural de realização das oficinas, o que constitui a primeira das cinco características da pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), o contexto habitual de ocorrência das ações a serem investigadas é uma importante fonte de dados para o pesquisador. No caso da presente investigação,

esse contexto foi definido como as oficinas do projeto observadas durante a primeira fase da coleta de dados.

A segunda característica diz respeito ao caráter descritivo da pesquisa qualitativa, na qual os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, e o processo de análise evidencia a riqueza e complexidade dos dados. A descrição pretende que cada detalhe seja avaliado, de modo que nada seja considerado trivial.

Os dados desta pesquisa foram recolhidos em forma de palavras, registrados em diários de campo (no caso das observações) e transcrições de áudio, no caso das entrevistas. Esse processo será descrito em detalhes ao longo deste capítulo. Na abordagem qualitativa o principal interesse está no processo e não no produto, o que configura a terceira característica da pesquisa qualitativa, e por isso o contato individual e a interação com o grupo que foi escolhido como lócus para a coleta de dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). A quarta característica diz respeito à forma indutiva de analisar os dados: são formadas as relações a partir da coleta e exame dos dados.

Em função disso, procedeu-se à leitura do material (diários de campo e transcrições das entrevistas), separação do mesmo em temáticas e categorias e seu exame a partir do referencial teórico. A quinta característica está relacionada à importância do significado, ou seja, o interesse de pesquisa está nas “perspectivas participantes” ou “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Ibid., p. 50); por isso o contato com o projeto por meio das observações das oficinas e com os integrantes durante a realização das entrevistas, ou seja, os métodos escolhidos para a coleta de dados buscaram desvelar estas perspectivas participantes.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (Ibid., p. 70), ela busca “melhor compreender o comportamento e experiência humanos [bem como] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados”.

No projeto investigado, buscou-se conhecer o comportamento e as experiências do grupo escolhido para o trabalho de campo, no local onde estas experiências ocorrem – as oficinas do projeto – e no contato individual com os integrantes do projeto. A partir desses contatos é que se procedeu à investigação

dos significados que permeiam essas experiências, com base no referencial teórico apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), o pesquisador, nesse tipo de pesquisa, traça estratégias que possibilitem considerar as experiências do ponto de vista do informador. Com a finalidade de compreender o objeto de estudo na óptica dos sujeitos de pesquisa²², o pesquisador que trabalha na pesquisa qualitativa imerge no campo e passa grande quantidade de tempo em locais específicos tentando elucidar suas questões de pesquisa. Estes autores complementam que a preocupação em conhecer amplamente o contexto leva a uma melhor compreensão dessas ações nas quais os sujeitos estão envolvidos. Assim, os pesquisadores qualitativos “assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Ibid., p. 48).

3.2.2. Estudo de caso

Dentro da abordagem qualitativa, a estratégia mais adequada para a realização da pesquisa foi o estudo de caso. Ele é definido por Yin (2005) como a estratégia indicada para questões do tipo *como* e *por que*. Aqui, as questões de pesquisa foram do tipo *como* – *Como* acontece a relação dos indivíduos com a música neste projeto? *Como* se caracteriza a relação dos indivíduos com a música neste projeto? Quais são e *como* são os aspectos ou elementos que os indivíduos valorizam na relação com a música?

Para Yin (Ibid., p. 19), outra característica que define o estudo de caso diz respeito ao pouco controle que o pesquisador possui sobre os acontecimentos, em comparação com as pesquisas experimentais, em laboratório. Nesta pesquisa, a investigadora não possuía controle sobre os acontecimentos e pessoas investigadas. De acordo com André (2005), a estratégia do estudo de caso torna-se necessária quando se pretende investigar uma “instância em ação” (ANDRÉ, 2005, p. 15) – como é o caso das relações que os indivíduos do projeto estabeleciam com a música no momento da realização da pesquisa de campo. Ao tratar da pesquisa

²² Neste trabalho, os sujeitos de pesquisa são os integrantes do projeto *Cantadores do Vento*, ou seja, seus multiplicadores e participantes.

em educação musical, Swanwick (1996, p. 258) inclui o estudo de caso no rol de metodologias etnográficas, que são caracterizadas pelo trabalho de campo, no qual há uma imersão do pesquisador na situação de vida total do campo investigado e assim, há uma menor distância entre o pesquisador e os sujeitos.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2005, p. 32), é uma investigação empírica em que o contexto (neste estudo, o projeto da ONG escolhida) permite compreender um fenômeno (neste estudo, a relação indivíduo-música). Por isso, este trabalho pode ser classificado como *estudo de caso instrumental* já que esse contexto particular ajuda a elucidar as questões de interesse da pesquisa; o foco não está no projeto selecionado e sim nas contribuições que ele pode oferecer para o entendimento da relação que é tema deste trabalho (ANDRÉ, 2005, p. 19-20).

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente que envolve planejamento, coleta de dados e análise dos dados (YIN, op. cit., p. 33). Para Yin (2005) o planejamento da pesquisa deve distinguir se o estudo de caso será do tipo clássico (ou único) ou de casos múltiplos. Esta pesquisa foi definida como um estudo de caso único, porque o caso em questão é *representativo* ou *típico*, assim, “o objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia” (YIN, op. cit., p. 63). O projeto no qual foi investigada a relação indivíduo-música pode ser considerado representativo na cidade de Uberlândia-MG, tendo em vista seu histórico (atuante ininterruptamente desde 2002), e as ações que desenvolve (oficinas com a comunidade, apresentações artístico-musicais abertas ao público e com entrada franca, gravação e participação em CDs e a coleta de recicláveis na casa de seus participantes). Assim, pode-se dizer que esse projeto é um caso típico de projeto social de uma ONG que tem como objetivos a educação sócio-ambiental e a educação pela arte.

Nas seções seguintes são descritas as etapas do trabalho de campo, desde os primeiros contatos com os membros da ONG, o planejamento e a coleta de dados, incluindo a realização de pilotos e a descrição do processo de análise dos dados. Como fontes de evidências foram escolhidas as observações participantes e as entrevistas semi-estruturadas.

3.3. INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO

Quando ingressei no Mestrado, tinha já interesse pelo ambiente empresarial e pelas ONGs, que foram os espaços, tanto de estudo do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) de graduação, quanto onde vinha atuando profissionalmente. Para a realização da presente pesquisa, voltei a informar-me sobre esses contextos²³. Alguns deles já não mais desenvolviam trabalhos com música e outros foram se mostrando potenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.3.1. ONG EMCANTAR

A partir das informações sobre esses contextos, foi escolhida a ONG EMCANTAR para a realização do trabalho de campo. Essa ONG surgiu em 1996 para a realização de uma apresentação musical de canções de compositores pouco divulgados pela mídia. Depois disso, o grupo passou a discutir questões culturais e sócio-ambientais e, posteriormente, começaram as oficinas com a comunidade e em escolas públicas. Em 2007, quando da realização do trabalho de campo desta pesquisa, foram desenvolvidos diferentes “projetos de formação continuada em Educação pela Arte e Educação Socioambiental, envolvendo educadores e alunos de escolas públicas, além de crianças, jovens e adultos da comunidade”²⁴, bem como diversas apresentações musicais.

A escolha do EMCANTAR para a realização da pesquisa empírica se deve ao fato de que foi uma das ONGs que apresentou o maior potencial para o desenvolvimento do trabalho, já que possui diversos projetos em que a música está presente. Também pesou o fato de ser uma ONG idônea e com credibilidade na cidade de Uberlândia, com um trabalho que já perdura por mais de dez anos. Além disso, identifiquei-me com o trabalho realizado pelo EMCANTAR, o qual tenho acompanhado a algum tempo, assistindo aos shows e ouvindo os CDs. Vale destacar que essa ONG foi já objeto de outros trabalhos acadêmicos que realizei

²³ Participaram do TCC da graduação em Música os seguintes projetos: EmCantar, Tim-tim por Tim-tim, Coral da ACS, TIM ArtEducação e Happy Hour Martins (Callegari, 2005).

²⁴ Ver www.emcantar.org.

nos cursos de Graduação em Música (TCC) e Administração (trabalho final da disciplina Administração de Projetos).

3.3.2. Conversas iniciais com multiplicadora da ONG

Para a presente pesquisa, o contato com a ONG se deu a partir de conversas informais com uma de suas multiplicadoras, em abril de 2007. Essas conversas tiveram como finalidade de obter informações acerca das atividades e projetos em andamento e do planejamento para o segundo semestre do mesmo ano, período previsto para a coleta de dados da pesquisa. Nessas conversas, a multiplicadora prestava-me esclarecimentos acerca dos projetos em andamento, das características e do público específico de cada um deles, bem como sobre o calendário de atividades e apresentações dos diferentes projetos. Paralelamente a essas conversas, informações adicionais sobre os projetos e ações desenvolvidas pelo EMCANTAR foram coletadas no sítio eletrônico da ONG. As informações dadas pela multiplicadora, juntamente com as obtidas no *site* da ONG ofereceram uma primeira direção para a decisão sobre o projeto a ser investigado.

3.3.2.1. Reestruturação da ONG

Em uma dessas conversas, a multiplicadora explicou sobre a reestruturação da ONG, ocorrida em 2006, quando da comemoração dos seus 10 anos. Essa reestruturação consistiu em transformar o então Projeto EmCantar em uma ONG que, por sua vez, passou a realizar diferentes projetos com objetivos, ações e públicos diferenciados.

3.3.2.2. A música nos projetos da ONG

De acordo com a multiplicadora, vários projetos da ONG trabalhavam com a linguagem musical, e no segundo semestre (período previsto para a realização da coleta de dados), haveria uma programação intensa que incluía atividades musicais.

Dentre elas, as oficinas semanais de diferentes projetos, as apresentações de espetáculos dos projetos de Araguari-MG e Uberlândia-MG, a gravação em CD das composições feitas por alunos de escolas públicas parceiras participantes dos projetos e a gravação de um DVD (Parangolé) pelo grupo artístico da ONG, com músicas e brincadeiras musicadas, em atendimento à demanda manifestada por professores que participaram dos projetos da ONG em anos anteriores. No entanto, ainda não era possível saber os dias específicos de atividades de cada projeto, nem de que forma eu poderia conhecer estes projetos e interagir com eles.

3.3.2.3. Contato com coordenadora da ONG

Essa multiplicadora comunicou aos demais multiplicadores e coordenadores sobre a minha intenção de realizar uma pesquisa acadêmica na ONG, o que resultou na obtenção de informações sobre os diferentes projetos e suas apresentações e no contato com coordenadores do EMCANTAR. A partir disso, e conforme o indicado por essa multiplicadora, entrei em contato com uma das coordenadoras da ONG, com quem tive um encontro formal.

3.3.3. Entrevista com coordenadora da ONG

Em setembro de 2007 houve um encontro formal com uma das coordenadoras da ONG. Essa entrevista foi previamente agendada, teve duração de cerca de meia hora e ocorreu na sala 3M03 do bloco 3M, no campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A entrevista teve o objetivo de apresentar a pesquisa, receber o aval para a realização do trabalho e obter informações sobre os projetos, adicionais às já prestadas pela multiplicadora e obtidas em consultas ao sítio eletrônico da ONG. Neste encontro, anotei os principais pontos destacados pela coordenadora e, imediatamente após a entrevista, elaborei um relatório para registrá-la. O tempo decorrido entre as conversas iniciais com a multiplicadora da ONG e essa entrevista com a coordenadora foi dedicado à compreensão do referencial teórico da pesquisa, especialmente relacionado com as informações obtidas até aquele momento.

3.3.3.1. Diretrizes e objetivos do EMCANTAR

No início da entrevista, a coordenadora questionou-me sobre o interesse em realizar a pesquisa no EMCANTAR e esclareceu que nos projetos não se utilizava o termo “educação musical”; a música não era ensinada formalmente e não era o principal objetivo da ONG. A entrevistada esclareceu que os projetos não eram específicos de música, que as diferentes linguagens artísticas eram concomitantes e que, para o trabalho da ONG, todas tinham a mesma importância. Ela enfatizou que o foco das oficinas estava nas vivências que elas proporcionavam e explicou sobre as duas diretrizes que permeavam o trabalho de todos os projetos da ONG – “a educação sócio-ambiental e a educação pela arte” (E.C.1, p. 2). Ela também destacou os dois objetivos do EMCANTAR: “ampliar o universo cultural e a leitura de mundo” e “desenvolver a capacidade de expressão e criação” (E.C.1, p. 2) dos participantes. Neste contexto, “a música aparece nos projetos para alcançar esses objetivos, em síntese, para auxiliar na ampliação do repertório de vida das pessoas” (E.C.1, p. 2).

3.3.3.2. Vivências e estímulos

A coordenadora salientou que o ensino de “conceitos e nomenclaturas” próprias do ensino formal de música ocorre esporadicamente, a partir de vivências práticas e depende de quem conduz a oficina e das respostas dos participantes aos estímulos (que contém as quatro linguagens trabalhadas em todos os projetos: música, artes cênicas, literatura e brincadeiras da cultura popular) levados pelos multiplicadores.

De acordo com a coordenadora, em todos os projetos os multiplicadores partem de um repertório que abarca essas quatro linguagens para estimular e dar início ao trabalho, e a partir desse estímulo, o processo de criação pode ser mais tendencioso para uma das linguagens, em decorrência das respostas dos participantes aos estímulos iniciais: “É essa dinâmica [das oficinas] que dá o foco a uma linguagem artística específica. Em alguns casos os participantes tocam instrumentos e

em outros não, dependendo de como fluem as oficinas" (E.C.1, p. 3). Assim, parece possível que, em determinado projeto, o trabalho seja mais tendencioso para a música em função das respostas dos participantes, mesmo que o multiplicador responsável seja formado em outra área (artes cênicas, por exemplo).

3.3.3.3. Indicação de projetos para a pesquisa

Durante a entrevista, a coordenadora explicou sobre o funcionamento dos projetos e indicou três considerados mais potenciais para a realização da pesquisa, por estarem com as vivências mais focadas na música: 1) *Cantadores do Vento*, que é realizado com a comunidade e estaria com o trabalho focado na construção e ensaios de um espetáculo artístico nos meses de outubro e novembro, partindo de um repertório que foi sugerido pelos participantes em 2006 e agregando outras linguagens artísticas à musical; 2) *Educando*, que é realizado em escolas públicas parceiras da ONG, na cidade de Uberlândia-MG, em turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, algumas das quais estavam com o trabalho mais focado na música; e 3) *EMCANTAR nos Bairros*, que atende a mesma faixa etária do público das escolas, mas acontece em espaços públicos de bairros periféricos da cidade, que na época também preparava as apresentações de final de ano. Todos os projetos já estavam encaminhando seus trabalhos para a construção do espetáculo final (no caso do *Cantadores do Vento* e *EMCANTAR nos bairros*) ou para o registro das composições (a gravação de um CD, no caso das escolas do projeto *Educando*).

Nessa entrevista, a coordenadora deixou claro que os projetos, a partir daquele momento, já iniciavam a fase de definição das apresentações finais e informou que a do *Cantadores do Vento* seria no fim de novembro, mas não falou sobre as datas das apresentações dos outros projetos. Na semana seguinte a essa entrevista, recebi um informativo eletrônico da ONG anunciando as apresentações finais do *EMCANTAR nos Bairros*. Em virtude do encerramento do processo de atividades deste projeto, a decisão sobre o lócus da coleta de dados ficou entre o *Cantadores do Vento* e o *Educando*.

3.3.3.4. Preparação para a coleta de dados

Considerando as informações apresentadas acima, que indicaram ser a música um meio para o cumprimento dos objetivos da ONG e estar ela presente em diferentes projetos (cada um com características, dinâmica e objetivos específicos), a importância da realização das observações tornou-se ainda mais evidente. Essa coordenadora encarregou-se de comunicar aos demais coordenadores e multiplicadores da ONG sobre a realização da pesquisa, e informou-lhes de que eu entraria em contato para a realização de observações. Em decorrência disso, iniciei o contato com os responsáveis por cada um desses projetos para a realização das primeiras observações.

A entrevista foi importante porque resultou na cooperação de coordenadores e multiplicadores da ONG para a realização da pesquisa e a liberdade para participar dos diferentes projetos de acordo com as necessidades do desenvolvimento do trabalho. Essa liberdade é apontada por Bogdan e Biklen (1994, p. 115) como fundamental para a realização do trabalho de campo, uma vez que a imposição de limitações ao pesquisador pelo campo de pesquisa pode comprometer parcial ou totalmente a etapa de coleta de dados.

No fim do encontro com a coordenadora, obtive autorização para a realização da pesquisa e comprometi-me a utilizar os dados coletados na ONG apenas com finalidade acadêmica. Assumi também o compromisso de contatar o grupo para combinar uma forma de comunicação dos resultados da pesquisa aos integrantes.

Com base nas informações disponíveis até então, e em função do cronograma de atividades dos projetos do EMCANTAR, houve necessidade de iniciar imediatamente a coleta de dados. Caso essa fase da pesquisa não fosse iniciada neste momento, haveria o risco dos projetos entrarem em férias, o que tornaria impossível a coleta de dados neste espaço. Assim, intensificou-se o trabalho de preparação do roteiro de observações e o contato com os projetos potenciais para a realização da coleta de dados.

3.4. A COLETA DE DADOS

Considerando os objetivos da pesquisa e de acordo com o indicado por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a coleta de dados foi estruturada em duas etapas: a primeira é caracterizada pela observação participante e a segunda, por entrevistas semi-estruturadas. Dessa forma, foram coletados os dados da pesquisa, definidos como materiais e elementos recolhidos em campo para a análise (Ibid.p. 149).

3.4.1. Elaboração do roteiro de observação

A fase das observações foi iniciada com duas ações concomitantes: ao mesmo tempo em que se iniciou o contato com os multiplicadores dos projetos *Cantadores do Vento* e *Educando*, foi elaborado um roteiro para as observações. Entre os dias 15 e 19 de outubro de 2007 foram realizadas observações nos projetos *Cantadores do Vento* e *Educando* em Uberlândia, e *Curupira*²⁵ em Araguari. Essas primeiras observações foram utilizadas para estabelecer o contato com os integrantes dos projetos e conhecer a dinâmica das oficinas, com a finalidade de decidir pelo projeto em que os dados seriam coletados. Neste período, assisti também à apresentação do projeto *EMCANTAR nos Bairros* como forma de ampliar o contato com os participantes e multiplicadores dos projetos e estabelecer com eles uma relação de confiança. Isto foi importante porque “grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação: investigador e sujeito passam a conhecer-se e o investigador por o sujeito à vontade” (Ibid., p. 135).

O início da coleta de dados se deu cerca de um mês depois da entrevista com a coordenadora da ONG, o que me gerava grande expectativa. A minha inserção no campo foi facilitada por todos os multiplicadores dos projetos com os quais tive contato. Neste período foi possível perceber que a minha presença causava certa estranheza, principalmente nas crianças, que facilmente desconcentravam das atividades, passando a me observar.

Nestas observações, dividia-me entre participar das atividades e realizar algumas rápidas anotações que seriam posteriormente ampliadas durante a redação

²⁵ A observação do projeto *Curupira* aconteceu a partir da indicação de uma das multiplicadoras do projeto *Educando*, quando da realização da observação neste projeto, em 18 de outubro de 2007.

dos diários de campo, que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Os diários de campo, além da descrição da dinâmica das oficinas, incluíram comentários e reflexões sobre o que era vivenciado por mim no campo. Para a realização desta etapa da coleta de dados, tentei elaborar um roteiro que me orientasse no momento das observações. No entanto, houve algumas modificações neste roteiro e esse processo continuou até o início das entrevistas. As mudanças foram decorrentes das leituras e redação dos diários de campo, da tentativa responder às questões das primeiras versões do roteiro e das discussões com a orientadora do trabalho. Esse aprimoramento, portanto, deu-se a partir de inúmeras análises argumentativas das questões inicialmente pensadas.

O roteiro era muito amplo e possuía itens que não estavam suficientemente claros ou tinham pouca relação com os aspectos dos significados inter-sônicos e delineados que compõem os objetivos desta pesquisa. Este processo implicou em modificar questões, descartar outras, mas algumas se mantiveram do início ao fim das observações. Vale destacar que o desenvolvimento do roteiro não foi uma tarefa fácil, pois trazer o referencial teórico (que já estava estudado) para o campo demonstrou que não havia clareza sobre certas questões.

Uma delas era relativa ao meu foco de atenção. Com o decorrer das observações, percebeu-se que essa questão podia ser enfocada sob diferentes perspectivas. Uma das possibilidades era concentrar-me nas ações dos multiplicadores. Assim, observei o que era proposto pelo multiplicador nas oficinas – que elementos, aspectos, características da música ele destacava.

Também era preciso esclarecer se o meu foco deveria estar nas formas de ensinar-se música no projeto. Reflexões sobre essa questão mostraram que ela implicava em considerar quem ensinava (apenas os multiplicadores ou também os participantes) e de que forma a música era ensinada. Essa questão foi descartada pelos seguintes motivos: a coordenadora da ONG declarou que nos projetos não se utilizava o termo educação musical e que para eles a música não era ensinada formalmente, bem como as primeiras observações evidenciaram que as oficinas, naquele período de observações, tinham uma dinâmica de ensaio, sendo que a maioria das decisões musicais foi tomada antes das observações, nas quais foi predominante a construção cênica.

Green (1997; 2001; 2003) fala da relação dos grupos sociais com a música. Assim, uma questão inicial buscava relacionar os grupos sociais presentes no campo com as práticas musicais do projeto. No entanto, considerou-se que encontrar esse tipo de evidência pressupunha a caracterização dos grupos sociais do projeto, o que estava além do escopo deste trabalho. Assim, optou-se por excluir essa questão das observações.

Dentre os itens que permaneceram do início ao fim do trabalho de pesquisa, estão: a relação entre as práticas musicais e os significados, assim como o envolvimento dos participantes com as práticas do projeto. A avaliação dessas questões com vistas aos objetivos da pesquisa, que relacionam os significados musicais com as práticas do projeto, mostrou que elas implicavam em identificar e caracterizar as práticas presentes nas oficinas e também encontrar e caracterizar as evidências de significados musicais nessas práticas. O mais importante neste caso não era simplesmente apontar em que prática os significados foram mais evidentes, mas sim caracterizá-la para mostrar qual era a dinâmica que permeava a construção desses significados. Essa avaliação esclareceu também que antes de tomar conhecimento do envolvimento dos participantes, era preciso saber que práticas existiam no projeto e como eram elas.

Cada uma das questões, portanto, passou por uma série de reflexões. É importante observar que durante esse processo, o foco da pesquisa tornou-se mais claro, de modo que os objetivos ficaram mais específicos. O roteiro foi estruturado em duas partes. A primeira traz itens descritivos que incluem: data e local de realização da oficina; horário de início e término da oficina; quantidade de participantes e sexo; quantidade e identificação dos multiplicadores; recursos utilizados; e síntese dos objetivos do encontro. A segunda parte inclui os itens/temas relativos aos objetivos da pesquisa: 1) Ações do multiplicador (O que propõe? Que elementos, aspectos, características da música ele destaca?); 2) Práticas musicais (Quais são? Como são? Há divisão em grupos? Como os participantes se envolvem?); 3) Os significados (São expressos? Por quem? Como? Em que práticas? São compartilhados? De que forma?).

3.4.2. Escolhendo o projeto observado

A partir da entrevista com uma coordenadora da ONG e do acompanhamento de uma oficina de cada um dos projetos indicados por membros da ONG durante a inserção no campo empírico, decidiu-se pelo projeto *Cantadores do Vento* como lócus da coleta de dados. A escolha foi justificada pelo fato de que esse projeto mostrou maior possibilidade de realização da pesquisa, já que a prática musical estava mais presente neste que nos outros projetos observados. Nele, os participantes integravam o grupo de forma voluntária e residiam em bairros de diferentes regiões da cidade; existia uma diversidade de classes sociais e faixa etária dos integrantes (participavam pessoas com idades que variavam dos cinco aos cinquenta e quatro anos); havia maior participação de adultos e era um dos projetos mais antigos da ONG. Iniciado em 2002, caracterizava-se pela realização de oficinas semanais com a comunidade. O projeto era realizado na Oficina Cultural, um espaço da Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Uberlândia, e em 2007 foi viabilizado pelo Fundo Estadual de Cultura. Deste projeto resultaram apresentações musicais e coleta de recicláveis nas casas dos participantes do projeto.

3.4.3. Observações das oficinas

As observações foram realizadas entre 15 de outubro e 26 de novembro de 2007. A etapa de coleta dos dados teve como finalidade de entrar em contato com os multiplicadores e participantes do projeto, estabelecer uma relação de confiança para a realização da pesquisa empírica e conhecer a dinâmica de realização das oficinas em seu ambiente natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Este método foi escolhido porque é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas e “traduz descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto” (VIANNA, 2007, p. 16). Além de desvelar o contexto de realização das oficinas (caracterizando as pessoas, o ambiente, os recursos e as práticas musicais envolvidas), as observações também visaram à compreensão da relação indivíduo-música, a partir dos significados musicais que

eram construídos e evidenciados nas práticas musicais deste projeto (as formas como eram expressos, compartilhados e tratados pelos seus integrantes).

Nas primeiras observações, uma das multiplicadoras esclareceu que o momento das vivências de criação e da sugestão de músicas estava encerrado. A partir de então, as oficinas estariam mais focadas na concepção e ensaio do espetáculo, apresentado no final de novembro, o que indicava que a ênfase do trabalho estaria na performance. Dessa forma, as observações foram realizadas num momento em que as vivências de criação estavam terminadas e o foco das oficinas estava na concepção do espetáculo e no ensaio das músicas que o integraram²⁶. Se no início das observações a minha presença fazia com que os participantes se desconcentrassem, aos poucos, esse tipo de reação foi minimizado até que eles passaram a considerar-me como parte do grupo, o que evidenciou uma relação de confiança mútua construída neste período.

A minha participação como observadora e pesquisadora foi na qualidade de participante, ou seja, como “parte integrante da situação” (VIANNA, 2007, p. 49), interagindo com o grupo desde o primeiro encontro. A escolha da observação-participante se justifica porque essa forma de observação

i) possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; ii) permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador (Ibid., p. 50).

Na qualidade de participante, envolvi-me em todas as atividades realizadas pelos integrantes do projeto. Durante as oficinas e encontros informais, cantava, dançava, encenava junto com eles e, no final, participei da apresentação artística do grupo. Assim, aprendi as letras das músicas, a cena e a execução dos instrumentos alternativos do número de percussão, ajudei na finalização das máscaras deles e eles ajudaram-me a confeccionar a minha. Como não participei do processo de construção do espetáculo desde o início do ano, os multiplicadores me

²⁶ As músicas que compuseram o espetáculo foram: *Cata-vento* (Amauri Falabella); *Canções de Palhaço* (Domínio Público/ Carroça de Mamulengos); *Cativeiro* (Domínio Público/ Mawaca); *Beira mar novo* (Domínio Público/ Milton Nascimento); *Passarinho na gaiola/ Sabiá lá na gaiola* (Domínio Público/ Hervé Cordovil e Mário Vieira); *Meninos* (Juraildes da Cruz; Mário Vieira); *O cravo brigou com a rosa* (Domínio Público); *To no molhado* (Domínio Público/ Araçuaí, MG); *Nas lonjuras dessa terra* (Rubinho do Vale); *Morena de Angola* (Chico Buarque); *Um canto de afoxé* (Caetano Veloso); *Mineiro pau* (Domínio Público); *Jabuti/ Jacaré/ Caranguejinho* (Domínio Público/ Cacuriá de Dona Teté); *Maria Solidária* (Fernando Brant e Milton Nascimento/ Beto Guedes); *Tambores de Zambi* (Luís Dillah). As letras destas músicas estão disponíveis no Anexo 2 deste trabalho.

sugeriram pensar em um figurino neutro, mas que não fugisse à proposta do grupo²⁷.

Em uma das oficinas, os multiplicadores reclamaram da dificuldade em montar os arranjos apenas com violão e percussão, que eram os instrumentos disponíveis. A partir de então, passei a tocar flauta doce em algumas músicas. Via nesta ação uma forma de estar mais próxima de alguns multiplicadores que eram os músicos que concebiam e executavam os arranjos musicais e acreditava que, com isso, conseguiria dados valiosos para a pesquisa, já que, permanecendo apenas entre os participantes, não seria possível estar atenta às falas desses multiplicadores e interagir com eles. Assim, além das ações descritas acima, a minha participação incluiu também tocar flauta em algumas músicas. Contudo, e para evitar uma sobrecarga de responsabilidades, como recomendam Bogdan e Biklen (1994, p. 117), limitei-me a tocar em apenas três das dezesseis músicas do espetáculo. Apesar de participar de todas estas atividades, quando surgiam dúvidas e divergências de idéias durante as oficinas, não dava sugestões, nem expressava as minhas opiniões. Esperava que eles sugerissem o que deveria ser feito, que eles resolvessem as situações, especialmente quando havia questões relacionadas com a música, pois o intuito da coleta de dados era captar as perspectivas participantes.

Foram observadas formalmente seis oficinas regulares que aconteciam às segundas-feiras no período da noite. Além disso, também estive presente, de modo informal, em dois ensaios extras, uma oficina de percussão, um encontro extra e uma viagem a Araguari para assistir à apresentação de um dos projetos da ONG (*Bichos do Mato*). Estes encontros informais ocorreram em dias e horários variados. Neles, surgiram informações importantes para a pesquisa, relacionadas com situações presenciadas nas observações formais, obtidas especialmente por meio de conversas com os integrantes do projeto.

²⁷ Durante o ano, cada integrante escolheu um personagem da cultura popular que seria representado no momento do espetáculo através do figurino. Os participantes foram incentivados a pensar em roupas de tecidos mais rústicos (como a chita), ligados a estas manifestações, e em combinações de peças e acessórios que cada um já possuía em casa. No meu caso, o figurino não estava associado a nenhum personagem específico.

3.4.3.1. Diários de campo

As observações formais foram registradas em diários de campo, incluindo fotos e áudio-visual. Os diários de campo, seguindo a mesma estrutura do roteiro de observações, foram organizados em duas partes. A primeira é descritiva e relata o que aconteceu durante as oficinas; “representa o melhor esforço do investigador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 152). A segunda parte é de caráter reflexivo, constituindo uma tentativa de resposta aos itens de observação presentes no roteiro; esta parte inclui “o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações” (Ibid., p. 152). Os encontros informais com o grupo também foram registrados em diários de campo (mais breves que os das observações), que contêm descrições e reflexões de situações pontuais, relacionadas às situações das observações formais. Os diários de campo foram redigidos logo após a participação nas oficinas para que o máximo de detalhes pudesse ser registrado.

No processo de redação dos diários de campo emergiram questões que careciam de esclarecimentos e que, pela experiência das observações, só poderiam ser obtidos com a realização das entrevistas individuais. Foi o caso do “ensaio só da música”, que apareceu inúmeras vezes nas falas de multiplicadores durante as oficinas; no entanto, não foi possível, apenas com as observações, definir o que caracterizava esse “ensaio só da música”, seria preciso explorar essa idéia durante as entrevistas. Outro caso em que foi necessário obter esclarecimento diz respeito à sugestão e escolha das músicas que compuseram o espetáculo. Durante as oficinas, surgiram muitos comentários que deixaram claro o envolvimento dos participantes nesse processo de sugestão e escolha das músicas. No entanto, não foi possível saber, naquele momento, como aconteciam essas sugestões, nem como as músicas eram escolhidas para compor o espetáculo.

Nas observações também surgiram situações que pareciam evidenciar significados musicais (como os ensaios “só da música” e da música *Beira mar novo*, por exemplo), cujo registro nos diários de campo implicou em um processo reflexivo gerador de muitas questões. Desse modo, foi necessário abordar estas situações no momento das entrevistas individuais para esclarecer e aprofundar os aspectos associados aos significados musicais encontrados nas observações. Assim, a necessidade de esclarecimento de algumas situações das observações, e de

aprofundamento das evidências de significados conduziu à realização de entrevistas individuais com participantes e multiplicadores do projeto.

3.4.3.2. Local das oficinas

Todos os encontros regulares foram realizados na sede da Oficina Cultural, vinculada à Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Uberlândia, em diversos espaços. Na Oficina Cultural, os espaços ocupados para a realização dos encontros do projeto foram: salas D1 e D2, auditório, e em alguns encontros, o grupo foi dividido e ocupou também o pátio, na área externa. Os demais encontros aconteceram em outros lugares: a oficina de percussão foi realizada na casa de uma das multiplicadoras do projeto; o encontro extra, na chácara de uma das participantes; o ensaio extra em uma das empresas patrocinadoras do EMCANTAR; e o ensaio geral no Balé de Rua, local onde aconteceu a apresentação do espetáculo. Para a viagem, a ONG disponibilizou um ônibus que nos levou até Araguari, saindo da Oficina Cultural e retornando a ela depois da apresentação.

3.4.3.3. Duração das observações

As observações tinham a mesma duração das oficinas. No início, iniciavam-se às 19h30 e terminavam às 21h00. A oficina de percussão e o ensaio extra aconteceram neste mesmo horário. Com a proximidade da apresentação, as oficinas regulares passaram a ser um pouco mais extensas: iniciavam-se no mesmo horário e terminavam às 21h30. O encontro extra teve duração de um dia inteiro e o ensaio geral e a viagem a Araguari, cerca de quatro horas de duração, cada.

3.4.3.4. Os participantes

Ao todo, o projeto possuía 23 participantes; destes, 10 eram adultos, 02 eram adolescentes e 11 eram crianças. Entre os adultos e adolescentes, havia 11

mulheres e 01 homem e entre as crianças, 07 meninas e 04 meninos. Nestes números, observa-se uma predominância de mulheres. Durante o período de observações, a maioria deles freqüentou todas as oficinas, apenas com faltas eventuais; na oficina de percussão e na viagem a Araguari houve um número reduzido de pessoas. Em conversas informais ocorridas nestes dois encontros (D.C.2, p. 7; D.C.11, p. 2), os multiplicadores esclareceram que isso se deve ao fato de que eles ocorreram em dias e horários que não são destinados às oficinas do projeto (ambos na sexta-feira) e, por isso, muitas pessoas já tinham outros compromissos. Assim, a participação na oficina de percussão e na viagem a Araguari dependeu da vontade, interesse e disponibilidade de cada participante.

Em uma das oficinas que observei, levei uma ficha de identificação para que os participantes preenchessem com dados referentes à idade, endereço e tempo de participação no projeto e na ONG. Essas fichas indicaram que os participantes possuíam idades que variavam dos 07 aos 54 anos. Assim, pode-se observar que a faixa etária dos participantes do projeto era bastante ampla, sendo que nas oficinas, crianças, jovens e adultos conviviam e realizavam as mesmas atividades.

Os participantes eram oriundos de diferentes bairros da cidade (tais como Maracanã, Tocantins, Cazeca, São Jorge I/ Conjunto Viviane, Santo Inácio, Santa Mônica, Mansour e Saraiva), a maioria deles distante do Centro onde as oficinas eram realizadas. Esses dados relativos à residência dos participantes contribuíram para mostrar o quanto o grupo era heterogêneo.

O tempo de participação no projeto também era bastante diversificado. Muitas pessoas participavam do *Cantadores do Vento* desde que o projeto foi criado, sendo que apenas um participante integrava o projeto há menos de um ano no momento das observações. As informações referentes ao tempo de participação no projeto e na ONG foram importantes porque juntamente com a idade, definiram qual conjunto de perguntas seria feito a cada um dos participantes no momento das entrevistas.

3.4.3.5. Os multiplicadores

Havia seis multiplicadores no total, três que estavam sempre presentes em todos os encontros do grupo e outros três que começaram a participar dos encontros a partir de outubro. Esses três multiplicadores que chegaram no fim do ano estavam muito envolvidos com a criação dos arranjos das músicas do espetáculo e com a execução instrumental.

Durante as oficinas, houve momentos de ensaio da cena em que esses três últimos multiplicadores não estavam presentes. Houve também o caso de uma oficina que começou duas horas mais cedo do que o horário regular para que a banda ensaiasse os arranjos separadamente, sem a presença dos participantes. No momento das observações, era possível perceber que os multiplicadores envolviam-se em uma série de atividades, tais como preparar previamente a oficina, providenciar para que os recursos estivessem disponíveis para os ensaios, acertar com os participantes sobre questões práticas relativas ao espetáculo (como a finalização de máscaras e do figurino, por exemplo); alguns cantavam solos ou tocavam instrumentos musicais.

3.4.3.6. Recursos

Os recursos utilizados nas oficinas variavam bastante e estavam associados às músicas que seriam ensaiadas em cada dia. O material utilizado pertencia à ONG e era levado do local onde ficava guardado para a Oficina Cultural a cada encontro. Nas primeiras oficinas havia alguns instrumentos musicais (violão e tambor) e uma corda que fazia parte do cenário, e estava associada à movimentação dos integrantes em uma das músicas. Na oficina de percussão foram utilizados materiais alternativos como instrumentos de percussão: bastões e baquetas, bexigas e jornais. A partir da terceira oficina que observei, passei a levar a minha flauta doce, a pedido de um dos multiplicadores. Nas oficinas que estavam mais próximas da apresentação foram utilizados outros instrumentos e equipamentos de som, além dos que foram usados nas oficinas anteriores: microfones com pedestais, violão, contra-baixo elétrico, viola caipira, aparelho de som, caixa amplificadora, retorno, mesa de som, escaleta e vários instrumentos de

percussão (*cajón*, zabumba, surdo, caixa – tambor de cacuriá, prato, *temple blocks*, *bells*, pandeiro, meia-lua, ganzá, caxixis, ovinhos, tamborins e triângulos).

3.4.3.7. Dinâmica das oficinas

Todas as oficinas eram iniciadas com um círculo formado por todos os integrantes do projeto, geralmente no pátio da Oficina Cultural. Uma das multiplicadoras explicava os objetivos do encontro, dava recados, muitos deles relativos ao cenário, figurino e máscaras que foram confeccionados para as apresentações; também combinava com o grupo sobre os encontros extras. Neste momento da roda também acontecia o aquecimento vocal e corporal que precedia as atividades da oficina. Esse aquecimento incluía exercícios de alongamento e relaxamento (pescoço, ombros, braços e pernas), exercícios com os lábios e a língua e outros exercícios que integravam saltos, corrida e palmas; todos eles realizados sem música. Na condição de observadora e participante, realizava todos esses exercícios junto com os integrantes do grupo.

Depois que era encerrado esse momento da roda, os participantes eram informados sobre as músicas que seriam ensaiadas em cada encontro. Durante as observações, percebeu-se que as músicas ensaiadas em cada dia eram previamente definidas, e essa definição determinava quais eram os recursos a serem utilizados, os espaços ocupados durante o encontro, como o grupo se organizaria, qual era a disposição das pessoas para cantar e tocar, e qual era o tipo de movimentação físico-corporal (quando ela existia). A execução musical esteve presente em todas as oficinas observadas, por meio do canto e/ou da execução instrumental. A maioria das músicas era acompanhada por uma movimentação físico-corporal realizada pelos participantes e multiplicadores, sendo que os que integravam a banda não se movimentavam; eles ficavam em um dos cantos da sala, deixando a maior parte do espaço livre para a movimentação.

3.4.3.7.1. Divisão do grupo

As músicas ensaiadas em cada oficina também definiam se o grupo seria dividido em grupos menores. Essa divisão permitia que mais de uma música fosse ensaiada ao mesmo tempo. Neste caso, cada grupo ocupava um espaço diferente da Oficina Cultural. Na quarta oficina observada, por exemplo, uma das multiplicadoras ficou na área externa com os participantes adultos ensaiando a música *To no molhado*, enquanto que os demais multiplicadores ficaram dentro de uma das salas com as crianças ensaiando *Canções de Palhaço* e *O cravo brigou com a rosa* (D.C.6, p. 5-6). Houve um caso excepcional em uma das oficinas, quando o grupo que compunha a banda se reuniu cerca de duas horas antes do horário normal de início dos encontros para montar e ensaiar os arranjos das músicas (D.C.9, 1-3). Neste momento estavam presentes apenas os integrantes que tocavam algum instrumento musical e os participantes chegaram depois, no horário habitual das oficinas.

3.4.3.7.2. Ensaios

Depois da formação do círculo, começava um segundo momento da oficina, quando o ensaio era iniciado. Durante o período de observações, a realização de ensaios foi a prática predominante nas oficinas. Já na primeira observação, uma das multiplicadoras explicou-me que o foco do trabalho a partir daquele momento era a concepção e ensaio do espetáculo do fim do ano e que as vivências de criação já estavam encerradas (D.C.1, p. 1). Assim, foi possível considerar a possibilidade de ter encontrado outros tipos de práticas, se as observações tivessem ocorrido em outro período. O termo “oficina” aponta para uma dinâmica de experimentação e construção coletiva que não foi a tônica nas situações observadas. Isso acontecia esporadicamente, e as sugestões dos participantes eram mais voltadas para questões cênicas que musicais.

Sintetizando, os aspectos que caracterizaram as oficinas foram: formação da roda para troca de informações e execução de exercícios de aquecimento vocal e corporal; realização do ensaio, que ocupava a maior parte do tempo, organizado a

partir das músicas ensaiadas; ênfase na performance; e predominância do trabalho coletivo.

3.4.3.8. Preparando para as entrevistas

As músicas definidas para cada encontro eram cantadas e muitas vezes acompanhadas de uma movimentação físico-corporal. Lembrando que o momento de criação estava encerrado e que o foco do projeto naquele momento estava mais no ensaio, ocorreu-me que a dinâmica de construção coletiva (típica das oficinas) aconteceu antes do início das observações. Em função disso, tentou-se resgatar esse processo durante as entrevistas individuais para verificar como essa movimentação se relacionava com as evidências de significados encontradas nas duas fases da coleta de dados.

Na situação de ensaio predominante durante as observações, especialmente nos encontros mais próximos do espetáculo, houve poucas oportunidades para que os membros do grupo expusessem idéias ou discutissem sobre as músicas em questão. Do mesmo modo, essa situação impedia que eu conversasse com os integrantes para confirmar, esclarecer e/ou expandir os aspectos que julguei potenciais para alcançar os objetivos da pesquisa. Contudo, a prática de ensaios, por vezes, foi entremeada por situações de discussão sobre as músicas, movimentos e cenas que compunham o espetáculo. Na maioria dos casos, elas emergiam em comentários (expressão verbal) que os integrantes faziam a respeito das músicas, em diversos momentos da oficina. São exemplos dessas situações: o meu segundo encontro com o grupo, no qual antes de começar a oficina, uma das participantes disse que cantaria uma música do Chico Buarque porque gostava das músicas dele, porque era fã dele (D.C.2, p. 1); outra situação desencadeada pelo comentário de um dos multiplicadores: "Será que eu sou o único que não gosta dessas músicas?" (D.C.4, p. 2); em outro caso, na quinta oficina que observei, uma participante declarou não ter gostado da forma como a música *Beira mar novo* foi cantada, o que resultou em uma série de outras opiniões, de multiplicadores e participantes (D.C.7, p. 4).

Outro tipo de situação potencial para discutir o tema desta pesquisa apareceu em comentários que mostravam as idéias dos integrantes em relação às músicas do projeto. Um exemplo foi encontrado numa discussão entre dois multiplicadores sobre o arranjo da música *Canções de Palhaço* (D.C.6, p. 5). Nesse caso, os multiplicadores expressaram alguns argumentos para defender idéias que relacionavam essa música com o roteiro do espetáculo. Para uma das multiplicadoras, a música estava no bloco de abertura e, por isso, deveria ter um arranjo mais leve, com menos instrumentos. Percebe-se que estas situações estiveram sempre associadas com comentários do tipo “gosto/ não gosto”, indicando aspectos das PREFERÊNCIAS MUSICAIS dos integrantes do projeto. Ao longo das observações, tornou-se claro que essas preferências poderiam ser mais exploradas, já que as razões destas preferências estavam relacionadas com os fatores de identificação dos indivíduos com as músicas do projeto, elas poderiam oferecer indícios dos elementos que comporiam a preferência.

O caráter de ensaio no momento das observações não permitiu que eu conhecesse o processo das oficinas que culminou naquela construção do espetáculo. Nos poucos momentos em que pude interagir com os integrantes nas observações participativas, eles me deram algumas informações relativas às suas vivências musicais, tanto dentro do projeto, como fora dele, nas situações cotidianas. Foi possível saber, por exemplo, da trajetória de alguns deles dentro do projeto, e que havia integrantes que já passaram por experiências de estudo formal de música. Desse modo, as VIVÊNCIAS MUSICAIS apareceram como uma outra temática emergente. Dessa forma, aspectos relativos à relação desses indivíduos com a música foram pinçados nestes momentos, o que implicou na necessidade de construir-se um roteiro de entrevistas que permitisse explorar as situações observadas.

3.4.4. Piloto e roteiro das entrevistas

De acordo com Vianna (2007, p. 14-15), o método da observação “não exclui [...] o emprego de outros métodos de coleta de dados, igualmente válidos nos trabalhos de pesquisa em educação”. Assim, de forma complementar às observações, foram realizadas entrevistas individuais com integrantes do projeto. As

entrevistas tiveram a função de estabelecer um diálogo individual com alguns desses integrantes, de investigar de forma mais aprofundada como cada pessoa percebia/entendia a sua relação com a música, fazendo com que cada um pudesse falar sobre as suas experiências diárias com a música e, assim, ser possível perceber as nuances da relação que é tema deste trabalho.

As entrevistas também tiveram a função de proporcionar esclarecimentos acerca de alguns pontos ou fatos que durante as observações foram considerados potenciais para a pesquisa. Nas palavras de Szymanski (2004, p. 10), as entrevistas se constituem como uma possibilidade de obter esclarecimentos sobre “fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos”.

A metodologia de pesquisa foi construída considerando-se a necessidade de compreender o processo no qual as práticas musicais aconteciam e investigar, individualmente, como os integrantes do projeto relacionavam-se com a música (o que definiu a estratégia de pesquisa como estudo de caso). Para isso, foram escolhidas as observações participantes e entrevistas semi-estruturadas, que se configuraram como métodos complementares para a coleta de dados desta pesquisa (RUQUOY, 1997, p. 84). Kleber (2006a) se refere a essa combinação da seguinte maneira:

A observação participante no contexto das ações e a entrevista, em diferentes modalidades, são estratégias adotadas para se construir um conjunto de informações sobre o que pensam os sujeitos a respeito de suas próprias experiências, suas vidas, seus projetos, enfim, de sua existência. Muitas vezes, os significados que as pessoas dão aos fenômenos estão introjados nas entrelinhas de suas falas e/ou manifestações (Ibid., p. 47).

A partir da escolha das entrevistas no contexto deste trabalho, foi preciso começar a pensar no roteiro que as guiaria; e isso implicou em definir o seu grau de estruturação. Assim, optou-se pela entrevista semi-estruturada pelo fato desta possuir questões gerais de orientação e ao mesmo tempo permitir que o entrevistador amplie os temas abordados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135). Laville e Dionne (1999, p. 188) denominam esse tipo de entrevista como parcialmente estruturada, na qual os “[...] temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas”. Ao abordar esse tipo de entrevista,

Ruquoy (1997), que a define como semidiretiva, relaciona a estruturação desempenhada pelo entrevistado e pelo entrevistador, mostrando os aspectos pertinentes a cada um deles:

Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente 'não diretivo'. Por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor de seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente 'diretivo' das intervenções do entrevistador (Ibid., p. 87).

Tomando como referência o caráter semi-estruturado da entrevista, foi elaborado o roteiro. Da mesma forma que ocorreu com o das observações, o roteiro de entrevistas passou por diversas modificações até chegar à versão definitiva. Muitas delas resultaram de reflexões que consideravam os objetivos de pesquisa e uma pré-análise dos dados obtidos nas observações, bem como discussões com a orientadora da pesquisa. Outras questões só puderam ser aprimoradas a partir da realização dos dois pilotos – com uma multiplicadora e com um participante do projeto. A finalidade dos pilotos, em concordância com a literatura, foi testar o roteiro de entrevistas pré-elaborado, ou seja, aprimorar um aspecto teórico-metodológico do projeto para a compreensão da temática de pesquisa (JANESICK, 1994). Este roteiro a princípio era bastante extenso, o que resultou em entrevistas também extensas, e posteriormente se tornou um pouco mais enxuto e com temas mais pertinentes aos objetivos de pesquisa.

Para a elaboração do roteiro de entrevistas foi necessário considerar alguns aspectos (citados no item 3.4.3.8, Direcionamento para as entrevistas) encontrados na primeira etapa da coleta de dados: as músicas eram, na maioria das vezes, acompanhadas por uma movimentação físico-corporal; e as principais evidências de significados apareceram em discussões, comentários ou opiniões sobre as músicas durante os ensaios. Nas observações, também conversei com os integrantes do grupo que comentaram sobre suas trajetórias individuais na ONG e no projeto, sobre suas vivências musicais (dentro e fora do projeto). Alguns falaram sobre suas experiências com o estudo formal de música. Estas considerações iniciais mostraram que as situações mais potenciais para a pesquisa estavam relacionadas com as duas temáticas que passaram a estruturar o roteiro de entrevistas: 1) preferências musicais e 2) vivências musicais. Os elementos

presentes na primeira temática relacionam-se com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que busca compreender de que forma os significados musicais emergem nas práticas do projeto. A segunda temática visa responder às questões de pesquisa relativas às formas de vivência dos significados musicais nas práticas do projeto e à possibilidade de integração dos dois aspectos dos significados nestas práticas.

O roteiro, que passou por um período de elaboração, foi organizado nessas duas temáticas suficientemente amplas que permitiram que o entrevistado mostrasse suas perspectivas referentes à sua relação com a música. A avaliação do roteiro também incluiu verificar se diferentes questões não teriam a mesma finalidade e avaliar a pertinência das questões aos objetivos da pesquisa.

A primeira parte do roteiro constava de questões informativas, descritivas, que buscavam identificar: data e local de realização da entrevista; horário (inicial e final); nome do entrevistado; tempo de participação no projeto; e recursos utilizados. Ao longo do processo de aprimoramento dos roteiros, essas questões passaram a incluir sexo e idade do entrevistado e o mês e ano de ingresso no EMCANTAR e no *Cantadores do Vento*. Essas modificações foram feitas em função da ficha de identificação preenchida pelos participantes durante as observações e de conversas informais com os integrantes do projeto. A partir dessas fichas, percebeu-se que muitas pessoas participavam do projeto desde a sua criação, em 2002, e que no caso das crianças e adolescentes, muitos estavam no projeto desde que tinha três ou quatro anos de idade. As conversas mostraram que, antes de participar do *Cantadores do Vento*, muitas pessoas já participavam de outros projetos da ONG. Essas informações referentes à idade do integrante e à data de ingresso no EMCANTAR e no projeto foram fundamentais para definir as perguntas que seriam feitas ao entrevistado, como será mostrado a seguir.

Como já dito anteriormente, no processo de elaboração do roteiro, algumas questões permaneceram inalteradas até a versão final. Foi o caso das questões que tratavam da PREFERÊNCIA MUSICAL do entrevistado. Ao longo desse processo houve uma consciência cada vez maior de que o mais importante para a pesquisa não era saber qual a música preferida do entrevistado, e sim as razões desta preferência, que elementos são valorizados, e como são vivenciados, já que estes elementos são indicativos da identificação das pessoas com a música. Nesse processo, foi incluída uma questão relativa à não preferência, à música que a

pessoa menos gosta. Isto porque os pilotos mostraram que as pessoas, ao falarem de aspectos da música que não gostam, acabavam por comparar com os que gostavam; assim, ao falar de características ou aspectos que não gostavam em uma música, os entrevistados acabavam mostrando e esclarecendo aqueles com que se identificavam.

Do mesmo modo, foram mantidas questões relativas às VIVÊNCIAS MUSICAIS dos integrantes do projeto que estavam vinculadas às práticas presentes nas oficinas: o que o indivíduo mais gostava no projeto e o que ele aprendeu ao longo de sua participação no projeto. Essa questão não tinha vínculo direto com a relação indivíduo-música, mas evidenciava aspectos relacionados à dinâmica das práticas do projeto, na perspectiva de seus integrantes.

As vivências também foram investigadas a partir da participação em outras atividades musicais, fora do projeto. Este item surgiu das observações, surgiu quando, em conversas com os integrantes, soube que alguns deles tiveram experiências com o estudo formal de música. Outra questão relativa a essa temática diz respeito à relação do indivíduo com as músicas do projeto quando ele não estava no projeto. Essa questão, durante a elaboração do roteiro, passou a investigar também como essa relação acontecia (no caso de respostas positivas).

No desenvolvimento do roteiro, outras questões surgiram. Uma dizia respeito às vivências e preferências musicais do entrevistado antes de participar do projeto, já que elas compõem as experiências musicais dos integrantes do projeto. Algumas questões foram incluídas para investigar a trajetória do integrante no projeto: o que mais chamou atenção do participante no projeto; impressões acerca das músicas do projeto; o que aprendeu sobre música no projeto. Essa trajetória foi importante para a condução das entrevistas por fazer o entrevistado passar a pensar em si no âmbito do projeto.

Houve questões do roteiro que tratavam diretamente da relação dos integrantes do projeto com a música, os valores, crenças, idéias que eles atribuíam à música, já que esses fatores compõem uma parte dos significados musicais dos indivíduos (GREEN, 1988, p. 28). Neste sentido, foi investigada a participação do projeto nesta relação – se o integrante modificou ou confirmou idéias que os integrantes já possuíam antes. Por fim, o integrante foi solicitado a resumir, em uma palavra ou frase, a sua relação com a música.

Um exemplo de questão que surgiu em função das observações situa-se no âmbito do processo de sugestão e escolha das músicas para o espetáculo. Durante aquele período, houve situações e fatos que apontaram para a possibilidade dos participantes estarem envolvidos com aquele processo. Assim, considerou-se necessário incluir uma questão que tratasse sobre isso no roteiro de entrevistas. Neste caso, o mais importante era saber as razões que levavam à sugestão das músicas, e não o nome da música em si. Desde a realização dos pilotos das entrevistas foi se tornando evidente que ao falar das razões da sugestão as pessoas mostravam características da música e aspectos que lhes chamavam a atenção, convergindo, desta forma, para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Considerando-se que os significados presentes na relação indivíduo-música são vivenciados nas experiências musicais que o indivíduo possui ao longo da vida, foi necessário conhecer um pouco do histórico da relação dos entrevistados com a música antes de entrarem no projeto. Assim, optou-se por elaborar o roteiro situando essas duas temáticas – vivências e preferências musicais – em três momentos: 1) antes do projeto, 2) no projeto e 3) quando da realização das entrevistas. Neste sentido, saber a idade e a data de ingresso do entrevistado na ONG e no projeto foi importante para definir, em cada caso, se a entrevista seria iniciada no primeiro ou segundo momento. Seria difícil conseguir dados referentes ao período anterior ao projeto em casos de pessoas que participavam dele há muito tempo, como o de uma das multiplicadoras (M.4) que iniciou sua participação do EMCANTAR em 1996 (seis anos antes da existência do projeto); ou que começaram a participar quando eram muito jovens, a exemplo de uma das participantes (P.9), que entrou para a ONG em 1998, quando tinha apenas quatro anos de idade. Assim, a realização das entrevistas considerou a possibilidade do entrevistado não ser capaz de responder a algumas questões, e nas situações descritas acima, a entrevista foi iniciada no segundo momento do roteiro (no projeto).

A versão final do roteiro (Anexo 1), resultado de aprimoramentos do piloto, possui um núcleo de questões que foram comuns para todos os entrevistados. Ele é composto dos seguintes itens: VIVÊNCIAS – trajetória no projeto, sugestão e escolha de músicas para o espetáculo, estudo formal, participação em outra atividade musical; PREFERÊNCIAS – quais são, como são,

razões, não preferência, importância (antes do projeto, no projeto e hoje²⁸). A esse núcleo comum de perguntas foram agregadas outras questões que se dirigiam especificamente a cada um dos entrevistados, elaboradas a partir das observações.

3.4.5. A entrevista

A realização das entrevistas estava prevista para dezembro de 2007. No entanto, em função do período de férias do projeto foi difícil estabelecer contato com os integrantes, de modo que essa fase foi realizada entre 25 de fevereiro e 10 de abril de 2008. Ao todo, foram realizadas 15 entrevistas, sendo 10 com participantes e 05 com multiplicadores que integravam o projeto no momento das observações. As entrevistas foram realizadas com integrantes que estavam relacionados com os fatos das observações que careciam de esclarecimentos e outros que foram escolhidos aleatoriamente. As entrevistas incluíram: dois pilotos, sendo um com uma multiplicadora e outro com um participante, e treze entrevistas, quatro com multiplicadores e nove com participantes.

3.4.5.1. Características das entrevistas

3.4.5.1.1. Contatos

Os encontros para a realização das entrevistas foram marcados previamente com cada um dos entrevistados via telefone, e-mail, e/ou pessoalmente. Em alguns casos, houve necessidade de remarcar a entrevista por causa de imprevistos sofridos pelos entrevistados.

²⁸ O termo “hoje”, quando relacionada às preferências musicais dos integrantes do projeto, é relativo ao momento em que as entrevistas foram realizadas.

3.4.5.1.2. Horários

Os horários de realização das entrevistas foram bastante variados e dependiam da disponibilidade e sugestão dos entrevistados. Assim, as entrevistas foram feitas pela manhã (10h30, 11h00), no horário de almoço (12h30), à tarde (14h00, 15h00), no fim da tarde (18h00, 18h30) e à noite (19h00, 20h00).

3.4.5.1.3. Local

Os locais de realização das entrevistas variaram de acordo com a disponibilidade dos entrevistados: bloco 3Q, sala 3M03 (no bloco 3M) e sala 3D105 (no bloco 3D), todos esses locais no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia; pátio da Oficina Cultural de Uberlândia; minha residência; residência do entrevistado, bem como o local de trabalho do entrevistado.

3.4.5.1.4. Duração

A duração das entrevistas variou ao longo do processo de coleta de dados. No início, quando foram realizados os pilotos, o roteiro extenso implicou em entrevistas também extensas; uma delas, com quase uma hora e meia de duração. Ao longo do processo de aprimoramento do roteiro, a duração das entrevistas foi reduzida para cerca de meia hora cada.

3.4.5.1.5. Condução das entrevistas

No início de cada entrevista, antes de anotar os dados descritivos dos entrevistados, havia uma explicação breve sobre a pesquisa e a entrevista. Os comportamentos e falas de algumas pessoas demonstraram que elas ficavam inibidas frente ao gravador; por isso, em alguns casos, estas explicações foram mais longas para que o entrevistado se sentisse mais à vontade. Houve um caso em que a participante demonstrou incômodo com o fato de a entrevista ser gravada. No

entanto, ela foi ficando mais à vontade depois que eu expliquei sobre o trabalho, a função e importância das entrevistas para a pesquisa e me comprometi a enviar a transcrição para que ela lesse e me autorizasse a utilizá-la. Assim, ela consentiu com a gravação. Neste e em outro caso (P.3 e P.7), as entrevistadas se anteciparam à minha explicação sobre a pesquisa e a entrevista e questionaram sobre o meu trabalho, de modo que foi necessário dar explicações mais longas e detalhadas sobre o trabalho para depois dar início às questões planejadas no roteiro.

3.4.5.1.6. Registro das entrevistas

Todas as entrevistas foram gravadas em aparelho MP3, com a permissão dos entrevistados. Em seguida elas foram transcritas. As transcrições foram realizadas por mim e buscaram ser tão completas e fiéis quanto possível.

A fim de cumprir o compromisso ético com as pessoas que contribuíram com a pesquisa, as transcrições das entrevistas foram encaminhadas por e-mail aos entrevistados que, assim, tiveram a oportunidade de ler e conferir as transcrições e verificar se tudo o que foi dito expressava o real o sentido pretendido por eles, e também na tentativa de assegurar que não houve nenhuma distorção nas informações. A garantia de que cada pessoa receberia a sua entrevista para leitura fez com que os entrevistados que estavam inseguros com o gravador se soltassem. As autorizações foram dadas pelos entrevistados por e-mail e encontram-se arquivadas nesta pesquisa, juntamente com os arquivos de áudio e as transcrições das entrevistas. Todos consentiram com o uso deste material para a pesquisa e em geral, as modificações feitas por eles foram para completar ou esclarecer algumas frases que julgaram confusas.

3.4.5.2. Os entrevistados

Do total de entrevistados, seis começaram a participar da ONG diretamente no projeto investigado e os outros nove entraram em outros projetos para depois irem para o *Cantadores do Vento*. Das treze mulheres entrevistadas, cinco (quatro participantes e uma multiplicadora) possuíam filhos que também

participavam do projeto e que estiveram presentes nas oficinas na fase de observações. Uma das entrevistadas esclareceu que no início do projeto “os pais iam pra poder acompanhar os filhos, aí depois de um tempo os pais foram entrando” (E.P.9, p. 1). Todas as pessoas convidadas a participar da pesquisa manifestaram aceite imediato e consentiram com a utilização das entrevistas para a pesquisa.

3.4.5.2.1. Multiplicadores

Entre os 05 multiplicadores entrevistados, havia 01 homem e 04 mulheres; as três responsáveis pelo projeto e dois dos que participaram do processo de montagem dos arranjos musicais e da banda. A faixa etária de quatro multiplicadores era 20-26 anos e uma das multiplicadoras estava com 43 anos. Todos começaram a participar da ONG antes de entrar para o projeto. Uma multiplicadora participava do EmCantar desde a sua fundação, em 1996. Outras duas multiplicadoras integravam o *Cantadores do Vento* desde o início de suas atividades, em 2002, e ambas participavam da ONG antes de entrar para o projeto. Uma dessas multiplicadoras ficou afastada do projeto por causa do curso de graduação, cujo horário coincidia com o das oficinas, e depois voltou a participar dele em 2006.

3.4.5.2.2. Participantes

No que diz respeito aos (dez) participantes, foram entrevistadas 09 mulheres e 01 homem, cujas idades variavam entre 14 e 54 anos, sendo que a maioria (sete) estava na faixa etária dos 18 aos 36 anos; apenas uma participante possuía idade inferior e duas, idade superior a esse intervalo. A metade dos participantes (cinco) estava no projeto desde 2002, quando do início de suas atividades e estes entrevistados já participavam de outros projetos da ONG anteriormente. A outra metade dos participantes integrava o projeto há no máximo três anos e a data de ingresso no projeto coincidia com a data de ingresso no EMCANTAR.

3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados consiste em examiná-los e categorizá-los (YIN, 2005, p. 137). Este processo foi iniciado durante a coleta dos dados e se estendeu após o fim dela. A análise aconteceu a partir de uma leitura atenta de todo o material produzido durante o trabalho empírico, o que inclui os relatórios das conversas iniciais (com uma multiplicadora) e da entrevista com uma coordenadora da ONG, os diários de campo que registraram as observações e as transcrições das entrevistas. Em seguida, procedeu-se à codificação e organização deste material que relacionava o tipo de método de coleta de dados (observação ou entrevista) com os integrantes do projeto (multiplicadores ou participantes).

Para a realização da análise, foram considerados os objetivos da pesquisa – compreender de que forma os significados inter-sônicos e delineados emergem nas práticas do projeto; como eles são vivenciados; e como eles são integrados nessas práticas – e a relação destes objetivos com cada item de entrevista: as vivências e preferências musicais, antes do projeto, durante a participação no projeto e na época das entrevistas. Assim, procedeu-se à classificação do material de acordo com esses.

No que diz respeito às vivências musicais, foi considerada a trajetória do integrante no projeto, o que ele aprendeu com essa participação, se já estudou música formalmente em alguma ocasião e se na época das entrevistas participava de alguma outra atividade musical, além do EMCANTAR. A análise destes aspectos buscou o entendimento das experiências musicais dos entrevistados ao longo de suas vidas, o que forma a familiaridade do indivíduo com determinado estilo musical e contribui para a construção dos significados musicais. Ainda nesta temática, procedeu-se à descrição e discussão de algumas situações vivenciadas no período de observações, consideradas potenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa, e que foram retomadas em algumas questões no momento das entrevistas individuais.

A análise dos dados relativa às preferências musicais teve o intuito de descobrir os elementos que as compunham, de modo que não bastava o entrevistado citar suas preferências; ele foi sempre solicitado a discorrer sobre elas (quais eram, como eram, por que preferia e uma não-preferência). A manipulação

desses dados mostrou que as razões dessas preferências estavam fortemente vinculadas aos significados que os indivíduos atribuíam na sua relação com a música, como será exemplificado e discutido no capítulo seguinte.

Para a análise dos dados foi utilizada uma estratégia baseada em *proposições teóricas* (YIN, 2005, p. 140). Essa estratégia associa as questões de pesquisa com o referencial teórico (os conceitos de Green definidos no segundo capítulo) e com a literatura revisada sobre o assunto (disponível no primeiro capítulo).

4 – ANÁLISE DOS DADOS

O propósito deste capítulo é analisar os dados coletados no trabalho empírico em relação ao referencial teórico da pesquisa, pautado nos conceitos de significado musical inter-sônico e delineado, definidos por Green (1988, 1997, 2005, 2006, 2008). O primeiro refere-se aos fatores intrínsecos à própria música e diz respeito à organização, compreensão e inter-relação dos sons. Ele emerge quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre diferentes eventos sonoros, por isso, depende de um conhecimento musical prévio ou familiaridade com determinado tipo de música. O segundo é relativo aos fatores simbólicos, tais como imagens, associações, memórias, perguntas, problemas, crenças e significados sociais e culturais que a música comunica, mas que são extrínsecos à ela.

Os dados evidenciaram aspectos relevantes para a compreensão das questões de pesquisa: a ONG e o projeto, os multiplicadores, a formação dos multiplicadores, a música dentro do EMCANTAR, a relação entre música e cena e a música *Beira mar novo*. A partir destes aspectos, os dados serão descritos e analisados à luz da literatura revisada nesta dissertação.

4.1. A ONG E O PROJETO

Um aspecto que me chamou atenção nos dados de identificação dos entrevistados é relativo às datas de ingresso destes na ONG. No que diz respeito aos multiplicadores, é possível observar que uma delas entrou para o EMCANTAR em 1996 (no início das atividades da ONG), outra em 1999 e outros três em 2001. Ao observar essas datas, é possível perceber que todos participavam da ONG há pelo menos sete anos. Outra constatação é que todos começaram a participar da ONG antes do projeto começar a existir, sendo que duas das multiplicadoras estão nele desde o início, em 2002.

Ao falar sobre a data de ingresso no EMCANTAR, uma das multiplicadoras mostrou sua trajetória dentro da ONG e o histórico da ONG. A entrevistada comentou sobre um dos projetos (e suas mudanças de nome) e o núcleo de estudo sócio-ambiental:

E quando eu entrei, eu entrei na área de educação ambiental, entrei num projeto que chamava Telefone Verde. A princípio eu era do núcleo de estudo, e esse núcleo foi, ao longo da história, adquirindo diferentes nomes: chamava Cuitelinho, agora se chama núcleo sócio ambiental, e a partir dele surgiu um projeto chamado Telefone Verde e por participar do núcleo de estudo fui chamada pra trabalhar nesse projeto (E.M.2, p. 1).

Assim, a entrevistada reforçou a importância da questão ambiental para o trabalho da ONG e mostrou o trânsito dos multiplicadores nos diferentes projetos. Neste caso, a multiplicadora participou do projeto que mudou de nome algumas vezes antes de entrar para o *Cantadores do Vento*.

Durante as entrevistas, houve casos de multiplicadores que, ao responderem questões sobre as músicas do projeto acabaram falando da ONG como um todo, conforme esclarecido por uma das multiplicadoras:

[...] muitas coisas que você perguntou, eu acabei falando mais do EMCANTAR do que do próprio grupo [*Cantadores do Vento*]. [...] O *Cantadores* é um grupo dentro do EMCANTAR. Mas como a minha experiência dentro do *Cantadores* foi mais restrita [...] acaba que a minha vivência está muito mais relacionada ao EMCANTAR do que ao *Cantadores*. Então, eu acabei falando muita coisa do EMCANTAR (E.M.2, p. 13).

Assim, para dar respostas referentes ao projeto, muitos entrevistados falavam da ONG, como no exemplo acima. Isso também apareceu nas respostas de outros entrevistados e foi possível perceber que nestes casos, as pessoas estavam há muito tempo envolvidas com o trabalho da ONG e já tinham participado de outros grupos antes de entrarem para o *Cantadores do Vento*. Uma das participantes comentou: "Essa música a gente cantou, a gente tinha o grupo... Ainda não existia o *Cantadores*, nem o outro grupo. Só era *Guardiões da Terra e Irmãos da Lua*, antes" (E.P.2, p. 8). Para exemplificar suas preferências musicais no *Cantadores do Vento*, ela acabou por falar de uma música que foi apresentada antes mesmo do projeto começar a existir.

Esse longo tempo de permanência dos multiplicadores e de alguns participantes no projeto e na ONG indica a possibilidade de que eles já estavam familiarizados com o estilo de músicas trabalhado pelo EMCANTAR quando da realização da coleta de dados, mesmo porque a maioria deles já participava de outros projetos da ONG antes do início das atividades do projeto. Para Green (1997,

2006, 2008), a familiaridade está associada aos significados musicais inter-sônicos, uma vez que, por ter familiaridade com determinado estilo, o indivíduo torna-se capaz de perceber as inter-relações existentes entre os elementos que compõem uma música ou que são recorrentes neste estilo.

4.2. OS MULTIPLICADORES

No período de realização das observações havia três multiplicadoras que estavam sempre presentes em todos os encontros do grupo. Elas pareciam ser as responsáveis pelo projeto. Em função do que destacavam durante as oficinas (a dança que acompanhava as músicas, as máscaras, figurinos e cenário), observou-se uma forte presença de elementos cênicos. Como eram as multiplicadoras que chamavam atenção para estes aspectos, a pesquisadora ficava em dúvida se alguma delas possuía formação musical. Neste sentido, fazia reflexões relativas às implicações que a formação dessas multiplicadoras poderia ter para as experiências musicais proporcionadas pelo projeto.

Além dessas três multiplicadoras que estavam no projeto desde o início do ano, outros três começaram a participar das oficinas em outubro. Durante os encontros foi possível perceber que eles estavam muito envolvidos com a criação dos arranjos musicais para o espetáculo e com a execução instrumental. Eles formavam o conjunto que o grupo denominava a “banda”. A percepção de que as multiplicadoras estavam em todas as oficinas e que alguns não estavam sempre presentes ocorreu durante a segunda observação, na qual houve um momento, ao final do encontro, em que eles fizeram uma avaliação da oficina. No início, M.3 e M.5 alegaram que o foco da oficina estava muito forte na parte cênica e que a música estava “deixada de lado” (D.C.2, p. 6-7). A partir deste comentário, M.2 sugeriu que fossem feitos ensaios que focassem mais a parte musical, para aproveitar a presença daqueles dois multiplicadores que não participavam das oficinas durante o ano todo (D.C.2, p. 7). Da mesma forma que M.3 e M.5, a partir da quinta observação, outra multiplicadora começou a participar como instrumentista (D.C.7, p. 1). Contudo, durante as oficinas não ficou claro qual era a função de cada um dos multiplicadores dentro do projeto, de modo que foi preciso buscar o esclarecimento desta questão no momento das entrevistas individuais.

Uma das entrevistadas explicou este assunto:

Os multiplicadores responsáveis por coordenar as oficinas durante o ano todo eram a M.2, a M.1 e a M.4, só que elas não tinham experiência em tocar algum instrumento harmônico [...] como eu não tinha disponibilidade nas segundas-feiras à noite eu entrei para dar um apoio na parte instrumental, especificamente na percussão na apresentação final do grupo [...] (E.M.3, p. 1).

Esta resposta fez saber que havia três responsáveis diretas pelo projeto e que outros multiplicadores participaram da montagem do espetáculo para contribuir com a parte musical, mais precisamente para tocar os instrumentos. No caso específico desta multiplicadora, a contribuição foi na percussão. Outro multiplicador também explicou a sua forma de participação no projeto:

Ano passado [2007] era só para contribuição na apresentação do final do ano. Então geralmente eu ia, no máximo, do segundo semestre pra frente. Mas eu fui menos que isso, eu nem fui toda semana, fui no máximo umas duas vezes ao mês (E.M.5, p. 1).

Assim, ele esclareceu que não participou do processo de construção do espetáculo, mas que contribuiu com a apresentação do final do ano. Em função dessa forma de participação, ele não frequentou o projeto durante o ano todo; apenas a partir do segundo semestre, e mesmo assim, declarou não ter ido às oficinas todas as semanas.

Esses dois trechos de entrevistas, juntamente com as observações, esclareceram que esses multiplicadores começaram a participar das oficinas para contribuir com a apresentação do final do ano. Como se tratava de um espetáculo cênico-musical e as multiplicadoras que coordenavam o projeto possuíam mais vivências nas artes cênicas, especificamente na dança, esses multiplicadores colaboraram com a elaboração dos arranjos das músicas do espetáculo e formaram a banda que acompanhava os integrantes do projeto como instrumentistas. Isso aconteceu no segundo semestre, momento em que começaram os ensaios para a apresentação do espetáculo no final do ano e coincidiu com o período de observações desta pesquisa.

Esses multiplicadores da banda tinham outras funções dentro da ONG ou coordenavam outros projetos. Assim, tornou-se evidente que, embora o projeto tenha sido apontado pela coordenadora da ONG como um dos que estavam mais

focados na música, ele era coordenado por multiplicadoras com vivências nas artes cênicas. Considerando a diretriz de educação sócio-ambiental da ONG, a forte presença de atividades cênicas nas oficinas observadas e o fato do projeto ser coordenado por pessoas com vivências nas artes cênicas, parecia ser mais provável que eu encontrasse evidências de significados delineados nas observações.

4.3. FORMAÇÃO DOS MULTIPLICADORES

Outro ponto emergente dos dados diz respeito à formação dos multiplicadores. De acordo com a coordenadora da ONG, eles possuíam formação em diferentes áreas e formavam o grupo artístico. Parecia possível, então, que multiplicadores que não possuíam formação em música pudessem coordenar o trabalho de um projeto com foco na música.

Nas primeiras observações, percebeu-se que havia um predomínio de atividades cênicas, especialmente as relacionadas com a movimentação físico-corporal que acompanhava as músicas. Alguns multiplicadores, durante as entrevistas, alegaram que esta ênfase em atividades cênicas era decorrente do tipo de habilidades que as multiplicadoras responsáveis pelo projeto possuíam (mais voltadas para as artes cênicas).

Quanto ao estudo formal de música, as três multiplicadoras responsáveis pelo projeto foram questionadas sobre esse tipo de experiência. Uma delas (M.1) disse que nunca estudou música formalmente. Outra (M.4) disse ter começado a estudar música na infância, mas não se adaptou e, por isso, parou. A entrevistada também comentou sobre uma participação de cerca de oito anos em um coral de igreja, na infância, no qual cantava as músicas que seguiam o folheto da missa. Apesar de ter passado por essas experiências com atividades musicais, M.4 não considerava que tivesse passado por um estudo formal de música: "eu não diria que eu estudei não" (E.M.4, p. 5). M.2, também responsável pelo projeto na época da coleta de dados, fez aulas de piano e teclado. Essas aulas eram incentivadas pela mãe, que possuía instrumentos de teclado em casa. As aulas eram particulares ou aconteciam no conservatório, também no período da infância. Esta multiplicadora

não prosseguiu nos estudos de música porque preferia atividades que trabalhassem o corpo.

É possível observar formações musicais diferenciadas entre as multiplicadoras. Um ponto em comum foi que todas comentaram sobre as aulas de canto que faziam pelo EMCANTAR na época das entrevistas. De acordo com M.1, havia uma professora que ministrava aulas de canto para o grupo de multiplicadores. Essas aulas no início eram em duplas e, a partir de 2008, individuais. O repertório trabalhado mesclava as músicas sugeridas por eles, muitas vezes como forma de preparação para uma atividade ou apresentação dos projetos da ONG, e outras músicas que a professora indicava (algumas com estilo semelhante ao do EMCANTAR e outras bem diferentes) (E.M.1, p. 3).

As experiências com estudo formal de música entre os multiplicadores que compunham a banda foram diferentes das encontradas entre as multiplicadoras responsáveis pelo projeto. M.5, por exemplo, estudou música por muito tempo – durante cerca de dez anos: “Eu sempre fui muito ligado à música, tanto que eu estudo desde os seis anos” (E.M.5, p. 2). O multiplicador estudou música no conservatório, onde aprendeu diversos instrumentos (violão, teclado, piano e guitarra), mas não chegou a se formar no curso técnico e não optou por música no curso superior. M.3 estudou no conservatório, participou da fanfarra da escola e, quando parou com estas duas atividades, entrou para o EMCANTAR. Na época das entrevistas, cursava música na universidade.

Assim, no que diz respeito à formação dos multiplicadores duas das três responsáveis pelo projeto nunca tiveram experiências de estudo formal de música. Apenas uma delas estudou no conservatório e em aulas particulares na infância, mas não deu continuidade aos estudos musicais. O multiplicador que compunha a banda também estudou no conservatório, onde teve contato com diversos instrumentos musicais, mas preferiu não cursar uma graduação em música. Assim, apesar de a maioria deles não possuir formação musical, coordenavam um projeto que tinha como foco a música. A exceção neste contexto foi a multiplicadora M.3, componente da banda, que estudou música formalmente na fanfarra da escola, no conservatório e na época das entrevistas, na universidade. Este fato encontra similaridades com a pesquisa de Almeida (2005) em oficinas de música de Porto

Alegre, nas quais a maioria dos profissionais atuantes não possuía formação docente, mas ensinavam música.

4.4. A MÚSICA DENTRO DO EMCANTAR

O papel da música dentro do EMCANTAR foi um tema abordado por muitos integrantes durante as entrevistas. A coordenadora da ONG, durante os contatos iniciais para a realização do trabalho de campo, destacou que o trabalho da ONG valorizava as vivências que estavam relacionadas com a educação sócio-ambiental e a educação pela arte, de modo que a música era uma das formas de proporcionar estas vivências. Neste sentido, percebe-se que a música era um meio para se trabalhar as diretrizes e objetivos da ONG. Considerando a questão ambiental, a ampliação do universo cultural, a leitura de mundo, e o desenvolvimento da capacidade de expressão e criação, presentes nas diretrizes e nos objetivos da ONG, o trabalho musical parecia ser tendencioso à construção de significados delineados, já que a música era utilizada para trabalhar esses aspectos.

Uma das multiplicadoras explicou que *“um pouco do encantamento que a gente encontra no EMCANTAR começa aí: na música”* (E.M.1, p. 1). Aqui, vale lembrar que as atividades da ONG foram iniciadas com o propósito de apresentar canções de compositores pouco divulgados pelos meios de comunicação. Na época da realização da pesquisa de campo, apesar desse não ser mais um objetivo da ONG, a música continuou figurando como um elemento de grande importância. A fala desta multiplicadora mostrou que a música era um fator que levava muita gente a procurar o grupo e começar a participar das atividades no contexto em que elas eram *“vivenciadas”*.

Um dos multiplicadores entrevistados alegou que a música era algo muito forte para o trabalho da ONG, talvez o elemento mais importante. O multiplicador referiu-se à música da seguinte forma:

Dentro do EMCANTAR, a música além de... Eu nem sei se eu posso falar que é além porque é uma coisa muito grande, de ser o que uniu as pessoas que estão ali e que hoje forma o grupo de multiplicadores, que não tem nenhuma exceção, eu acho que a música chama atenção, ela tem essa função de comunicar de uma forma que tem muito afeto e que a gente

ganha muita gente por conta desse lado musical e de como a gente se apresenta (E.M.5, p. 6).

Neste trecho, o entrevistado destacou a música como um elemento que uniu as pessoas que formavam o grupo de multiplicadores, mostrou que ela era responsável pela entrada de muitos participantes nos projetos e que era o principal meio de comunicação da ONG com o público. Ao dizer que “a gente ganha muita gente por conta desse lado musical” (E.M.5, p. 6), M.5 reforçou o que foi dito por M.1: que o encantamento encontrado no EMCANTAR começa na música. Uma das participantes, durante a entrevista, confirmou: “eu conheci o projeto em uma apresentação” (E.P.6, p. 2). Na seqüência da resposta, percebe-se que ela se referia especificamente ao aspecto musical: “Pensei que fosse chegar lá e ser avaliada: ‘vamos ver o que você é: soprano, contralto...’” (E.P.6, p. 2). Assim, ao declarar que entrou para o projeto por causa da música, a participante confirmou o que foi dito pelos multiplicadores: que muitas pessoas procuravam o projeto em função do trabalho musical, por assistir uma apresentação e sentir vontade de cantar junto com aquele grupo.

Isto complementou o que foi dito pela coordenadora da ONG: que a música é uma das linguagens artísticas que fazem parte do trabalho do grupo. O fato da ONG possuir dois CDs gravados é algo que não foi comentado por nenhum dos entrevistados, mas que também fortalece a importância da música para a ONG. Assim, fica evidente que mesmo sendo considerada como um meio para alcançar os objetivos do EMCANTAR, a música era uma linguagem bastante valorizada no trabalho do grupo.

4.5. RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E CENA

Nas oficinas, a movimentação físico-corporal que acompanhava as músicas foi uma forma recorrente de envolvimento dos integrantes com as práticas do projeto. Nas primeiras observações, os participantes eram convidados a dar sugestões sobre a movimentação das músicas, que eram então testadas para decidir o que seria aproveitado, descartado ou adaptado (D.C.1, p. 4; D.C.2, p. 3, p. 8). Depois de escolhido, o envolvimento incluía o canto, a dança ou os gestos

realizados em cada música. A partir de então, a ênfase da oficina era em ensaiar a decisão do grupo.

A movimentação também era um dos aspectos destacados pelos multiplicadores que chamavam atenção para a execução dos gestos, como nas brincadeiras que as crianças faziam com os cata-ventos (D.C.6, p. 8); o caminho percorrido pelos integrantes durante a movimentação, as expressões faciais, a movimentação dos integrantes pela sala de ensaios (D.C.2, p. 4); as posições de início e final da movimentação e as formas de entrar e sair do palco (D.C.7, p. 7-8). Com o decorrer das observações foi ficando claro que nas práticas das oficinas, a música e o aspecto cênico estavam estreitamente relacionados, eram indissociáveis.

Um exemplo dessa relação foi encontrado em uma situação de divergência a respeito da música *To no molhado*. Um dos multiplicadores considerava que ela deveria ser executada mais rapidamente e uma das participantes achava que deveria ser mais lenta. Quando questionado sobre esta situação, ele respondeu da seguinte forma: "Especificamente essa música, é uma roda que, como a divisão da música deixava os passos lentos, então ficava um negócio meio morto, por conta do visual, então eu sugeri fazer um pouco mais rápido" (E.M.5, p. 10). É possível observar que a decisão musical foi tomada a partir da relação da música com a cena, ou seja, o andamento deveria ser mais rápido em função do visual que a cena da roda deveria ter no contexto do espetáculo.

Essa relação entre cena e música também ficou evidente quando os participantes foram convidados a dar sugestões para a apresentação da música *Nas lonjuras dessa terra*. Eles a cantaram e, em seguida, M.4 perguntou: "Qual vai ser a proposta de movimentação para esta música?" (D.C.2, p. 3-4). Várias pessoas deram suas sugestões considerando o comentário de P.7: "não pode ser nada muito agitado, porque folia de reis é mais parada". Essas sugestões foram testadas até que se optou por uma delas, que foi apresentada no espetáculo²⁹.

Esta participante explicou que "a Folia de Reis é meio que um ritual, ela eu acho que inclusive ela pede uma questão até religiosa, de respeito. [...] Se a música falava dessa coisa da Folia de Reis, eu acho que ela tinha que ter um caráter mais sóbrio, como é a Folia" (E.P.7, p. 7). Neste caso, p. 7 relacionou a música com as características

²⁹ O espetáculo apresentado pelo grupo foi registrado em vídeo pela equipe do EMCANTAR, cujo DVD está disponível no anexo 5 deste trabalho.

da festa: o ritual, a religiosidade, o respeito e a sobriedade, de modo que sua sugestão foi baseada em um conhecimento prévio que tinha daquela manifestação. Assim, essas idéias seriam expressas no espetáculo por meio de uma movimentação mais tranqüila, sem exageros.

Esta música foi sugerida por uma das participantes: *"eu sou do norte de Minas e tem muita gente na minha família que mexe com folia, que é folião de cantar na folia, então acho que é uma questão de cultura também"* (E.P.8, p. 5). Neste trecho, ela reitera a relação desta música com a Folia de Reis e mostra outras associações: a música remete ao lugar onde ela nasceu, à família e ao ritual dessa festa. Nesse caso, é possível dizer que a música comunicava-lhe uma relação social (família), a memória de um local e de uma prática de seus familiares.

A relação entre cena e música aqui exemplificada mostrou que os fatores implicados na sugestão e escolha de uma forma de movimentação estavam ligados às associações que os integrantes estabeleciam com a música e que, portanto, formavam significados delineados para aqueles indivíduos (GREEN, 1988, 1997, 2005, 2006, 2008). Essa situação também permitiu dizer que as formas de envolvimento dos integrantes com as práticas do projeto mostraram coincidências com as que foram discutidas nos trabalhos de Prass (2000; 2004) e Arroyo (1999), pois foi observado um envolvimento do corpo todo no fazer musical, o que incluiu cantar, dançar, assistir os colegas, ouvir, dar sugestões, avaliar as sugestões e decisões do grupo e, em alguns casos, tocar. Nesse sentido, a diversidade de formas com as quais eles se envolviam mostrou que houve um esforço do grupo para permitir a participação de todos, considerando o que cada um sabia e conhecia, bem como suas vivências musicais prévias, anteriores à participação nos projetos do EMCANTAR.

Uma das multiplicadoras abordou a relação entre a movimentação (presente na cena) e a música da seguinte forma: *"Eles [participantes] contribuíram com algumas idéias na questão do vocal, escolha do solista, quantas vezes a música deve repetir para encaixar com a cena"* (E.M.3, p. 2). Assim, ela explicou que as decisões sobre o arranjo das músicas também consideravam a cena. Era preciso ter equilíbrio e relação entre as duas partes.

No que diz respeito à movimentação físico-corporal, observou-se que, em alguns casos, ela estava vinculada à letra da música, de modo que a mensagem

indicava o tipo de movimento a ser executado. Um exemplo é a movimentação escolhida para a música *Sabiá lá na gaiola/ Passarinho na gaiola* (ver letra da música no anexo 2). Havia uma corda no chão, disposta em círculo que, de acordo com uma das multiplicadoras, simbolizava a gaiola onde o sabiá estava preso e de onde fugia (D.C.1, p. 2). Os integrantes dançavam caminhando em cima dessa corda e a forma de caminhar representava os dois personagens presentes na letra da música. Para representar o sabiá, os integrantes caminhavam movimentando os braços, “imitando o vôo de um passarinho” e para representar a menina, a caminhada era mais lenta, de “maneira triste, tímida, com a cabeça baixa” (D.C.1, p. 2-3) e com os braços para trás. Este exemplo mostra a relação entre a movimentação físico-corporal escolhida para a música e a mensagem transmitida pela letra: ela definia o tipo de movimentação. Nessa situação, foi possível observar uma série de relações entre a movimentação e a música, e mais especificamente, a letra: a corda fazia referência à gaiola; os integrantes movimentavam-se em cima da corda quando o sabiá estava preso e fora dela quando ele ficava livre; e a forma de caminhar e as expressões corporais dos integrantes simbolizavam ora o sabiá e ora a menina. Assim, pode-se dizer que o tipo de movimentação escolhida pelo grupo remetia a diversas associações que eram estabelecidas com a música, por meio da letra, o que de acordo com Green (1988, 1997, 2005, 2006), indica para a construção de significados delineados.

Houve também um caso em que a movimentação estava associada à letra, mas não representava a mensagem nela contida. É o caso da música *Cata-vento*, que abria o espetáculo. Ela estava organizada em solo e coro e os integrantes (apenas as crianças) ficavam dispostos no formato de um semicírculo; cada um possuía um cata-vento, com o qual brincava nos momentos que não cantava (D.C.6, p. 8). Assim, esse objeto fazia referência à letra da música, mas o tipo de movimento que os integrantes realizavam (uma brincadeira) não era determinado pelo conteúdo dela.

A letra tratava do universo infantil que foi representado pelos integrantes que apresentaram esta música – apenas crianças e personagens associados à infância – e pelos cata-ventos com que eles brincavam enquanto cantavam. Havia uma série de elementos que juntos faziam referência ao mundo infantil: letra da música, cenário, figurino dos personagens e adereços (como os cata-ventos). Neste

caso, pode-se dizer que todas essas referências ao mundo infantil caracterizavam-se como significados delineados dessa música. Vale lembrar que, para Green (1988, 1997, 2005, 2006), os delineamentos estão associados com significados do mundo social que, neste caso, puderam ser verificados nos elementos que faziam referência ao mundo infantil.

A questão cênica relacionada com a música incluía, além da movimentação físico-corporal exemplificada acima, os figurinos escolhidos pelos integrantes e também o cenário do espetáculo. Os figurinos, por exemplo, foram determinantes na decisão dos participantes que estariam presentes em algumas músicas: no primeiro bloco, em que foram cantadas as músicas infantis de abertura do espetáculo, participaram apenas as crianças e pessoas (personagens) cujos figurinos remetiam à infância e na música *Beira mar novo*, por haver uma referência às lavadeiras do Vale do Jequitinhonha, só participavam as mulheres. Assim, o cenário e os figurinos eram referências extra-musicais presentes no espetáculo.

Os dados evidenciaram, portanto, que as cenas eram compostas por diversos elementos associados às músicas (brinquedos, roupas e acessórios, texto encenado entre as músicas e idéias relacionadas às músicas que foram utilizadas durante as oficinas para definir as formas de execução musical). Eles formavam uma rede de referências sociais e culturais e estavam *fora* da música; por isso, compunham os delineamentos dessas músicas. Dessa forma, durante as observações e entrevistas, foi ficando cada vez mais claro que o aspecto cênico era indissociável do musical e que as duas linguagens estavam fortemente relacionadas entre si, de modo que as cenas que acompanhavam as músicas foram entendidas como evidências de significados musicais.

4.5.1. “Ensaio só da música”

Como visto anteriormente, os aspectos cênico e musical eram indissociáveis no contexto do espetáculo apresentado pelo grupo. No entanto, a expressão “ensaio só da música” foi repetidamente utilizada por integrantes do grupo. Em diversos momentos, multiplicadores comentaram entre si, ou com os participantes sobre a realização de ensaios separados, “só da música”, ou “só do canto”. Assim, esta questão precisava ser esclarecida para melhor compreensão do

locus da pesquisa empírica, já que, apenas com as observações, não foi possível compreender o que caracterizava esse tipo de ensaio.

Na primeira observação, dois multiplicadores falavam sobre isso: "A preocupação da oficina é só com máscaras, movimentação e preparação cênica. A parte musical está deixada de lado. Não tem ninguém prestando atenção nisso" (D.C.2, p. 5). Parecendo concordar com o comentário, uma das multiplicadoras respondeu: "Vamos sugerir ensaios separados para dar tempo de fazer um trabalho legal sem ter que ficar marcando ensaios além dos que já estão programados" (D.C.2, p. 5). Nestes dois comentários percebe-se que o foco de atenção incluía as máscaras, movimentação e preparação cênica e também a parte musical. A expressão "ensaio só da música" parecia já fazer parte do vocabulário e da dinâmica de atividades do grupo, pois ela era apenas dita, sem haver uma preocupação em explicá-la. Nessa oficina, houve uma avaliação do encontro pelos multiplicadores e este assunto voltou a ser discutido:

Eu acho que as oficinas precisam ter um planejamento e um direcionamento melhor. Foi programado de ensaiar quatro músicas e só conseguimos duas. Também achei que o ensaio esteve meio solto. O foco está muito forte nas cenas de cada música, mas a música em si está um lixo (D.C.2, p. 6).

Ao ouvir o comentário, uma das multiplicadoras sugeriu: "Por que a gente não faz ensaios separados: da música e da parte cênica? Acho que dá para aproveitar melhor o tempo e para não ter que ficar marcando mais ensaios" (D.C.2, p. 7). Outra multiplicadora pareceu concordar e sugeriu:

A gente pode, então, ensaiar mais a parte musical nas segundas-feiras para aproveitar a participação da M.3. A parte cênica pode ficar mais pra frente, depende da parte musical estar pronta. Em um ou dois ensaios a parte cênica fica pronta (D.C.2, p. 7).

A questão cênica era separada da musical pelos multiplicadores. Na primeira fala, M.5 disse que o foco do trabalho estava nas "cenas de cada música", sugerindo, nas entrelinhas, que era preciso reforçar o trabalho no aspecto musical. Como resposta, veio a proposta de trabalhar estes dois aspectos separadamente: cena e música. A relação entre a observação e esta avaliação, sugere que as máscaras e a movimentação eram aspectos relativos à parte cênica, já que o

multiplicador se queixou da preocupação com máscaras e movimentação, contrapondo com a precariedade do trabalho musical. Também foi possível notar que, apesar de serem considerados aspectos distintos, havia uma preocupação em relacionar a questão cênica com a musical, o que ficou evidente quando a multiplicadora disse que a parte cênica dependia da musical.

Na sexta observação das oficinas essa questão voltou a aparecer na fala de uma das multiplicadoras do projeto. Ela deu início à oficina explicando aos participantes: “A primeira música será *To no molhado*, mas sem a movimentação. Vamos aproveitar que o pessoal da música está aqui pra fazer o ensaio. Se for preciso, depois a gente combina um ensaio extra pra passar a cena” (D.C.7, p. 2). Nesse caso, a movimentação foi novamente associada à questão cênica, pois a multiplicadora referiu-se a ela.

Nessas duas situações, os multiplicadores falaram sobre a separação entre ensaios “só da música” e os que também envolviam a cena. Esses comentários me chamavam atenção porque nas conversas que tive com os multiplicadores e também na entrevista com a coordenadora da ONG, percebi que todos tinham uma preocupação em deixar claro que o projeto não era específico de música, que as diferentes linguagens artísticas eram concomitantes e que para o trabalho da ONG, elas tinham a mesma importância. Apesar de falarem que esses ensaios seriam “só da música” e que o ensaio da cena seria feito em outras ocasiões, não ficava claro, pelas observações, qual era o real propósito ou função destes ensaios – se essa separação implicava em formas diferentes dos significados musicais serem expressos ou vivenciados e se nessa situação de separação haveria possibilidade de integração entre os aspectos inter-sônicos e delineados. Ficava, então, a questão de se outras manifestações ou vivências artísticas, além da música, não estariam presentes neste tipo de ensaio e a reflexão se um ensaio “só da música” possibilitaria experiências musicais diferentes das que emergiam quando havia outras vivências associadas a ela.

Essas dúvidas foram tratadas nas entrevistas individuais, orientando as questões que foram adicionadas ao núcleo comum de perguntas, especificamente para as pessoas que participaram das discussões em torno deste assunto. Uma das multiplicadoras explicou esta separação da seguinte forma:

O ensaio de música era um ensaio para ouvir as vozes. Um ensaio para ficar atento a essa questão de afinação, de tempo, de interpretação, de respiração, de dicção, de postura, nesse aspecto, enquanto que os demais aspectos a gente deixaria um pouco depois pra fora (E.M.4, p. 8).

Nessa resposta, M.4 destacou elementos que são foco de atenção nos ensaios “só da música”: vozes, afinação, tempo, interpretação, dicção, postura. Outra multiplicadora também apontou aspectos que são trabalhados nesses ensaios:

[...] Primeiro, ensaio pra banda, pro grupo sentar e ajeitar os arranjos. [...] E tinha música lá que eu não tinha idéia de arranjo, do que fazer. Então eu sentia a necessidade de ter um tempo, uma tarde separada. [...] em 2007 o M.5 chegou primeiro, então ele teve algumas idéias para algumas músicas, e depois que a frase do violão está pronta é muito difícil de você arrumar uma coisa diferente daquilo ali, você vai meio como acompanhamento mesmo. [...] A questão da cena ser separada é porque eram habilidades do grupo, principalmente dos coordenadores de trabalhar com cena. E aí, como são habilidades deles, eles querem trabalhar na cena, só que tinha outro detalhe, que era um espetáculo artístico musical. Então as duas linguagens tinham que estar integradas [...] Aí o que aconteceu foi que dividimos os horários, houve outro horário pra fazer as cenas, e outro pra trabalhar a música mesmo (trabalhar afinação, contorno melódico, aonde a música pára, onde muda de instrumento, etc) no final a gente passou o espetáculo completo (E.M.3, p. 8-9).

Com esta resposta, M.3 mostrou uma necessidade prática do grupo, especialmente dos multiplicadores, de se organizarem para a montagem e decisão sobre os arranjos das músicas que integraram o espetáculo. Esta fala também evidencia que, mesmo tendo sido indicado como um dos projetos mais focados na música, no momento das observações havia uma forte tendência para a linguagem cênica, justificada por M.3 em função das habilidades das multiplicadoras que conduziam o projeto, voltadas para a parte cênica.

M.3 também esclareceu que, nesses ensaios, o foco de atenção estava na concepção de arranjo, relação entre as frases do violão e do acompanhamento (percussão), afinação, contorno melódico, paradas da música e mudanças de instrumento. Esses aspectos são semelhantes aos apontados por M.4: vozes, afinação, tempo, interpretação, dicção, postura. Considerando as entrevistas dessas duas multiplicadoras, é possível considerar que a função do “ensaio só da música”

era direcionar o foco dos ensaios para aspectos que fazem parte da organização sonora da música.

Assim, esses aspectos apontam para componentes do significado inter-sônico, já que são relativos ao material sonoro. Vale lembrar que para Green (2006) o significado musical inter-sônico é composto dos materiais que estão dentro da música (como o contorno melódico, as paradas da música, as vozes e o tempo), dos eventos sonoros e suas inter-relações (como no caso da relação entre as frases do violão e da percussão citados pela M.3).

Outro multiplicador, quando questionado sobre este aspecto, mostrou diferentes fatores que levaram à decisão de realizar ensaios separados, dentre eles, a necessidade de se trabalhar a parte musical, já que as oficinas realizadas ao longo do ano focaram a linguagem cênica; e o fato de poucos integrantes do projeto poderem contribuir com a construção dos arranjos ou serem aptos para compor a banda tocando.

Eu vejo assim, pensando ali no *Cantadores*, é um espetáculo final que vai ser montado com vivências musicais e cênicas. Então trabalhar uma parte cênica em cima de uma coisa mal construída de música ou até sem construção nenhuma, pra mim é difícil. Pra quem está fazendo a parte cênica eu não sei. [...] eu acho que o cênico está baseado na música, então isso prejudica a construção coletiva. [...] E isso é porque era muito difícil ali o material humano. Eu podia contar com poucas pessoas, tinha que levar em conta o quanto cada um podia contribuir, então tinha que limitar o tratamento. [...] Além de pensar nessas coisas é preciso pensar no que é possível executar (E.M.5, p. 8).

Esse entrevistado destacou em sua fala que a separação dos ensaios foi importante para a construção dos arranjos, que precisavam estar prontos para a realização dos ensaios. Assim, a separação influenciava na organização e condução dos encontros. M.5 também abordou a relação entre o trabalho cênico e musical, o que converge com a fala da multiplicadora M.3 (citada acima), para quem a parte cênica dependia do fato de a parte musical estar pronta. O argumento de ambos para a necessidade de ensaios com o foco principal na música era que as vivências de criação da parte cênica ocorreram durante o ano todo, o que estava associado com a dinâmica de realização das oficinas. Assim, o entrevistado evidenciou que naquele momento, próximo à apresentação do espetáculo, era preciso focar na

música para obter um equilíbrio entre as duas linguagens, pois o espetáculo era uma apresentação cênica e musical.

A dinâmica das oficinas semanais e as vivências proporcionadas aos participantes foram trazidas por outra multiplicadora para justificar a necessidade desses ensaios só da música. Ela destacou a proximidade do espetáculo e a falta de formação musical dos integrantes como razões para que a música fosse o foco de atenção dos ensaios.

Olha. Isso aí se dá porque é assim, nas nossas atividades diárias, ou melhor, semanais que são as oficinas, a música faz parte sempre, além do desenvolvimento dos temas sócio-ambientais, a cultura popular, entre outros. Quando a gente tá preparando um espetáculo, chega um momento em que durante as oficinas temos que ter como foco principal o ensaio. A gente deixa um pouco as atividades de oficinas pra poder focar, pra poder melhorar a parte musical. Como os integrantes não têm formação musical é natural a insegurança (E.M.1, p. 8).

De modo geral, pode-se perceber que a opção por realizar ensaios “só da música” esteve associada ao planejamento dos encontros, por motivos diversos. Foi uma expressão que surgiu em diferentes momentos das observações, em especial na avaliação de uma das oficinas, na qual os multiplicadores chegaram à conclusão de que os ensaios precisavam de um planejamento melhor para serem evitados ensaios extras. Até aquele momento, a expressão “ensaio só da música” era contraposta às questões cênicas, como máscaras, figurino e principalmente, a movimentação físico-corporal. Quando questionados sobre este tipo de ensaio, os multiplicadores mostraram que ele tinha o objetivo de colocar o foco em questões musicais, como vozes, afinação, tempo, interpretação, dicção, postura, montagem dos arranjos, relação entre as frases do violão e da percussão, contorno melódico, paradas da música e mudanças de instrumentos musicais. Esses elementos, de acordo com as definições de Green (1988, 2008), estão associados aos componentes do significado musical inter-sônico, já que eles estão contidos no objeto musical. Os multiplicadores também esclareceram que esses ensaios ocorriam por causa das habilidades das coordenadoras do projeto, voltadas para as artes cênicas e, assim, a dinâmica das oficinas ao longo do ano foi mais focada na realização do trabalho cênico. Dessa forma, era preciso um momento, próximo ao espetáculo final, para equilibrar as duas linguagens que estavam presentes na apresentação artística do grupo.

4.6. BEIRA MAR NOVO

Durante o período de observações, com a dinâmica de ensaio dos encontros, houve uma rara situação de discussão sobre uma das músicas do espetáculo: *Beira mar novo*. Uma participante fez um comentário que desencadeou uma série de intervenções das outras integrantes com idéias sobre essa música (D.C.7, p. 4, p. 10).

Em uma das oficinas regulares, antes de as participantes começarem a cantar, M.2 explicou sobre a execução desta música durante o espetáculo: “Esse é um número só de mulheres. A gente canta e encena que está lavando as saias. É uma referência aos cantos das lavadeiras do Vale do Jequitinhonha, de onde essa música foi recolhida” (D.C.7, p. 3). Neste trecho da explicação dada pela multiplicadora, já foi possível identificar uma associação estabelecida com esta música: ela faz “referência aos cantos de lavadeira do Vale do Jequitinhonha”.

Ao propor que as integrantes encenassem que estavam lavando as saias enquanto cantavam, a multiplicadora tratava da relação entre os cantos de lavadeira do Vale do Jequitinhonha e o ato de lavar as roupas que as lavadeiras realizam enquanto cantam, ou seja, a música remetia à ação de lavar roupa. Também foi possível perceber que este número era executado apenas por mulheres, uma vez que os cantos de lavadeiras não são executados por homens. Neste caso, as associações estabelecidas pela multiplicadora (tanto no caso da cena de lavar as saias como na escolha das mulheres para a realização desta cena) apontaram para “fora da música”, para aspectos extra-musicais presentes na execução desta música no espetáculo.

Depois de cantarem a música uma vez, uma das participantes comentou: “Achei muito feio, está lento demais, dando sono. A gente não pode cantar mais rápido, como está no CD?” (D.C.7, p. 4). O comentário desta participante mostra que ela possuía uma concepção sonora referente ao andamento que ela considerou “lento” e que ele foi o motivador da opinião dela sobre a música (“feio”, “dando sono”). Na seqüência, ela falou sobre cantar como no CD, o que sugere que ela conhecia a

música previamente, que já possuía uma referência sonora, um modelo, e que a forma proposta para cantar esta música no espetáculo divergia da que ela conhecia.

Este comentário desencadeou uma série de opiniões de outras participantes: "eu gostei", "achei assim muito bonito", "imagina, é como um canto de lavadeira; isso é muito expressivo", ou "também não gostei, não", "está lento demais", "tá feio"; e uma das multiplicadoras também argumentou: "é mesmo uma coisa mais melancólica, triste, sofrida; e por isso tem que ser lento" (D.C.7, p. 4). Por um lado, todas as integrantes que disseram não ter gostado da forma de execução dessa música, alegaram que o andamento estava muito lento. Por outro, para as que gostaram daquela forma de execução, a música expressava o canto de lavadeira e atribuíam à música as características de melancolia, tristeza e sofrimento. Ou seja, o andamento foi associado a idéias que justificavam a necessidade dele ser lento.

Depois outra multiplicadora interveio: "ficou estranho porque vocês ainda não estão acostumadas com as entradas e com a velocidade da música. Assim que vocês estiverem mais seguras, vão ver que vai fazer mais sentido" (D.C.7, p. 4). Ao contrário do que aconteceu nos dois trechos anteriores, a multiplicadora relacionou a opinião da participante com aspectos da própria música: as entradas e a velocidade.

Os argumentos utilizados pelas integrantes na situação descrita acima evidenciam aspectos relacionados aos significados intra-sônicos e delineados. Os argumentos que a primeira multiplicadora utilizou para defender a execução dessa música num andamento mais lento ("melancólica, triste, sofrida"), evidenciam idéias e concepções que ela associa com essa música, dando indicações de prováveis delineamentos na relação indivíduo-música. A multiplicadora associou esses argumentos às cantigas de lavadeiras do Vale do Jequitinhonha, idéia que seria apresentada no espetáculo por meio da cena das mulheres lavando as saias durante a execução desta música. Esta cena é uma referência à temática do espetáculo (cultura popular), escolhida durante o processo de criação, que mostra uma influência dessa temática na construção do fazer musical. Outras associações, vindas de outras participantes, também emergiram a partir do andamento lento (um componente dos materiais sonoros da música): "expressivo", "bonito" e "feio" (possivelmente integrado aos 'delineamentos').

Na entrevista individual, a participante confirmou que tinha achado a música feia naquele ensaio. Ela disse: "É porque eu achei ela muito lenta, uma coisa muito arrastada. [...] Porque eu acho que a música muito lenta, muito melancólica, te chama lá pra baixo, te leva lá pro fundo do poço. [...] Eu não gostei" (E.P.10, p. 6). Na seqüência, comentou sobre o "ritmo normal" da música: "No ritmo que foi cantada na apresentação eu não gostei, é uma música feia. No ritmo dela normal eu gosto" (E.P.10, p. 6).

Para esclarecimento, perguntei-lhe o que era o ritmo normal. Ela disse que era o da gravação que os participantes tinham num CD que foi entregue em uma das oficinas que observei e que ela gostava daquela versão: "Porque é uma música mais agitada, com mais percussão" (E.P.10, p. 6). Esta participante tinha um conhecimento prévio daquela música e estava acostumada com uma forma de executá-la – a gravação do CD que ela ouvia em casa. Assim, a execução proposta para o espetáculo fugia do padrão sonoro que ela tinha vivenciado no CD e que orientava a sua concepção de execução. Ao comparar as duas formas de interpretação da música, ela referiu-se ao andamento (mais lento, no espetáculo e mais rápido, mais agitado, no CD) e também citou a percussão presente na versão do CD. Em ambos os casos, a comparação foi relativa aos componentes da música.

A música *Beira mar novo* voltou a ser alvo de uma discussão no ensaio geral para o espetáculo. Na transição para esta música, era encenada uma feira que terminava com cada uma das participantes já posicionadas para cantar a música. Quando houve consenso em relação à forma de realização da feira e o posicionamento de cada pessoa, uma das participantes comentou: "Aí gente, quando chegar, pode ajoelhar numa posição desconfortável. Isso vai ajudar na hora de cantar a música, já que a música é sofrida, a gente faz a cara de sofrimento" (D.C.10, p. 1). Na entrevista, a participante acrescentou que o caráter desta música era de sofrimento e por isso comentou com uma das participantes: "a minha perna [estava] formigando, mas eu [sentei] em cima dela que aí eu já vou chorando e esfregando, é bom que já coloca o drama" (E.P.9, p. 11). Nas falas dessa participante a música foi novamente associada a um caráter sofrido e choroso.

Neste mesmo ensaio geral, a música *Beira mar novo* também foi comentada por outra participante no momento de fazer a transição para *Sabiá lá na*

gaiola (ver roteiro do espetáculo no Anexo 3): "Termina a parte séria e começa a brincadeira" (D.C.10, p. 2). Quando entrevistada sobre este comentário, ela esclareceu que cada uma dessas palavras era associada a uma música diferente. *Beira mar novo* era a música "da lavadeira... Da tristeza. Ela fala da tristeza" (E.P.7, p. 7-8) e *Sabiá lá na gaiola* foi relacionada à brincadeira porque "fala de um passarinho que voou e que ganhou liberdade, então é uma música bem alegre" (E.P.7, p. 8). Novamente, a música *Beira mar novo* remeteu ao caráter triste. Neste caso, a participante relacionou o caráter da música com o conteúdo da letra, que "fala da tristeza". Nesse caso, a referência à tristeza também veio desacompanhada da referência ao andamento lento como na situação inicial. Assim, nota-se que as duas entrevistadas valorizaram o caráter expressivo da música ou os delineamentos para composição da expressão musical.

Nas situações relacionadas à música *Beira mar novo*, observa-se um exemplo da complexidade existente nas práticas musicais do projeto: aspectos inerentes da própria música (como o andamento lento) são explicados por meio de idéias, concepções, características e imagens vinculadas à música (como a cena das mulheres lavando as saias que acompanha a música, e os argumentos utilizados para defender a idéia de que a música deveria ser mesmo lenta: melancólica, triste, sofrida, expressiva, bonita). É possível perceber que as evidências de significados musicais, neste caso, surgiram a partir de expressões verbais das integrantes do projeto, mas estavam também refletidas no figurino e na cena que acompanhava a música. A partir da observação dessa situação foi possível que a insatisfação com a execução de um elemento musical levasse à expressão de uma série de associações que as pessoas do grupo estabeleciam com a música. Assim, ficou evidente a inter-relação entre os dois aspectos do significado musical, definidos por Green (1988).

5 – CONCLUSÃO

Partindo de uma problematização da minha formação musical e experiência como professora de música, exemplificada por duas situações distintas na introdução deste trabalho, cheguei à temática da pesquisa: a relação indivíduo-música. O objetivo geral foi investigar esta relação no projeto *Cantadores do Vento* na perspectiva dos significados musicais definidos por Green (1988; 2008) e os específicos buscaram compreender de que forma os significados inter-sônicos e delineados emergiam, como eram vivenciados e se e como eles eram integrados nas práticas do projeto.

Para responder às questões de pesquisa, o estudo de caso apresentou-se como a estratégia mais adequada. Na coleta de dados, observei as oficinas do projeto selecionado e entrevistei 15 de seus integrantes. As observações foram de caráter participativo e as entrevistas semi-estruturadas. Esta metodologia permitiu conhecer a dinâmica de realização das oficinas do projeto, bem como as perspectivas dos integrantes a respeito da relação que é tema desta dissertação. O *Cantadores do Vento* foi selecionado por estar com o trabalho mais focado na música, dentre os projetos da ONG EMCANTAR. Seus participantes e multiplicadores foram os sujeitos de pesquisa.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e os dados foram analisados a partir da literatura revisada (ARROYO, 1999, 2002; GREEN, 2000, 2003, 2005, 2006; PRASS, 2000, 2004) e especificamente, das definições de significado musical – inter-sônico e delineado – e experiência musical (GREEN, 1988, 1997, 2005, 2006, 2008). A organização desta análise foi pensada a partir de temáticas emergentes dos dados: a relação entre a ONG e o projeto, os multiplicadores, sua formação, a música dentro do EMCANTAR, a relação entre música e cena e a expressão “ensaio só da música”, e o caso da música *Beira mar novo*.

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito aos itens de observação, é possível dizer que, durante as oficinas, as ações dos multiplicadores eram bastante variadas. Além de conduzir e planejar as atividades dos encontros semanais, eles chamavam atenção para

aspectos técnicos da execução tais como a tonalidade das músicas, a afinação e a letra. As propostas de mudança de tonalidade e a insistência com a afinação partiam dos multiplicadores quando percebiam dificuldades (dos participantes ou deles próprios) para cantar as músicas. Assim, havia uma preocupação com um aspecto técnico da execução das 'notas' da música, de modo que é possível encontrar similaridades com a abordagem das "notas" definida por Green (2003, p.266). A letra também foi alvo de atenção deles porque ela transmitia a mensagem sócio-ambiental e da temática do espetáculo e também definia o tipo de movimentação que era executada.

A prática do canto esteve presente em todas as oficinas observadas. Os integrantes cantavam as músicas ora como solistas, ora como membros do coro, dependendo de como foi definido o arranjo de cada música. Alguns se envolviam com a criação dos arranjos, e/ ou com a execução instrumental, além do canto e da movimentação. No que tange à construção dos arranjos, alguns já estavam prontos antes do início das observações, mas outros foram construídos ao longo das oficinas, com participação quase exclusiva dos multiplicadores da banda. O trabalho nas oficinas era essencialmente coletivo e havia momentos em que o grupo ficava dividido, o que dependia das músicas que seriam ensaiadas em cada encontro. No entanto, foi possível perceber as individualidades, já que os integrantes sugeriam e participavam de todas as decisões relativas ao espetáculo: seleção de músicas, construção das cenas, elaboração e execução dos arranjos musicais, escolha de figurino e construção de cenário.

A descrição dos dados mostrou que a maioria dos integrantes ingressou na ONG há pelo menos sete anos e que começaram a participar dela antes de entrar para o projeto. Além disso, evidenciou que os multiplicadores transitavam nos diferentes projetos do EMCANTAR. Devido ao longo tempo de participação, os integrantes se referiam à ONG e ao projeto como uma única coisa, apesar de terem consciência de que o *Cantadores do Vento* era um grupo dentro da ONG.

Havia seis multiplicadores envolvidos com o projeto na época da coleta de dados, três que eram responsáveis por ele no decorrer do ano e outros três que entraram para compor a banda, tocando instrumentos musicais e construindo os arranjos das músicas do espetáculo. No que diz respeito à formação dos multiplicadores do projeto, observou-se que a maioria deles não tinha formação em música para atuar no projeto. No entanto, eles conduziam as atividades de

preparação para o espetáculo cênico-musical do fim do ano. Ainda que não se considerassem músicos nem tivessem esse tipo de formação, estes multiplicadores trabalharam com música no projeto. Para a realização dessas atividades, os multiplicadores que não possuíam formação específica para tal tomavam como base as aulas de música que tiveram na infância, os cursos que fizeram por reconhecerem a necessidade de buscar conhecimentos nesta área e, na época da coleta de dados, as aulas de canto que faziam pela ONG.

Esta constatação da falta de formação musical nos faz pensar na quantidade de outros projetos sociais que trabalham com música e que também não possuem pessoas com essa formação no comando das atividades. Assim, vale reforçar resultados encontrados em outras pesquisas: os projetos sociais ainda se constituem como campo de trabalho a ser explorado pelos egressos das licenciaturas em música. Nesse sentido, também chamamos a atenção destes cursos no que se refere à possibilidade de oferta de estágios nestes contextos de ensino e aprendizagem de música.

Dentro do EMCANTAR, a música é uma das formas de proporcionar as vivências em educação sócio-ambiental e uma das linguagens artísticas que está presente nos projetos. Neste sentido, ela possui grande importância para a ONG e é um elemento responsável pela entrada de muitos participantes nos projetos.

Nas oficinas, a prática musical esteve fortemente vinculada a uma movimentação físico-corporal que foi um dos aspectos que os multiplicadores mais destacaram nos encontros. Assim, a relação entre música e cena ocorria de duas maneiras: 1) a cena definia a música e 2) a música definia a cena. O primeiro caso foi exemplificado pelas discussões acerca da música *To no molhado*, na qual o andamento (mais rápido) foi definido a partir do visual que a cena deveria ter no contexto do espetáculo. Já as músicas *Beira mar novo* e *Nas lonjuras dessa terra* ilustraram o segundo caso, uma vez que as associações estabelecidas com elas (cantiga de lavadeira e Folia de Reis, respectivamente) determinaram o tipo de cena realizada durante sua execução. Os dados também mostraram que a movimentação físico-corporal esteve relacionada com a letra das músicas: em alguns casos a mensagem indicava o tipo de movimento a ser executado, e em outros, ele se relacionava com a letra, mas não era definido por ela. Assim, a relação entre música e cena evidenciou formas de vivência dos significados, especialmente os delineados.

Em alguns momentos, o grupo optava por realizar ensaios que separavam a música da parte cênica. A concepção de “ensaio só da música” direcionava o foco de atenção para a vivência dos componentes inter-sônicos, que nas práticas do projeto, foram exemplificados pela concepção de arranjo, relação entre frases de diferentes instrumentos, contorno melódico, tipos de vozes, tempo, paradas da música e mudanças de instrumento, e também aspectos técnicos como a afinação, dicção, postura e interpretação. Neste momento de separação, a movimentação físico-corporal que ao longo das observações e entrevistas passou a ser entendida como um aspecto dos significados delineados, era deixada de lado. Assim, os elementos que caracterizaram os “ensaios só da música” eram relativos ao material sonoro que compunha as músicas do espetáculo.

Se ora a decisão era pela separação, em outras situações os multiplicadores assumiram que havia a necessidade de unir cena e música, o que foi encontrado na música *Beira mar novo*. A partir de um comentário sobre o andamento em que a música seria executada, várias integrantes mostraram seus argumentos que mesclavam materiais sonoros (como andamento, entradas e velocidade da música) e associações estabelecidas com a música (cantiga de lavadeira, tristeza, melancolia, sofrimento, expressividade e cena de mulheres lavando as saias). Neste caso, observou-se um exemplo da relação de dependência e integração entre os dois tipos de significados definidos por Green (1988; 2008). Apesar da possibilidade de identificar, em alguns momentos, o tipo de significado que predominava na experiência musical dos participantes do projeto, observou-se que eles estavam sempre relacionados um com o outro, eles vinham acompanhados um do outro e nesta música foi visto que um tipo de significado musical pode ser utilizado para justificar e fortalecer o outro.

Em relação aos objetivos da ONG, pode-se dizer que os multiplicadores e alguns participantes tinham clareza e consciência deles. A cultura popular foi escolhida pelo grupo como temática do espetáculo final por dialogar com as diretrizes de educação sócio-ambiental e educação pela arte que permeiam todos os projetos. Elas se fizeram presentes na letra de diversas músicas selecionadas para o espetáculo, bem como na utilização de materiais alternativos (como no número da percussão) em alguns trechos da apresentação. As quatro linguagens artísticas trabalhadas pelo EMCANTAR foram vistas no espetáculo: a música e as artes cênicas estiveram presentes mais claramente, na execução musical (vocal e/ou

instrumental), nas cenas e movimentos que acompanhavam ou intercalavam as músicas; a literatura foi evidente nas declamações de poemas que precediam certas músicas e na escolha do texto que foi utilizado como roteiro para o espetáculo; e as brincadeiras da cultura popular apareceram em determinados momentos do espetáculo. Tanto multiplicadores como participantes se envolveram com o processo de escolha e decisão que culminou no espetáculo. Assim, é possível dizer que o grupo possui uma identidade sonora e visual que pode ser conhecida pelas apresentações dos diferentes projetos e dos dois CDs já gravados pelo grupo.

Compreender a relação indivíduo-música no âmbito da educação musical implica em reconhecer que “significados socialmente construídos sobre o fazer musical, estão implicitamente presentes em situações de ensino e aprendizagem de música” (ARROYO, 1999, p. 343). Isto nos leva a considerar que “tais significados são construídos e reconstruídos ao longo de trajetórias particulares de vida – de diferentes biografias musicais: os tipos de músicas que consomem e/ou produzem de acordo com a classe social, grupo cultural, gênero e idade” (ARROYO, 1999, p. 343-344).

Durante a realização da pesquisa, a consciência de que o projeto tinha sua própria cultura tornou-se cada vez mais clara e por isso, ele foi visto como único. O mesmo pode ser dito a respeito de qualquer espaço de ensino e aprendizagem de música. Considerar e reconhecer as particularidades de cada um desses espaços implica em considerar a impossibilidade de generalizar os resultados encontrados. A partir deste estudo, considere-se ter contribuído para a compreensão da relação indivíduo-música no campo da educação musical. Os dados aqui apresentados poderão embasar discussões sobre a formação e atuação dos professores nos diversos níveis do ensino de música, colaborando para o entendimento de como acontece esta relação, de que forma os significados se fazem presentes nas vivências musicais e como eles podem ser integrados nas situações de ensino e aprendizagem de música.

5.2. DESDOBRAMENTOS PARA PESQUISAS FUTURAS

Os estudos em educação musical no Brasil têm, nos últimos anos, abrangido uma ampla gama de temas e percebe-se um aumento da quantidade de

trabalhos com orientação sociológica. Estes trabalhos refletem e implicam na ampliação de concepções e práticas de educação musical, a exemplo do crescente número de cursos superiores de música (licenciaturas ou bacharelados) com foco na música popular. Isto requer reflexões e ajustes nas grades curriculares dos cursos de formação de professores, especialmente no que diz respeito às disciplinas que relacionam a educação musical e a cultura (como sociologia e etnomusicologia).

Reconhecendo a amplitude e complexidade da relação indivíduo-música, bem como os limites deste trabalho e temas que emergiram dos dados, lanço apontamentos para o desenvolvimento de pesquisas futuras. O estudo deste tema esteve atrelado aos significados que os indivíduos constroem nesta relação, no contexto específico do projeto *Cantadores do Vento*, de Uberlândia-MG. Assim, outros estudos desta temática poderiam ser realizados em outros contextos sociais, com a finalidade de se compreender como essa relação acontece e quais são suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem de música. Contextos possíveis seriam exemplificados por outros projetos sociais, pelas escolas específicas de música (conservatórios, universidades, etc.), pelas escolas regulares e pelas manifestações da cultura popular.

Mesmo dentro do projeto investigado nesta pesquisa, outros focos de estudo poderiam desvelar outras dimensões da relação indivíduo-música. Chamou a atenção a expressiva quantidade de mulheres que integravam o projeto, o que aponta para possibilidade de um estudo que enfoque a questão de gênero na relação indivíduo-música. Outros estudos poderiam ser realizados sobre: a construção do repertório dos espetáculos; estudos com faixas etárias específicas, já que participantes de idades distintas integravam o projeto simultaneamente; estudos sobre questões étnico-raciais relativas às práticas musicais neste e em outros projetos sociais; as implicações da classe social na relação indivíduo-música; etc. Também foi pensada a possibilidade de realização de estudos concomitantes nos diferentes projetos do EMCANTAR.

5.3. CONTEXTO EM MOVIMENTO

Quando terminei a coleta de dados, em abril de 2008, mantive-me em contato com os integrantes do projeto, quer de maneira casual quando nos

encontrávamos no conservatório ou nas ruas de Uberlândia, quer de maneira proposital quando os procurava para esclarecer alguma dúvida. Ainda no ano de 2008 fui convidada a integrar o grupo como participante do projeto. No entanto, preferi me manter um pouco mais afastada em função da conclusão da pesquisa.

Nestes contatos foi possível perceber algumas mudanças em relação ao período da coleta de dados. Uma delas é relativa aos multiplicadores responsáveis pelo projeto: permaneceu uma das responsáveis por ele em 2007, entrou um dos multiplicadores que compunha a banda e outra multiplicadora da ONG que na época das observações trabalhava em outros projetos. Percebi outra mudança quando assisti à apresentação de final de ano (2008) do grupo. Notei que havia uma ênfase maior na linguagem cênica, do que quando interagi com o grupo. No final de 2008, num desses encontros casuais com um dos integrantes do projeto, soube de uma outra mudança: a partir de 2009, o projeto não está mais ligado à ONG; ele continua existindo, mas agora, independente do EMCANTAR.

Apontar para essas mudanças observadas no grupo após a conclusão da coleta de dados é compreender e reforçar que este trabalho foi realizado em um determinado tempo e espaço. Considerá-las também implica em reconhecer a dinâmica da existência do projeto, que apesar de sua identidade sonora e visual, está em constante movimento, com novas propostas a cada ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre-RS*. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro. 2005. 68p. (Série Pesquisa).

ARROYO, Margarete. Música na Floresta do Lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, p.17-28, set. 2005.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.13, n.20, p.95-118, jun. 2002.

_____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BELLODI, Júlio Novaes Ignácio; FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Composição e educação musical – o despertar da consciência do universo sonoro que nos rodeia – aprendido por meio da criação, com formas e materiais não-convencionais. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), XVI, agosto, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília. CD-Rom. P.923-926.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336p. (Coleção Ciências da Educação).

CALLEGARI, Paula A. *Concepções, objetivos, usos e funções dos projetos musicais nas organizações de Uberlândia: um estudo de caso*. 2005. 74 f. Monografia (Graduação em Música) – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2005.

DEL BEN, Luciana. A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), 2000, pp.133-142.

DESCHÊNES, Bruno. *Musical taste at the turn of the millennium*. In: THE WORLD OF MUSIC – JOURNAL, 2002, Disponível em: <http://pages.infinet.net/musis/matsu_take_eng/4_AMG_Taste.html>. Acesso em: 14 abr. 2007.

DUNBAR-HALL, Peter. Designing a teaching model for popular music. In: SPRUCE, Gary (Ed.). *Teaching music*. London: Routledge, 1996. pp.216-226.

ELLIOTT, David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sérgio. As diferentes concepções de educação musical, a Abem e os encaminhamentos da área. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - CO, 07, julho, 2007, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá. CD-Rom.

FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *International Journal of Music Education*, 2006, vol. 23:2, 135-145.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte. 2008, 364p.

FROEHLICH, Hildegard. *Sociology for music teachers: Perspectives for practice*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall, 2007, 141p.

GREEN, L. *Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate. 2008.

_____. Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 2006, vol. 24 (2), 101-118.

_____. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. Music education, cultural capital, and social group identity. In: CLAYTON, M.; HERBERT, F. e MIDDLETON, R. (Ed.). *The cultural study of music*. London: Routledge, 2003. pp. 263-273.

_____. Music in society and education. In: PHILPOTT, Chris; PLUMMERIDGE, Charles (ed.). *Issues in Music Education*. London and New York. First published. 2001, p. 47-60.

_____. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, J. e SINKER, R. *Evaluating creativity: making and learning by young people*. Routledge and London: Funded by The Arts Council of England. 2000, pp. 89-106.

_____. Pesquisa em sociologia da Educação Musical. Oscar Dourado (trad.) *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.04, pp.25-35, set. 1997.

_____. *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester and New York: Manchester University Press, 1988. 165p.

GROSSI, Cristina. Educação musical e ensino da música popular – considerações sobre os significados advindos das práticas musicais na perspectiva de Lucy Green. In: SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO MUSICAL, 5 e ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, julho, 2007, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá. CD-Rom.

_____. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna. 2003. pp.124-139.

GROSSI, Cristina; BARBOSA, Paula I. R. Educação musical nas ONGs do Distrito Federal: campo de trabalho e perfil profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, outubro, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro. CD-Rom.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11ª Ed.) Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (Trad.) Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANESICK, Valerie J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage publications, 1994, pp.209-219.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

_____. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 91-98, mar. 2006b.

_____. *O Terceiro Setor e Projetos Sociais em Música*. In: Revista Eletrônica do Terceiro Setor. Disponível em: <www.rits.org.br>, acesso em 12 mai 2003.

KOPIEZ, Reinhard. Making Music and Making Sense Through Music: Expressive performance and communication. In: COLWELL, Richard and RICHARDSON, Carol. *The new handbook of research on music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford University Press, 2002, pp. 522-541.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, nº16/17, pp. 50-75, abr./nov. 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Editora UFMG, 1999. 344p.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, Goiânia, v.13, n.1, p.97-118, jun.2007.

MAYA, Kalenda. *Medieval and Renaissance music: Songs and dances from 1200 to 1550. Spain, Italy, France and Germany*. Oslo: Simax, 1984, 1 CD (42 min. 24 seg.).

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.10, 53-58, mar. 2004.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 93-99, mar. 2003.

_____. Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística. *Art – Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*. Salvador, v.001, p. 39-56, abr./ jun. 1981.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 181p. (com CD).

_____. Transitando entre o formal e o informal para repensar a educação musical brasileira. In: SIMPÓSIO PARAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, outubro, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Midiograf, 2000. pp.67-74.

RUQUOY, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, L. et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Trad. Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997. pp. 84-116.

ROCHA, Carmen Mettig. *Educação musical Willems: algumas considerações sobre a aula de iniciação musical*. [s.d] Disponível em: <<http://www.musicaiem.com.br>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

ROCHA, Tião. *Uma história e muitas vidas*. Disponível em: <www.cpcd.org.br/release/tiao.pdf>, coletado em 19 fev 08.

SANCHES, Alexandre Martinello; FURLANETTE, Fábio Parra. Representações visuais na educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), XV, agosto, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro. CD-Rom. P.626-631.

SANTOS, Regina Márcia Simão. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 59-64, mar. 2004.

_____. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*. Jul, 1994. pp.7-112. (Série Fundamentos, 2).

SHEPHERD, John. Music as cultural text. In: PAYNTER, John et al. *Companion to Contemporary Musical Thought*. London and New York: Routledge, 1995. pp.128-153. v.1.

SILVA, A. M. et al. *Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses*. Uberlândia: EDUFU, 2000. 163p.

SOARES, Calimerio. *Prelúdio e Allegro*. Uberlândia: Edufu, 1983.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.10, 7-11, mar. 2004.

SPRUCE, Gary. Music assessment and the hegemony of musical heritage. In: PHILPOTT, C. E PLUMMERIDGE, C. (Ed.). *Issues in Music Teaching*. London: Routledge, 2001. pp.118-130.

SWANWICK, Keith. Some observations on research and music education. In: SPRUCE, Gary (Ed.). *Teaching music*. London: Routledge, 1996. pp.253-262.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. Diana Santiago (Trad.) In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, II, maio, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre. pp. 19-32.

SZYMANSKI, H. (org.), ALMEIDA, L. R., BRANDINI, R. C. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TACHIZAWA, Takeshy. Reflexões sobre o crescimento do Terceiro Setor e Organizações Não Governamentais e seu efeito no papel do Administrador. *Revista Brasileira de Administração*. Brasília, Ano XII, nº38, pp.15-22, set. 2002.

TAGG, Philip. Analisando a música popular: teoria, método e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.14, n.23, pp.5-42, dez. 2003.

ULHÔA, Martha T. B Rocking' Liverpool: significado e competência musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.14, n.23, pp.43-61, dez. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação - a observação*. Brasília: Líber livro, 2007. (Série Pesquisa em Educação, 5).

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. (Daniel Grassi – Trad.) 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

www.emcantar.org

www.phf.org.uk

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – *Cantadores do Vento*

PESQUISA: A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social

Objetivos da pesquisa:

- 1) Compreender de que forma os significados inter-sônicos e delineados emergem nas práticas do projeto.
- 2) Compreender como os significados inter-sônicos e delineados são vivenciados nas práticas do projeto.
- 3) Compreender se e como estes dois aspectos do significado musical são integrados nas práticas do projeto.

Informações descritivas:

1. Data e Local.
2. Horário de início e de término da entrevista.
3. Nome do entrevistado e função no projeto (multiplicador ou participante).
4. Sexo e idade.
5. Mês e ano de ingresso no EMCANTAR e no *Cantadores do Vento*.

Questões (núcleo comum):

1º MOMENTO – Relação com a música ANTES DO PROJETO

PREFERÊNCIAS

- Quais são
- Como são
- Razões
- Importância

2º MOMENTO – Relação com a música NO PROJETO

VIVÊNCIAS

- Trajetória no projeto/ aprendizado
- Sugestão e escolha de músicas para o espetáculo

PREFERÊNCIAS

- Quais são
- Como são
- Razões
- Não preferência
- Importância

3º MOMENTO – Relação com a música HOJE

VIVÊNCIAS

- Estudo formal
- Participação em outra atividade musical

PREFERÊNCIAS

- Quais são
- Como são
- Razões
- Importância

Palavra ou frase que descreva sua relação com a música hoje.

Questões (específicas): questões específicas para cada entrevistado, elaboradas a partir das observações.

ANEXO 2 – LETRAS DAS MÚSICAS DO ESPETÁCULO

As letras das músicas são aqui apresentadas na seqüência em que foram apresentadas durante o espetáculo.

1. Cata-vento

Amauri Falabella

Adaptação de Mariane de Ávila

Olha o cata-vento
Quando gira cata o vento

Cantadores do Vento sussurrou
De tons do vento girou
Movimento é o cata-vento
E feito uma roda gigante de cores e sons

Canções que trazem a noite
Cantigas que façam você sonhar
Brincar sem temores
Soltar os seus braços ao vento
Como um cata-vento
Um cata-vento

2. Canções de Palhaço

Domínio Público – Carroça de mamulengos

Tombei, tombei, tornei tomba
“A brincadeira já vai começar”
Tombei, tombei, tornei tomba
“A brincadeira já vai começar”

O raio, o Sol suspende a Lua
“Olha o palhaço no meio da rua”
O raio, o Sol suspende a Lua
“Olha o palhaço no meio da rua”
O raio, o Sol suspende a Lua
“Olha o palhaço no meio da rua”

Eu vou ali, eu volto já
“Vamos todos passear”
Eu vou ali, eu volto cedo
“Vou chupar limão azedo”

O que é que a velha tem?
“Tem carinho por neném”

Ela tem, mas eu não digo
"To com tudo, meu amigo"

Pompeu, pompeu
"Dá um beijo n'eu"
A cabeça do palhaço
"Urubu comeu"
A mulher do palhaço é um colosso
"Caiu do cavalo e quebrou o pescoço"

Pisei na copa do meu chapéu
"Mulher buchuda só vai pro céu"
A,B,C,D
"Mulher buchuda só quer comer"

Mas três pimentas não dá um molho
"A cabeça do palhaço só tem piolho"
Papai, mamãe, vêm vê vovó
"Chupando cana com um dente só"
Papai, mamãe, vêm vê titia
"Tomando banho de água fria"

Olha a moça na janela
"Tem a cara de panela"
Olha o velho no portão
"Tem a cara de babão"
O palhaço na linha
"É ladrão de galinha"
O palhaço na rua
"É ladrão de pirua"

Pepino maduro que dá semente
"Moça bonita que mata a gente"
Mas, Dona Mariquinha se eu pedi você me dá
"Uma rede na varanda e um pinico pra mijá"
Mas, Dona Mariquinha, picolé de préu
"Pegue a sua rede e vêm dormir mais eu"

Olha o toco no caminho
"Alevante o pé"
Foi por causa desse toco
"Que eu quebrei meu pé"
Mas cabeça de bagre não tem o que chupar
"Suvaco de gente não tem o que cheirar"

Pipoca, amendoim torrado
"Carreguei sua tia num carrim quebrado"
Pipoca, amendoim torrado
"Carreguei sua tia num carrim quebrado"
Pipoca, amendoim torrado

“Carreguei sua tia num carrim quebrado”

Hoje teve espetáculo?

“Teve, sim senhor!”

Hoje teve marmelada?

“Teve, sim senhor!”

Hoje teve farofada?

“Teve, sim senhor!”

E o palhaço o que é?

“É ladrão de mulher!”

E arrocha, minha gente!

3. Cangoma

Domínio Público – Mawaca

Tava durumindo

cangoma me chamou

Disse levanta povo

cativeiro já acabou

4. Beira mar novo

Domínio Público – Milton Nascimento

Beira mar, beira mar novo

Foi só eu é que cantei

Ô beira mar, adeus dona

Adeus riacho de areia.

Vou remando minha canoa

Lá pro poço do pescueiro

Ô beira mar, adeus dona

Adeus riacho de areia

Arriscando minha vida

Numa canoa furada

Ô beira mar, adeus dona

Adeus riacho de areia

Adeus, adeus, toma adeus

Que eu já vou-me embora

Eu morava no fundo d'água

Não sei quando eu voltarei

Eu sou canoeiro

Eu não moro mais aqui

Nem aqui quero morar

Ô beira mar, adeus dona

Adeus riacho de areia

Moro na casca da lima

No caroço do juá
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Adeus, adeus, toma adeus
Que eu já vou-me embora
Eu morava no fundo d'água
Não sei quando eu voltarei
Eu sou canoeiro

Rio abaixo, rio acima
Tudo isso eu já andei
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Procurando amor de longe
Que de perto eu já deixei
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Adeus, adeus, como adeus
Que eu já vou-me embora
Eu morava no fundo d'água
Não sei quando eu voltarei
Eu sou canoeiro

Beira mar, beira mar novo
Foi só eu é que cantei
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia.

5. Passarinho na gaiola/ Sabiá lá na gaiola
Domínio Público/ Hervé Cordovil e Mário Vieira

Passarinho na gaiola
Esse papo não, não cola
Porta aberta, liberdade
Ouvir seu canto de verdade

Sabiá lá na gaiola
fez um buraquinho
Voou, voou, voou, voou
E a menina que gostava
Tanto do bichinho
Chorou, chorou, chorou, chorou

Sabiá fugiu pro terreiro
Foi cantar lá no abacateiro
E a menina vive a chamar
Vem cá sabiá, vem cá

Sabiá lá na gaiola...

A menina diz soluçando
Sabiá estou te esperando
Sabiá responde de lá
Não chores que eu vou voltar

6. Meninos

Juraildes da Cruz

Vou pro campo
No campo tem flores
As flores têm mel
Mas à noitinha
Estrelas no céu, no céu, no céu...

O céu da boca da onça é escuro
Não cometa, não cometa,
Não cometa furo
Pimenta malagueta
Não é pimentão, tão, tão...

Vou pro campo
Acampar no mato
No mato tem pato
Gato, carrapato
Canto de cachoeira

Dentro d'água
Pedrinhas redondas
Quem não sabe nadar
Não caia nessa onda
Que a cachoeira é funda
E afunda

Não sou tanajura
Mas eu crio asas
Como os vaga-lumes
Eu quero voar, voar, voar...
O céu estrelado
Hoje é minha casa
Fica mais bonita
Quando tem luar, luar, luar...
Quero acordar com os passarinhos
Cantar uma canção com o sabiá

Dizem que verrugas são estrelas
Que a gente aponta
Que a gente conta

Antes de dormir, dormir, dormir...

Eu tenho contado
Mas não tem nascido
Isso é estória de nariz comprido
Deixe de mentir, mentir, mentir...

Os sete anões pequeninos
Sete corações de meninos
E a alma leve, leve, leve...

São folhas e flores ao vento
O sorriso e o sentimento
Da Branca de Neve, neve, neve...

7. O cravo brigou com a rosa

Domínio Público

O Cravo brigou com a Rosa
Debaixo de uma sacada
O Cravo saiu ferido e a Rosa despedaçada

O Cravo ficou doente
A Rosa foi visitar
O Cravo teve um desmaio
E a Rosa pôs-se a chorar

A Rosa chamou o Cravo
Num canto pra conversar
Contou que andava triste
Cansada de só brigar

O Cravo deu um suspiro
E fez uma confissão
Contou que amava a Rosa
Do fundo do coração

8. Tô no molhado

Domínio Público (Araçuaí, MG)

Lá invém a chuva
Tô no molhado
A chuva invém
Tô no molhado
Toma e leva seu chapéu
Tô no molhado
Vem cá meu bem, oi
Tô no molhado
Toma e leva seu chapéu
Tô no molhado

Vem cá meu bem, oi
Tô no molhado

Em cima daquele morro
Passa boi, passa carneiro
Também passa moreninha
De matar rapaz solteiro

Moreno dos olhos verdes
Onde vai deixa sinal
Quem nunca sofreu rabicho
Quando sofre passa mal.

Cravo branco na janela
É sinal de casamento
Morena guarda seu cravo
Que ainda não chegou seu tempo

Lá do céu invém caindo
Duas tesouras de ouro
Uma pra cortar ciúme
Outra pra cortar namoro

Você diz que me quer bem
Você não me quer bem nada
Quem quer bem, dá coisa à gente
Você nunca me deu nada.

9. Nas lonjuras dessa terra

Rubinho do Vale

Nas lonjuras dessa terra
Vi canto de roda e rua
Vi contradança e congado
Vi coisa de encabular

Eu vi folia de Reis
Eu vi sabiá cantar

Eu vi rosa no sertão
Gravatá, mandacaru
Vi boi berrar na caatinga
Eu vi vaqueiro aboiar

Por esse sertão mineiro
Vi pão de queijo caseiro
Arroz com feijão tropeiro
E uma broa de fubá

Vi semana santa e reza

Menina! Vi Diamantina
Eu vi rosa na janela
Vi Olímpia, vi Sinhá

Vi Chica da Silva, eu vi
Vi Chico Rei lá no morro
Rebelião pra viver
Vi liberdade brilhar

10. Morena de Angola

Chico Buarque (1980)

Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela?
Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela?

Será que a morena cochila escutando o cochicho do chocalho?
Será que desperta gingando e já sai chacoalhando pro trabalho?
Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela?

Será que ela tá na cozinha guisando a galinha cabidela?
Será que esqueceu da galinha e ficou batucando na panela?
Será que no meio da mata, na moita a morena ainda chcoalha?
Será que ela não fica afoita pra dançar na chama da batalha?

Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Passando pelo regimento ela faz requebrar a sentinela

Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela?
Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela?

Será que quando vai pra cama a morena se esquece do chocalho?
Será que namora fazendo cochicho com seus penduricalhos?
Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela?

Será que ela tá caprichando no peixe que eu trouxe de benguela?
Será que tá no remelexo e abandonou meu peixe na tigela?
Será que quando fica choca põe de quarentena seu chocalho?
Será que depois ela bota a canela no nicho do pirralho?

Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Eu acho que deixei um cacho do meu coração na catundela

Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela
Morena, bichinha, danada, minha camarada, vem me velar.

11. Um canto de afoxé

Caetano Veloso

Ilê aiê
I...lê aiê como você é bonito de se ver
I...lê aiê que beleza mais bonita de se ter

Ilê aiê
I...lê aiê sua beleza se transforma em você
I...lê aiê que maneira mais feliz de viver

Ilê aiê

12. Mineiro pau

Domínio Público

Mineiro Pau
Mineiro Pau
Mineiro Pau, oi mineiro o que é que foi?
Mineiro Pau

Mineiro Pau
Mineiro Pau
Mineiro Pau, oi mineiro o que é que foi?
Mineiro pau

Quando eu vim da minha terra houve lama e facão (2x)
Vinte sete anos de guerra contra uêa invasão (2x)
Lalalalaia

Mineiro Pau
Mineiro Pau
Mineiro Pau, oi mineiro o que é que foi?
Mineiro Pau

Mineiro Pau
Mineiro Pau
Mineiro Pau, oi mineiro o que é que foi?
Mineiro pau

13. Jabuti/ Jacaré/ Caranguejinho

Domínio Público – Cacuriá de Dona Teté

Jabuti sabe ler, não sabe escrever
Ele trepa no pau e não sabe descer
lê, lê, lê, lê, lê, lê

To entrando

Jabuti sabe ler, não sabe escrever
Ele trepa no pau e não sabe descer
lê, lê, lê, lê, lê, lê

To saindo

Eu sou eu sou eu sou
Eu sou jacaré poiô

Eu sou eu sou eu sou
Eu sou jacaré poiô

Sacode o rabo jacaré
Sacode o rabo jacaré

Eu sou jacaré poiô

Caranguejinho
Ta andano, ta andano
Caranguejinho
Ta andano, ta andano
Caranguejinho
Ta andano, ta andano
Caranguejinho
Ta andano, ta andano

Ta na boca do buraco
Caranguejo, sinhá
Ta na boca do buraco
Caranguejo, sinhá
Ta na boca do buraco
Caranguejo, sinhá

14. Maria Solidária

Fernando Brant e Milton Nascimento – Beto Guedes

Eu choro de cara suja
Meu papagaio o vento carregou
E lá se foi prá nunca mais
Linha nova que pai comprou...

Dança Maria, Maria
Lança seu corpo jovem pelo ar
Ela já vem, ela virá
Solidária nos ajudar...

Não fique triste, menino
A linha é tão fácil de arranjar
Venha aqui, venha escolher
Papagaio de toda cor...

A casa estava escura
No vento forte a chuva desabou
A luz não vem, eu aqui estou
A rezar na escuridão e só...

Venho no vento da noite
Na luz do novo dia cantarei
Brilha o sol, brilha o luar
Brilha a vida de quem dançar...

15. Tambores de Zambi

Luís Dillah

Veio da África esse som que atravessou o mar
E ancorou no meu coração
Veio por sobre o mar, na brisa leve do mar
Veio por sobre o mar, na brisa leve do mar

Feito um sopro de Zambi pra ajudar seus filhos bantus
A enfrentarem a guerra
Essa guerra fria ô, a guerra fria da cor
Essa guerra fria ô, a guerra fria da dor

ANEXO 3 – ROTEIRO DO ESPETÁCULO – *Cantadores do Vento*

1º Bloco (introdução):

- Crianças brincando com cata-ventos.
- 1. Cata-vento;
- 2. Canções de Palhaço.

2º Bloco:

- Cena das mulheres adultas.
- 3. Cangoma;
- 4. Feira;
- 5. Beira mar novo.
 - Crianças entram em grupos, com brincadeiras populares.
- 6. Passarinho na gaiola/ Sabiá lá na gaiola;
- 7. Meninos;
- 8. O cravo brigou com a rosa (ciranda).
 - Mãe chama a filha para coroação da tia rainha (Referências à festa junina);
- 9. To no molhado;
- 10. Nas lonjuras dessa terra.

3º Bloco:

- 11. Morena de Angola;
- 12. Um canto de afoxé (número de percussão);
- 13. Mineiro pau;
- 14. Jabuti/ Jacaré/ Caranguejinho;
- 15. Maria Solidária (cena da coroação da rainha);
- 16. Tambores de Zambi;
- 17. Cata-vento (repete).

ANEXO 4 – UMA HISTÓRIA E MUITAS VIDAS (Tião Rocha³⁰)

- *Eu sou sobrinho de uma rainha.*
- Verdade, podem acreditar! Aliás, este era um dos meus maiores orgulhos quando criança: ter uma tia rainha, de carne e osso. Tia Gorda era o seu apelido.

Aos 7 anos de idade, entrei pela primeira vez em uma escola (Grupo Escolar Sandoval de Azevedo) em Belo Horizonte. No primeiro dia de aula, uma professora muito gentil, chamada Maria Luiz Travassos, levou-nos para a biblioteca para nos apresentar o mundo das letras. Abriu o livro “*As mais belas histórias*” (de Lúcia Casasanta) e começou a ler, pausadamente:

- *"Era uma vez um lugar muito distante, onde moravam um rei e uma rainha..."* Eu, já me encantando com o que ouvia, imediatamente a interrompi e falei:

- *Professora, eu tenho uma tia que é rainha!* Ao que ela me respondeu, calmamente:

- *Está bem, fique quietinho e escute. Isto é uma história da carochinha, um conto de fadas. Não existem esses reis e rainhas.*

E continuou sua leitura. Porém, todas as vezes que ela mencionava o rei ou a rainha, eu comentava e a interrompia:

- *...eu tenho uma tia que é rainha, de verdade!* Após a minha quinta tentativa de intervenção, a professora me mandou um “*cala a boca*”. Ao final do meu primeiro dia de aula, fui encaminhado à sala da diretora, Dona Ondina Aparecida Nobre.

- *Vai querer sair da escola logo no primeiro dia. Volta pra sala e preste atenção na aula, senão chamo sua mãe e mando ela te levar pra outra escola*”, foram suas palavras. Nunca mais, durante todo o curso primário, falei sobre este assunto. Talvez ele não fosse mesmo importante.

Quando fui para o ginásio, para o meu azar, a minha primeira aula foi de História do Brasil.

- *Vamos iniciar nosso curso estudando o descobrimento do Brasil...Os reis portugueses...*, iniciou assim o Professor José Ramos, para explicar as conquistas ibéricas. E eu, mais uma vez, inocentemente disse interrompendo:

- *Professor, eu tive uma tia que foi rainha...* Ao que ele, prontamente me retrucou:

- *Pronto, primeiro dia de aula e já tem um engraçadinho aqui...Cala essa boca, deixa de bobagem e presta atenção na aula. Estou falando de reis e rainhas, pessoas importantes; aqui no Brasil nunca teve isso. Você não pode ser de família real, olha*

³⁰ Tião Rocha, 52 anos, mineiro, é antropólogo (por formação acadêmica), educador popular (por opção política) e folclorista (por necessidade). Fundador e presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD, organização não governamental sem fins lucrativos, fundada em 1984, em Belo Horizonte/MG.

*seu nome, olha a sua cor...*Fui, mais uma (e pela última vez) motivo de gozação por parte dos colegas.

Comecei a pensar que eu talvez tivesse sido enganado por minha família. Ou não poderia ser descendente de rainha nenhuma, ou aquilo não tinha a mínima importância para ninguém. Nunca mais tive coragem de falar sobre isto.

Ao final do segundo grau, fui morar em Ouro Preto e, um dia, lendo *Ao Deus Desconhecido*, de John Steinbeck, sentado nos fundos da Igreja de São José, comecei a observar a construção e pensar sobre as muitas paredes e muros de pedras que estavam à minha volta.

- *Foram feitos por quem? por que? como? quando?* Descobri naquele instante que não podia responder a estas e tantas outras questões, simplesmente porque não conhecia a história dessa gente...não conhecia a minha história.

- *E essa gente não seria a mesma da qual eu me originara?* Foi naqueles dias que resolvi cursar História. Voltei para Belo Horizonte e entrei para a Universidade. Durante 4 anos estudei a vida e a trajetória de reis, rainhas e personagens importantes de tudo quanto foi lado. Mas, mais uma vez, só me apresentaram a história oficial ou oficializada. Nunca tive uma aula sequer sobre a minha tia.

- *Onde poderia eu estudar as minhas origens?* Foi então que resolvi partir para a Antropologia. Quem sabe ali encontraria minhas respostas. Devorei livros e bibliotecas, garimpei cidades e campos. Conheci todo tipo de gente, nos livros, nas ruas e nas roças. Virei um andarilho atrás dos filões de minha cultura. A Academia me titulou Antropólogo, especialista em Cultura Popular e Folclore. E, quanto mais aprofundava meus estudos, mais acreditava que, em algum momento, poderia responder às minhas muitas e múltiplas questões e encontrar o caminho das pedras e das minhas heranças familiares e comunitárias.

Aí veio o meu conflito com a Academia, neste momento a Universidade Federal de Ouro Preto onde trabalhava. “Ela” queria que eu fosse professor. E “eu” teimava em ser educador. Não se tratava de um jogo de palavras. Queria participar de uma universidade que se dispusesse a prender e não apenas ensinar.

Hoje, depois de mais meio século de existência, creio que consegui desvendar grande parte destas incógnitas. A minha caminhada, como era de se esperar, levou-me para os lados da Educação. A universidade e a sociedade queriam que eu fosse professor. Fui e, sem modéstia, competente, tanto de 1º, 2º e 3º graus. Mas isso não me bastava. Eu queria ir mais fundo. Queria ser educador. E queria fazer da nossa cultura a matéria prima do meu trabalho.

Para me facilitar esta empreitada me demiti da Universidade, juntei um grupo de amigos e fundamos em janeiro de 1984 o *Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento*. O CPCD está a caminho de seus 20 anos e hoje dá abrigo institucional para uma série de sonhos e anseios, acolhe amigos de estrada e andarilhos que nem eu, parceiros de teimosia e utopias, companheiros de empreitadas no campo da educação de qualidade e do desenvolvimento sustentado, a partir da cultura.

Iniciados em Curvelo, cidade situada no centro de Minas, os projetos do CPCD se espalharam por outras regiões do Estado (Vale do São Francisco, Vale do Jequitinhonha, Vale do Rio Doce e Alto São Francisco) e foram disseminados para outros estados (Espírito Santo, Bahia, Maranhão, Pará e Amapá) e países (Moçambique e Guiné Bissau).

Já ia me esquecendo! Minha tia Gorda foi *Rainha Perpétua do Congado*. E todos os anos – de agosto a outubro – ela, devidamente trajada com manto, coroa e cetro reais, era homenageada com danças e embaixadas por ternos de Moçambiques, Congos, Marujos, Vilões, Catopês e Caboclinhos. E saía em alegres cortejos pelas ruas protegida por um pálio, acompanhando as guardas cantando e louvando Nossa Senhora do Rosário, santa branca, padroeira e patrona das irmandades negras e católicas que construíram estas Minas Gerais.

Eu tinha orgulho de tê-la como tia – e como rainha – mas, infelizmente, nunca pude mencioná-la ou estudá-la na escola. Pena, pois mereceria, junto com muitos outros e outras, um capítulo especial na construção da história do povo brasileiro.

Quem sabe, algum dia, tenhamos em cada biblioteca de cada escola deste país, uma estante especial, abarrotada de livros, textos e publicações dedicados à vida, aos saberes, aos fazeres e aos querereres das pessoas da comunidade onde esta escola existe e funciona.

Hoje, tento colocar o que aprendi e descobri a serviço de crianças e adolescentes, para que estes não percam, prematuramente, sua realeza e dinastia, sua auto-estima e sua história. E também estou a serviço dos adultos ou que já as perderam ou as deixaram em algum canto da vida.

Nossa missão no CPCD é fazer com que estas crianças e estes adultos possam não só se reapropriar de seus saberes e fazeres, mas fazer de sua cultura e identidade, instrumentos de seu desenvolvimento e a matéria-prima de sua cidadania.

Bem, destino ou não, acredito que essa trajetória pessoal foi determinante para me conduzir para o que faço hoje. Tornei-me educador porque acredito que esta é a única maneira de devolver – sob forma de práticas educativas inovadoras e desafiadoras – por todos os privilégios, oportunidades e possibilidades que tive e vivi, ao povo do qual, privilegiadamente, faço parte.

Esta é apenas mais uma história repleta de muitas vidas.

ANEXO 5 – APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA – *Cantadores do Vento* (DVD)