

Organizadores:

Luciano Nazario

Débora Amaral

ENCONTROS, CONVERSAS E PARTILHAS SOBRE MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

**DAC
INSTRUMENTAL
2020**


Editora da furg

Organizadores:
Luciano Nazario
Débora Amaral

ENCONTROS, CONVERSAS E PARTILHAS
SOBRE MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL
DAC Instrumental
2020



Rio Grande
2022

© Luciano Nazario

2022

Designer da capa: Fernando Rocha

Formatação e diagramação: Maria Rita Martins

Transcrição das entrevistas: Leonardo Roman Ultramari

Revisão ortográfica e linguística: Anderson Pires de Souza

Ficha catalográfica

E56 Encontros, conversas e partilhas sobre música e educação musical
 DAC Instrumental 2020 [Recurso Eletrônico] / Organizadores
 Luciano Nazario, Débora Amaral. – Rio Grande, RS : Ed. da
 FURG, 2022.

252 p. : il. color

Disponível em: <http://repositório.furg.br>

ISBN 978-65-5754-141-8 (eletrônico)

1. Música 2. Educação musical 3. DAC Instrumental 4. I. Nazario,
Luciano II. Amaral, Débora III Título.

CDU 37:78

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Valéria Carlosso dos Santos Mazui – CRB10/2704

SUMÁRIO

Pra começo de conversa	06
Primeiro Momento - Ressonâncias pós-conversas virtuais	08
Laboratório de criação musical: Algumas reflexões sobre a manifestação Criativa em música, Luciano Nazario	09
De invenção, inovação e enfrentamentos – reflexões acerca da educação musical contemporânea, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	35
Canto Coral 2020: considerações e perspectivas, Eduardo Lakschevitz	51
Educação musical, formação humana na perspectiva da educação integral de alunos trabalhadores do IFC – <i>Campus Camboriú</i> , Débora de Fátima Einhardt Jara	65
Segundo Momento - Entrevista Revisitada	85
Educação Musical e Criatividade, Carlos Kater	87

Terceiro Momento - Conversas Virtuais em Texto	127
Entrevista 1: Música contemporânea e saxofone, Convidada: Allison Balcetis	129
Entrevista 2: O papel da educação musical na formação humana, Convidada: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	139
Entrevista 3: Música e Ação Social: experiências do Projeto Guri/SP, Convidadas: Alessandra Costa, Claudia Freixedas	162
Entrevista 4: Música, violão e suas interfaces, Convidada: Elodie Bouny	187
Entrevista 5: Música em contextos educativos, Convidado: Christian Machado	207
Entrevista 6: O trabalho coral em tempos de pandemia, Convidado: Eduardo Lakschevitz	229

Pra começo de conversa ...

Esta publicação é mais que um convite à conversa sobre música e educação musical. As palavras aqui escritas contam de vidas, processos, experiências, saberes e encontros em tempos de isolamento. Contam de pessoas que dedicam tempo para realização de um fazer musical, marcado por pluralidades e singularidades. Processos que compõe melodias, mas que também são capazes de compor histórias, possibilidades e trajetórias, toda vez que a música se encontra com a diversidade de gente que encontramos em nossas andanças profissionais.

A Universidade Federal do Rio Grande - FURG acredita na música como parte de sua existência, e fortalece essa crença por meio da existência do Núcleo de Extensão em Música - NEMUS, que desenvolve ações de extensão e pesquisa na área musical. A ação DAC Instrumental é uma realização do núcleo, coordenada pelo maestro, músico, compositor e servidor público Luciano Nazario.

2020 foi marcado por reinvenções! Foi preciso encontrar caminhos para continuar existindo no mundo, na vida, e também no trabalho. O DAC Instrumental ao vivo foi uma das muitas reinvenções de um ano pandêmico. Encontramos na virtualidade uma possibilidade de encontro, de conversar, de presença!

Dentre muitas possibilidades de aprender, que a pandemia nos provocou, aprendemos um pouco mais sobre

virtualidades - lives, transmissão, links, .. - para além do saber técnico, aprendemos também sobre o tempo, o rompimento de limites físicos-espaciais e sobre registros/memória.

Este livro é uma resposta a tudo que aprendemos. Ele nasce da possibilidade de visitar a realização dos encontros virtuais que constituíram o evento DAC Instrumental ao vivo em um ano pandêmico.

Este e-book está organizado em três momentos: o primeiro nos conta as ressonâncias pós conversas virtuais, contribuição em artigo de alguns participantes; o segundo é uma costura entre o primeiro e o terceiro momento - entrevista revisitada com Carlos Kater; e por fim, o terceiro momento, conversas virtuais em texto.

Desejo a todas as pessoas uma boa leitura!

Débora Medeiros do Amaral

Diretora de Arte e Cultura - DAC/PROEXC

The background of the entire page is a repeating pattern of black musical notes, including treble clefs, eighth notes, and sixteenth notes, scattered across a light gray background with a fine, dotted texture. A large, solid yellow circle is centered on the page, containing the main text.

Primeiro Momento:

**RESSONÂNCIAS
PÓS-CONVERSAS
VIRTUAIS**

Laboratório de criação musical:

Algumas reflexões sobre a manifestação criativa em música

Luciano Nazario

Introdução

Durante uma das aulas de improvisação que ministrei para os integrantes da *Big Band da FURG*¹, solicitei a um saxofonista do grupo (na época iniciante em seu instrumento) que improvisasse a partir de meu acompanhamento ao violão. Não mencionei a tonalidade nem tampouco os acordes de meu acompanhamento, apenas pedi para ele improvisar uma melodia que soasse de seu agrado de acordo com a harmonia executada. Utilizei uma sequência de acordes diatônicos à escala de Ré maior, o que para o saxofone alto (afinado em Mi bemol) demandaria, em princípio, empregar a escala de Si Maior (escala geralmente de difícil memorização e execução aos instrumentistas iniciantes). Mesmo sem compreender teoricamente esta escala e tampouco os acordes que eu estava executando, o saxofonista improvisou fluentemente e criou melodias com motivos rítmicos e melódicos muito bem definidos e com forte carga expressiva e emocional. Entusiasmado, logo comecei a ensinar ao grupo harmonia e escalas diatônicas para que os estudantes pudessem compreender os fundamentos teóricos da improvisação realizada por este saxofonista. A minha intenção naquele momento era proporcionar-lhes novos caminhos criativos a serem desenvolvidos, além de apresentar alguns elementos práticos e teóricos que lhes permitissem adquirir maior segurança em suas performances. Após este ensinamento, solicitei ao mesmo saxofonista que novamente improvisasse, agora com os novos conhecimentos adquiridos. Desta vez reportei a ele a sequência harmônica e a escala diatônica associada, com a intenção

¹ A Big Band da FURG é um projeto de extensão universitária que criei em 2010 na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

de possibilitar-lhe criar racionalmente dentro do conteúdo aprendido. O resultado foi devastador, a sua capacidade de fluência melódica e expressividade musical decaiu consideravelmente. Fiquei muito decepcionado com minha atuação pedagógica, pensei estar ajudando o grupo, mas na verdade criei bloqueios criativos, ao menos para este saxofonista. Imediatamente adverti: “Por favor, esqueça tudo o que eu falei, apenas sinta e toque”. Felizmente ele voltou a criar de maneira mais autônoma e fluente.

Este evento me levou a refletir sobre a própria natureza da criatividade musical, motivando-me a estudar este assunto de maneira mais sistemática. Desde este acontecimento, passaram-se mais de dez anos que venho estudando e presenciando uma gama enorme de fenômenos relacionados a este tema. Quanto ao episódio relatado, a minha hipótese primária se concentrou na utilização da intuição e da razão. Quando o saxofonista intuiu, foi capaz de manifestar sua própria musicalidade e criatividade; ao priorizar razão, aplicando um conteúdo teórico talvez ainda não solidificado no que diz respeito à aprendizagem, os bloqueios criativos emergiram. Contudo, muitas outras hipóteses e reflexões vieram após esta, e cada experiência empírica que vivenciei durante minhas investigações trouxe à tona uma teia complexa envolvida no fazer criativo. Discorro neste ensaio um pouco destas reflexões e espero que elas possam ajudar o leitor tanto em sua autopercepção como sujeito criativo quanto em suas vivências pedagógicas em sua área de atuação, estejam tais áreas situadas tanto no campo da educação musical quanto em outros domínios do conhecimento.

O desenvolvimento da minha oficina de música e das pesquisas realizadas durante e após o meu doutoramento levaram-me a refletir sobre problemáticas pedagógico-epistemológicas que tenho observado ao longo destes anos, as quais podem ser sintetizadas através das seguintes questões de pesquisa: (a) é possível de fato desenvolver a criatividade em música? (b) caso positivo, que procedimentos pedagógicos seriam capazes de possibilitar o

desenvolvimento criativo? (c) como comprovar cientificamente que o desenvolvimento criativo foi efetivado? Exponho aqui minha visão pessoal sobre estas questões, além de apresentar alguns dos procedimentos pedagógicos presentes na minha oficina de música, intitulada *Laboratório de criação musical*, a qual se encontra em constante aperfeiçoamento na Universidade Federal do Rio Grande².

Da criatividade como ferramenta ou como propósito educacional

Podemos situar as ações pedagógicas que estimulam a criatividade do estudante em sala de aula dentro de duas perspectivas básicas de ensino:

- a) Em pedagogias que se utilizam da criatividade do estudante (entendido aqui não como um indivíduo com suas particularidades, mas como uma classe) como fundamento para o desenvolvimento de planos e atividades educacionais e, inversamente,
- b) Em pedagogias que se utilizam de suas atividades educacionais como fundamento para desenvolverem a criatividade do estudante (entendido agora como um indivíduo com suas particularidades).

Do ponto de vista epistemológico, a perspectiva de ensino (a) tende a partir de um pressuposto empirista de criatividade – o qual compreende que o desenvolvimento criativo se dá a partir da aprendizagem de técnicas e conhecimentos adquiridos ao longo do

² O *Laboratório de criação musical* é parte das investigações empíricas realizadas pelo *Grupo de Estudos sobre Criatividade em Música*. O grupo é coordenado por mim e é formado por uma equipe multidisciplinar (registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Brasil) composta por pesquisadores que representam as áreas da música, psicologia, pedagogia e antropologia. O grupo também conta com pesquisadores parceiros da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e tem como objetivo compreender a complexidade dos fenômenos envolvidos tanto na manifestação quanto na inibição da criatividade, alcançando-se, assim, uma visão mais holística (envolvendo outros campos do conhecimento) sobre esse assunto. Site do grupo: <https://criatividademusical.furg.br/>.

tempo – ou ainda de um pressuposto inatista – onde se considera que os sujeitos já são criativos, bastando ensinar-lhes as ferramentas necessárias para que estes possam desenvolver suas próprias ideias musicais. É o que se pode perceber na minha condução pedagógica presente no relato de experiência que apresentei na introdução deste ensaio. Este princípio também está fortemente presente em disciplinas sistematizadas e institucionalizadas, tais como composição, improvisação, arranjo e a performance musical.

Tradicionalmente, o cerne de ensino-aprendizagem nesta perspectiva de ensino se encontra nas referências de especialização (conteúdo teórico e prático a ser apreendido) e na expertise técnica (habilidades específicas a serem desenvolvidas) (NAZARIO, 2017, p. 197-198). Não se trata, portanto, de uma perspectiva construtivista de ensino, pois o foco não está nos aspectos individuais do educando (suas experiências prévias, o que ele traz consigo etc.). Parte-se de um princípio genérico de ensino-aprendizagem em que se espera um determinado desempenho mediante a aplicação de conteúdos. Leva-se em consideração que o estudante irá se desenvolver criativamente a partir de tais aprendizagens (princípio empirista), ou que este deverá utilizar de sua criatividade pessoal para pôr em prática os conhecimentos adquiridos (princípio inatista). Em ambos os casos a prioridade pedagógica não está no desenvolvimento da criatividade em si, mas na tecnicidade. Como resultado, estudantes que não se encaixam nestes princípios epistemológicos tendem a não se perceberem como sujeitos criativos. Em um de meus estudos constato que indivíduos que não conseguem cumprir com seus valores atribuídos sobre o fazer criativo tendem a se autoavaliarem negativamente neste aspecto (NAZARIO et al., 2021, p. 1695).

A perspectiva de ensino (b) se orienta para uma pedagogia mais voltada para a criatividade, com menos enfoque nas referências de especialização/expertise técnica e maior ênfase na liberdade de expressão. Fonterrada observa que os métodos ativos da segunda geração (métodos propostos por Schafer, Self e Paynter, por exemplo)

priorizam os aspectos criativos e evitam a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. Tais métodos se alinham a propostas da música nova (ou música contemporânea), privilegiando a escuta ativa, a criação e à ênfase no som e em suas características morfológicas (FONTERRADA, 2003, p. 179). Na mesma direção, Fernandes, em seu livro *Oficinas de música no Brasil*, chama-nos a atenção para as metodologias abertas em educação musical, as quais se caracterizam por serem ativistas, por buscarem a aprendizagem pela descoberta, incentivarem o trabalho autônomo, a reflexão crítica e por serem eminentemente criativas (FERNANDES, 2000, p. 85-86). Segundo o autor, as diversas propostas de oficinas de música realizadas no Brasil e no mundo têm direcionado suas práticas pedagógicas para a linguagem utilizada por compositores de música contemporânea, como uma tentativa de aproximação do aluno com a música de nosso tempo (ibid, p. 57-67).

Contudo, a devida atenção deve ser dada quanto à influência da noção moderna de autonomia da obra musical (NASCIMENTO, 2011, p. 14) na elaboração do alicerce pedagógico. Mesmo que se possibilite uma relação mais construtivista (atenta às experiências de cada indivíduo ou grupo durante o processo criativo), se o foco educacional priorizar uma perspectiva moderna, as ações pedagógicas tenderão a se concentrar mais nas metanarrativas³ do fenômeno musical (no objeto) do que no processo de significação e recepção musical (no sujeito), características presentes da musicologia pós-moderna (ibid., 2011, p. 101). Indubitavelmente, o exercício de práticas criativas que circunscrevem a diversidade, a relativização e a flexibilização do fenômeno sonoro (promovendo a sensibilização e a escuta ativa) são fundamentais ao desenvolvimento criativo. Contudo, o foco no fenômeno sonoro em si não garante a motivação e a liberação de eventuais bloqueios criativos presentes em alguns indivíduos. A criatividade em música faz parte de todo um complexo humano que

³ Segundo Lyotard, uma metanarrativa é um saber indireto entendido como verdadeiro saber, realizado através de enunciados recolhidos e incorporados ao metarrelato de um sujeito que assegura sua legitimidade (LYOTARD, 1988, p. 63).

une tanto fatores musicais quanto elementos psicológicos, históricos e socioculturais. Uma manifestação musical, por mais simples que pareça ser, sempre estará associada a uma rede de significados coletivos e sentidos singulares ressoados internamente. Se o indivíduo não encontrar sentido em sua própria prática musical, provavelmente não perceberá a importância de tal atividade, uma vez que esta possui pouca ou nenhuma relação com seus propósitos e valores.

Além disso, toda realização musical também está contida dentro de valores compartilhados em uma sociedade e cultura, alguns destes entendidos como mais importantes ou úteis, enquanto outros são vistos como menos relevantes ou necessários. Schafer constatou este fato durante suas práticas docentes ao observar que suas propostas pedagógicas podem não ser vistas com a devida seriedade, sendo encaradas mais como uma distração contra o tédio da rotina (SCHAFER, 1992, p. 339). Como bem observa Cary, a arte e a arte-educação são “construídos em um rico contexto social com suas interações, complexidades, causas, efeitos, possibilidades e impossibilidades, assim como a maioria dos empreendimentos humanos” (CARY, 2011, p. 326). Tanto a teoria crítica da arte quanto a musicologia pós-moderna têm apontado cada vez mais para a necessidade de o educador atentar-se para todos estes fatores (e.g., SANDLER, 2018; KRAMER, 1995).

Dos procedimentos pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento criativo

Conforme abordado anteriormente, a criatividade pode ser vista como uma ferramenta ou um propósito. Em ambas as situações ela é passível de ser praticada, mas é na segunda opção que a criatividade é abordada como foco educacional. Dentro desta perspectiva, são incontáveis as propostas educacionais presentes na literatura nacional e internacional que buscam possibilitar o desenvolvimento criativo dos estudantes, cada uma destas com seus fundamentos

pedagógicos e epistemológicos específicos. As práticas de livre improvisação⁴, os métodos ativos da segunda geração (e.g., FONTERRADA, 2003), as oficinas de música (e.g., FERNANDES, 2000), as pedagogias abertas da contemporaneidade⁵, dentre outras, são apenas algumas das inúmeras possibilidades educacionais voltadas para um público-alvo diversificado.

Neste texto, apresento meu ponto de vista em particular. Não pretendo, em nenhuma hipótese, apontar caminhos únicos, e sim compartilhar as experiências adquiridas através do meu *Laboratório de criação musical* e das pesquisas empíricas que realizei ao longo destes anos. Os procedimentos educacionais aqui mencionados têm como público-alvo músicos amadores/profissionais com faixa etária a partir da adolescência. Não se trata, portanto, de abordagens educacionais voltadas ao público infantil. As condutas pedagógicas são eminentemente dialógico-reflexivas e direcionadas a indivíduos que desejam ampliar suas perspectivas musicais/criativas, principalmente a aqueles que não se percebem como criativos, ou possuem dificuldades/bloqueios que não lhes permitem expressarem-se criativamente em música.

Em meu entendimento, se o educador tem o intuito de desenvolver a criatividade de seus estudantes, deve, antes de aplicar quaisquer atividades, atentar-se à complexidade envolvida no próprio fazer criativo. Isto significa considerar não apenas os elementos musicais em si, mas o elemento humano. A vida humana é permeada por símbolos e sentidos, bem como pela construção de valores, crenças e visões de mundo que guiam nossos pensamentos e ações. Uma substancial literatura científica das áreas de sociologia,

⁴ Os trabalhos pedagógicos realizados por Pauline Oliveros (Rensselaer Polytechnic Institute), Ed Sarath (University of Michigan), Fred Frith (Mills College), David Ballou (Towson University) (HICHEY, 2015), assim como a improvisação generativa proposta por Alain Savouret no Conservatoire National Supérieur de Musiqué et de Dance de Paris (SAVOURET, 2010) e as práticas desenvolvidas por Rogério Costa na Universidade Estadual de São Paulo (COSTA, 2003) são alguns dos muitos exemplos da utilização da livre improvisação em currículos acadêmicos.

⁵ Como, por exemplo, as atividades propostas por Beineke (2009) e Fonterrada (2015).

antropologia, etnomusicologia, psicologia social, dentre outras, tem apontado para uma miríade de situações socioculturais que podem influenciar os comportamentos individuais. As relações tecidas no meio familiar, na comunidade, na escola etc. afetam cada pessoa de forma única. Nesse sentido, no que diz respeito à pedagogia musical, é fundamental que o educador esteja atento a três principais instâncias: (a) o ser humano musical; (b) o ser humano psicológico e (c) o ser humano social. No contexto da educação musical, tais instâncias se inter-relacionam de maneira amalgama, isto é, uma não existe sem a outra.

O ser humano musical

Atentar-se ao desenvolvimento da criatividade musical implica em realizar um trabalho focado na musicalidade e não em habilidades musicais. As habilidades dizem respeito tanto à inteligência musical proposta por Gardner – relacionada a aptidão para cantar, tocar instrumentos, perceber ou criar sons (GARDNER, 2002, p. 78), – quanto ao domínio de sistemas musicais específicos de uma determinada cultura (BLACKING, 1973 p. 5-7). Já a musicalidade é uma atribuição biológica – pois sentimos e respondemos aos estímulos sonoros – e também cultural – ao adquirirmos um profundo conhecimento musical prático ao viver e ouvir a música de nossa cultura (BIGAND & TILLMANN, 2002, p. 235). O foco em habilidades musicais pressupõe a perspectiva de ensino (a): a criatividade vista como uma ferramenta, não como um propósito educacional. Fundamentar-se na musicalidade, contudo, não significa deixar de desenvolver as habilidades musicais, mas partir do princípio da necessidade de instigar a música que está em nosso corpo, sendo o desenvolvimento de habilidades musicais um efeito de uma causa que já está em nós (a musicalidade).

Muitas das desmotivações e percepções negativas que os estudantes atribuem a si mesmos se dão a partir de suas dificuldades associadas às suas habilidades musicais. Criam-se dogmas (relacionados a tais habilidades) capazes de dirimir ou mesmo

bloquear a livre manifestação criativa. Gainza chama-nos a atenção que a criatividade não está apenas conectada com o “fazer” musical, mas com o “sentir” e “pensar” musical (GAINZA, 1993, p. 24). Não há como qualquer estudante fazer algo criativo se ele primeiramente não se sentir como um sujeito criativo. Para isso, o trabalho pedagógico deve centra-se na ressignificação de tais dogmas, priorizando a musicalidade individual ao invés de habilidades musicais específicas. Para exemplificar, apresento um dogma musical bastante recorrente nas narrativas dos participantes de minha pesquisa:

(a) A capacidade criativa está estritamente relacionada à aquisição de amplo conhecimento técnico/teórico e ao domínio de uma percepção/*audiação*⁶ absoluta ou relativa (porém, bem desenvolvida) de notas musicais.

Este dogma pode ser refutado ao se obter resultados significativos (ou seja, vistos como criativos para os músicos) através da exploração musical. A exploração consiste em realizar experimentações sonoras sem a exigência de conhecimentos teóricos aprofundados ou percepções musicais apuradas (e.g., KRATUS, 1991; GAINZA, 1993; VOLZ, 2005), possibilitando encontrar ideias e intuir materiais sonoros de maneira mais livre dentro de um contexto musical específico. Entretanto, este dogma também costuma estar associado a outras duas crenças que os participantes geralmente exteriorizam: (a) a crença de que o erro deve ser evitado (e a aquisição de conhecimento técnico/teórico e o aperfeiçoamento de uma percepção/*audiação* absoluta ou relativa evitariam tais erros), e (b) a crença de que tais conhecimentos e habilidades são essenciais à imaginação musical.

No período em que aconteceu o evento relatado na introdução deste ensaio, eu também tinha internalizado em mim tais crenças, e era com base nestas crenças que minhas atividades pedagógicas eram planejadas. Contudo, ao lidar diretamente com uma pedagogia da

⁶ Termo empregado por Gordon referindo-se à capacidade de ouvir música em nossas mentes antes de efetivamente executá-la (GORDON, 1999, p. 42).

intuição e ao vislumbrar o quanto tal pedagogia é capaz de estimular, motivar e potencializar as ações criativas dos indivíduos pesquisados, tais pensamentos foram desmistificados. Nessa direção, as práticas pedagógico-musicais que aplico em sala de aula também buscam ressignificar tais crenças, seja por meio de atividades que relativizam o erro e evidenciam os limites que a percepção/*audiação* absoluta ou relativa possuem⁷, seja através do uso de explorações musicais que possibilitem o surgimento de descobertas sonoras imaginativas, independentemente do nível de conhecimento técnico e/ou teórico dos participantes envolvidos.

O ser humano psicológico

O exemplo acima evidencia o quanto um dogma musical, ou seja, um valor socialmente compartilhado e aceito como verdade inexorável, está associado a crenças secundárias, mas igualmente vistas como verdadeiras. Muitas crenças em âmbito musical também se inter-relacionam com valores e crenças que os indivíduos possuem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. Por esse motivo, este e outros dogmas nem sempre são minimizados somente através de práticas musicais. A música é apenas um comportamento aprendido, e portanto, também relacionado a outros comportamentos (MERRIAN, 1980, p. viii). Valores e crenças disfuncionais que eventualmente os indivíduos possuam com relação à música são apenas uma parte de um todo complexo que envolve questões internas (psicológicas) e externas (de ordem social e cultural). Compreender as bases psicológicas que fundamentam a construção de valores e crenças é uma atribuição cada vez mais presente ao educador contemporâneo. Não apenas a psicologia da educação é necessária, mas a própria psicologia. O educador musical interessado em uma abordagem construtivista/humanista precisa ter conhecimentos (mesmo que básicos) dos elementos que influenciam o mundo interno do sujeito.

⁷ A pesquisadora Vanzella e colaboradores observam, por exemplo, que mesmo portadores de ouvido absoluto podem possuir dificuldades em memorizar melodias (VANZELLA et al., 2014).

Para melhor compreender tais bases, preparar um ambiente dialógico-reflexivo é fundamental, tanto para investigar hipóteses quanto para realizar as mudanças necessárias. Em meu *Laboratório de criação musical* utilizo a perspectiva proposta por Carl Rogers, a qual contempla uma relação mais humanista que possibilita a aceitação de si mesmo, a autoconfiança e uma maior flexibilidade nas percepções (ROGERS, 1959, p. 232). Uma vez estabelecido este ambiente, os encontros começam a se configurar não apenas como um momento de realização musical, mas como um grupo de conversa onde há espaço para discussões que abrangem os mais diversos tópicos. É durante estas discussões que valores/crenças entram em evidência e, uma vez identificado suas características disfuncionais, são questionados e discutidos junto ao grupo. Busca-se compreender o que o sujeito pensa sobre si mesmo (sua autopercepção como sujeito criativo), que paradigmas axiológicos (valores atribuídos) guiam suas ações, se há indícios de impotência aprendida⁸, de crenças associadas ao desamparo⁹ ou de esquemas desadaptativos remotos¹⁰ capazes de bloquear a criatividade musical. Indubitavelmente, a investigação se limita a perscrutar pensamentos disfuncionais que tenham relação estrita com as capacidades musicais. Questões psicológicas mais complexas e profundas que vão além de situações de ensino-aprendizagem não são abordadas, devendo estas serem conduzidas por um profissional da saúde mental. Uma vez priorizado o respeito à subjetividade, o olhar atento às questões internas do estudante nos permite colocá-lo como centro do processo, possibilitando que ele venha a refletir sobre eventuais pensamentos disfuncionais que tenha sobre o seu desempenho musical e criativo.

⁸ É quando a frustração, junto com uma ideia de incapacidade ou impossibilidade de resolver uma dada situação, domina o sujeito de tal forma que ele desiste de lutar, de tentar aprender (SELIGMAN, 1972, p. 409).

⁹ As crenças centrais geralmente associadas ao desamparo são: “sou incompetente”, “sou ineficiente”, “não consigo fazer nada direito”, “sou um perdedor” etc. (BECK, 2014, p. 254).

¹⁰ Os esquemas desadaptativos remotos são padrões emocionais e cognitivos autoderrotistas (YOUNG et al., 2008, p. 22).

O ser humano social

As interações humanas são fundamentais à mudança. Um ambiente construtivista/humanista, uma vez estabelecido, possibilita o que Yalom e Leszcz denominam de *Fatores terapêuticos* (YALOM & LESZCZ, 2005, p. 1). Uma oficina de música coletiva é bastante similar a uma terapia em grupo, onde fatores terapêuticos tais como a universalidade, a troca de informações, o altruísmo, a aprendizagem interpessoal e a coesão grupal também estão presentes¹¹. Na universalidade, por exemplo, a reconstrução da valores e crenças é estimulada quando os participantes, ao compartilharem suas experiências pessoais (positivas ou negativas), também reproduzem as situações vivenciadas pelos demais participantes. Estas circunstâncias tendem a criar uma certa afinidade entre os membros do grupo, onde todos percebem “estarem no mesmo barco” (YALOM & LESZCZ, 2005, p. 6), abrindo espaço para o altruísmo e a aprendizagem interpessoal. Tais fatores, quando presentes, possibilitam a coesão grupal, isto é, uma relação de confiança, empatia e aceitação entre os diferentes integrantes do grupo (YALOM & LESZCZ, 2005, p. 54).

Assim como na terapia, uma oficina de música alicerçada nestes moldes proporciona um microcosmo social. Ao se estabelecer uma relação horizontal, não-hierárquica e aberta a livre manifestação de ideias, possibilita-se um ambiente em que os membros do grupo, de uma maneira geral, sentem-se à vontade para serem eles mesmos, para atuarem sob seu verdadeiro self (WINNICOTT, 1990, p. 39), manifestando dentro do grupo um comportamento mais próximo ao que eles exteriorizam em suas esferas sociais (YALOM & LESZCZ, 2005, p. 31-32). Abre-se janelas para a sinceridade, o que implica na presença de situações de apoio mutuo, mas também de críticas construtivas. Os indivíduos, ao apresentarem suas qualidades e defeitos sem o receio de serem repreendidos, tornam-se mais abertos ao *feedback* dos

¹¹ Yalom e Leszcz identificam outros fatores terapêuticos presentes na terapia em grupo (YALOM & LESZCZ, 2005, p. 1), porém estes ainda não foram observados no contexto da minha oficina de música.

outros, a autorreflexão e auto-observação (YALOM & LESZCZ, 2005, p. 31-32).

Testemunhos de experiências passadas são comuns. Diversos participantes reexaminam suas vivências musicais com professores, alunos, família e colegas. Tais relatos oferecem informações valiosas de como as interações sociais criam significados e influenciam os comportamentos individuais. Vale ressaltar que seus depoimentos, pensamentos e sentimentos expressam muito mais do que simples respostas: eles também revelam uma construção sociocultural e histórica. Essa construção, segundo Aguiar, não só manifesta a subjetividade do indivíduo, mas também contém uma totalidade social presente em outros sujeitos que vivem em condições semelhantes (AGUIAR, 2009, p. 140). Apesar de suas particularidades, existe um elo sociocultural que permite com que os participantes se identifiquem com o relato de seus colegas de grupo. É comum nos diversos depoimentos, por exemplo, a comparação social – onde os indivíduos se autoavaliam com base no que percebem em outras pessoas (FESTINGER, 1954, p. 1) – podendo gerar um autoconceito positivo ou negativo. A aderência às normas sociais, isto é, as convenções que ditam e influenciam a forma como os indivíduos devem pensar, sentir e se comportar (ASCH, 1955, p. 2), é outro elemento recorrente nos grupos pesquisados. Em música, as normas sociais implicam, por exemplo, na conformidade com normas e estéticas estabelecidas (HILL, 2018, p. 12), reduzindo as possibilidades expressivas de músicos que desejam sair de convenções socialmente aceitas. Estes são apenas alguns exemplos das inúmeras discussões que emergem quanto a este tópico, e a interação que se faz presente durante as atividades pedagógicas oferece uma oportunidade ímpar para a mudança.

Dos atributos quantitativos e qualitativos que fundamentam o desenvolvimento da criatividade musical

Conforme visto, a literatura sobre a criatividade no âmbito musical tem evidenciado uma miríade de estudos contemporâneos que se atentam ao desenvolvimento criativo dos estudantes nos mais diversos espaços educativos. Mas o desenvolvimento criativo em música pode ser cientificamente comprovado? Como?

De maneira em geral, as investigações nacionais, incluindo a minha, tendem a não se ater a testes de criatividade qualitativos e/ou quantitativos que verifiquem e/ou comprovem o desenvolvimento criativo dos participantes envolvidos. Tal preocupação está mais presente em estudos internacionais, os quais verificam o desempenho criativo dos participantes envolvidos por meio de:

- (a) Ferramentas de avaliação criativa propostos por estudiosos da criatividade geral (e.g., KOKOTSAKI & NEWTON, 2015);
- (b) Adaptações destas ferramentas no contexto da criatividade musical (e.g., MAWANG et al., 2018; PRIEST, 2001; SOVANSKY et al., 2016)
- (c) Utilização de testes construídos especificamente para a área da música¹², (e.g., GORDER, 1980; GONCY & WAEHLER, 2006, SCHMIDT & SINOR, 1986; WANG, 1985; WEBSTER, 1990) ou ainda,
- (d) Combinações das ferramentas supracitadas (e.g., KIEHN, 2003; VAUGHAN & MYERS, 1971)

A capacidade de validação e confiabilidade de testes de criatividade, bem como a suas utilizações como ferramentas para certificar um maior ou menor grau de desenvolvimento criativo dos estudantes é um assunto bastante debatido na literatura científica. Inúmeros são as propostas de medidas de criatividade, e, apesar de suas potencialidades, Alencar e colaboradores nos chamam a atenção

¹² Tais testes se fundamentam em teorias e testes da criatividade geral.

para as situações que podem minimizar a fidedignidade e a validade destes testes:

(...) o fator motivacional afeta de forma significativa o desempenho nos testes – e, em grupo, é difícil controlar essas variáveis. O próprio Torrance, autor do teste mais utilizado para avaliação do pensamento criativo, lembra que a maneira como o teste é aplicado afeta os resultados. Segundo ele, até mesmo o momento em que é aplicado exerce efeito no desempenho (...). (ALENCAR et al., 2010)

Assim como nos testes de Torrance, as avaliações de desempenho criativo propostas por Guilford têm sido mundialmente aplicadas e utilizadas como fundamento teórico em diversos campos do conhecimento, incluindo-se a área da música (e.g., GORDER, 1980; WEBSTER, 1990). Contudo, o mensuramento das habilidades de produção de pensamento divergente propostos por Guilford – as quais abarcam a capacidade de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (GUILFORD, 1975, p. 114) – trazem um problema relevante ao nos depararmos com um produto ou processo artístico. Como mensurar de maneira objetiva, e com o rigor científico, o nível de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração de uma composição, improvisação ou performance musical?

No domínio musical, Peter Webster, por exemplo, ao apresentar seu *Modelo de Pensamento Criativo em Música*, discorre sobre a relevância das aptidões musicais necessárias ao pensamento criativo. Fundamentado no trabalho de Guilford e outros estudiosos sobre o tema, o autor inclui, dentre outras aptidões, a capacidade de flexibilidade (a gama de expressões musicais em termos de dinâmicas, tempos e sons) e a originalidade (utilização de expressões musicais incomuns). O autor faz referência, ainda, às habilidades manuais (a capacidade de aplicar os conhecimentos factuais em serviço de uma tarefa musical complexa) e a sensibilidade estética (a habilidade de formar estruturas sonoras que capturem os níveis mais profundos do sentimento pessoal) (WEBSTER, 1990, p. 24). Como podemos perceber, as aptidões musicais propostas pelo autor evidenciam o quão difícil é

atingir uma avaliação de criatividade pautada em dados puramente objetivos. Além disso, duas subjetividades inevitavelmente entram em jogo durante o processo avaliativo: a subjetividade daquele que cria (com suas intenções privadas, muitas destas inatingíveis a um “olhar” externo); e a subjetividade do avaliador (com suas “lentes” e visões de mundo também privadas, e que interpretam a interpretação do outro).

Nessa direção, observando a dificuldade em se estabelecer critérios objetivos para avaliar a criatividade, Teresa Amabile (1982) propõe um teste subjetivo denominado *Técnica de Avaliação Consensual* (TAC) (AMABILE, 1982). Largamente utilizado por educadores musicais, o TAC consiste em utilizar observadores apropriados da área (compositores, educadores etc.), os quais avaliam (mediante alguns critérios estabelecidos) o grau de criatividade de um determinado produto criativo. De acordo com a autora, se o especialista diz que algo é altamente criativo, devemos aceitar como verdadeiro (AMABILE, 1996 apud BEINEKE, 2009, p. 31), afirmação esta que pode certamente gerar dúvidas, visto os inúmeros “erros” de avaliação presentes na história e realizados por técnicos e especialistas apropriados. Outro ponto a mencionar diz respeito a natureza da própria concepção de criatividade, algo ainda não acordado entre os estudiosos e, portanto, passível de inúmeras interpretações. Quando mensuramos a criatividade de um estudante, que criatividade estamos de fato medindo?

No contexto da educação musical no Brasil, por exemplo, a literatura científica tem apresentado um maior interesse no sentido *lato* de criatividade – associado a realização das potencialidades humanas (e.g., MASLOW 1968; ROGERS, 1954; WINNICOTT 1990) – do que em seu sentido estrito – associado ao talento individual e à capacidade técnica e especializada (e.g., ELLIOTT, 1971; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; CRAFT, 2001, BODEN, 2004). O interesse no sentido *lato* implica em não efetivar juízos de valor sobre o produto ou o processo criativo, mas em oportunizar o ambiente favorável a autorrealização criativa. O sentido *lato* não desconsidera a relevância do pensamento divergente (e.g.,

GUILFORD, 1975), das motivações e das habilidades de domínio da área (AMABILE, 2013), ou ainda dos estilos intelectuais (e.g., STERNBERG et al., 1997) no fazer criativo. Porém, mensurar ou trabalhar o desempenho criativo somente a partir destes quesitos, não é o foco de ensino-aprendizagem.

Se o mensuramento da criatividade musical apresenta desafios metodológicos e mesmo epistemológicos, como comprovar, então, que o desenvolvimento criativo de um estudante de fato ocorreu? Como comprovar, com garantia científica, que uma determinada atividade pedagógica trouxe benefícios no que tange a este aspecto? Respondendo a tais questionamentos, primeiramente considero, sim, que a criatividade pode ser desenvolvida e tal desenvolvimento pode ser cientificamente comprovado. Contudo, o “desenvolvimento” a que me refiro deve ser entendido conforme o seu próprio sentido etimológico. *O desenvolver criativo (prefixo des - oposição -, mais a palavra envolver) implica em “tirar o que envolve ou cobre” (Houaiss, 2009) a livre manifestação criativa* (NAZARIO et al, 2019, p. 64). Não se busca avaliar seus aspectos quantitativos (maior ou menor criatividade) ou qualitativos (criatividade melhor ou pior), e sim considerar quais são os elementos internos (psíquicos) e externos (socioculturais) que estão envolvendo e bloqueando a livre manifestação criativa. A criatividade sempre é uma potencialidade presente no sujeito, mas por alguma razão, pode não estar manifesta.

Pode-se utilizar a metáfora da semente da árvore para melhor ilustrar este pensamento. A semente já tem todos os elementos necessários para se transformar em uma árvore, pois toda semente é um óvulo maduro e fecundado. Contudo, a semente só irá crescer e se transformar em árvore se ela for cuidada e nutrida. Ela também precisa estar em um ambiente adequado (terra) e em um meio propício que lhe forneça água, luz e gás carbônico. Assim é o desenvolvimento criativo. Todos já temos o potencial criativo fecundado em nós, mas precisamos cuidar e nutrir nossa criatividade. É fundamental, nesse cuidado pessoal, estar em um ambiente (local) e meio sociocultural que

proporcione as condições para o nosso próprio crescimento criativo. Em uma perspectiva *lato* de criatividade, não importa a aparência de nossa árvore. A aparência é uma preocupação do sentido estrito do termo, o qual busca qualificar a criatividade através do tamanho e beleza desta árvore. Em contrapartida, o sentido *lato* entende que tamanho e beleza como sinônimos de qualidade são construções socioculturais e, portanto, variáveis. A preocupação está apenas em fornecer os meios necessários para que esta árvore cresça e floresça da melhor maneira possível.

Há tantas criatividadeas quanto indivíduos no mundo e, portanto, as regras do jogo não funcionam igualmente para todos. Nesse sentido, são as narrativas (e não as metanarrativas) que assumem um papel preponderante ao parecer científico. Adotar os cânones das ciências positivas tais como replicabilidade e generalização, neste caso, pode não trazer contribuições significativas ao conhecimento. Se busco compreender o mundo complexo das experiências vividas do ponto de vista daqueles que o vivem, os quais constroem significados a partir de eventos e processos complexos de interação social¹³, não me parece proveitoso, ou mesmo possível, replicar ou generalizar tais processos. Se levarmos em consideração que o pesquisador interpreta aquilo que percebe, construindo significados a partir de suas sensações e impressões, de maneira que sua interpretação seja uma construção sobre as construções dos atores sociais que estuda (SCHWANDT, 1994, p. 118), a generalização torna-se inviável. Isto, é claro, não significa ignorar os fatores humanos compartilhados e associados à criatividade tais como o pensamento divergente (e.g., GUILFORD, 1975) a motivação (e.g., AMABILE, 2013), dentre outros. Contudo, perscrutar a criatividade, conforme proposto neste ensaio, implica também em penetrar nas particularidades do indivíduo, em suas idiossincrasias que possibilitam ou bloqueiam o fazer criativo.

Para isso, recorre-se à determinadas práticas pedagógicas direcionadas à subjetividade humana (como, por exemplo, os

¹³ O que Schwandat chama de paradigma interpretativo (SCHWANDT, 1994, p. 118).

procedimentos pedagógicos aqui apresentados), permitindo, assim, (re)construir significados e sentidos que possibilitem o *devir*¹⁴ criativo. Se o sujeito, que antes apresentava bloqueios e inibições criativas, agora consegue se expressar musicalmente e criativamente de maneira livre, autônoma e espontânea, pode-se inferir que seu desenvolvimento criativo foi alcançado. Este mesmo indivíduo poderá não se manifestar criativamente e com desenvoltura em todos os contextos musicais, mas certamente, se o desenvolvimento ocorreu, ele irá possuir as ferramentas necessárias para empreender em seus projetos futuros, tendo maior autoconfiança em si mesmo e em suas capacidades musicais. Assim como correntes filosóficas afirmam que ser livre não é escolher, mas ter a possibilidade de escolher (ABBAGNANO, 2007, p. 612), igualmente, considero que ser criativo não é apenas criar, mas ter a possibilidade de criar.

Considerações para o momento

O pano de fundo que estabeleci a partir dos questionamentos levantados neste ensaio foi a discussão epistemológica sobre a própria natureza da criatividade. Wittgenstein, em sua teoria pictórica do significado, argumenta que retratamos os fatos em nós mesmos e, uma vez que um retrato pode ser entendido como um modelo da realidade, também nos compreendemos como uma representação desta realidade (WITTGENSTEIN, 2002, p. 9). É neste sentido que a criatividade é vista como uma realidade em si, um fato interno (por vezes objetivo) passível de ser materializado e mensurado. Contudo, o autor chama-nos a atenção que um retrato é apenas um retrato, é um conjunto de manchas de cores sobre a tela fazendo-nos supor que as imagens ali retratadas são reais (idem, 1975, p. 149). Somos nós que atribuímos sentido às cores e formas de um retrato. Assim, pode-se dizer, também é a criatividade, uma abstração de pensamento que nos possibilita dar sentido linguístico a um comportamento humano.

¹⁴ Na perspectiva Aristotélica de passagem da potência ao ato (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2008).

Minhas investigações têm apontado cada vez mais para a criatividade como um elemento simbólico. Ao me referir ao “desenvolvimento criativo” não intenciono desenvolver algo específico (em âmbito cognitivo) que se chama “criatividade”, e sim possibilitar a manifestação das potencialidades humanas. O sujeito, ao agir a partir de seu pleno potencial, abre as portas para sua autorrealização (ROGERS, 1954, p. 252). Ele é capaz de manifestar sua flexibilidade cognitiva e de se autoexpressar, concebendo, conseqüentemente, ideias ou produtos que podem eventualmente ser entendidos ou não como criativos. O interesse aqui não está no que o indivíduo criou (ênfase no objeto), mas no quanto ele se permitiu criar e na sua capacidade de refletir de forma autônoma sobre seu próprio processo ou produto criativo (ênfase no sujeito). Um trabalho focado no desenvolvimento da criatividade é, portanto, um trabalho focado no próprio desenvolvimento humano.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Wanda M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In BOCK, A. M. B., GONÇALVES M. G. M. & FURTADO O. (Eds), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez editora, 2009.

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise S. & BRUNO-FARIA, Maria F. A medida da criatividade: possibilidades e desafios. In: Alencar, E.M.L.S.; Bruno-Faria, M.F. & Fleith, D.S. (eds.), *Medidas de criatividade: teoria e prática* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed editora, 2010.

AMABILE, Teresa M. Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 43, n.5, p. 14-23, 1986.

AMABILE, Teresa M. Componential theory of creativity. In Kessler, E. H. (Ed.), *Encyclopedia of management theory* (pp. 134-139). Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

ASCH, Solomon. Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, v. 193, n. 5, p. 997-1013, 1982.

BECK, Judith S. *Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 290 f. Tese (doutorado em música), programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.

BODEN, Margaret A. *The creative mind: Myths and mechanisms*. New York: Routledge, 2004.

CARY, Richard. *Critical art pedagogy: Foundations for postmodern art education*. New York: Routledge, 2011.

COSTA, Rogério L. M. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. 179 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CRAFT, Anna. Little c creativity. In CRAFT, A., JEFFREY, B. & LEIBLING, M. (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45-61). London: Continuum, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers, 1996.

ELLIOTT, Ray K. Versions of creativity. *Journal of Philosophy of Education*, v. 5, n. 2, p. 139-152, 1971.

FERNANDES, José N. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FESTINGER, Leon. The Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, v. 7, n. 2, p. 117-140, 1954.

FONTEARRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FONTEARRADA, Marisa T. O. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

GAINZA, Violeta H. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1993.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

GONCY, Elizabeth A., & Waehler, C. A. An empirical investigation of creativity and musical experience. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 307-321, 2006.

GORDER, Wayne D. Divergent Production Abilities as Constructs of Musical Creativity. *Journal of Research in Music Education*, v. 28, n. 1, p. 34-42, 1980.

GORDON, Edwin E.. All about audiation and music aptitudes. *Musical Educators Journal*, v. 86, n. 2, p. 41-44, 1999.

GUILFORD, Joy P. Varieties of Creative Giftedness, Their Measurement and Development. *Gifted Child Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 107-121, 1975.

HICHEY, Maud. Learning from the Experts: A Study of Free Improvisation Pedagogues in University Settings. *Journal of Research in Music Education*, v. 64, n. 4, p. 425-445, 2015.

HILL, Juniper. *Becoming Creative: Insights from Musicians in a Diverse World*. New York: Oxford University Press, 2018.

JAPIASSÚ, Hilton. & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar editora, 2008.

KIEHN, Mark T. Development of Music Creativity among Elementary School Students. *Journal of Research in Music Education*, v. 51, n. 4, p. 278-288, 2003.

KOKOTSAKI, Dimitra, & NEWTON, Douglas P. Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, v. 33, n. 4, p. 491-508, 2015.

KRAMER, Lawrence. *Classical music and postmodern knowledge*. Berkeley: University of California Press, 1995.

KRATUS, John. Structuring the music curriculum for creative learning, *Music Educators Journal*, v. 76, n. 9, p. 33-37, 1990.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Olinda: José Olípio editora, 1988.

MASLOW, Abraham H. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1968.

MAWANG, Lucy L., KIGEN, Edward M., & MUTWELELI, Samuel M. The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, v. 37, n.1, p. 78-90, 2019.

MERRIAN, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1980.

NASCIMENTO, João P. C. *Abordagens do pós-moderno em música: a incredulidade nas metanarrativas e o saber musical contemporâneo*. São Paulo: editora cultura acadêmica, 2010.

NAZARIO, Luciano C. *Práticas de Criação Musical em Ambientes de Ensino Coletivo Aplicando Processos Heurísticos: Uma Teoria*

Substantiva. 352 f. Tese (doutorado em música), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2017.

NAZARIO, Luciano C.; MARTINS, E.T.; MARTINS, A.S.R. O modelo cognitivo de Beck como ferramenta de identificação de crenças relacionadas à inibição criativa em música. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 43, p. 62-80, 2019.

NAZARIO, Luciano C., ULTRAMARI, L. R., & PACCE, B. (2021). The production of broad and strict senses in the discourse on musical creativity and their influences on the self-concept of musicians as creative. *Psychology of Music*, 49(6), 1686–1700.

PRIEST, Thomas. Using Creativity Assessment Experience to Nurture and Predict Compositional Creativity. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 245–257, 2001.

ROGERS, Carl R. Toward a theory of creativity. *A Review of General Semantics*, v. 11, n. 4, p. 249-260, 1954.

ROGERS, Carl R. Significant learning in therapy and in education. *Educational Leadership*, n. 16, p. 232-242, 1959.

SANDLER, Irving. *Art of the postmodern era: From the late 1960s to the early 1990s*. New York: Routledge, 2018.

SAVOURET, A. Enseigner l'improvisation? *Tracés: Revue de Sciences humaines*. Lyon: Ens Éditions, 237-249, 2010. Interview. Available at <<http://traces.revues.org/4626>>. Accessed on: August 23, 2013.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHMIDT, Charles, & SINOR, Jean An Investigation of the Relationships among Music Audiation, Musical Creativity, and Cognitive Style. *Journal of Research in Music Education*, v. 34, n. 3, p. 160-172, 1986.

SCHWANDT, Thomas A. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of*

Qualitative Research (pp. 118-137). Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

SELIGMAN, Martin E. P. Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, n. 23, p. 407-412, 1972.

SOVANSKY, Erin E., WIETH, Mareike B., FRANCIS, Andrea P., & MCILHAGGA, Samuel D. Not all musicians are creative: Creativity requires more than simply playing music. *Psychology of Music*, v. 44, n. 1, p. 25-36, 2016.

STERNBERG, Robert J., O'HARA, Linda A., & LUBART, Todd I. Creativity as investment. *California Management Review*, v. 40, n. 1, p. 8-21, 1997.

TILLMANN, Barbara A. & BIGAND, Emmanuel. Comparative Review of Priming Effects in Language and Music. In: KEVITT, P. Mc, NUALLÁIN S. Ó & MULVIHILL C. (Eds.), *Language, Vision, and Music* (pp. 231-240), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

VANZELLA, Patricia; WEISS, Michael W.; SCHELLENBERG, Glenn. & TREHUB, Sandra. O ouvido absoluto não facilita a memorização de melodias. *Simpósio de cognição e artes musicais*, 10., 2014, Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

VAUGHAN, Margery, & MYERS, R. E. An Examination of Musical Process as Related to Creative Thinking. *Journal of Research in Music Education*, v. 19, n. 3, p. 337-341, 1971.

VOLZ, Micah D. Improvisation Begins with Exploration. *Music Educators Journal*, v. 92, n. 1, p. 50-53, 2005.

WANG, Cecilia. *Measures of creativity in sound and music*. Unpublished manuscript, 1985.

WEBSTER, Peter R. Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, v. 76, n. 9, p. 22-28, 1990.

WINNICOTT, Donald W. (1990) Living Creatively. In WINNICOTT C., SHEPHERD R. & DAVIS M. (Eds). *Home is Where We Start from: Essays by a Psychoanalyst* (pp. 39-54). London and New York: Norton & Company.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril S. A. cultural e industrial, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. New York: Routledge, 2002.

YALOM, Irvin D. & LESZCZ, Molyn. *The Theory and Practice of Group Therapy*. New York: Basic Books, 2005.

YOUNG; Jeffrey E.; KLOSKO, Janet S. & WEISHAAR, Marjorie E. *Terapia do Esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais Inovadoras*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

De invenção, inovação e enfrentamentos – reflexões acerca da educação musical contemporânea

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Afinal, o que é talento?

Em 2020, ainda no início destes tempos incertos em que estamos vivendo, fui convidada a participar de uma videoconferência na FURG, conduzida pelos professores Dr. Luciano Nazario e Dra. Débora de Fátima Einhardt. A entrevista, afinal, tornou-se uma conversa animada e bem-humorada, na qual tivemos oportunidade de externar nossos pontos de vista e posicionamentos acerca do ensino e aprendizagem de música no Brasil. Por esse motivo, ao ser novamente convidada pelo Luciano a escrever um capítulo deste livro, achei interessante rever algumas das questões abordadas, encarando-as como oportunidade de manifestar a outro público algumas reflexões a respeito do ensino e aprendizagem de música.

Eram questões bastante atuais e giravam em torno da ecologia acústica e da integração de linguagens, além de tocar na questão da igualdade de oportunidades, o que tem se tornado muito necessário, por conta da exposição cada vez maior dos problemas de desigualdade que vivemos no País. Outras questões, mais amplas, tratavam da importância da educação musical no cenário educativo que vivemos na atualidade. Este artigo busca rever algumas dessas questões e refletir a respeito delas.

Uma das temáticas abordadas foi a importância da música na formação integral do educando e a possibilidade de conduzir as aulas de tal modo, que se valorize a experimentação, a improvisação, a inserção e a imersão ecológica, apesar de, em nosso sistema educativo, muitos educadores terem tido sua formação ancorada no modelo tradicional de ensino de música, proveniente dos conservatórios.

Apenas esta questão já gera o anseio de expandir tema tão importante e atual. Durante muitos anos acreditou-se e, em alguns círculos, ainda hoje se acredita que estudar música deveria ser exclusivo de pessoas talentosas. Para que se possa discutir esse ponto de vista, é preciso saber qual é o sentido da palavra “talento” quando proferida, pois a sua definição não é unânime.

No início do século XX, o psicólogo da música Carl E. Seashore criou um teste que se chamava *Seashore Measures of the Musical Talent*, que ele discute em seu livro *Psychology of Musical Talent* (1919), que pode ser encontrado em: www.oxfordreference.com . Com esse teste, ele queria medir a habilidade de escuta musical de pessoas que se submetiam a ele, isto é, sua capacidade de perceber pequenas alterações entre pares de som, quanto a frequência, duração, intensidade e timbre, além de detectar alterações rítmicas e melódicas simples, em pequenas frases. O talento que ele procurava medir era, na verdade, a presença ou não da capacidade de ouvir musicalmente. Não tratava de outros aspectos da musicalidade.

Shinichi Suzuki, o educador musical que se tornou mundialmente conhecido pela sua abordagem de ensino de cordas, mais tarde ampliada para outros instrumentos, usava a palavra *talento* para reafirmar sua convicção de que todas as pessoas podem aprender música, caso lhes seja oferecido ambiente adequado para tal. Nesse caso, talento seria a capacidade inata de todo ser humano para fazer música, reforçada por um ambiente musical altamente positivo (SUZUKI, 1994).

No primeiro caso, o talento estaria presente ou não na pessoa e era isso que os testes procuravam detectar. No caso de Suzuki, o que ele chamava de talento era, na verdade, uma condição pré-existente em todo ser humano. O desenvolvimento dessa capacidade, porém, dependia do ambiente artificialmente criado, segundo sua orientação, para dar oportunidade à criança de deixá-lo aflorar.

Hoje, tantos anos após as experimentações de Seashore (1866-1949) e da metodologia Suzuki (1898-1998), ainda nos deparamos com posturas controversas em relação ao entendimento da palavra *talento*; assim, alguns estudos consideram o talento uma habilidade inata, enquanto outros, o entendem como parte do complexo de capacidades que cada ser humano pode ou não apresentar. Em qualquer dos casos, porém, para que o talento se desenvolva, é preciso que essa capacidade seja trabalhada.

Embora não se refira ao sistema Suzuki de ensino de instrumentos, algumas propostas de educação musical na atualidade defendem a ideia de que todos podem aprender música, independentemente de aptidão detectada previamente. Quanto a esse aspecto, é, em certo sentido, similar ao que diz o mestre japonês. A natureza de um trabalho que defende que a música é um *direito de todos* está ligada à convicção de que ela é um poderoso auxiliar na formação do ser humano, uma maneira, por si só, inclusiva, pois todas as pessoas, independentemente da idade, conhecimento e nível de experiência, podem dela se acercar. Nas atitudes de escuta, na análise do que se ouviu, no fazer musical e no diálogo entre membros de um grupo que tenha passado por essa vivência aprendem-se princípios de equidade e respeito.

A questão crucial para a qual se quer chamar a atenção é que aqueles que acreditam que o talento se manifesta apenas em algumas pessoas, muitas vezes entendem que somente esses seres bem-dotados têm direito ao aprendizado de música. No entanto, essa posição caminha para ser superada; estudos recentes chamam a atenção para o fato de a musicalidade – outra palavra, talvez, menos pretensiosa do que talento – ser um atributo do ser humano e, portanto, passível de se manifestar desde tenra idade, quando condições pessoais e culturais fornecem condições para isso.

Em 2012, os psicólogos Anthony Brandt, Molly Gebrian e L. Robert Slevac escreveram um artigo em que criticam a posição de alguns colegas da área da linguagem, segundo os quais, a música seria algo

menor e menos efetivo para o desenvolvimento humano do que a linguagem verbal. Para ilustrar o que foi afirmado, os articulistas trazem o exemplo de um desses pesquisadores, que afirma: “enquanto a aquisição da linguagem pela criança é rápida e, em grande parte, autônoma, a música precisa de muito mais tempo para se desenvolver e é intrinsecamente dependente do ensino e da prática. Sua premissa é de que a música parece ser derivada da linguagem” (WILSON, 2012, p. 283, apud BRANDAT, GEBRIAN & SLEVEC, 2012).

Contrariamente ao exemplo trazido, os autores desse artigo reafirmam sua convicção de que a música é um elemento universal da cognição humana e que cada pessoa já nasceria com habilidade para apreciá-la. Em oposição ao que diz Wilson, para eles, a linguagem falada é introduzida ao bebê como *performance vocal*; a criança se liga, em primeiro lugar, às peculiaridades timbrísticas, de inflexão vocal, de fraseado, de dinâmica, andamento e ritmo. Sendo assim, sem a habilidade de ouvir musicalmente, seria impossível aprender a falar; a música e a linguagem, portanto, estariam estreitamente ligadas na primeira infância, embora cada uma delas tenha seu próprio desenvolvimento, que seguem em trilhas paralelas. Desse modo, o contato formal ou informal com a música assume grande importância, pois somente ao passar por uma intensa experiência sonora a criança terá condições de desenvolver sua musicalidade e seus hábitos de escuta e criação, pilares da prática da música.

A música é um direito de todos

Esse entendimento da presença da musicalidade em todo ser humano traz em si a convicção de que a oportunidade de conviver e praticar música é um direito de todos. Portanto, é de grande necessidade que os educadores musicais se organizem de modo a tornar isso possível. Nessa linha de pensamento, acredita-se que experiências motivadoras, instigantes, criativas, que reconheçam a importância da escuta e da atitude lúdica, assumam um papel crucial,

muito mais eficiente do que propor para o ensino e a aprendizagem de música modelos pré-estabelecidos, diretamente relacionados aos processos de repetição e memorização. E pode-se perguntar: como promover o acercamento de estudantes à música a partir de uma linha de trabalho que valorize a experimentação, a improvisação, a inserção e a imersão ecológica? Até que ponto inovar? Como aliar a esse trabalho experiências positivas e ensino e aprendizagem de instrumento e canto emanadas da tradição?

De fato, são ainda muitos os professores de música que continuam a operar numa linha convencional, que prioriza a tradição de ensino de instrumento, a repetição e a memorização. Mas há, também, pode-se afirmar, um amplo leque de educadores que adere a linhas de trabalho que privilegiam a experimentação e outras posições, anteriormente arroladas e conseguem dialogar com eficácia com a experiência proveniente da tradição. O que se questiona não são as tradições em si, mas a maneira como elas são apresentadas, muito frequentemente, alicerçadas em trabalhos repetitivos, que não despertam o interesse do aluno.

Assinale-se, também, que, muito antes de aparecerem, na música, as abordagens que enfatizavam a improvisação e a criação musicais, já se encontram, desde o início do século XX, movimentos emancipatórios e libertários em várias áreas, como a educação, as artes visuais, o teatro e a dança. Um exemplo é o trabalho de John Dewey, no início do século XX, que tira a arte do pedestal e a coloca no centro da sala de aula, ao alcance de cada criança. Seu pensamento teve grande influência nas escolas de arte em todo mundo, inclusive no Brasil, graças à contribuição de Anísio Teixeira, seguido um pouco mais tarde por Paulo Freire (educação) (1996), Augusto Boal (teatro) (1988) ou Ana Mae Barbosa (artes visuais) (2011), entre outros.

Ao tornar o estudante protagonista de seu próprio trabalho, promove-se uma ampla transformação nos modos de entendê-lo, o que permite o desenvolvimento de uma série de capacidades, tais como perceber, escutar e relacionar sensações e sentimentos, de maneira

muito rica, estabelecendo diálogos entre pares e entre alunos, professores e pessoas da comunidade, em cada local em que se desenvolve esse tipo de ação.

Entre as capacidades trabalhadas nesse tipo de proposta, destaca-se a escuta que, para o praticante ou amante da música, é primordial. Nesse aspecto, relembro aqui a importância do conceito de Paisagem sonora – *soundscape*, em inglês – criado pelo compositor e educador musical canadense Murray Schafer em meados da década de 1960, que se encontra em seu livro *The Tuning of the World* (1971). A partir de suas pesquisas e propostas educativas, a escuta do ambiente sonoro passou a ser um elemento básico em qualquer trabalho que pretenda desenvolver hábitos de escuta entre as pessoas. No Brasil, após a tradução de livros de Schafer, esse conceito tornou-se familiar e, após algum tempo, a escuta do ambiente passou a fazer parte de numerosas ações no ensino e aprendizagem de música.

O ato de ouvir traz muitas possibilidades de identificação e reconhecimento de aspectos sonoros do ambiente à nossa volta, da voz de familiares e amigos, do tráfego, de brincadeiras de criança, do rádio, da música preferida. Cada um desses atos de escuta desperta uma torrente de sensações e sentimentos, positivos ou negativos. Essa capacidade evita perigos como, por exemplo, a buzina que alerta um incidente no trânsito, ou um grito que previne uma ação de risco. Mas não é só. A escuta também proporciona bem-estar, quando provém de uma voz amiga que nos fala, ou da música de que gostamos. Para que o ouvido desempenhe esse papel de identificador de objetos e ações, de sons naturais ou de propostas artísticas, é muito importante que a capacidade auditiva seja incentivada, por meio de atividades lúdicas e propostas criativas.

Uma sugestão possível é, em sala de aula, vender um dos alunos e fazê-lo reconhecer os companheiros pelos sons que produzem, um tipo de jogo que pode ser aplicado a todos, na classe. Assim, um de cada vez será vendido para ouvir os colegas e tentar reconhecê-los a

partir do som de sua voz, de seus passos, assim como de outras características sonoras pessoais que possam distingui-los.

Outra proposta é descobrir o que está guardado em recipientes fechados opacos e idênticos, que contenham em seu interior diferentes tipos de pequenos objetos, como grãos, moedas, alfinetes e outros. A tarefa será ordená-los a partir da escuta, a partir de algum critério – pela altura, pela intensidade, pelo timbre, ou por outro, a ser combinado.

E, ainda, mais uma proposta: descobrir, num conjunto de recipientes idênticos e opacos, aqueles que tenham sonoridades iguais. Para essa atividade, é preciso preparar previamente pares de recipientes com o mesmo tipo de grão – milho, arroz, feijão e outros –, ali dispostos em quantidades iguais, para que produzam a mesma sonoridade. O trabalho dos estudantes será organizar, pela escuta, os pares de recipientes. Essas são algumas atividades propostas para incentivar o ouvir; elas podem ser ampliadas ou dar a origem a outras, criadas pelo educador musical ou pelo professor de classe.

Além disso, podem ser feitas “excursões” a espaços variados da própria escola, em que os estudantes sejam convidados a anotar os sons ouvidos. Pode ser uma visita à cozinha, à biblioteca, à sala da Diretoria, ou à quadra de esportes. Tais ações precisam ser previstas com antecedência e combinadas com os responsáveis pelos espaços, para que os alunos possam ser recebidos sem estranhamento, para ouvir os sons que ocorrem nesses ambientes. Essa atividade demanda preparação prévia, pois os participantes precisam estar conscientes da necessidade de fazer silêncio no ato de escutar, sem o que a experiência não pode ocorrer. Nessa visita, eles vão perceber que cada local tem sons próprios, motivados pelos materiais existentes no espaço, pelas pessoas que ali estão e, também, pelas atividades ali exercidas.

O material anotado nessas visitas será, depois, trazido para a classe, para ser compartilhado e permitir que se percebam, não

apenas diferentes experiências de escuta, como, também, a diversidade que pode ocorrer a partir dos sons de um mesmo objeto ou fenômeno, quando diferentes ações são realizadas. Essa troca feita em grupo poderá, depois, ser aprofundada. A classe, então, será dividida em grupos menores, para que eles escolham, do total de sons ouvidos, aqueles que consideram os mais expressivos do lugar visitado.

O próximo passo será representar sonoramente a ação ou o objeto que eles escolheram, utilizando para isso a própria voz, o corpo, ou artefatos disponíveis no ambiente, ou trazidos de casa. Esse material servirá de base para uma atividade de criação, em que cada grupo estruturará uma pequena peça composta a partir de suas representações. Nesse ponto, algumas noções básicas de estrutura poderão ser bem vindas, como, por exemplo, organizar duas frases contrastantes, repetir a mesma frase de modo igual, ou com variações, interpolar silêncios entre frases, ou outros caminhos que o educador ou os próprios estudantes possam sugerir.

Esse tipo de trabalho conduz ao que Murray Schafer chama de "ouvido pensante", isto é, um ouvido sensível, que percebe o som ou um conjunto de sonoridades; mediante esse ato de escutar, é importante ficar atento ao que pode provocar, em termos de sensação; analisar como esse som se configura – se é forte, fraco, curto, longo, contínuo, intermitente, além de outras formas de se manifestar. Pode-se observar, também, um conjunto de sons, identificando seu perfil sonoro, as sensações que provoca, os sentimentos que desperta. É importante que essa análise não se limite ao pensar acerca do som, mas que ajude a ampliar a observação, tornando clara a escuta em si e as sensações que pode provocar.

Estou me referindo aqui, a possíveis atividades a serem feitas em escolas de vários níveis e diversas naturezas, mas, na verdade, essas atividades podem ser realizadas em qualquer espaço, lideradas por qualquer pessoa que assim o desejar. Porque, para conduzir experiências como essa, não é preciso ser músico. Qualquer pessoa, mesmo sem formação musical, mas suficientemente sensível para

identificar e se sentir movida pelo som, pode agir dessa maneira com grupos em que atua – formais, informais, não formais. Pais podem trabalhar com os filhos ou um grupo de crianças pode propor uma atividade/jogo semelhante ao que se expôs aqui para os amigos. A natureza desse tipo de trabalho é por si mesma inclusiva, pois todas as pessoas, independentemente da idade, do conhecimento e do nível de experiência, podem participar. Nas atitudes de escuta, na análise do que se ouviu e no diálogo dos membros do grupo a respeito do que se vivenciou aprendem-se os princípios de equidade e respeito em relação ao outro. E é, sem dúvida, um bom começo para quem quer introduzir pessoas no mundo sonoro.

Mitos, lendas e magia na educação musical

Em minha primeira ida ao Canadá, em 1988, quando conheci Schafer, fiquei fascinada com dois de seus livros – *The Thinking Ear – O ouvido pensante*, na tradução brasileira (SCHAFER, 1991) e *The Tuning of the World – A afinação do mundo*, também traduzido para o português (SCHAFER, 2001). Foi a partir desses estudos que descobri incontáveis possibilidades para compreensão, escuta e aproximação com o som. O som como matéria prima; o som como impulsionador da fantasia; o som gerador de vida, como se pode ver em tantos mitos de origem, de diversas culturas, que explicam a criação do mundo pelo som.

Schafer mostra esse aspecto do som em vários de seus textos, como em *Vozes da tirania, templos do silêncio* (2018), ou em *A afinação do mundo*, anteriormente citado, além de tê-lo explorado em várias de suas composições, como *Miniwanka*, que significa Os estados da água, e *Garden of Bells*, em que imagina como soaria um jardim que, em vez de flores, fosse composto por sinos.

Destaquei esse aspecto mítico e imaginativo do som no livro *Música e meio-ambiente – a ecologia sonora* (VITALE, 2005), em que mostrei muitos relatos da criação do mundo pelo som, em livros

sagrados de diversas culturas e narrativas de povos autóctones. Sua escrita tem uma história interessante. A Editora Vitale, especializada na publicação de métodos e livros acerca do ensino de música, resolveu, certa vez, fazer uma coleção destinada a estudantes de ensino médio e superior, nos quais se ligavam dois ramos do saber, em que o primeiro deles, necessariamente, seria música. O nome da coleção é *Conexões musicais* e foi coordenada pela musicista Yara Caznók. Cada volume mostraria a ligação da música com outros saberes, artísticos ou científicos. Afinal, a coleção não se completou, mas foram publicados três volumes: *Música e Tecnologia* – o som e seus novos instrumentos (ZUBEN, 2004), *Música e Meio ambiente* – a ecologia sonora (FONTERRADA, 2005) e *Música e filosofia* – estética musical (TOMÁS, 2006) O convite para participar dessa coleção deu-me uma preciosa oportunidade de rever tudo o que havia aprendido com Schafer no que se refere à ecologia acústica e de mostrar ao leitor brasileiro muitos mitos, lendas e contos de fada em que o som desempenha um papel importante. A segunda parte denomina-se *Vivências e construções* e é voltada para a prática, especificamente ligada à questão da escuta, da ecologia acústica e da criação.

No entanto, o livro vai um pouco mais além no que se refere à importância do som para a vida humana. Nesse sentido, colecionei informações a respeito das sociedades humanas em diferentes épocas e de mitos de sociedades arcaicas e culturas orais que explicam a origem da vida pelo som. Essas questões têm merecido destaque na obra de Murray Schafer, mas, em geral, são pouco presentes em estudos ligados à educação musical. No entanto, merecem ser trazidos ao contexto do ensino e aprendizagem de música, não só por sua beleza, mas, principalmente pela importância que as histórias, lendas e mitos desempenham no desenvolvimento humano.

Schafer é profundamente interessado nas culturas antigas e em seus rituais. Mas, também, nos mitos e ritos dos povos autóctones, em especial, índios canadenses. As sociedades orais têm uma cosmologia muito rica, que explica a origem e os fatos da vida de maneira coerente

e bela, dentro de seu contexto cultural. Nas manifestações desses povos, não há separação entre as artes – as formas de expressão caminham juntas, sem que haja uma separação definida entre elas. Schafer tem muito interesse por essas questões, e isso comparece com frequência em suas obras. Talvez, essa seja a razão de ele ter criado o que denomina *Teatro de Confluência*, uma forma de performance em que todas as artes confluem, sem ordem hierárquica. Veja-se o que ele próprio diz a esse respeito:

Idealmente, o que quero é um novo teatro no qual todas as artes possam se encontrar, cortejar e fazer amor. O amor implica troca de experiências, mas não pode nunca significar a negação das personalidades. Esta é a primeira tarefa: conceber um teatro no qual as artes se fundam, sem, porém, negar o caráter forte e saudável de cada uma delas. Eu o chamo Teatro de Confluência, porque confluência sugere um fluir junto, não forçado, mas inevitável – como os tributários de um rio, no preciso momento de sua junção. (SCHAFFER, Murray, 2002, p. 26, tradução minha)¹⁵

Um das mais significativas obras composicionais de Schafer dentro desse conceito é o ciclo *Patria*, um conjunto de doze obras, em que a primeira delas *Prólogo – The Princess of the Stars* – é uma narrativa criada a partir de um mito de origem de índios canadenses – o da mulher que caiu do céu. Na obra, a Princesa das Estrelas, depois de passar por uma série de acontecimentos na Terra, ao ter caído dos céus, ao se debruçar em sua janela para ouvir melhor os uivos raivosos do Lobo, que subiam do interior da floresta, ela é ferida inadvertidamente por ele, quando, assustado com o repentino faixo de luz à sua frente, num gesto brusco, a atingiu. Ao fugir, a Princesa chega à beira de um lago, para banhar seus pés mas, nesse momento, é raptada pelo Monstro dos Três Chifres. Alertado pelos pássaros da

¹⁵ N.R. Texto original: Ideally what I want is a kind of theatre in which all the arts may meet, court and make love. Love implies a sharing of experience; it should never mean the negation of personality. This is the first task: to fashion a theatre in which all the arts are fused together, but without negating the strong and healthy character of each. I am calling this the Theatre of Confluence, because confluence means a flowing together that is not forced but is nevertheless inevitable – like the tributaries of a river at the precise moment of their joining.

floresta, seu pai, o Rei Sol, desce à Terra para procurá-la. Ao saber do acontecido, ordena que o Monstro volte às Profundezas; que o Lobo continue na Terra por muitas encarnações, para aprender a ter compaixão; e que a Princesa também fique, para ajudá-lo em sua jornada de redenção.

Cada obra do ciclo *Patria* representa uma encarnação do Lobo e da Princesa na Terra. Em cada uma, eles desempenham diferentes papéis e pouco a pouco avançam em seu caminho, até que, na última peça do ciclo - ... *And Wolf Shall Inherit the Moon...*, o Lobo demonstre piedade, ao poupar a vida de um cervo, quando, então, é redimido pelo Rei Sol e recebe a Lua como recompensa; e a Princesa retorna para sua moradia nos céus.

Esse ciclo levou cerca de quarenta anos para ser concluído. Uma análise de *Patria* e seu significado encontram-se em *O lobo no labirinto* - uma incursão à obra de Murray Schafer (FONTERRADA, 2005). Como educadora musical, acredito que esse universo de narrativas míticas, que liga histórias, imaginação, fantasia e integração de linguagens está estreitamente de acordo com o mundo infantil. A criança tem necessidade de operar nesse mundo fantástico. As menores já vivem permanentemente nele, ao passo que as crianças maiores, embora já distingam o mundo real do fantástico, também se sentem bem nesse campo de narrativas de bandidos e heróis. Além disso, conseguem compartilhar com facilidade esse tipo de experiência com as de menor idade. Mas não é apenas para o público infantil que esse universo de lendas, mitos e histórias é importante. Todos nós temos necessidade de habitar esse mundo fantástico que parece fugir do nosso alcance.

Acredito que, no mundo atual, talvez pelo fato de se ter depositado nas ciências uma expectativa de infalibilidade e de se haver disseminado a ideia de que ela seja exata e totalmente controlável, haja uma tendência de priorizar a mente em detrimento de ações, anseios e emoções que, por caminharem ao largo da fantasia, tendem a ser desconsiderados ou, ao menos, não levados muito a sério. Além disso, pelo fato de a tecnologia ter se tornado parte tão

inerente à vida de cada um, os movimentos, a fantasia, a beleza, o impulso coletivo para a invenção foram sendo postos de lado, o que facilitou o crescimento da importância da razão e da exatidão, assim como a extrema valorização da tecnologia em relação a atos simplesmente humanos.

Talvez, essa ênfase possa ter contribuído para afastar as pessoas da fantasia, da imaginação, das lendas e brincadeiras. E, talvez, com isso, tenham se enfraquecido outros aspectos, como a sensibilidade, a percepção do mundo e de si mesmo e a valorização da experiência viva.

Atente-se que não considero a tecnologia algo mau ou inadequado. O que questiono é a priorização de ações oferecida ao público por interesses comerciais e o uso dos meios tecnológicos para vender entretenimento, que poucas vezes se voltam para acolher e incentivar atitudes, sentimentos e sentidos humanos.

Nesse contexto, considero importante o papel das artes e, especificamente, no caso de educadores musicais, da música, em especial, quando elas se incumbem de trazer possibilidades de invenção, criação, observação, escuta, produção musical e integração de linguagens. As práticas criativas podem contribuir para resgatar algumas ações que vêm sendo esquecidas e desvalorizadas atualmente, em que se tende a priorizar a mente e a esquecer os atos de sentir, perceber e agir, dificultando o desabrochar do homem integral, que se pode simbolizar como composto por corpo, mente e coração.

À guisa de conclusão – mergulhamos no impreciso e no paradoxal?

Pelo fato de não ser futuróloga nem vidente, ingresso agora no reino da conjectura mas, a partir da crise que estamos enfrentando em nível mundial, nestes tempos incertos que vivemos desde março de 2020, não paro de refletir a respeito dos possíveis ganhos que teremos,

ao enfrentarmos a situação com desprendimento e senso de realidade. Embora afastados, temos tido muitas oportunidades de nos aproximarmos de pessoas que, de outro modo, nem sequer conheceríamos. E isso tem se dado por meio de plataformas digitais, que possibilitam acesso fácil e imediato ao pensamento de muita gente, proveniente das mais variadas áreas de conhecimento, o que nutre nossas mentes e nos permite vislumbrar ações e oportunidades. Nesse papel, os meios tecnológicos estão a serviço do homem e não o contrário. São ferramentas de trabalho.

As plataformas digitais, que hoje estão sendo comumente utilizadas, foram pensadas para voz falada e têm recursos que omitem sonoridades que possam vir a atrapalhar a compreensão do que está sendo dito. Mas, na música, é essencial soar junto, ao mesmo tempo, simultaneamente, o que as plataformas digitais, até agora, não permitem. Além disso, o *delay* não é igual para todos, pois diferentes aparelhos apresentam tempos de captação diferentes.

É claro que o músico, por operar com uma arte do tempo, tem outras questões a resolver em relação às plataformas digitais, entre as quais, uma das mais difíceis de se lidar é, justamente, referente ao *delay*, que impede que se faça, à distância, música em conjunto. Mas, mesmo esse desconforto pode se tornar instigante, ao incitar a descoberta de outras formas de fazer música, nas quais a simultaneidade e a medida sejam substituídas por outros procedimentos. Refiro-me, por exemplo, à imprecisão de ataques e interrupções do som, ao uso intenso de pausas, para que se tenha oportunidade de ouvir outras sonoridades, ou a de improvisar e ouvir, improvisar e ouvir...

Ao escrever sobre a estética da música do século XX, diz Koellreutter:

A partitura mostra, cada vez mais, os chamados “campos sonoros”, produtos de uma estética relativista, cujos conceitos fundamentais são o impreciso e o paradoxal, valores complementares de uma estrutura musical definida e indefinida

ao mesmo tempo, em que os elementos e ocorrências musicais, analogamente, são perceptíveis e imperceptíveis, contínuos e descontínuos. (KOELLREUTTER, 1990, p. 7)

Embora a frase se referisse aos compositores que concebiam suas obras a partir de novas regras na fase da chamada Música Nova, essa frase, hoje, pode ser aplicada, com muita propriedade, à nova situação vivida, das aulas *on-line*, das *lives*, das palestras e cursos, além das muitas tentativas de se fazer música pela tela do computador, através das plataformas digitais. É incrível que um texto escrito a mais de trinta anos possa ser tão atual e pertinente.

Então, fica aqui o desafio: que tal, descobrir maneiras de fazer um tipo de música que se beneficie da imprecisão – como dizia Koellreutter – que valorize a escuta, que compreenda o valor das pausas, que permita e incentive a improvisação? Quem sabe, por força destes tempos incertos, possamos encontrar, na imprecisão e na incerteza, novos caminhos para o fazer musical?

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOAL, Augusto. *Duzentos exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

BRANDT, Anthony, GEBRIAN, Molly & L. Robert SLEVEC. Music and Early Language Acquisition. In: *Frontiers in Psychology*, 2012; 3;27. On line: 2012, Sep. 11, doi: 103389/Fpyg 2012, 00327. Acesso em 15 de Agosto de 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente – a ecologia sonora*. São Paulo: Vitale, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *O lobo no labirinto – uma incursão à obra de Murra Schafer*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SEASHORE, Carl E. *Measures of the Musical Talent*, 1919. In: www.oxfordreference.com). Acesso em 20 de julho de 2021.

SCHAFFER, R. Murray. *The Tuning of the World*. Toronto: McClelland and Steward, 1971.

SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

SCHAFFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

SCHAFFER, R. Murray. *Patria: the complete cycle*. Toronto: Couch House Books/ The Canada Council of Arts and The Ontario Arts Council, 2002.

SCHAFFER, R. Murray. *The Princess of the Stars*. Indian River: Arcana Editions, 1984 (partitura)

SCHAFFER, R. Murray. *Miniwanka*. Indian River: Arcana Editions, n.d.

SCHAFFER, R. Murray. *Garden of Bells*. Indian River: Arcana Edition, n.d.

Site: www.patria.org (último acesso em 21 de julho de 2021)

SUZUKI, Shinishi. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2ª. Ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TOMÁS, Lia. *Música e filosofia – a estética musical*. São Paulo: Vitale, 2006.

ZUBEN, Paulo. *Música e tecnologia – os novos instrumentos*. São Paulo: Vitale, 2004.

Canto Coral 2020: considerações e perspectivas

Eduardo Lakschevitz

As ideias apresentadas neste texto foram inspiradas por uma conversa que tive com os Professores Sílvia Zanatta e Luciano Nazário, transmitida pela internet no dia 24 de junho deste marcante ano de 2020. Naquela tarde passamos por diferentes assuntos, compartilhamos preocupações, fizemos suposições e buscamos alternativas para nossos projetos educacionais e artísticos. Percebemos que, apesar de vivermos e trabalharmos em cidades tão distantes, as questões enfrentadas pelos regentes corais e educadores musicais nesses tempos de pandemia são muito semelhantes. Encerramos nosso papo com a sensação de que ainda poderíamos ter conversado por muito mais tempo. Na ocasião abordamos diversos temas ligados à música coral, dois dos quais me serviram como base neste texto.

Coro é pra todo mundo?

Mencionando uma atividade da qual participou num congresso do Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM, o Prof. Luciano fez a primeira provocação: “Num dos encontros naquele evento, o palestrante organizou uma cantoria de improviso com todos os presentes. Utilizando uma escala pentatônica, em pouco tempo, pessoas que nem sequer se conheciam estavam cantando em coro, de forma criativa e organizada. Por isso eu pergunto: canto coral é para todo mundo?”.

Imediatamente me lembrei do Prof. Samuel Kerr¹⁶, para quem “todo mundo deveria ter oportunidades de cantar em coro, cabendo à

¹⁶ O acesso ao canto coral foi assunto recorrente em suas aulas durante os Painéis FUNARTE de Regência Coral, acontecidos em diversas cidades brasileiras entre 2007 e 2017.

sociedade proporcionar os espaços necessários para que isso aconteça.” Mas me causou espécie uma outra questão implícita nessa discussão: Por que canto coral não seria para todos? Por que aparenta ser algo exclusivo de algum grupo de pessoas já iniciadas? A provocação do Prof. Luciano sugere uma certa normalização da ideia de que canto coral não é uma atividade aberta a qualquer um que queira participar.

Uma análise da literatura, bem como dos programas de cursos ligados à música coral, pode ajudar a esclarecer tal fato. É um material geralmente direcionado a cantores, regentes, compositores, arranjadores etc. Em outras palavras, o ponto central é, via de regra, quem participa de atividades corais. Raramente o objeto das discussões constitui-se em quem não participa dessa atividade, um grupo demográfico que é, contudo, largamente majoritário.

Dentre os autores que tratam do assunto por este ponto de vista está a regente canadense Victoria Moon Joyce, que se dedica a pesquisar o ato de cantar como prática social. A autora sugere, embasada por muitos exemplos, que o costume de cantar na sociedade contemporânea é visto como “uma atividade extraordinária, na qual somente os que têm talento, treinamento ou algum insólito dom divino podem participar”¹⁷ (JOYCE, 2005, p. 1). Entre os fatores por ela apontados como prováveis causas desse fenômeno na sociedade norte-americana estão: os efeitos excludentes de muitas práticas de educação musical, as crenças culturalmente constituídas sobre talentos e dons, a crença na performance como objetivo primordial do fazer musical, a falta de espaços apropriados para o canto recreativo, a erosão da educação musical pública e a feminização usada como um elemento de desvalorização do cantar. Joyce menciona, ainda, a popularização da música gravada e do uso da tecnologia no

¹⁷ ... an extraordinary activity, something in which only those with talent, training or some inordinate god-given gift should participate.

entretenimento como eventos que tornaram o público muito mais espectador que participante¹⁸.

Um outro aspecto que contribui igualmente para o entendimento do canto coral como atividade pouco acessível é a supervalorização dos aspectos técnico-esteticistas dessa arte, que ocorre de forma crescente desde o Séc. XIX. O ideal de apuro técnico, seja com relação à sonoridade — a ideia de um som coral "correto" já é, por si, impossível de ser descrita em palavras, além de ser paradoxal e preconceituosa —, ao padrão gestual do regente, à organização de ensaios, ou à escolha de repertório, apresenta o efeito colateral de distanciar o cantar em grupo da sociedade. Quanto mais difícil, complexa e minuciosa a prática coral se apresenta, mais *reservata*¹⁹ ela se torna. Neste contexto, a ideia reforçada é a da separação clara entre cantores e ouvintes, o que se coaduna com o raciocínio de Joyce mencionado acima. Sob tal perspectiva a atividade coral é colocada dentro de um determinado formato específico e rígido que, conseqüentemente, corrobora a ideia de que é uma prática exclusivista.

Trata-se de uma visão limitadora, que tende a desconsiderar as relações do canto coral com a sociedade e seu grande potencial de intervenção na mesma. Mais que compreender a atividade coral como algo acessível a todos, urge que regentes e educadores musicais atentem para o contexto dessa prática na sociedade contemporânea, e até mesmo para seu potencial de desenvolvimento humano. E não se trata de uma preocupação unicamente brasileira. Em 2019, Tim Sharp,

¹⁸ Este ponto, porém, enfatiza o momento de mudanças pelas quais passamos nas últimas décadas. O texto de Joyce foi publicado em 2005. Hoje em dia, quinze anos mais tarde, o uso da tecnologia tem provocado um efeito contrário àquele mencionado pela autora. O acesso cada vez mais fácil aos programas de gravação e edição de áudio, além da diminuição do custo de equipamentos e instrumentos tem servido, cada vez mais, como um canal de retorno ao fazer musical amador. Em 2020, a simples continuidade das atividades dos coros só foi possível com o uso da tecnologia.

¹⁹ Tomo emprestado o termo *musica reservada*, usado por Adrien Petit Coclicus no Séc. XV, referindo-se ao estilo composicional de Josquin des Prez, cuja estreita conexão entre música e texto tornava sua compreensão “reservada a um pequeno círculo de conhecedores”. (LANG, 1941, p. 241)

então diretor-executivo da *American Coral Directors Association*²⁰, em seu discurso na Convenção Nacional daquela organização, ressaltou que, após tantas realizações nos últimos 60 anos relativas a questões técnicas e artísticas, sua preocupação deveria, agora, se voltar para novas fronteiras, isto é, para os lugares na sociedade onde a música coral não está presente. Em outras palavras, sugeriu que é preciso desenvolver conexões com diferentes áreas da sociedade. O canto coral, mais que simplesmente uma prática permitida a todos, deveria ser incentivado em espaços até agora estranhos às suas tradicionais demarcações, sugeriu Sharp.

Mas para que isso aconteça, é importante que se analise a produção musical por um ponto de vista mais amplo, que considere fatores socioeconômicos do mundo contemporâneo. A perspectiva técnico-estética, que desde o Séc. XIX assumiu o lugar mais preponderante na formação do regente coral tornou-se apenas mais uma das questões envolvidas no trabalho dos regentes, que perceberam, em 2020 de forma mais evidenciada que antes, a necessidade de desenvolver argumentos para justificar e encontrar diferentes meios de continuar suas atividades. Cabe aos agentes envolvidos nessa prática musical não somente analisar seu trabalho de forma contextualizada, como também compreender por que caminhos o canto coral pode se tornar uma atividade fundamental na sociedade.

Entretanto, dependendo do ponto de vista, aspectos da prática coral contrastantes podem ser realçados. As diferenças nas relações interpessoais presentes no funcionamento de um coro são um bom exemplo dessa questão. Por um lado, um ensaio coral é um ambiente propício para a experiência da alteridade, ou seja, da consideração com o outro. Num coro, cada um participa com sua individualidade, ativamente, ao mesmo tempo em que procura se encaixar num contexto maior, o que, para acontecer, faz o indivíduo levar em consideração os que cantam ao seu redor. Preserva-se a própria identidade ao mesmo tempo em que se aceita e se respeita a

²⁰ www.acda.org

identidade do outro, e o resultado final é atingido coletivamente. Como lembra Frei Betto (2008, p. 101), a falta da alteridade está na base de situações onde a relação de “sujeito para objeto” substitui a relação “sujeito a sujeito”, um fenômeno semelhante à polarização social, política e econômica, cada vez mais aparente na sociedade brasileira nos últimos anos. Trata-se, então, de um aspecto do canto coral que transcende questões apenas estéticas, e que pode constituir um benefício social e educativo de grande potência.

Por outro lado, a música coral também pode se tornar uma ferramenta de controle e de cerceamento. Ao descrever a prática do canto orfeônico na França oitocentista, Jane Fulcher (1979, p. 54) comenta aspectos dessa música que a colocavam em lugar privilegiado nas considerações de governantes e patrões, mais especificamente por se tratar de um grupo de muitos indivíduos atuando de maneira uniforme, com um objetivo comum, sob a direção de um só maestro e, o mais importante, sem contestar suas ideias, atitudes e procedimentos. Segundo a autora, esta faceta do canto coral traduz uma forma de compreendê-lo como meio de transmissão e reforço ideológico, relacionada a uma ordem social equilibrada e harmoniosa. Tal ideia de controle e disciplina é também percebida em textos que descrevem a atividade orfeônica no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, que deixam transparecer processos semelhantes, ao mencionar a importância colocada na disciplina do conjunto como fator de apoio a esse tipo de estrutura social. Expressões como “abstrair-se de vontade própria” (COSTA, 1935, p. 67) exemplificam essa ideia.

Num texto em que reflete sobre o ensino de regência, Samuel Kerr (2014) destaca, ainda, um outro aspecto da atividade coral, colocando a importância de compreender-se música coral a serviço com a comunidade em que está acontecendo.

Teríamos dado aos regentes a consciência de que devem ser líderes na sua comunidade, atentos às características musicais da região, atentos à memória musical e histórica da

comunidade, promovendo o intercâmbio entre corais e regentes e pesquisando todas as fontes de partituras corais: as modernas fontes, via internet, e as eternas fontes correndo pelas ruas da cidade, pelas praças, pelos ventos e pelos sonhos?... Sonhos não só do regente, mas de toda a comunidade... Se o regente tiver vinte cantores à sua frente, ele terá vinte canções, vinte lembranças de sons guardados no coração das pessoas, vinte histórias de músicas da comunidade que não podem ser esquecidas...

Pandemia

A segunda questão central em nossa conversa, dessa vez trazida pela Prof. Sílvia, foi relativa à pandemia que nos surpreendeu em 2020 e aos seus efeitos na atividade coral. Talvez tenha sido este o assunto mais presente nas discussões entre regentes nos últimos meses, pois em pouco tempo foi percebido o grande impacto que esse evento teve em suas atividades, que têm como premissa básica exatamente o ajuntamento de pessoas, que se tornou proibitivo durante esse ano. Mais que isso, a prática coral logo foi compreendida como um dos vetores mais eficazes de transmissão viral pois, além da aglomeração normalmente associada a ela, o próprio cantar é atividade propagadora de perdigotos. A inteligibilidade do texto sendo cantado em coro, por exemplo, depende da articulação das consoantes, que por sua vez, quando acontece apropriadamente, cria um ambiente ainda mais fecundo para a contaminação de cantores e regentes. Um dos primeiros exemplos dramáticos dessa situação foi o ensaio de um coro em Mount Vernon, cidade próxima a Seattle, nos Estados Unidos, que resultou em dezenas de infectados, além de dois óbitos (READ, 2020).

Os graves efeitos provocados pela pandemia na produção coral em 2020 podem ser pensados em três grandes pontos. Primeiramente, o próprio isolamento social, que desencadeou questões relacionadas à liderança do regente. A diferença de acústica de cada ambiente (cada cantor num lugar diferente) por si só já é um fator que exige um tipo de

liderança mais flexível. Mais ainda, essa nova perspectiva de trabalho, para os que continuaram suas atividades pela internet, colocou em dúvida métodos de ensaio, uma vez que a capacidade de concentração dos cantores e sua relação com o tempo de ensaio foi modificada, bem como as perspectivas do público, que passou a ouvir os coros por gravações veiculadas na internet. Como consequência, a escolha de repertório e as exigências interpretativas precisaram ser revisitadas, mediante um outro conjunto de prioridades.

Em 2020 a sala de ensaios migrou para um aplicativo de teleconferência, e os teatros e auditórios para as telas de computadores, tablets ou celulares. Portanto, até mesmo as competências necessárias para o trabalho do regente mudaram, exigindo considerações além das questões puramente musicais. A continuidade de ensaios e apresentações de coros em 2020 trouxe à baila a necessidade de se dominar programas e aplicativos de edição de áudio e vídeo, por exemplo, terrenos ainda desconhecidos por um grande número de regentes.

Uma outra questão importante foi a mediação. O compositor John Rea (2003, p. 1346), há quase vinte anos já chamava atenção para o fato de que a música sendo produzida naquele momento era altamente necessária para a execução mecânica. Dizia ele que o alto-falante era um tipo de mediação do qual cada vez menos se podia fugir, e que isso trazia consequências até mesmo para a composição musical. Revisitar suas ideias é fundamental para a discussão da música coral durante a pandemia. O recurso ao qual essa produção recorreu para continuar a acontecer em 2020, a internet, determinou também um tipo de mediação que nivelou a sonoridade dos coros. A digitalização do fenômeno sonoro traz em seu bojo processos como a compressão e até mesmo a eliminação de frequências, e essa manipulação do sinal sonoro ensejou modificações em suas propriedades acústicas. A variação dinâmica, a projeção vocal, a extensão da tessitura, o equilíbrio entre vozes e naipes, a clareza textural e a escolha de repertório são as instâncias mais claras dos

efeitos dessa mudança radical do ambiente real para o virtual. Afinal de contas, o som de um coro passou a ser limitado pelos processos de transmissão e pelo tipo de equipamento que o propaga, seja um fone de ouvido ou uma caixa de som, de variados níveis de qualidade.

O terceiro ponto é a latência nas transmissões via internet (i.e. o atraso entre a emissão e a recepção de sinais sonoros), que, durante a pandemia, foi um constante ponto de discussão entre regentes de coro. Como lidar com o descompasso entre a instrução gestual, a produção e a recepção sonoras? Como fazer música de forma sincronizada se as ferramentas disponíveis não o permitem? Quais os programas de teleconferência que eliminam, ou ao menos reduzem esse problema? O preceito fundamental da música coral foi colocado em xeque: o tempo compartilhado. Canto coral pressupõe que todos cantem juntos, de forma coletiva, sincronizada e articulada. A falta dessa possibilidade afetou as dinâmicas de ensaio. Numa série de entrevistas com regentes corais realizada entre junho e setembro de 2020²¹, diversas formas alternativas de ensaio foram mencionadas, que vão desde situações onde cantores participam de forma silenciosa, o que já é um grande paradoxo, até encontros onde todos os cantores manipulam o programa de edição de som, participando sincronicamente do processo de produção dos vídeos corais. Em comum entre todos os entrevistados estava a consciência de que o momento de ensaio coral mudou radicalmente.

A combinação desses três aspectos colocou em dúvida dois elementos significativos do trabalho do regente coral. Primeiramente, trouxe os cantores para a “frente do palco”, como protagonistas, o que mexeu com a centralidade da figura do regente, acostumado, muitas vezes, a tomar decisões e passá-las de forma hierárquica, demandando obediência dos cantores. A configuração do coro virtual

²¹ Entre junho e setembro de 2020 entrevistei, juntamente com o Prof. Julio Moretzsohn, dez ex-alunos da UNIRIO, que atuam como regentes corais em diversas cidades do Brasil, EUA e Alemanha, na Série “E Agora, Coral?”. O tema comum foi a atuação do regente coral durante a pandemia. A série está disponível no Canal *MusicaUNIRIO*, do Youtube.

de 2020 deu ao cantor o poder de cuidar de seu próprio som e imagem, e até mesmo de estar presente ou não, de forma muito mais autônoma que antes. Por outro lado, duas das principais funções do regente, a saber, a referência temporal e as indicações de dinâmica e agógica, precisaram ser delegadas. O isolamento, a mediação e a latência mencionados tiraram do regente essa função, agora uma prerrogativa do acompanhamento gravado, que vai desde complexas bases instrumentais ao simples som de um metrônomo, e do processo de mixagem. Em 2020 o regente coral se viu obrigado a repensar sua função e suas relações com o próprio fazer musical.

Regência coral

São mudanças profundas, provocando alguns regentes até mesmo a sugerir que a cantoria coletiva em 2020 sequer deveria se chamar canto coral, pois não carrega em sua realização características consideradas estruturais desta atividade, seja no próprio fazer musical, na relação com o público ou na função do regente. De forma bem humorada, o Prof. Carlos Alberto Figueiredo²² compara a prática do coro virtual a um “jogo de futebol sem a bola”, sugerindo tal dicotomia. Nessa situação, o exercício que se mostra fundamental para o regente coral é compreender seu lugar num processo de fazer musical que experimentou mudanças radicais em 2020. Em maior ou menor intensidade, é necessário ressignificar o lugar do regente.

Grande parte da literatura ligada à regência coral desvela uma compreensão da atividade do regente coral primordialmente ligada ao gesto, especialmente aos padrões de regência, muitas vezes demonstrados em diagramas e gráficos. Entretanto, durante a pandemia elementos que eram pilares estruturais na formação e no trabalho do regente, dentre eles os padrões gestuais, tiveram sua importância relativizada. Assim, as referências que embasam o

²² Regente coral e musicólogo carioca, professor titular do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO.

trabalho do regente coral devem, cada vez mais, ser consideradas por outros enfoques, até mesmo aqueles de ordem não-musical. Por essa ótica, algumas competências surgem como imperiosas para a atividade do regente coral na atualidade, cinco das quais são apresentadas abaixo.

A função do regente. Os vídeos com apresentações de coros, que se espalharam pela internet em 2020, em sua maioria no formato de mosaico, mostram, muitas vezes, regentes gesticulando em padrões, uma ação inócua em função, entre outros, da latência presente no fazer musical online. Trata-se de um descompasso entre a função que o regente costumava ter, quando no palco, e aquela de agora, quando não há contato direto com os cantores. O fazer coral na pandemia mostrou a necessidade distinguir-se o que é essencial no trabalho do regente, entender o que é meio e o que é fim, bem como os pontos de contato deste com o novo contexto social que está sendo construído. Olhar para essa prática musical por pontos de vista diferentes, como a Sociologia, a Economia, a Educação ou mesmo a Gestão de Pessoas, tornou-se fundamental. Como diz Franz Johansson (2006, p. 17), que desenvolve o tema embasado em exemplos de diversas áreas do conhecimento, é da intersecção de ideias e culturas que saem as melhores soluções e inovações.

A comunidade onde o coro está inserido. Em recente entrevista²³, o Prof. Rodrigo Affonso (2020) mencionou que um dos coros que dirige, na cidade de Frankfurt, Alemanha, recebeu autorização do auditório em que ensaia para a retomada das atividades, desde que seguissem os protocolos sanitários estabelecidos. Muito animado com a notícia, tratou logo de passá-la aos cantores, mas foi informado que a maioria deles preferia não retornar aos ensaios no auditório. Não se sentiam seguros para essa retomada e, por isso, continuariam seus ensaios ao ar livre. Trata-se de um exemplo de como as questões extramusicais interferem cada vez mais no trabalho do regente. As funções de um coro em sua comunidade, os projetos, as relações com cantores e

²³ Série “E Agora, Coral?”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TYDy0O0W25Y&t=248s>.

gestores são muito particulares, e determinam questões sobre dinâmica de ensaio, repertório e até mesmo questões interpretativas. Mais ainda, os regentes precisam saber justificar o lugar do canto coral na sociedade. A pandemia provocou modificações no âmbito da educação, das relações de trabalho, do comércio e dos transportes, por exemplo. Assim, compreender a música coral nessa conjuntura e desenvolver argumentos que a sustentem tornou-se uma das principais funções dos regentes em 2020. Até mesmo nos espaços mais tradicionalmente ligados a ela não há mais garantia de apoio comunitário. As atividades que envolvem aglomeração humana estão em processo reorganização, é natural que o lugar da prática coral na sociedade também esteja sendo questionado.

A delegação de controle. O posicionamento do cantor como protagonista, mencionado anteriormente, desafia uma compreensão da música coral que frequentemente situa o regente como o ponto central. Apesar de ser este o responsável pela maior parte das decisões, a estrutura na qual o canto coral se desenhou em 2020 propõe um sistema de co-produção. Aceitar e fomentar o engajamento dos cantores, potencializando os aspectos do ensaio coral que valorizem suas individualidades, tornaram-se ações mais condizentes com estes processos de fazer musical. Num coro que se encontra virtualmente, a opinião e as atitudes dos cantores são a principal base sobre a qual regentes podem orientar a construção sonora do grupo.

Arranjos. Numa pesquisa em que identifica aspectos presença de arranjos no repertório de coros brasileiros e situa a figura do regente-arranjador, Carolina Oliveira (2017, p. 14) afirma que

a prática de produção de arranjos está presente no ambiente coral brasileiro por todo o século XX e ainda vigora nessas duas primeiras décadas do XXI. Seja pela necessidade de ampliação do repertório em ambientes educativos, seja por necessidade de afirmação nacionalista, ou apenas por vontade ou gosto, essa produção consolidou-se com o passar dos anos. (...) O regente coral, principalmente de grupos amadores, acaba muitas vezes exercendo também esta função de arranjador.

A pandemia potencializou os pontos apontados pela autora como motivadores da prática do arranjo coral por parte dos regentes. A mudança radical de ambientes e de imposições acústicas e artísticas provocou uma diminuição no número de cantores participantes, alterou procedimentos de ensino e aprendizagem do repertório e gerou uma relação de maior dependência do repertório com o acompanhamento instrumental. Tais questões forjaram a necessidade de adaptações no repertório, tornando esta uma prática essencial para regentes.

A gestão do tempo. O tempo de concentração de cantores e público em ensaios e apresentações virtuais é diferente daquele dos encontros presenciais, o que afeta não somente as questões ligadas à saúde (física, vocal e psicológica), mas também dificulta o sentido de comunidade tão caro a quem participa de um coro. Ao passo em que os cantores têm ao seu dispor cada vez mais distrações possíveis, acessíveis com um simples toque na tela, regentes reúnem cada vez menos condições de controlá-las. As ações de audição, análise, correção e instrução praticadas por regentes num ensaio presencial não dispõem mais do mesmo tempo para sua execução na prática virtual, fato que é agravado, ainda, pela combinação de atividades síncronas e assíncronas que passaram a coexistir como prática habitual de muitos coros. Em 2020 a prática coral exigiu dos regentes a sensibilidade de reorganizar seu trabalho e rever a duração de processos, para atingir objetivos que também precisaram ser adaptados.

A pandemia tem sido um evento trágico e de grandes proporções nas mais diversas esferas, sejam elas afetivas, sociais ou econômicas. Mas seus efeitos na música coral, alguns dos quais comentados neste artigo, não denotam o início de uma grande e surpreendente mudança. Na verdade, trata-se do final de um grande processo de desgaste e desencaixe, que, no meio coral, não vinha sendo compreendido com facilidade. A maior parte das questões que mais afetaram a atividade

coral e ocuparam as conversas entre regentes durante esses primeiros meses de 2020 já estavam sendo anunciadas no mundo coral, conquanto sendo pouco consideradas, talvez porque questionam tradições muito arraigadas dessa forma de arte. O alto grau de especialização, a endogenia das soluções a ela atribuídas, a supervalorização da autoridade do regente, a hierarquização dos processos e o afastamento entre o fazer e a recepção musical são algumas dessas questões.

Ao nos aproximarmos do final de 2020, reflexões acerca da vida pós-pandemia tornam-se cada vez mais frequentes. Que aspectos da arte coral surgidos como reação à radical mudança de hábitos pela qual passou continuarão presentes em ensaios e apresentações? Como será o fazer musical coletivo no que se convencionou chamar de “novo normal”? Que competências se tornarão indispensáveis aos regentes corais? Obviamente não há respostas definitivas para tais indagações. Contudo, estas deixam transparecer a urgência de uma reflexão mais profunda por parte de regentes e educadores, experientes ou iniciantes, sobre o lugar da música coral na sociedade contemporânea. O futuro desta arte está relacionado à maneira pela qual ela será apresentada a um mundo que parece estar num processo contínuo de mudanças.

Referências

AFFONSO, Rodrigo. Entrevista. E Agora Coral? Coros em tempo de pandemia. *Mostra Virtual Permanente do Instituto Villa-Lobos/UNIRIO*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=TYDy0O0W25Y&list=PLu-SI_VgRxldQS75jOtBaZkK31L8SfnxA. Acesso em 10 nov. 2020.

COSTA, Carlinda Filgueiras Lima. *Canto: a solo, coral, orpheão*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do “Jornal do Brasil”, 1935.

DE MASI, Domenico & BETTO, Frei. *Diálogos criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FULCHER, Jane. The Orpheon Societies: "Music for the Workers" in Second-Empire France. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Vol. 10, No. 1, (Jun., 1979), pp.47-56.

JOHANSSON, Frans. *The Medici effect: what elephants and epidemics can teach us about innovation*. Boston: Harvard Business School Press, 2006.

JOYCE, Victoria M. The "subject" is singing: singing as social practice. *International Journal of Community Music*, Vol. B, No. 1, 2005. Disponível em <https://silo.tips/download/the-subject-is-singing-singing-as-social-practice>. Acesso em 9 nov. 2020.

KERR, Samuel. "Muitas perguntas, muitos caminhos, muitas canções". In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Cadernos do Painel: a preparação do regente*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2014.

LANG, Paul H. *Music in Western civilization*. New York: Norton, 1941.

OLIVEIRA, Carolina A. *O regente-arranjador e a circulação do repertório de arranjos nos coros brasileiros*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP.

REA, John. Postmodernisme(s). In NATTIEZ, Jean-Jaques (Ed.). *Musiques: une encyclopédie pour le XXI^e siècle*. Paris: Actes Sud, 2003, p. 1347 - 1378.

READ, Richard. A choir decided to go ahead with rehearsal: now dozens of members have COVID-19 and two are dead. *Los Angeles Times*. Los Angeles, 29 mar. 2020. Disponível em <https://www.latimes.com/world-nation/story/2020-03-29/coronavirus-choir-outbreak>. Acesso em 6 nov. 2020.

Educação musical, formação humana na perspectiva da educação integral de alunos trabalhadores do IFC – *Campus* Camboriú

Débora de Fátima Einhardt Jara²⁴

Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido com educação musical no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos cursos de qualificação em Agroindústria e Agente Observador de Segurança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *campus* Camboriú, entre os anos de 2017 e 2019. A partir das observações de uma professora de música, dos relatos dos alunos e por final os encaminhamentos que surgiram das demandas apresentadas em sala de aula, levando em consideração percurso educativo desses três anos.

Para discutir sobre esta questão, se faz necessário conhecer como se dão os diálogos entre a Educação Musical e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no âmbito da educação profissional no IFC e entender quais foram os desafios pedagógicos para a integração da disciplina de Artes, neste caso específico, da música, com as outras disciplinas dos cursos de qualificação profissional a partir da mudança que ocorreu nos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs, entre 2017 e 2018.

Os Institutos Federais são instituições públicas federais brasileiras, que foram criadas a partir da Lei 11.892/2008, com o intuito de promover a educação profissional, a difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos e dar suporte aos arranjos produtivos locais. Respeitando a orientação da verticalização do ensino proposta pelos

²⁴ Doutora em Educação Ambiental pela FURG. Bacharela e Licenciada em Música pela UFPEL. Professora de música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú.

IFs, atualmente, o IFC – *campus* Camboriú oferta cursos dos níveis da educação básica ao superior, nos seguintes cursos: técnico médio integrado, técnico subsequente, cursos de qualificação profissional através do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, cursos superiores, pós-graduações em nível *lato* e *stricto sensu*. Logo, com exceção dos cursos técnicos subsequentes e da pós-graduação, a disciplina de Artes/Música é ofertada nos outros níveis da educação.

A missão dos IFs é a promoção de uma educação profissional pública, gratuita e de qualidade, integrando ensino, pesquisa e extensão para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável. A partir desta perspectiva de ensino, entende-se que para atender essa orientação se faz necessário conhecer quem são os sujeitos da aprendizagem, adequando assim a oferta de cursos conforme a necessidade para os arrojais locais. No caso deste artigo, a discussão se dará no âmbito das experiências estéticas dos discentes dos cursos de qualificação do Proeja dos quais trataremos a seguir, e como a disciplina de Artes/Música se integrou a partir de 2018 junto às outras disciplinas para atender a esta missão.

A formação humana, a educação integral e integração da disciplina de Artes/Música no âmbito do Proeja no IFC – Camboriú

Como falar em formação humana desvinculada de uma educação integral na educação profissional? A educação integral permeia todos os PPCs dos cursos do IFC. De acordo com tais documentos, uma das finalidades mais significativas da educação integral deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida em vínculo estreito com a formação profissional, visando à formação global do estudante. A formação, assim pensada, contribui para a sua integração, agora não mais visando formar uma classe trabalhadora para o mercado do trabalho, mas àquele que compreende o mundo do

trabalho sem resumir-se a ele o que também entra em consonância com a educação omnilateral²⁵ que também consta nos documentos institucionais e pedagógicos.

Nesse sentido, os aspectos artísticos, estéticos e culturais são de suma importância para a educação integral. Tal concepção de educação prevê a formação mais integrada possível do sujeito, em que a ele é conferido à oferta de oportunidades de acesso a várias instâncias, ou seja, assegurá-lo ao seu desenvolvimento pleno em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, estética, ética, afetiva, social e cultural. Assim, a disciplina de Artes/Música integra-se a outras disciplinas dos cursos no intuito de promover, conjuntamente, uma formação mais humanizada, sensível, sustentável, equitativa que objetive formar para o mundo do trabalho um sujeito consciente, crítico criativo e responsável.

O maior desafio, enquanto professora de música, nos cursos de qualificação profissional, no âmbito da educação de jovens e adultos, foi romper com a ideia de conteúdos fixos e trabalhar de modo integrado com outras disciplinas. Exigindo, portanto maior aprofundamento a partir de 2017 dos conhecimentos específicos da área para que não fossem diluídos no processo de integração, evitando assim a hierarquização entre as disciplinas. Dessa forma, todas tiveram a mesma importância na proposta de formação integral.

Ao longo do ano de 2018, aconteceram em todos os quinze *campi* do IFC encontros pedagógicos semanais de área – estando Artes/Música no grupo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, buscando discutir, propor, aprimorar ideias, criar possibilidades, visando a integração das disciplinas dos cursos em todos os âmbitos de formação da instituição. Ou seja, do ensino técnico até a

²⁵ Segundo o dicionário de educação profissional em saúde da Fiocruz, o conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas.

graduação, respeitando a ideia de verticalização do ensino em todos os níveis ofertados por esta instituição de ensino.

Durante os primeiros encontros pedagógicos, discutimos os conhecimentos específicos de área, e no segundo semestre de 2018 partimos para o trabalho de integração das disciplinas. Dialogando, inicialmente, entre as disciplinas que compunham a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a saber: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Educação Física, Tecnologias da Informação e da Comunicação. Dessa forma, houve diálogo também, devido a aproximação de alguns professores, com outras disciplinas da área das Ciências Humanas. Assim, foi possível garantir a integração das Artes com os conteúdos de História, Filosofia, da Sociologia e da Antropologia, o que garantiu que pudéssemos tratar da Arte de modo mais amplo, rico e equitativo, respeitando as diversidades humanas e as relações socioculturais.

Agora, com a ampliação de possibilidades para transitar entre as áreas do conhecimento, o trabalho com a disciplina de Arte/Música com alunos trabalhadores ganhou outra dimensão, mais crítica, ética, humanizadora, sustentável e emancipatória. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que, a educação musical neste contexto educativo do IFC – que é uma escola de formação profissional – não é a da profissionalização em música, mas de integrar-se a um corpo disciplinar global para ofertar atividades que promovam a apropriação por parte do educando de conhecimentos que possam em algum momento transformarem sua realidade objetiva, da sua comunidade e do seu mundo do trabalho.

A importância da educação musical na formação humana e da educação integral para os alunos trabalhadores

Em minha experiência, como professora de música, em quase duas décadas, em se tratando do trabalho com alunos trabalhadores, a educação musical apresenta dois relevantes aspectos: o da

experiência estética, que pode ser vivenciada tanto nos planos individual e coletivo; e o da dimensão política, que acontece no plano da coletividade ao perpassar território da diversidade cultural e da sustentabilidade social.

Em se tratando de experiência estética, ao trabalhar com educação musical no Proeja, começamos pela apropriação do entendimento que o mundo é sonoro, e trabalhar com música é muito mais que a execução prática de um instrumento musical, mas a imersão no plano dos sentidos, de um mundo sensível. A partir desse entendimento, o aluno começa a ser estimulado a perceber que tem uma bagagem cultural sonora extramusical que pode ser compreendida e dividida com o coletivo. A esta concepção de ensino foi segundo Fonterrada (2005) tratada por Schafer (1990) de educação sonora.

A experiência do *sentir* e compreender as sensações sonoras são tão ou mais relevantes do que *fazer*. *Fazer* é um processo mecânico que pode ser pensado ou não, é prática de repetição, que pode ser assimilado para depois ser reproduzido de forma inconsciente. O *sentir* está no plano do sensível, que consciente ou não, nunca vai ser experimentado de forma repetitiva, pois os sentidos variam pela influência do ambiente, do estado emocional e da estimulação sonora recebida. Como entender o equilíbrio de voz e instrumento da bossa nova, a estrutura sincopada do samba, os matizes da música instrumental, a afinação dos instrumentos de uma orquestra, sem antes perceber os sons ao seu entorno? Como a experiência estética pode se manifestar sem a abertura da escuta ao mundo sonoro? Estão são questões importantes para serem pensadas pelo educador musical.

Em outro percurso educativo, apresenta-se uma segunda dimensão do trabalho do educador musical que é o da dimensão política, que perpassa a memória tanto individual quanto coletiva, e também a diversidade cultural e a sustentabilidade social. Ora, se buscamos uma formação humana global, em uma perspectiva de

sustentabilidade social, o aspecto político – não panfletário – mas de engajamento social deve ser o horizonte a ser perseguido e aqui se encontra o caminho mais complexo.

Ao seguir a proposta de trabalhar com temas da diversidade cultural, se faz necessário o cuidado em não criar guetos culturais, mas troca de conhecimentos na busca da equidade ao acesso dos bens culturais em que todas as aprendizagens se dão como apropriação de conhecimento de forma equilibrada e sem tratar o diverso como o “estranho” reificando a diferença de modo a engessá-la. Entende-se, portanto que,

“como modo de tratar a diversidade, o diálogo e a troca de experiências podem evitar a “guetização” – o processo de fechar em guetos” –, um dos riscos do multiculturalismo, apontado por entre outros, Canen (2002) e na arte, Peregrino (1995). O risco da guetização acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de diferentes grupos, especialmente daqueles historicamente dominados, acaba-se por prender estes grupos no gueto das suas particularidades, isolando-os (PENNA, 2010, p. 95)

Quanto à sustentabilidade social, ela se manifesta no equilíbrio entre as relações humanas, na equidade na concessão dos recursos, entre eles, o acesso e a distribuição democrática aos bens culturais. Entendida aqui como um bem cultural, a presença da música na prática educativa escolar depende em inúmeras vezes de muitos fatores como espaço físico, recursos materiais e carga horária adequada. Esta questão é sintomática, pois se na escola regular é preciso certo esforço, e em não raros casos, frequentes enfrentamentos, pode-se mensurar que acontece na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em que muitas vezes além dos problemas já conhecidos pelo educador musical se faz necessário ainda o convencimento dos próprios alunos de que não se está perdendo tempo ou brincando em horário de aula. Afinal, o prazer não tem lugar para as classes subalternas em uma sociedade capitalista.

Em sentido contrário, fazer arte com alunos trabalhadores é uma forma de resistência, um ato político, e esse é o papel de uma educação integral na formação humana de alunos trabalhadores, para que tenham o mesmo direito a vivenciar a experiência estética de outros sujeitos de classes sociais mais abastadas para conjuntamente a outras áreas do conhecimento ter subsídios para transformar a sua realidade objetiva dentro da possibilidade de se constituírem como seres mais éticos, críticos, emancipados e conscientes de seus direitos e deveres pela coletividade rumo a um desenvolvimento humano sustentável.

Quem são os sujeitos da aprendizagem dos cursos Proeja do IFC – Camboriú?

Quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, fala-se essencialmente em educação popular, em alunos trabalhadores, homens e mulheres que abandonaram a escola muito cedo para entrar no mercado do trabalho. Na maior parte das vezes são trabalhadores de baixa remuneração, com condições árduas de trabalho e com mínimas chances de modificar seu contexto de vida. Haja vista, que o nível de escolaridade os qualifica para empregos que os mantêm em uma faixa de renda que invariavelmente não os permite experimentar muito além do estritamente básico para a manutenção da família. Logo escolher entre subsidiar as necessidades de manutenção do lar e experienciar eventos artísticos e culturais muitas vezes se torna algo fora de questão.

Entre estes sujeitos faz-se um adendo à questão das mulheres trabalhadoras, que enfrentam dupla jornada, pois a elas são atribuídas os cuidados do lar e da família, concomitantemente com as atividades laborais quer seja no mercado formal do trabalho ou mesmo em suas casas para a complementação da renda familiar. A elas, o lazer, a vida cultural, a experiência estética ainda se faz uma possibilidade mais distante, tendo em vista que seu tempo ainda é

mais reduzido em relação ao seu gênero oposto. Outros sujeitos são idosos, que estiveram muitos anos afastados da escola e que resolveram retomar os estudos depois das aposentadorias, ou conforme algumas narrativas, depois de terem os filhos formados e encaminhados em suas profissões. Neste caso, a retomada dos estudos não ocorre na busca de uma profissão, mas ao encontro de ampliar sua formação humana e na busca de um maior contato social, tendo em uma comunidade escolar um espaço ideal para isto.

Para compreender o perfil dos discentes dos cursos Proeja do IFC – *campus* Camboriú se faz necessário conhecer a cidade e os espaços de existência destes sujeitos. O município de Camboriú tem 134 anos e em 2020, conta segundo o IBGE (2020) com uma estimativa de 85.120 habitantes. Seguidamente, confundida com a cidade vizinha de Balneário Camboriú – que se emancipou da primeira em meados da década de 1960 – a cidade de Camboriú é composta por trabalhadores de pequenas indústrias de cerâmicas, madeira, móveis, têxteis, de atividades agrícolas e de pecuária e um singelo comércio local, onde o turismo religioso que ocorre no mês de abril é o mais explorado para a sua economia. Ao contrário de Camboriú, o Balneário, homônimo, é uma cidade de economia turística, considerada umas das mais movimentadas e ricas cidades do país. Atende um vasto comércio na área de gastronomia, hospedagem e hotelaria, de comércio imobiliário, de turismo ecológico, esportes náuticos e da movimentada vida cultural que faz com que trabalhadores de toda a região migrem para suprir a necessidade de mão de obra na alta temporada que se estende entre os meses de outubro e março anualmente.

Muitos alunos do IFC – *campus* Camboriú fazem parte do contingente de trabalhadores da cidade de Balneário Camboriú, mas sem fazer parte ou ter acesso à movimentada vida cultural da cidade vizinha, que é separada apenas por uma rodovia. Ao contrário da cidade vizinha, Camboriú não possui cinemas, teatros e salas de espetáculos. Conta somente com uma escola de música com duas salas de aula que não tem espaço físico para apresentações locais. Todos os

eventos musicais ocorrem dentro das igrejas católicas e evangélicas, em que só é permitida música religiosa, e raramente na praça central da cidade em épocas de feriados religiosos.

O distinto acesso dos habitantes de Camboriú – muitos deles alunos trabalhadores em Balneário Camboriú – aos bens culturais da cidade vizinha foi uma impactante realidade que observei quando assumi o cargo de professora de música no IFC – Camboriú, pois constatei que os mesmos sujeitos que produzem riqueza estavam à margem dos espaços de lazer, cultura e entretenimento. Tampouco circulavam em espaços culturais das cidades vizinhas como Itajaí, Blumenau, Joinville ou a capital Florianópolis, o que me fez perceber que as vivências estéticas deveriam ser estimuladas a partir da escola e da disciplina de artes.

Na busca de transformar essa realidade de forma objetiva, após as primeiras aulas de Artes, busquei formas de dialogar com a comunidade escolar, – inclusive com as coordenações de curso, assistência estudantil, direção e uma pedagoga, que era professora mediadora do curso –, buscando criar estratégias para que eles fossem levados a outros espaços artísticos fora de Camboriú e assim ampliar para os outros níveis a experiência estética na busca da equidade social e da democratização cultural. Para fortalecer o discurso da necessidade da acessibilidade aos espaços culturais comecei a fazer questionários no início e no final das atividades letivas para que pudesse materializar o que observei enquanto professora.

Como foi possível mediar os processos educativos com estes alunos trabalhadores a partir da educação musical entre os anos de 2017 e 2019? Primeiramente, a preparação precisou começar antes da entrada em aula, na fase do planejamento pedagógico. Partindo do entendimento que mesmo sem o acesso ao vivo as performances musicais, os estudantes traziam consigo relevantes conhecimentos acerca da música, assimilados através da família, do rádio, da televisão e da internet para ser experienciado, sentido, reproduzido, reinventado em sala de aula, tendo eles a capacidade de discutir, dialogar, narrar

suas experiências estéticas, fator importante para a formação humana e integral dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. A formação humana se dá nas relações sociais, no âmbito familiar, nas trocas de experiências com o outro. Dessa forma, Penna (2010) infere que a arte – e a música é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significados na sua relação com o mundo.

Em segundo momento, já na primeira aula – durante os três anos – foi distribuído um documento para fazer a sondagem dos conhecimentos musicais dos alunos, onde foi possível detectar mais tarde já nas práticas em aula que as respostas muitas vezes não coincidiam com a realidade, pois eles conheciam muito mais do que expressaram no documento escrito. Em um terceiro momento, foram formados círculos de cultura, com base em Paulo Freire (2011), Spigolom & Campos (2016) em que cada aluno narrava suas experiências com música, seus gostos, conhecimentos e algumas vivências musicais, pois alguns poucos alunos eram músicos das igrejas locais.

Segundo Moll (2008, p.15)

O patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento.

Neste sentido, a partir das experiências narradas, os alunos chegaram conjuntamente à conclusão que traziam consigo uma bagagem cultural e começaram a compreender que detinham um conhecimento acerca da música. Nas suas narrativas, os alunos começaram a contar o desejo de vivenciar de modo mais efetivo a música, o que não era possível pelos preços dos ingressos, do deslocamento para fora de Camboriú, a partir destes relatos e do interesse dos alunos, a forma encontrada para resolver tal questão foi levá-los a eventos musicais em uma atividade autorizada para os

cursos técnicos integrados que se chama “visita técnica” e que comecei a vincular também para os cursos do Proeja.

Em 2017, consegui levá-los a uma viagem ao Museu do Mar na cidade de São Francisco do Sul, onde depois fizemos um passeio ecológico de barco e com caminhadas na natureza, nesse passeio os alunos foram convidados a uma forma de audição consciente de todos os sons ambientais ao seu entorno, seguindo o conceito de Paisagem Sonora de Murray Schafer (1991). Embora tenham sido preparados anteriormente, com a apropriação conceitual, foi uma surpresa a reação dos alunos e o resultado narrado nos círculos de cultura em roda de conversas.

Em 2018, ainda com a possibilidade das viagens técnicas, e com o auxílio financeiro da assistência estudantil, pude levá-los ao primeiro evento musical em um teatro. Então, os alunos foram convidados a assistir um espetáculo musical no dia 21 de junho no teatro Bruno Nitz, de Balneário Camboriú, intitulado *Simplemente Elis*, que foi premiado no Rio de Janeiro e São Paulo como o espetáculo do ano.

A princípio, muitos alunos se sentiram intimidados e não queriam ir, acreditavam que não era lugar para eles, que não seriam bem aceitos, que não saberiam se comportar nos ambientes e aí percebi, juntamente com meus colegas professores, o quão distante de sentirem-se sujeitos de direito a circular nesses espaços esses alunos trabalhadores haviam se tornado, e como era importante integrar, promover o acesso e conscientizá-los de que tais espaços são criados também para eles e que esta experiência estética era parte do seu processo formativo, integrador e emancipatório.

Após o evento, entendi que os círculos de cultura e as rodas de conversa embora ricas na troca de experiências deixavam uma lacuna quanto ao registro desta atividade e então orientei aos alunos que registrassem de forma escrita as impressões que tiveram após o espetáculo. Apresento abaixo algumas escritas e respeitando as suas identidades utilizarei nomes fictícios, seguindo uma orientação

antropológica, não farei correções ortográficas e gramaticais nas suas escritas:

Nunca tinha ido ao teatro, mas amei de coração por ter ido! Achei muito legal, uma cantora muito espetacular e maravilhosa! Muitas músicas conhecidas, cenário impressionante, os músicos todos muito legais, mas um músico marcou o teatro, que eu amei muito! Queria muito ir novamente e ver outras peças. (Aluno 1 – J. 2018).

Foi bom, eu nunca tive essa oportunidade antes. Tinha um pensamento de que iria ser ruim. Foi bom por que pude conhecer este estilo de música que antes não tive contato. Percebi que na seleção das músicas algumas eu até conhecia, sendo esta: Maria, Maria. High socite, sertão. A qualidade instrumental me impressionou pela qualidade. (Aluno 2 – JJ. 2018)

Nunca tinha ido em um teatro na minha vida. Foi a melhor experiência da minha vida! Eu achei demais! Quero vir de novo e trazer minha namorada que nunca veio também. (Aluno 3 – LG. 2018)

Minha visita ao Teatro Bruno Nitz em Balneário Camboriú esteve maravilhosa! A mulher que cantava, cantava bem. Todas as músicas foram bem. O local é bem arrumado e todas as pessoas sentam bem confortavelmente. E o local tem muitas saídas. Eu não fiquei para assistir o final, pois tinha de trabalhar. (Aluno 4 – N. 2018)

Eu já tive oportunidade de ir ao teatro quando era mais novo. Eu confesso que infelizmente eu não conhecia as músicas e nem a cantora, mas me encantei com o espetáculo. Fiquei de boca aberta com a cantora e os músicos. Depois do espetáculo eu pesquisei mais sobre a cantora e já baixei várias músicas para ouvir. Me arrependo de não conhecer a Elis antes. (Aluno 5 – LP. 2018)

Foi maravilhoso, professora! Simplesmente divino! Os instrumentos junto com a voz da cantora foi lindo! A voz da cantora com o soprano se misturando com o grave deu um

toque especial para o teatro. Foi uma experiência maravilhosa, amei! E vou continuar indo sempre que tiver oportunidade. (Aluno 6 – A. 2018)

Eu nunca tinha ido em um teatro e achei o espetáculo muito bom e iria outras vezes, é muito bom! Conhecer coisas novas e iria de novo em um evento como esse, muito animado e super divertido estar em um lugar assim. O espetáculo tava maravilhoso. (Aluno 7 – G. 2018)

Nunca fui, foi a primeira vez. Se todo o espetáculo for como foi o de "Simplesmente Elis", com certeza, irei mais vezes. Esse espetáculo foi uma loucura! De começo achei que ia ser chato, mas me surpreendi. A cantora linda, poderosa, e que voz, que interpretação, e os músicos, todos fera! (Aluno 8 – F. 2018).²⁶

Dos oito alunos que foram assistir ao espetáculo, com exceção de um que é cadeirante, todos trabalham em Balneário Camboriú. Cinco nunca haviam entrado em um teatro, um relatou que havia ido quando jovem, e dois não relataram. Esses relatos são sintomáticos em relação aos modos de vida e existência desses alunos trabalhadores. Snyders (2008) faz uma análise com relação à música de concerto que pode ser transposta para os espetáculos musicais populares e pode ser relevante para iniciar uma discussão com relação a este tema, quando diz que:

O acesso às obras primas representa uma área de desigualdade social flagrante: a "grande música" existe essencialmente para uma elite de privilegiados, privilegiados da cultura, que, aliás, raramente são desfavorecidos em outras áreas e frequentemente são "herdeiros" de pessoas já privilegiadas. (SNYDERS, 2008, p.45).

²⁶ Os cursos de qualificação em Agroindústria e Agente de Observação de Segurança do IFC – Camboriú são de duração de dois anos e oferecem 40 vagas por curso. A disciplina de Artes/Música é ministrada no segundo ano, e quando chegam ao segundo ano, temos uma dissidência de aproximadamente 50% das turmas. Quando chega a metade do segundo ano em vias de regras temos uma média de 5 a 7 alunos. Esta é uma das duras realidades do ensino para os alunos trabalhadores. O número acima apresentado de alunos está dentro da média anual quando chegamos ao segundo ano de curso.

O que Snyders (2008) se propõe a discutir no âmbito da música erudita pode ser trazido neste caso para a realidade dos alunos trabalhadores, pois eles estão fora da esfera dos privilegiados da cultura como supracitado. Como imaginar a formação humana e integral de sujeitos que estão alienados do acesso aos bens culturais? Na falta de acesso a esses espaços, promover o contato com espaços artísticos e culturais, mesmo que em eventos escolares se torna papel da escola.

A experiência musical pode ser vivenciada de vários modos, as tecnologias em constantes processos evolutivos estão para promover maior acesso às pessoas. Mas, esperar que às classes trabalhadoras seja destinada a observação reproduzida por meios tecnológicos – mesmo que simultâneos – e a outros grupos sociais seja ofertado o acesso da experiência em plano real, ao vivo, não é democratizar a cultura, e está muito longe de ser um processo equitativo.

Os alunos, a partir da experiência em plano real, em suas narrativas, conseguiram avaliar a música, a organização dos espaços, a *expertise* dos músicos tudo em um único evento, ou seja, o rito do evento musical não passou despercebido ao olhar atento desses sujeitos. Relegar a eles à reprodução tecnológica por meio de gravações, não iria oportunizar a experiência sensível de estar no ambiente, sentir o ambiente, trocar experiências com outros indivíduos, pois o espetáculo é um evento não só artístico, mas social, que o integra e humaniza no encontro com o outro.

Dessas duas experiências em viagens técnicas, a primeira ao Museu do Mar, em São Francisco do Sul, e a segunda no teatro Bruno Nitz, em Balneário Camboriú, surge por parte dos alunos à demanda de outros eventos culturais. Com os cortes orçamentários, iniciados em 2017, as viagens técnicas foram suspensas, mas a necessidade estimulada por esses dois eventos permaneceu, e em função disso, foi necessário buscar outros modos de suprir essa carência, o que foi resolvido ainda em 2018 com a submissão de um projeto de extensão,

que propôs trazer a partir de então, os eventos musicais para dentro do IFC – *campus* Camboriú.

Projeto de extensão Musicarte: partindo do Proeja para toda uma comunidade

Com o corte de recursos imposto pelo governo federal em todas as universidades e institutos federais a partir de 2017 tornou-se inviável levar os alunos trabalhadores para experienciar à música fora da escola – em função do deslocamento e das entradas dos eventos – surge à necessidade de reformular a trajetória do percurso educativo sem perder a direção tomada. Em meu entendimento, bem como de alguns colegas professores e um técnico administrativo a proposta de experientiação estética iniciada pela democratização dos eventos musicais para atender ao Proeja deveria ser mantida.

Para atender a demanda colocada pelos alunos, com relação à necessidade de participar em eventos artísticos, em 2018 acabamos readaptando um projeto de extensão que foi submetido pela primeira vez no Edital nº 10/GDG/IFC-CAM/2017 chamado *Latino Voices Camerata*. Agora, em 2018, submetido no Edital nº 040/GDG/IFC-CAM/2018, o projeto de extensão de *Musicarte/Latino Voices Camerata* estava adequado para atender as necessidades dos estudantes trabalhadores do Proeja, pois tinha por objetivo ofertar à comunidade camboriuense a possibilidade de ampliar o repertório cultural e artístico através de concertos didáticos.

O auditório do *campus* Camboriú conta com 450 lugares e foi considerado um espaço adequado para receber eventos musicais e ampliar a oferta para outros sujeitos. Sendo assim, além de atender a demanda dos alunos, pudemos ampliar o público alvo para toda a comunidade escolar, assim como a comunidade local. Por fim, o IFC assume o protagonismo frente às questões de arte e cultura no município de Camboriú.

A partir de 2019, o projeto ainda com o mesmo nome se dividiu em duas frentes de trabalho: os *concertos didáticos* e o *cinarte/cinebiografia*. Este último consiste em projeções cinematográficas sempre exibindo antes de um recital, concerto ou evento musical – para fins de contextualização – um compositor que será apresentado e assim situar ao aluno com relação aos períodos históricos, gêneros e estilos. Dentro desse projeto foram apresentados os filmes: *Amadeus* (1984), *Minha amada Imortal* (1994) e *Farinelli, Il castrato* (1994).

Entre 2017 e 2019, foram apresentados os seguintes recitais e concertos entre músicos populares e eruditos: em 2017, Duo Cellar (Julia Willeichtner Alemanha/violoncelo e André Ducasse – Chile/violão) e a Orquestra de Cordas da Ilha (Florianópolis); em 2018, Recital de Canto e Violão (André Franzoni Alexandre/Florianópolis) e Recital de Violão Erudito (Marcos Pablo Dalmácio/Argentina); em 2019, Recital de Violão com obra autoral sobre a produção do artista visual Victor Lark (Marcos Pablo Dalmácio/Argentina) e Recital de Inauguração da Orquestra de Cordas da Ilha (Camboriú/Vale do Itajaí). Em 2020, o projeto ocorreu no formato *on-line* em função da pandemia de Covid-19.

Todos os recitais foram marcados durante o período noturno e já havíamos acordado com um grupo professores do Proeja, que os alunos seriam liberados para as apresentações e eventos musicais. Essa também foi uma construção com o quadro docente dos cursos, especialmente com o grupo das disciplinas propedêuticas. Essa tem sido uma postura pedagógica do corpo docente que caminha de encontro à formação humanizadora e integral dos alunos trabalhadores. A ação institucional do IFC prima pelo fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos de alunos trabalhadores e entende que escola é um dos espaços em que o estudante se constitui como sujeito, e neste sentido, trabalha pela construção de um sujeito/cidadão consciente e crítico, ético, sensível e humanizado.

Dessa forma, não formamos ferramentas, engrenagens para o mercado do trabalho, mas profissionais capazes de existir com dignidade, com habilidades para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se constituem plenos na integralidade da sua existência humana emancipada e sustentável.

As Artes fazem parte do arcabouço de conhecimentos trabalhados para que esses alunos tenham subsídios para dialogar de igual para igual com outros sujeitos de outras classes sociais, em que a apropriação do conhecimento pode amparar e dar elementos para romper qualquer modo de alienação em caminho a transformação do seu lugar de existência.

Considerações finais

Neste relato de experiência, abordei duas questões centrais: a educação musical e a formação humana dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja – no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC *campus* Camboriú. Para isso, discutiu-se como se dão os diálogos entre a Educação Musical e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no âmbito da educação profissional no IFC e entender quais foram os desafios pedagógicos para a integração da disciplina de Artes, neste caso específico, da música, com as outras disciplinas dos cursos.

Foi apresentada a Educação Musical como possibilidade de experientiação estética e promotora para o desenvolvimento humano sustentável e integral dos alunos trabalhadores e os desafios em romper com as práticas de ensino que faziam uso de conteúdos fixos para integrar-se a outra perspectiva educacional no caminho de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, visando à formação global do educando.

Com base no conhecimento empírico apresentei dois aspectos relevantes para o ensino da música para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: o da experiência estética e o da dimensão política, convidando a dialogar sobre a relevância desses dois aspectos na formação humana e integral junto aos conhecimentos, científicos, tecnológicos, e culturais apropriados de forma global, integral pelos estudantes de modo equitativo.

Em seguida apresentei os sujeitos envolvidos nos processos educativos e as características socioeconômicas das duas cidades em que circulam a maior parte dos estudantes dos cursos de qualificação do Proeja, os acessos e não acessos aos bens culturais, as características da economia que fazem o contexto social da vida desses sujeitos.

Descrevo algumas práticas docentes na tentativa de aproximar o leitor da narrativa dos alunos acerca das impressões que tiveram em alguns eventos culturais e os resultados de um desses eventos transcritos do relatório de uma “visita técnica” e as demandas que surgiram após o evento que culminaram na proposta de um projeto de extensão intitulado Musicarte, que hoje atende não somente a cidade de Camboriú, mas outras cidades do Vale do Itajaí.

Por fim, reitero a importância das aulas de Educação Musical para a promoção não só de uma formação humana mais plena e integral, mas para que os alunos na manifestação da sua autonomia demandassem a necessidade de eventos culturais na sua cidade, o que fez com que o IFC – *campus* Camboriú assumisse o protagonismo em atender a esta carência através da oferta de espaços físicos e no subsídio de recursos humanos e financeiros previstos em editais para que pudéssemos nesses últimos anos trazer artistas de renome nacional e internacional para nosso auditório, hoje convertido em sala de concertos.

Referências

AMADEUS. Direção: Miloš Forman. Nova York: Orion Pictures Corporation/Warner Bros, 1984. 1 VHS, son., color.

BRASIL. (2008). Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E4D55007A02A7497BCC9EDC813300380.proposicoesWebExterno2?codteor=713583&filename=LegislacaoCitada+-PL+6392/2009. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. (2007) PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação.

FARINELLI, *il castrato*. Direção: Gérard Corbiau. Paris: Continental, 1994. 1 VHS, son., color.

FIOCRUZ. Dicionário da educação profissional em saúde. Disponível em:

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html#:~:text=O%20conceito%20de%20omnilateralidade%20%C3%A9,pelas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20burguesas%20estranhadas%2C%20enfim>. Acesso em 20 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. rev. e atual. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. UNESP: São Paulo, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2019. Santa Catarina: IBGE. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

MINHA amada imortal. Direção: Bernard Rose. Londres: Europa Filmes, 1994. 1 VHS, son., color.

MOOL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? in. Educação Integral. TV Escola Salto para o futuro. p.11-16. Rio de Janeiro, agosto/2008.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 8. ed. Cortez: São Paulo, 2010.

SCHAFER, Murray. Educação sonora. São Paulo, 1990. Mimeo

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. UNESP: São Paulo, 1991.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SPIGOLOM, Nima Imaculada & CAMPOS, Gabriela Brasil Gonçalves (Org.). 1. ed. Círculos de cultura: teoria, prática e práxis. 2016. CRV

<https://culturabc.com.br/event/simplesmente-elis-elis-regina/> <Acesso em: 19 nov. 2020.



Segundo Momento:

**ENTREVISTA
REVISITADA**

DAC

INSTRUMENTAL

ao vivo no
facebook



**Dia 30 de junho
às 19h**

Carlos Kater

Mediadores:
Luciano Nazário e
Cleiton Oliveira

**Educação Musical
e Criatividade**

Link para
Acesso

<https://www.facebook.com/DACFURG/>



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Alvorada

NEMUS
NÚCLEO DE EXTENSÃO
EM MÚSICA

DAC
Diretoria de Arte
e Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA



FURG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

Educação Musical e Criatividade²⁷

Carlos Kater²⁸

Mediadores: Luciano Nazario e Cleiton Oliveira²⁹

Luciano Nazario: Para finalizarmos o evento “DAC Instrumental”, convidamos hoje Carlos Kater, grande educador musical brasileiro. Mediando esta conversa, temos nosso convidado professor Cleiton Oliveira. Então, aproveito para dar boa noite a todos e agradecer a presença de vocês aqui hoje. Carlos, muito obrigado!

²⁷ O presente texto é resultado da transcrição da *live* realizada no DAC Instrumental, no dia 30 de junho de 2020. Ela foi revisada, complementada e adaptada à linguagem escrita, sem, no entanto, desfígurar sua origem falada. O texto aqui apresentado foi revisitado pelos autores e para melhor compreensão da conversa, agora no formato escrito, foram acrescentadas algumas perguntas e imagens. O vídeo da *live* pode ser acessado através do link: https://www.youtube.com/watch?v=VLZnz1RaJ_o&list=PLHi-QiX_z1-RFp17pKb5TPIoqCQxj8L5Y&index=9.

²⁸ Carlos Kater, educador, musicólogo e compositor, Doutor pela Universidade de Paris IV – Sorbonne e Professor Titular pela Universidade Federal de Minas Gerais. É autor de mais de 50 textos, entre artigos e livros publicados, entre eles *Por toda parte*, do qual é o autor da parte musical, livro aprovado pelo MEC e um dos 10 finalistas indicado ao Prêmio Jabuti de Livro Didático, em 2017. Idealizou, coordenou e realizou vários projetos de formação musical, dos quais destaca-se “Música na Escola”, projeto pioneiro no Brasil que levou música a mais de 120.000 alunos de escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997-2000) e o projeto “A Música da Gente”, criado em 2013 e desenvolvido sem interrupções até o momento, promovendo a criação musical coletiva junto a mais de 10.000 alunos de diversas escolas no Brasil. É Membro Permanente do Conselho Assessor da “Cátedra Libre de Pensamiento Pedagógico Musical Latinoamericano”, junto ao Depto. de Artes Musicales y Sonoras da UNA - Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires/Argentina) e Professor Colaborador do Curso de Pós-Graduação em Música, da ECA da Universidade de São Paulo, consultor e parecerista de diversas associações científicas brasileiras e atua regularmente como educador, conferencista e consultor, ministrando cursos e oficinas dirigidas à “Formação Musical Inventiva” com foco no desenvolvimento humano. Para mais informações: <http://www.carloskater.com.br/>, <http://lattes.cnpq.br/1845763886645209>, <https://www.facebook.com/carlos.kater.5> e <https://www.facebook.com/amusicadagente>.

²⁹ Cleiton Oliveira é docente da área de Educação Musical no IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Alvorada desde 2017, onde desenvolveu a atividade de coordenador de Extensão (2018-2019).

Carlos Kater: Para mim é um grande prazer estar aqui com vocês. Agradeço seu convite Luciano, para termos este valioso momento de reflexão em conjunto. Espero que essas reflexões sejam também úteis a todos aqueles e aquelas que nos assistem nesse momento.

Luciano: Muito obrigado. Cleiton, agradeço muito a tua ajuda na mediação também.

Cleiton Oliveira: Obrigado, Luciano. É um prazer estar aqui com vocês, Carlos, Luciano. A FURG (Universidade Federal do Rio Grande), universidade da minha cidade querida, Rio Grande, mais uma vez proporcionando também esta partilha. E nos encaminhamos hoje para uma conversa de muitas partilhas. Acho que um dos centros, pelo que falamos previamente, são essas questões da partilha, que nos envolvem, não é? Como partilhamos e como congregamos. Aproveito para me apresentar um pouco. Eu sou Cleiton Oliveira, formado em Pelotas, em licenciatura em Música, na Universidade Federal, mestre pela FURG em Educação Ambiental. Hoje, sou professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, moro em Porto Alegre mas trabalho no nosso Campus da cidade de Alvorada.

Luciano: Que maravilha! O Carlos Kater, para quem não sabe, é educador, professor titular pela Universidade de Minas Gerais, Doutor pela Universidade de Paris IV, Sorbonne; criador de vários projetos de repercussão nacional. Você poderia nos falar um pouco sobre sua trajetória profissional?

Carlos: Com prazer. Na realidade, eu era professor do Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, e acabei fazendo concurso na Escola de Música da UFMG, pela qual me tornei professor titular e, depois de anos, me aposentei, retornando a São Paulo. Pude realizar muitos projetos acadêmicos e de pesquisa significativos lá, bem como outros de natureza socioeducativa fora da universidade. Koellreutter³⁰ trabalhou lá, dando aulas e dirigindo o Centro de Pesquisa em Música

³⁰ Hans-Joachim Koellreutter (Freiburg, 1915 - São Paulo, 2005) músico, compositor e pensador brasileiro de origem alemã.

Contemporânea, órgão complementar da universidade. Penso que todos que nos ouvem conhecem bem Koellreutter! Na verdade, foi ele quem me incentivou a ir para a UFMG, pois ele, morando entre o Rio de Janeiro e São Paulo, estava já cansado de tantas viagens semanais a Belo Horizonte (creio que ele tivesse já com seus 70 e tantos anos). Ele me incentivou a prestar o concurso, para que pudesse auxiliá-lo à frente do Centro e, uma vez aprovado no concurso, me candidatando ao cargo de diretor, é claro! Nessa época, eu tinha encontros semanais de trabalho com Koellreutter, pois estava organizando e microfilmando todo o seu acervo pessoal de documentos, editando textos de sua autoria e produzindo o Catálogo de suas obras; o único existente, aliás. Com seu jeito característico, Koellreutter dizia regularmente “Você tem de ir para lá, Kater... Eu preciso de você lá!”. Ele me entusiasmou tanto que decidi me candidatar e prestar o concurso; como fui aprovado acabei indo para lá, onde fiquei mais de 10 anos. Desde minha volta para São Paulo, em 2000 desenvolvi vários projetos, dentre eles o “A Música da gente”, e presto regularmente consultoria, ministro cursos de formação com viés humanizante, entre outros trabalhos que assumo neste momento de minha vida.

Luciano: Pois é, você fez o doutorado na Universidade de Paris IV, Sorbonne, em Musicologia e História da Música.

Carlos: Sim.

Luciano: E você idealizou dois projetos que têm uma relevância enorme. O primeiro deles é o “Música na Escola”, que foi um projeto pioneiro no Brasil, levando música para mais de 120 mil alunos de escolas públicas do Estado de Minas Gerais, e o segundo é o “A Música da Gente”, que é um projeto atual que promove a criação musical coletiva e já foi realizado junto a mais de dez mil alunos de diversas escolas do Brasil. Então, pretendo conversar contigo sobre esses projetos, porque são extremamente relevantes. Mas o nosso tema aqui, do qual você também é especialista, é a questão da criatividade. Quero abrir, agora, com uma pergunta com relação a esse aspecto do ser humano, que é a questão da criatividade. Estávamos conversando aqui

em *off* sobre eu ter te conhecido lá na Costa Rica, durante o FLADEM, o Fórum Latino-Americano de Educação Musical. Lá você me falou uma coisa, não sei se vai se lembrar, e talvez nem sei se eu entendi bem – e se for o caso, me esclareça –, mas foi o seguinte: “É preciso ter coragem para ser criativo”. Aquilo ficou na minha cabeça, porque eu também trabalho com criatividade, estou realizando uma pesquisa já há alguns anos sobre isso. Percebo com relação a adolescentes e, mais especificamente, aos adultos, essa questão do medo. Alguns realmente têm medo de criar porque, quando criamos, estamos nos entregando por inteiro, mostrando ali a pessoa que somos musicalmente, porque a criação traz algo de dentro de nós. Mas nas crianças não, vejo até o contrário, pelo menos na minha experiência, vejo que é uma coisa mais natural, elas ainda não adquiriram esse “medo”, que, com o passar do tempo, as pessoas vão internalizando. Então, queria comentar contigo sobre isso e sobre o que as crianças têm a nos ensinar sobre a criatividade.

Carlos: O “grande mundo”, não é? A criação múltipla e viva, suas metáforas incessantes, a cultura e a educação, dentro e fora das salas de aula, como ela se manifesta ampla! Bem, vou tentar comentar sobre a criatividade, com objetividade e suficiência, apesar da abrangência e complexidade que ela tem, em particular nas práticas musicais, uma vez também que diversos fatores estão envolvidos, muitas variantes se produzem e se mesclam, diferentes condicionantes intervêm. Vou considerar inicialmente de maneira mais simples. Nós temos, como seres humanos, uma matriz básica de reações, que entra em funcionamento instintivamente face a uma situação de desafio, que podem ser: o enfrentamento – de maneira consciente ou contrafóbica –, a fuga ou a paralisia. Essas são em síntese as possibilidades que existem. Então, quando estamos face a um desafio importante, necessário, como pode ser o proposto pela criação, se ela estiver dentro de um enquadramento que possibilite que a criatividade se produza, emerja e gere efetivamente algo, será ótimo e essa conquista poderá elevar nossa autoestima e nos encorajar a desafios ainda maiores e de outras ordens. Caso contrário, conforme essa situação

ocorra, se com acompanhamento adequado ou não, de acordo ainda com a reação dos participantes, poderá então haver frustração, sentimento de incapacidade, inferioridade, bloqueios, traumas etc. Como educadores, temos de zelar a fim de promover condições favoráveis, na relação de ensino-aprendizagem, para que isso seja evitado e a criação, a criação possível, mesmo que de aparência simples ou singela, aconteça. Uma criação que responda a um tipo de necessidade, que reflita sinceridade, curiosidade, originalidade, determinação. Isso porque, como professores ou educadores, nos é fácil dizer para uma criança, jovem ou adulto: "Fique à vontade, sinta-se livre, não se preocupe, faça o que você quiser!"; ou ainda, "Cante, toque uma nota qualquer, invente, seja criativo!"; "Crie à vontade, faça o que você desejar!". Ora, esses convites são belos e soam muito bem, mas... fazer o que se quer, expressar-se livremente, criar o que desejar etc. significa, antes de tudo, fazer o que se pode, o que significa... poder! E esse é um desafio enorme, sobretudo quando a pessoa "convidada a criar" não possui ainda um contato experiente com a própria expressão, com a improvisação, com a criação; quando não possui lastro de realizações bem-sucedidas, em geral alimentadas por vivências satisfatoriamente conduzidas. É muito difícil "fazer o que se quer", pois é necessário aqui também uma autorização que vem do interior da própria pessoa. Abrindo aqui um parêntese, faço um paralelo muito rápido com um diálogo, uma troca de correspondências entre os poetas Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade. O jovem Carlos envia seu livro de poesia ao "Papa do Modernismo", que o lê e posteriormente faz certas críticas, como de praxe. Carlos Drummond, então um tanto sem jeito, responde ao poeta experiente com o seu "melhor" argumento na época, "Mas, Mário, eu fiz todo esse livro movido pela minha mais sincera espontaneidade". E Mário retruca mais ou menos assim: "Mas o que é a sua espontaneidade diante de 500 anos de dominação linguística e cultural?" Então, fazer algo de maneira livre, solta, criativa, espontânea é sempre muito simples na fala, no entanto muito difícil e complexa na prática! É mais fácil você proferir algo do seu próprio "lugar comum" (desse porto seguro e confortável que já construímos e conhecemos bem) do que inventar,

criar verdadeiramente. No entanto, se o “outro”, o ouvinte, leitor ou educador, não conhecer bem você e os recursos de que dispõe habitualmente para se expressar, poderá julgar sua expressão criativa, ao passo que no fundo nada está sendo criado, e, nesse caso, talvez apenas você saiba disso, caso não acabe mesmo acreditando na opinião alheia e adentrando ainda mais no equívoco, na ilusão de si. E em geral uma criança sabe muito bem o que funciona e o que não funciona na sua comunicação. Habitualmente ela sabe como agir, qual gesto ou sorriso dar para obter algo em troca; ela sabe o que tem de fazer, quando você lhe propõe um desafio, para ser acolhida e obter aquilo que no fundo todo ato humano procura... amor, sob as suas múltiplas formas, acolhimento e reconhecimento incluídos, claro! Então, nós, como educadores musicais, temos de estar atentos quando lidamos com esta questão. Será que estamos diante de uma manifestação efetivamente espontânea, inventiva, criativa deste aluno ou será que ele está no seu “piloto automático”, no seu “lugar comum” e eu, por desatenção ou desconhecimento – ou por ainda não o conhecer suficientemente – julgo, então, esse resultado que desconheço como criativo, muito embora ele não esteja avançando em nada as fronteiras de suas explorações e experiências? É necessário ter coragem para avançar alguma fronteira, e a criança também sabe disso, muito embora a sua percepção de risco seja bem diferente da nossa. O adulto possui, em geral, uma consciência de risco ampliada, construída pela vivência acumulada que adquiriu, que se estende do colocar sua mão sobre o fogo até se expor publicamente – como nas situações em que o adulto vai falar algo em que acredita firmemente, mas sabe que não pode dizer da maneira que realmente acredita, porque isso provocará problemas de relacionamento, embates políticos, convívio social etc. Face a isso, então, recua, se imobiliza (uma forma de se anular) ou altera sua expressão, modificando a abordagem do tema. Na criança, em geral, esses filtros são muito atenuados (o filtro da crítica, em especial). Mas, mesmo assim, isso demanda coragem, porque um ato criativo é sempre um ato em direção ao vazio, ao novo, ao imprevisto; um caminhar sobre a fronteira entre o conhecido e o desconhecido, entre o que sou (ou sei de mim) e o que

ignoro ou posso vir a saber sobre mim e que poderá talvez me surpreender negativamente. Há um fosso entre esses continentes e, em geral, ele é imenso. De fato, você não sabe o que vai acontecer, onde precisamente chegará, se conseguirá criar algo, se esse “algo” fará ou não algum sentido, como as pessoas acolherão essa criação, se aplaudirão, ficarão indiferentes ou mesmo se a rejeitarão etc. (o que significa – para aqueles que ainda não adquiriram suficiente distanciamento com o que produzem – ser também ignorado, rejeitado, posto de lado... isto é, não amado). Os processos verdadeiramente criativos são imprevisíveis, e vivenciar e oportunizar que outros vivam isso é um desafio que, repito, pede coragem e determinação. Ao mesmo tempo, é nesses momentos que podemos conhecer quem somos e, assim, nos sentirmos mais amplos. Descobrir que, por insegurança, muitas vezes nos protegemos atrás de uma imagem de nós próprios, que sabemos que funciona e nos assegura. Ou, descobrir que somos curiosos e corajosos e, de alguma forma, teremos recurso para sobreviver e ir além dos limites impostos pela situação do momento. E coragem nós não “encontramos” em nenhum lugar, nem através de um pedido do professor! Ela é, como tudo no ser humano, uma construção. Para nós, educadores, é fundamental darmos as condições para que cada pessoa a experimente (se trabalhe), oferecendo situações inicialmente um pouco menos expostas ou mais protegidas, capazes de promover o contato da pessoa consigo própria. Porque, de forma geral, esse contato consigo próprio é mais infrequente e superficial do que imaginamos. Habitualmente, a maioria das pessoas está distanciada dessa qualidade (a que chamamos genericamente de “coragem”) e nesses momentos – em que ela falta – você está desconectado daquilo que é mais essencial em você... você!

Luciano: E vocês usam algum recurso no AMDG para propiciar esse contato da pessoa consigo própria?

Carlos: Sim, no “A Música da Gente” utilizamos a meditação como um recurso para que esse contato da pessoa consigo mesma possa ser acessado. Seu objetivo central é trazer e intensificar a atenção da

criança sobre ela mesma, a fim de favorecer a ampliação de sua percepção de si, de suas sensações, emoções e pensamentos. Tendo um recuo e distanciando-se, momentaneamente que seja, de seu funcionamento ordinário, ela terá oportunidade, a cada vez, de conhecer melhor a pessoa que realmente é. No entanto, a meditação também é proposta com um segundo objetivo, um objetivo “secreto” por assim dizer, que é o de, por vezes, promover a escuta de músicas diferenciadas (a nível estético, estilístico, de complexidade de linguagem, etc.), escolhidas em vista do valor que oferecem para o trabalho que realizamos ou que virá a ser realizado. Por exemplo, posso propor durante a meditação com audição (pois há igualmente meditação sem audição) uma música do Oriente ou da Ásia. Eles não sabem de antemão se ouvirão ou não música e, mesmo depois de encerrada a meditação, podemos fazer ou não menção às características da música escutada. O importante é que escutem, que escutem e em silêncio, também interior. No entanto, em momentos posteriores as referências poderão ser claramente apresentadas, quando os temas de trabalho em classe serão relacionados à música anteriormente escutada, de forma que bastará apenas nomear o necessário, uma vez que ela já faz parte do vivido, do universo contatado pelo aluno. Com os conteúdos assimilados, a questão passa a ser a de dar nomes e indicar direções possíveis para o uso criativo de algumas das características da música. Mas a meditação possui seu foco próprio e é um recurso adotado em geral no projeto para introduzir os encontros de criação musical. Uma vez que o trabalho é calcado na produção, na criação coletiva, não penso que seja nosso direito, como educadores, simplesmente reivindicar ao jovem, criança ou adulto que comece a criar a partir “de agora”, de uma marca temporal, cronológica. Um comentário irônico, crítico sobre isso foi feito nos diários do compositor Eric Satie, quando ele faz a provocação: “Eu acordo todo dia às 8h da manhã, às 8:30 termino meu café, às 8:40 tenho meu primeiro insight, às 8:48 passo a compor minha

música, às 9:48 encerro, para ir passear no parque, depois...”³¹. Ou seja, nenhum de nós tem controle sobre isso. Podemos apenas motivar, preparar o terreno, dispor oportunidades de contato de cada pessoa consigo própria, bem como os meios para que a criação ocorra, se efetive nas melhores condições e direções possíveis! Compete assim ao educador musical promover a criação das maneiras mais favoráveis para que se processe satisfatoriamente, isto é com prazer, qualidade de presença, inquietação experimental, produção de conhecimentos, intenção original etc. De toda maneira, considero que a meditação é sempre algo positivo, pois convida as pessoas a se calarem um pouco, entrarem em contato consigo mesmas, com olhos abertos ou fechados, sentadas ou deitadas. Quando não há meditação, muitas crianças reivindicam, o que significa indica o acerto dessa escolha. O momento da meditação é o ponto de “zeramento”, de centramento, quando as crianças se alinham, concentram-se na respiração, no corpo físico, nas emoções e deixam um pouco para trás a casa, o pai, a mãe, a história recente que ainda vive e age dentro delas. Ou, com os adultos, abrindo mão de preocupações cotidianas, das contas a pagar, do desconforto no ônibus, das divergências com a companheira ou companheiro, etc. E aqui, na meditação, todos estão agora na mesma condição, com a mesma oportunidade de encontro consigo próprio. A partir daí considero que podemos falar de coragem para melhor preparados nos lançar ao grande desafio da criação, pois estamos amparados pelo ser que somos e “livres” de questões que possam exercer o papel de filtro em nossa relação direta, no caso, com a matéria sonora, sua exploração, novas experiências, etc.

Luciano: Carlos, em relação ao projeto “A Música da Gente”, você já falou sobre meditação, algo que faz nesse projeto. Haveria, na tua opinião, um momento, por assim dizer, mais significativo do processo criativo?

³¹ Não se trata aqui de uma citação precisa e rigorosa do livro *Diário de um amnésico*, de E. Satie, mas sim de uma ilustração usada livremente enquanto referência a uma das passagens do livro.

Carlos: A meu ver, em meio às diferentes fases do processo de criação musical, há muitas vezes uma especial, particularmente importante senão mesmo sublime! É o momento em que as diferenças aparentes – a nível dos materiais sonoros e musicais e a lógica de suas integrações, quase que fora do tempo cronológico – se aglutinam, coagulam e o que era disforme, ilógico, aparentemente solto, incoerente e alheio se mostra um, um todo próprio, orgânico e coerente.

Luciano: E meu interesse, no caso, é saber como acontece essa criação coletiva que é realizada no projeto. Eu acho que você já entrou um pouquinho nesse tópico. Eu queria saber também qual o resultado desse projeto nas crianças e nos educadores que lá trabalham.

Carlos: Veja, no “A Música da Gente”, como nos demais projetos em geral, acabamos por enfatizar os resultados positivos. E ele tem efetivamente resultados maravilhosos, muito embora, porém, possua também resultados que não são tão maravilhosos assim! (risos) Tem muitas facilidades, muitos acertos, muitos, digamos, “tiros no alvo”, mas possui ao mesmo tempo muitas dificuldades, situações-limite, desacertos, imperfeições. Como todo projeto vivo e real, e dizendo sinceramente, ele ocorre com tudo um pouco misturado. Há um real trabalho de equipe, onde os músico-educadores que trabalham no projeto – aliás, com imensa competência³² – têm um protagonismo e autonomia notáveis. No entanto, compete, no caso, a mim, como a pessoa que criou e coordena o projeto, balizar também a cada instante e em tempo real, “Isso sim”, “Isso não”, “Isso agora”, “Isso após”. E ao longo de um ano de projeto é como se fosse uma composição coletiva, que parte de uma exploração de limites e potenciais humanos e musicais, passando por procedimentos de improvisação coletiva em direção a um produto apresentado ao final do processo (que nunca é o imaginado “produto final”). E é muito gratificante perceber o

³² Menção feita por Carlos Kater: Não posso deixar de citar aqui esses competentes profissionais da educação musical: Magno Camilo, Franklin Thomas, Tchelo Nunes, Cris Bosch, Monica Marsola, Eduardo Novaes, Ritamaria Brandão e Max Barulho, em diferentes edições do projeto. Outros músicos profissionais que marcaram com vitalidade suas presenças no projeto, embora com participações mais abreviadas, foram, em especial: Cláudia Freixedas, Gabriel Levy, grupo *Camila Fuchs* (de Londres) e Leandro de César.

engajamento das pessoas, pois, como educadores que somos, é importante que consigamos fazer algo com poder de atração grande. Não a atração da persuasão, nem o engajamento da manipulação, não! Mas o projeto tem que ser prazeroso, atraente, para poder, então, propor seus desafios e aprendizados. Então, no primeiro dia de aula, entro na sala de aula e não me comunico pela fala. Eu vou como um personagem, um personagem que não utiliza a linguagem verbal, que só se relaciona pelos sons, e isso por si já cria um “clima” na classe. Os alunos, então, ficam olhando curiosos e se perguntando “Quem é esse, de cabelo branco... que esquisito!”. Proponho algumas atividades que envolvem corpo, gestos, ritmos, com participação mais integrada e, pouco a pouco, sem nenhuma fala, eles se engajam, fazendo a atividade e se divertindo nesse ambiente misterioso criado pelo personagem. Sem apelo ao discurso racional – e envolvendo outras formas de enunciação, comunicação e apreensão – é possível sustentar a atenção dos alunos e desenvolver uma atividade expressiva, interpretativa ou improvisatória. Nessa etapa introdutória dos encontros, são feitas atividades diversas, muitas das quais envolvem uma dinâmica de pergunta e resposta, enfatizando a suspensão da voz falada, de maneira a intensificar a atenção e a “reavivar” a cultura de tradição oral que nos habita a todos, em maior ou menor grau. Desde aí, eles já estão em contato com matrizes expressivas formais (não necessariamente rítmico-melódicas) a partir das quais poderão se expressar. Ao mesmo tempo, têm um repertório ampliado que pode oferecer ilustração viva de padrões que oportunamente poderão utilizar em suas composições ou se servir como ponto de partida para uma criação musical. Uma vez já vivenciado coletivamente, esses padrões, experiências, procedimentos tornam-se pertencentes à experiência do grupo.



Jovens cantando sua própria música no palco durante apresentação³³

Nesse sentido, é muito importante construir as experiências coletivas e inventivas no seio do grupo, e em tempo real e com o menor uso possível da fala (isto é, inibir ou ao menos atenuar o funcionamento do centro motor que gera a fala mecânica, não só do aluno, mas por vezes do educador também). Dessa forma, a prática da composição pode tornar-se musicalmente mais efetiva e, em instantes posteriores, privilegiarmos a nomeação dos diversos conteúdos vividos e produtos realizados. No entanto, a qualquer momento, quando a necessidade se impõe, nomeamos: “Olhem, já fizemos isso, que tem essas características. Vamos fazer agora algo contrastante, diferente? O que, como?”. E então, o processo segue por meio de motivação. Usamos objetos sonoros, instrumentos, voz, gráficos, desenhos, o corpo e vamos trabalhando a música quase que de forma modelar, entende? Tudo é planejado, mas o que acontece depende da disponibilidade das pessoas. Tem dias em que as pessoas estão mais disponíveis, outros em que há crianças tristes, enfim, isso é da vida, e o encontro de música deve acolher essas situações para que a criação que ali ocorre seja viva também. Essa é a proposta do “A Música da Gente”, que, ao promover prioritariamente a criação musical e dar meios e motivação

³³ Esta e as demais fotografias do projeto “A Música da Gente” (2018) com manipulação digital foram realizadas pelo artista plástico Sylok.

para a expressão pessoal de cada participante, gerando resultados coletivos de consenso, possibilita o dessilenciamento individual e social (sociedade que cada grupo ou classe de alunos representa), no sentido aqui de “dar voz” a cada pessoa e, por consequência, ao coletivo que constituem.

A letra do “Rap da Gente” contém uma espécie de “Declaração de Princípios” do projeto e expõe parte central das concepções educativas e intenções artísticas do “A Música da Gente”. Nessa música, o Rap inicial se transforma, num dado momento, em Repente, de repente! (risos), após um breque! E se torna assim também uma ilustração para os participantes de modalidades possíveis de integração estética, em conjunto com a fala sobre os objetivos do projeto, sobre o que os alunos fazem e farão ao longo de sua participação.

A Música da Gente é agora a que tem vez

Nós criamos e inventamos e também interpretamos

Ela é nossa! ... e de vocês!

Todo mundo cria um pouco, tem até contradição

Sim sim sim! / Não não não!

Sim Não Sim / Não Sim Não!

Cada um é diferente e tem de ter Negociação

Construímos instrumentos pra tocar em todo tom

Objeto e sucata, invenção de acrobata

Tudo agora vira som, vira som, vira som!

Vejam só, ouçam bem tem de prestar atenção!

Tem de tudo... pensamento e emoção
Vejam só, ouçam bem é assim o que eu ouço
Cada um propõe um pouco
Põe na roda o que ele tem, ele tem, o que ele tem!

Sacou? / Saquei!

Eu? / Você!

Quem? / Falou?

O quê?! / O QUÊ?!

A proposta é muito boa, vem aqui experimentar
Tem lugar pra todo mundo, vamo nessa, tamo junto!
Nosso show vai começar...

Música da Gente!... Música da Gente!

Tem bonita, tem estranha, tem igual e diferente
Tem com voz, tubo e palma, chocalho, reco e pente
Bombona, tubo e pé, essa Música da Gente
Cada uma é o que é... invenção inteligente!
Certamente... / Felizmente... / Absolutamente...
Intencionalmente... / Criativamente...
Ver-da-dei-ra-mente... Diferente! (2x)

Vem tocar... Música da Gente!

Vem escutar... Música da Gente!!!

Vai começar... Música da Gente!!!³⁴

Luciano: Você poderia citar alguns exemplos de recursos ou exercícios musicais que usa no AMDG para trabalhar a criação?

Carlos: Existem várias estratégias e procedimentos, dos quais posso citar, a título de exemplo, os seguintes. “Música Flash”, concebida para trabalhar a improvisação dirigida e a criação musical de menor porte ou em sua fase inicial. Trata-se aqui, mais propriamente, de eventos sonoros relâmpagos, em geral inteiramente livres e espontâneos, mas que em alguns casos podem ser também motivados e semidirigidos. Trabalhamos também Histórias sonoras, que representa uma estratégia concebida para o projeto, a fim de processar a exploração de sonoridades e a construção de modelos compositivos experimentais, onde a lógica formal é enfatizada. Seu processo é normalmente coletivo e os resultados são em geral muito prazerosos, oferecendo menos risco de exposição individual. Dessa maneira, produz maior segurança nos participantes e no grupo como um todo face à criação coletiva semiconduzida mas com expressão livre, portanto aberta e indeterminada. “Música identitária” ou “Música Depoimento”, criação musical tematizando aspectos humanos, como por exemplo os traços negativos do caráter. Inaugura uma forma de trabalho musical em que se privilegia um tema comum humano e que possibilita que cada participante entre em contato consigo, a fim de avaliar como esse tema está presente em sua vida e, em seguida, se for seu desejo, compartilhar em grupo, percebendo assim a “universalidade” de questões até então particulares para ele. E sobre esses processos realizados é criada uma música que, como

³⁴ Esse “Rap da Gente” pode ser ouvido no link:

[Stream Rap da Gente by A Música da Gente | Listen online for free on SoundCloud](#)

receptáculo e suporte, acolhe e organiza os conteúdos levantados. A música que resulta é também uma “poesia registro” ou um “documento sonoro e poético” específico, absolutamente particular pela identidade que mantém com as histórias e vivências pessoais desses participantes (e não de quaisquer outros). “Medo de que, medo de quem”, “Saudades de que, saudades de quem” etc. A condução de alguns desses processos criativo-musicais identitários se deu por professoras de classe (como Maria Claudia Cordeiro, do CEU Regina Rocco II).

Luciano: E você se satisfaz com os resultados obtidos?

Carlos: Quando penso sobre tudo o que deve ser movido para produzir processos e resultados envolvendo alunos e professores, dentro e fora das salas de aula (ações que naturalmente suscitam sempre reações ou pressões contrárias), me digo até que é bastante! Mas quando considero mais abstratamente, esquecendo-me de quanta energia teve de ser investida para produzir cada resultado, daí me digo que poderia ter produzido muito mais! No entanto, é necessário termos ao máximo possível claro as condições reais existentes no dia-a-dia que enfrentamos para dar-nos conta de que foi o melhor que pôde ser feito e o melhor é o possível! Mas considero que, em geral, tendemos a medir ainda os resultados com padrões comparativos e excessivamente quantitativos, com ênfase na exterioridade. Penso que educadores e educadoras, musicais e não-musicais, poderiam reequilibrar as formas mais usuais de avaliação de produtos, produções, resultados, desempenhos. Isso seria ainda valioso, a meu ver, para que, por exemplo, nossa ansiedade – como adultos, pessoas que talvez estejam preocupadas em “realizar um projeto”, em obter sempre “bons resultados” – também não comprometa, nem provoque ingerências pessoais na logística do processo, que, por ser coletivo, não carece ser contaminado por nossas próprias projeções pessoais. Quanto mais cuidarmos de nossas intenções e expectativas, bem como quanto melhor superarmos os limites de nosso entendimento sobre nossa maneira de agir e reagir (atenuando os traços de nossa falsa personalidade), menos contaminaremos o projeto e seus participantes

(diretos e indiretos) com nossas ansiedades, inseguranças, vaidades, medos, fantasmas, ilusões etc. Isso muito possivelmente permitirá também que estudantes e professores envolvidos no projeto ainda aprendam conosco algo além dos conteúdos técnico-musicais tratados em classe. Eles terão a oportunidade de perceber o quanto nós todos temos a aprender, e a cada instante, para nos tornarmos atores conscientes e, ao mesmo tempo, testemunhas imparciais de nosso próprio processo, como profissionais e pessoas que somos.

Luciano: Maravilha, Kater! E o que você acha disso, Cleiton? Gostaria de ouvir a sua opinião.

Cleiton: É maravilhoso te ouvir, Kater. Nesse início de conversa, você já nos trouxe tantas reflexões. E essa questão que o Luciano citou sobre criatividade, já apontando um pouco dessas questões que perpassam, não é simples assim. Então, quando dizemos “sejamos criativos”, é um processo, como você bem nos mostra, que nós, que estamos na sala de aula trabalhando com os estudantes, percebemos muito o quanto não há possibilidade de haver deslocamento entre corpo e cabeça, a integralidade. E você fala primeiro na questão da meditação, por exemplo, no início de uma atividade. Temos, então, aquele silenciamento, aquele momento de conexão. Isso é muito maravilhoso, mas muitas vezes encontramos uma resistência, principalmente em se tratando de uma sala de aula, de uma escola um mais formal. E há também alguns caminhos, como você apontou, que acho muito maravilhosos, assim como a questão de musicalizar uma instituição, por exemplo. Mas, muitas vezes, há resistência com uma prática que começa a se desenvolver, uma meditação ou outros tipos de atividade que comunicam de outras formas que não aquela com as quais se está acostumado: “Abra o livro, peguem tal coisa, façam tal coisa...”, enquanto se escreve no quadro, que, na sua medida ou nas suas diferentes linguagens, comunicam de outras formas. Mas estamos aqui, trazendo outra dimensão da experiência humana, que nos abre essa possibilidade. Então, estou me colocando de outra forma: para se tornar essa pessoa que, hoje, partilha conosco essa experiência de

chegar numa sala, houve contigo um ato de criatividade? E como você identifica que tem sido esse processo que hoje traz com tanta segurança de dizer: “vejam, não precisamos de tanta ansiedade, nem colocar a nossa marca em tudo”? Isso é um aprendizado que eu percebo que é fundamental, porque, se não, tudo tem menos autonomia do que poderia ter, menos protagonismo. Como é para você? Como foi e como está sendo esse processo que, eu acredito, não terminou ainda, de se tornar cada vez mais criativo?

Carlos: Eu imagino a criatividade como um amálgama de quatro fatores: atenção intensificada, curiosidade, engenhosidade e liberdade. No meu processo pessoal, acabo, muitas vezes, criando por curiosidade. Por exemplo, conhecer o que seria possível de ser feito, que ainda não existe e que represente algo além do presente imediato, atrelado ou não ao passado. E isso se passa num mergulho profundo no presente, único tempo que efetivamente podemos habitar. Na verdade, Cleiton, falar em presente é restritivo. O que vivemos, de fato, me parece ser uma sobreposição de estrias de tempo, contendo diversos instantes vividos, vivenciados por nós. Eu sou de uma geração, eu fui a geração, que viveu a revolução. Durante muito tempo achei que a transformação da sociedade – tão buscada e dedicada por minha geração – pudesse ocorrer pela via política, por vias sociais. Dentro da universidade, como estudantes de música, a minha geração foi uma das primeiras³⁵. Então, um conjunto de margens, de desejos e, de certa forma, de ilusões, foram, num certo sentido, ficando pelo caminho. Então, para mim, o trabalho com música é muito importante, mas ele, de fato, não é um fim em si... apenas! Ou seja, não é o trabalho de música que visa somente ao desenvolvimento do aprendizado técnico sobre a linguagem da música, de uma cultura dada e num recorte de época preciso, que perseguimos no “A Música da Gente”. O trabalho de música é necessário, evidentemente, essencial para o desenvolvimento de qualquer tipo de comunidade, de qualquer tipo de cultura e penso que sabemos bem disso! Vemos com certa frequência encontrando vestígios da prática sonora e musical desde os

³⁵ Um dos primeiros doutores em musicologia a atuar numa universidade de fato...

primórdios da humanidade, e essas pesquisas na área da arqueo-musicologia não se esgotam. Sabemos da existência das flautas de Isturitz ou de Hollefelds, e estamos falando aqui de mais de trinta mil anos de prática musical comprovada. Então, não há a menor dúvida de que a música faz parte da existência, da história e do convívio humano, do imaginário de cada homem e mulher que nos antecederam até hoje, bem como das práticas coletivas de construção do imaginário. Sem exceção, ela está presente em todos os rituais de iniciação, de todas as celebrações significativas que marcam o desenvolvimento de cada pessoa, individual e coletivamente, em todas as culturas que conhecemos do planeta. Então, para mim, o que é importante, quando me dou conta de que eu, como educador, tenho um papel de referência junto àqueles com quem trabalho – porque sou o que sou, um homem, branco, desta idade, desta situação econômico-social etc., e nesta sociedade em que vivemos, existe uma verticalidade bastante acentuada, sobretudo na condição de professor junto a seus alunos... eu tenho, então, uma responsabilidade diante das pessoas, que não se restringe ao ensinar ou praticar música, mas, na minha perspectiva, que se refere também a partilha aprendizados a nível de conhecimento amplo e desenvolvimento humano. Preocupado com isso, me sinto na obrigação de realizar o que seria um caminho pessoal, algo que eu faria de qualquer maneira; contudo, na condição de um educador, considero que esse trabalho sobre si, o trabalho de conhecimento e de desenvolvimento pessoal não é uma escolha, mas uma necessidade real, uma obrigação para todo aquele que deseja de maneira sincera atuar com responsabilidade nos espaços de ensino e aprendizagem.

Luciano: Legal...

Carlos: Então, nesse sentido, a criatividade está associada a tudo isso. E tenho realmente que procurar construir alternativas em que se possa trabalhar música e, ao mesmo tempo, trabalhar o ser humano que realiza essa música em conjunto, porque, sem isso, eu posso estar, na verdade, promovendo um trabalho de reprodução, um trabalho de

execução ou um trabalho de aculturação como, possivelmente, os jesuítas fizeram com os indígenas no Brasil, muito bem intencionados, quem sabe, não é? Então, muitas vezes sem querer, eu posso estar impondo minha cultura, meus valores, meus gostos. Então, trabalhar com criação me dá a oportunidade de abrir outras alternativas para que esses seres com os quais eu trabalho possam emergir com os seus desejos, com as suas expectativas e as suas necessidades.

Cleiton: Acho muito fantástico como você traz isso. Eu fico curioso em relação a isso e ao que vem em relação a isso. A gente sabe que o Carlos trouxe um vídeo também, não sei se está com o Luciano. Carlos, acho que você gostaria de apresentar também para ilustrar um pouco alguns dos pontos que você já mencionou aqui.

Carlos: Acho que será ótimo para darmos também um pouco mais de materialidade à fala.

(Apresentação do vídeo documentário sobre o projeto "A Música da Gente")



<https://youtu.be/AE9z1MCL9Ms>,

Luciano: Que coisa maravilhosa!

Carlos: Então, aí vocês viram um dos primeiros degraus do processo como um todo. Evidentemente são atividades de socialização mescladas a atividades de musicalização que, como estratégia de formação, permitem que possamos perceber, por exemplo, quem é quem, característica das relações sociais no grupo de alunos (como se manifesta o jogo de lideranças no interior do grupo, por exemplo), quem tem facilidades ou dificuldades em que, como os participantes se comportam face a timidez, insegurança, arrogância, ousadia, vaidade etc., quem são essas pessoas com as quais estamos trabalhando; enfim, muitas questões e observações para buscarmos conhecer esse universo com o qual trabalharemos. Durante os encontros são vivenciadas atividades experimentais, criadas e interpretadas músicas simples e muito breves por meio da percussão corporal. Dessa maneira, ao mesmo tempo damos atenção à coordenação motora, ao desenvolvimento da percepção auditiva e corporal, bem como à integração social saudável e prazerosa de cada participante no grupo.





Turmas de participantes do AMDG realizando percussão corporal

E, como pudemos assistir no vídeo, começamos a construir os instrumentos numa fase quase inicial do processo, sejam “kazoos” feitos com gargalo de garrafa PET, chocalhos com formas de pizza (“tambor oceânico”) até monocórdios com cabo de vassoura e captadores de som para amplificação dos instrumentos. No vídeo, vemos também o uso, em diversas músicas, de instrumentos robóticos, construídos pelo prof. Glauber Santiago, a meu pedido para o projeto³⁶. Mas fazemos também o aproveitamento de materiais descartados e diversos objetos sonoros, como as bombonas de plástico de água de 10 e 20 litros, cujo uso e sonoridade se tornaram característicos do projeto, bem como teclados antigos de computador, baldes de plástico (A), espirais de cadernos (B) etc.

³⁶ Esses instrumentos foram gentilmente realizados por Glauber Santiago, músico, educador e compositor, professor do Centro de Musicalização da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos): LuxMetro, VariToque, MaviToque, DuoTheremim, entre outros.



(A) Jovens tocando sua música "O som dos tambores" com baldes de plástico



(B) Jovens tocando as espirais de cadernos com função de reco-reco

E uma das realizações mais diferenciais do projeto, do ponto de vista da sonoridade e dos procedimentos de produção de materiais sonoros, se refere à construção de instrumentos musicais, a partir tanto de materiais diversos, de elementos da natureza (folhas, cascas, troncos, sementes etc.), quanto inventados. E alguns instrumentos podem ser interpretados individualmente e também coletivamente³⁷.

³⁷ A construção de instrumentos no projeto AMDG foi em diferentes edições coordenada, em especial, pelos musico-educadores Franklin Tomas, Tchelo Nunes e Max Barulho.



Grupo interpretando publicamente sua composição com diversos instrumentos, entre os quais os tubos sonoros de PVC construídos com afinação precisa



Marimbogurte sendo experimentado por crianças em aula

Nesse sentido, temos o Marimbogurte tocado por duas pessoas; Seringofones e tubo sonoros de PVC de grande tamanho interpretado por cerca de 4 crianças com baquetas diferentes (produzindo sonoridades diferentes); Grande Pau de Chuva manipulado em viragem por várias crianças; Círculo de Tubos de PVC e 2, 3 ou mais crianças tocando com chinelos e/ou baquetas uma melodia e/ou sua Terça e/ou contracanto. É muito importante que o instrumental possa ter riqueza de sonoridade, possibilidade de controle na produção do som, facilidade de uso e, ao mesmo tempo, um tipo de atração para que os alunos queiram tocá-lo, explorá-lo, “tirar” som dele. Porque não adianta você colocar a criança diante do instrumento e dizer “Pegue esse

instrumento, vai lá, explore, toque!”. Isso é insuficiente. Além do que, há instrumentos que têm tantos séculos de história que, mesmo que a pessoa não saiba disso, ela se apequena, se sente intimidada em toca-lo. É diferente de se ter um balde de plástico, grande e colorido, para você explorar livremente sonoridades e ritmos, só ou em conjunto, podendo bater, arrastar, esfregar, tocá-lo de ponta cabeça, fazendo o que desejar e, progressivamente, ir refinando o controle interpretativo e a qualidade de sua produção sonora. Cada aluno percebe, pouco a pouco e à sua maneira, que quem produz a qualidade do som é ele, com sua intenção e curiosidade, e não apenas o instrumento. Pequenas inversões de paradigma, simples como essa, são muito úteis tanto para dar protagonismo e responsabilidade ao aluno, quanto para a construção de uma música de fato criativa no final das contas. Num sentido próximo a esse, de trazer ao palco das atenções o protagonismo e a responsabilidade dos participantes, com valorização de seus desempenhos (e aumento da autoestima), recorreremos também a registros fotográficos. Eles se deram porém de maneira diferenciada, com manipulação digital em vista de documentação, mas também enquanto reforço do sentido e da importância dos processos criativos de diferentes naturezas. Eles possibilitaram uma intensificação da percepção de si, por parte dos jovens, com consequente reforço da responsabilidade de desempenho individual no trabalho coletivo.



Crianças interpretando música em apresentação, tocando bombonas de plástico



Garoto interpretando sua própria música com reco-reco construído no projeto

Cleiton: Maravilhoso, Carlos. Eu tenho trabalhado no Instituto Federal, em Alvorada, num curso de formação de professores e, sobretudo, professoras, que é um curso da licenciatura em pedagogia. E um dos grandes desafios que tenho é fazer todo esse trabalho, que está muito bem contado ali nesses poucos minutos que assistimos desse vídeo, que é, em alguma medida, essa desconstrução das cristalizações que se faz em relação à música. Então, existe uma grande medida na cabeça das pessoas, aquelas noções de que a música é algo que está cristalizado e o único trabalho das pessoas, então, é aprender essa linguagem que já vem com os códigos todos muito estruturados, muito prontos. Me lembro muito da Teca [Alencar de Brito] também, que trabalhou junto com Koellreutter, ela fala que a música é algo que está pronto e o adulto sempre chega nela dessa forma “Ah, música é uma coisa que já existe, está muito bem formada na minha cabeça e eu não sei fazer”. Então, quando entro em contato com esses estudantes destes cursos, principalmente os adultos já chegam com isso: “Eu não sei nada sobre música”. Uma das primeiras aulas que temos é: “Vamos contar, então, nossas experiências musicais”, e aí me respondem “Zero”, “Nenhuma”. Então, sempre partimos desse lugar que, para eles e para elas, parece comum. Mas alguém começa “Na verdade, eu cantei no coral”, e vamos cavando e buscando uma ‘medida’ de alargar essa noção da música, como ali, onde você mostra muito disso. E me chama

a atenção isso que você falou, que é uma experiência que varia conforme o coletivo, das partilhas. Bem, você gostaria de nos falar mais disso?

Luciano: Complementando o questionamento do Cleiton, o que a Débora trouxe aqui talvez vá na mesma direção. Ela diz o seguinte: “Me pareceu uma perspectiva holística de autoconhecimento para depois ir em direção coletiva, é isto?”, ela pergunta. Só para complementar a questão do Cleiton.

Carlos: Podemos considerar assim. A resposta porém não é imediata, uma vez que esses processos ocorrem simultaneamente, com muita presença, dinâmica e variantes, conforme as particularidades e idade das pessoas, do momento em que se encontram em suas vidas, assim como do local e histórico da instituição e seus responsáveis, etc. Mas o elemento estrutural, a matriz de fundo desse processo, no meu entendimento, é relativamente simples... não me parece adequado nem ético investirmos hoje na construção de um coletivo no qual esteja ausente, secundarizada ou subjugada as particularidades do indivíduo. Pessoalmente não acredito num coletivo habitado por pessoas desabitadas de si. Nesse sentido é essencial que a construção do coletivo se faça saudável, de maneira que as individualidades também se empoderem das suas qualidades, tenham consciência de seus limites, de suas necessidades, responsabilidades e desejos; e este coletivo se construa desta forma, sobre bases de individualidades, na medida do possível, mais conscientes de seus princípios de funcionamento, mais robustas, em processo de amadurecimento. E isso, acontece de maneira simultânea, pois nos conhecemos e reconhecemos na relação junto ao outro, nas dinâmicas de espelhamento e de reações que emergem face ao outro grupo. É assim que busco e entendo o trabalho coletivo socialmente saudável, porque, como tudo na vida, posso tanto ser o protagonista, estar à frente, como posso também estar me escondendo atrás de algumas imagens e posturas. Muitas vezes as crianças, assim como os adultos, se escondem no coletivo (ou de alguém no singular). Muitas vezes ouvimos

falas como “A gente pensa que...”, “O pessoal acha que...”, mas quem é a “gente”, o “pessoal”? Ao invés disso, é preferível “Eu acho, eu penso...”. Assumir-se como pessoa, suas posturas, opiniões e argumentos, é fundamental para a construção de uma entidade coletiva sã, construída sobre bases sólidas. Sem boas fundações podemos construir uma casa, jamais um edifício de 10 andares! E ainda, corremos o risco de criar máscaras e nos escondermos atrás delas, vivendo uma ilusão coletiva! Contudo, considero o trabalho coletivo importantíssimo, fundamental, porque, sendo seres relacionais, os grandes desafios vividos por um tem reflexo na vida do conjunto, e um dos pilares de desenvolvimento da reconstrução humana se dá justamente na relação com o “outro”, o grupo, a sociedade, a totalidade à qual pertencemos. Mas que isso se dê de forma consciente, consciente e responsável do papel que cada indivíduo representa no grupo, das funções que desempenha, para não se valer do grupo no atendimento de conveniências pessoais, evitando manipulações ou vantagens em benefício próprio. Enfim, estou no grupo porque tenho a percepção de que, juntos, somos capazes de caminhar ainda melhor e mais longe do que cada um de nós caminharia individualmente e... com mais prazer e sentido! Contudo, para fazer esse trabalho coletivo, todos devem se experimentar para saber até onde o “eu” caminha sozinho (conhecer-se melhor individualmente para saber quem somos e o que damos ou não conta de fazer sozinhos). Se estou o tempo inteiro com “todo mundo”, isto é, em grupo ou no coletivo, as chances de equívoco ou perda dessa percepção me parecem muito grandes. E isso vale tanto para crianças quanto para adultos. Em razão disso, propomos nas atividades de criação do “A Música da Gente” momentos de trabalho solitário, outros em dupla, em formatos variáveis de grupo (trio, quarteto ou quinteto), para depois, então, trabalhar o coletivo com a totalidade da classe. E sempre finalizamos etapas do processo com apresentações que são quase rituais. Considero ser muito importante “sacralizar” o processo de aprendizado – ou ao menos desordinarizá-lo, desbanalizá-lo –, então nesse momento eles se apresentam dentro da classe, um grupo para outros grupos. Depois da classe, eles vão a outras classes apresentar o trabalho, e assim até que

no final temos um grande espetáculo que gera envolvimento do público com interações de diversas ordens. A abertura se dá com todos os participantes interpretando o "Rap da gente" – que é quase uma declaração de princípios do projeto –, para após os grupos irem se apresentando e o final encerrarmos com músicas cantadas coletivamente, com convite de participação do público.

Então, tem, por exemplo, uma coisa que fortalece o individual e o coletivo... num dado momento do espetáculo é fornecido um "Certificado de Primeira Criação Musical" para cada uma das crianças. Eles recebem esse "diploma" com o logotipo do projeto, com o nome deles, da primeira música composta e vai assinado por mim, como coordenador do projeto, pelo professor da equipe do AMDG, pela professora de classe e pela diretoria da escola. A memória da primeira criação musical pode assim perdurar, pois o certificado é pessoal e incorpora o coletivo, registra um momento importante e, sendo colorido, bonito, feito com cuidado, torna-se objeto de valor histórico. Isso é para o ego dele? Um pouco para o ego, certamente, aumenta a autoestima pelo reconhecimento público e social, mas o ritual promove consciência do que é vivido e produzido, com um sentido de verdade maior. Porém é preciso que se faça esse trabalho com o ego também, porque nós existimos no ego. O problema é quando apenas existimos nele! É necessário existir no ego para que existir também em outras dimensões, no caso a social, e, quem sabe, a espiritual, enfim, de acordo com o caminho que cada pessoa julgar mais adequado e necessário ao longo de sua vida. Mas sempre vai ser ... a música junto com o desenvolvimento humano, sim.



Interpretação de “O Fio”, criação musical realizada sobre o poema “Cidade”, do poeta concreto Augusto de Campos.

Apresentação pública no Teatro Inezita Barroso, do CEU Regina Rocco II

Luciano: Legal, legal. Eu queria perguntar o que são essas apresentações musicais. Na verdade, o que mostra o resultado do que foi realizado, do trabalho durante aquele tempo, para os pais? Eu vi no vídeo e me chamou à atenção, eu achei muito legal, não sei se era uma experimentação que eles estavam fazendo ali, coletiva. E tinha uma menina no violão que tocou com as cordas soltas, e entrou dentro da música com as cordas soltas. Fica evidente que ela ainda não dominou o instrumento, mas isso não a impediu de estar ali junto e produzir o som dela. Eu gostaria de saber como é que funciona essa questão da apresentação final, com o imaginário que as pessoas têm de que a música tem que ser de uma forma ou de outra para ser considerada música. Como você lida com isso? Imagino que, no final, deve ter um produto. Mas como é que fica essa relação entre o que as pessoas imaginam de música: crianças tocando, já imaginam que vão tocar música de certa maneira. Enfim, explique-nos um pouquinho sobre isso.

Carlos: Essa é uma questão um pouco delicada. Para não cairmos em lugares comuns, o trabalho tem que partir de cada um, dos interesses, necessidades e potencialidades de cada participante. Mas isso, que

dito assim parece simples, na prática é, de fato, muito complicado, pois cada pessoa tem os seus próprios sonhos, desejos e vontades, que muitas vezes estão mais em sintonia com o que absorvem do exterior, sob influência marcante das modas do momento, veiculadas nas diversas mídias, TV, YouTube, Instagram etc. Além disso, independentemente das questões estéticas e de gosto pessoal, esses desejos imaginados não estão necessariamente em sintonia com as habilidades reais das pessoas. Simultaneamente ao processo de criação de músicas, é necessário, portanto, um processo de “desmontagem” de fantasias, a fim de que, por meio da observação e da reflexão, os participantes avaliem melhor os seus quereres e façam os ajustes necessários no seu imaginário. E há muita delicadeza no trato dessa questão também porque, sendo eles influenciáveis (assim como todos nós, uma vez que a influenciabilidade é um traço característico do ser humano), mesmo com os exemplos que consideramos “melhores”, isto é, mais pertinentes e adequados para as suas idades, devemos estar muito atentos. Mesmo quando, visando possibilitar o contato deles com referências estéticas e culturais boas, sólidas, consistentes, oferecemos exemplos de música e de músicos, de bandas, corais ou orquestras, se não abordamos com clareza o que eles estão assistindo, se não explicitarmos as particularidades do processo que gera esses resultados “maravilhosos” – pois em geral são extremamente bem produzidos e apresentados –, eles poderão, ao mesmo tempo, com base em suas condições do momento, viver essas “maravilhas” como algo inalcançável para si. Nesse sentido, todo cuidado é bem-vindo para evitar mais ilusões ou gerar novas frustrações. É uma das maneiras de minimizar ou tangenciar esse risco parece ser... fazermos o oposto. A fim de não causar inibição nem frustração, nunca começo por isso, mas, ao contrário, apresento aquilo que elas dão conta de fazer. O princípio é, a cada vez, ir até onde “a mão alcança” e... esticar o braço um pouquinho mais! Conhecer o limite (dado de realidade) mas, a partir daí, ir adiante, descobrindo e construindo alternativas que possibilitem atingir algo além, mais em sintonia com desejos mais realistas e necessidades melhor esclarecidas. O caminho de aprendizado é o da construção, não do

maior para o menor, mas do menor para o maior, do conhecido para o desconhecido, do ponto onde me encontro agora para um melhor que posso atingir. Por isso, é importante saber quem é cada estudante, onde cada um deles se encontra em seu próprio momento quando iniciamos o processo de trabalho. Então, respondendo a questão: “O que ocorre na apresentação?” Na apresentação, minha grande preocupação é favorecer a participação ampliada e integrada de todos, público sobretudo. Assim – depois de ter conversado e construído as novas formas de entendimento com as crianças e professoras de classe, com a coordenação da escola – tenho uma fala com o público presente, que inclui pais, familiares e comunidade, explicando o que será apresentado. A ideia é que todos eles possam participar, de fato, do evento e ter acesso não apenas ao produto, mas compreender o processo que está na base de cada realização. Utilizo sempre como cenário uma projeção no fundo do palco, de fotografias selecionadas que foram produzidas ao longo do processo de trabalho e explico: “Vocês verão nessa tela ao fundo do palco, registros diversos do processo de trabalho que realizamos ao longo do semestre, contendo momentos de criação musical, experimentação de notações, construção de instrumentos, apresentações internas etc. Esperamos que, assim, possam conhecer um pouco melhor como chegamos aos produtos que apresentaremos hoje aqui para vocês”. Não podemos ver apenas produtos sem os processos que lhes deram origem, tampouco processos sem produtos ou que não atingem objetivos definidos dentro e fora da música.



Interpretação de “Rap da Gente”, pelos musico-educadores do projeto, em apresentação pública no Teatro Inezita Barroso, do CEU Regina Rocco II

Ao fundo do palco, projeção da letra da canção a fim de que o público possa acompanhar a música e, se desejar, cantar junto



Interpretação musical por um dos grupos de participantes acompanhado pela banda formada pelos musico-educadores do projeto.

Apresentação pública no teatro do CENFORPE³⁸

Ao fundo do palco, projeção de imagens do processo de formação vivenciado pelos estudantes

Em síntese, é sempre muito importante que a apresentação não seja simplesmente um “mostrar” descompromissado a um público genérico. No AMDG, busco contemplar uma dimensão espetacular e, ao

³⁸ Centro de Referência do Professor, da Secretaria de Cultura / ou / Educação de S. Bernardo do Campo.

mesmo tempo, didática, quase uma aula com ilustrações vivas! São apresentados os instrumentos construídos, em geral pelas próprias crianças, que o tocam e explicam como foram feitos (isso faz com que, uma vez o interesse despertado, muitos pais acabem no semestre seguinte participando com seus filhos na exploração e construção de outros instrumentos). Nosso movimento é propício para experimentarmos novas modalidades de envolvimento, engajamento e integração do público enquanto representação da comunidade maior, com o que realizamos na escola ou centros de formação. A apresentação acaba sendo uma forma particular e criativa de partilha, onde as pessoas percebem que as músicas dessas crianças são também a música da comunidade, que merece ser escutada de forma diferente, com ouvidos mais ávidos, despertos, compreensivos e inteligentes, porque na sua maioria elas contêm, de fato, vida, intenção e invenção, não são, por assim dizer, “músicas quaisquer”, pequenas peças “infantis” estereotipadas³⁹. Com o objetivo de ampliar as possibilidades de autonomia e protagonismo dos participantes, e em paralelo também de seus professores de classe, incluí, na edição do projeto de 2018 ou 2019, a elaboração por eles próprios de videocliques a partir de músicas compostas. Foram uns dez ou doze cliques musicais⁴⁰, onde as crianças conceberam e realizaram o roteiro, as cenas, as personagens, a maquiagem, figurino e cenário, algumas vezes participando também das gravações de vídeo e áudio, e, com isso,

³⁹ Para conhecer melhor o “A Música da Gente” e algumas das músicas produzidas no projeto, acesse os links a seguir:

- Documentário (2018): <https://youtu.be/AE9z1MCL9Ms>.
- Site CK (as 3 edições reunidas): <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente>.
- Facebook 3ª edição (2018): <https://www.facebook.com/amicadagente2018/>.
- Facebook 1ª e 2ª edição: <https://pt-br.facebook.com/amicadagente/>.
- Instagram (2018): <https://www.instagram.com/amicadagente2018/>.
- SoundCloud: <https://soundcloud.com/a-musica-da-gente>.
- Wix (2018): <https://amicadagente.wixsite.com/2018>.

⁴⁰ Para a conhecer esses cliques, acessar os links:

- Canal Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCtneL9BSyr7w3dEtnVMYKNA/videos>.
- Videoclipes da 2ª edição (2015): <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2015>.

ampliaram o seu protagonismo, autonomia e suas habilidades, o que engajou mais os pais no processo como um todo.

Cleiton: Carlos, estou realmente muito feliz em te conhecer e poder trocar esta ideia. Luciano, pessoal da FURG, muito obrigado por esse convite para estar aqui hoje. Carlos, tem muita coisa que você fala sobre os processos formativos pelos quais passamos e vamos fazendo. Nos processos que passei, me identifico muito com essas questões. Tenho para mim que o maior elogio que já recebi na minha carreira como professor de música foi numa escola de Rio Grande, de uma avó na apresentação do final de ano dos seus netos, mais uma apresentação musical de encerramento de escola. Construímos uma música com os estudantes do segundo ano, era uma “gurizadinha”. Nessa lógica de “vamos criar, vamos construir”, fizemos uma partitura da música, eles escreveram o que era possível registrar disso que estávamos fazendo, que sinais que iríamos usar, discutimos como iríamos registrar, o que é que vai nos lembrar aquilo que estamos fazendo etc. Do início ao fim, todo o processo ocorreu dessa forma. Todas as apresentações de final do ano, as muitas das que já acompanhei trabalhando na escola, tem uma música tocando no fundo, os alunos dançando na frente. Ao final da nossa apresentação, essa avó, chorando, emocionada, me falou: “olha, eu tenho muitos netos e, de todas as apresentações que já fui, e eu vou em todas, essa é a primeira vez que eles fizeram música de verdade”. Então, fiquei muito feliz, e tem muito a ver com esses processos dos quais estamos falando. Enfim, essas experiências que você nos apresenta, de uma forma ou de outra, chegam como informação também para a minha geração. Essas coisas não vêm do nada, não são construídas do nada. Há personagens, pessoas, o Carlos Kater, o Koellreutter, ainda a Teca, Jusamara e outras tantas que conhecemos e que constroem a história da educação musical. Encaminhando, então, uma pergunta, para encerrar. Temos muitos professores, amigos, colegas, companheiros daqui e gestores também nos acompanhando pelo vídeo, tanto agora como quem assistir depois. Se possível, fale também, por favor, algo em relação a nós educadores. Se quiser elencar o que considera como um

saber fundamental a ser construído pelos professores de música e algumas perspectivas de como podemos tentar nos organizar melhor, quais desafios que nós, professores de música, temos no Brasil. O que podemos melhorar nesse sentido, o que podemos fortalecer?



Oficina de formação "A Música da Gente", ministrada por C. Kater (no canto direito abaixo da foto) para cerca de 110 professores, no Teatro do CEU Regina Rocco 2

Carlos: São questões desafiadoras! Bem, vou tentar ser sucinto. Dentre as ações a que somos hoje todos convocados, me importa muito ampliar nossas iniciativas no sentido de formar professores de classe e conscientizar o maior número de pessoas possível sobre o valor fundamental da música e da educação musical na vida dentro e fora das escolas. Mas, de que maneira vocês me perguntariam... Ao lado da quantidade, a qualidade. Me explico melhor. Quando saímos da condição de querer ensinar para a condição de querer aprender, ocorre uma modificação essencial na polaridade das relações que é profundamente transformadora. Então, se eu, como educador, for a uma sala de aula e me perguntar "O que vou aprender aqui com essas pessoas hoje?" e, após o encontro, "O que eu aprendi nessa aula, com essas pessoas, sobre música, sobre elas e sobre eu próprio?" Se for

capaz de fazer reflexões, balanços dessa natureza para mim, e enxergar cada uma das pessoas, ou cada uma das experiências que promovi, poderei então ir adiante e me questionar agora: qual é o benefício, qual é o lucro moral que obtivemos hoje? Qual é a experiência que adquiri e acumulo, capaz de me construir internamente e profissionalmente? E parto aqui do princípio de que cada um de nós é diferente, mesmo que algumas vezes as aparências enganem! Nós somos semelhantes mas diferentes uns dos outros. Na verdade, o que nos iguala é o que nos conforta, e isso que nos conforta não é o que nos move! O que nos move é a diferença! A diferença de potencial de uma tomada que faz girar o motor da geladeira ou o que quer que seja! Essa diferença gera sentido e é construtiva de consciência; devemos sempre informar, enunciar e anunciar sua existência, evitando as rupturas desnecessárias, mas, ao contrário, unindo, solidarizando pela compreensão e pelo entendimento, um palmo acima do chão (isto é, numa instância mais elevada em nós). No momento em que me percebo diferente (com recuo da imagem que fazem de mim ou de autoimagens que construí sobre eu próprio), tenho condições de avaliar qual poderá ser a contribuição particular que posso genuinamente oferecer. Se cada pessoa estiver em contato com isso, não por uma questão de vaidade, medo, orgulho, falsa personalidade ou ego, mas se cada pessoa estiver em contato consigo, poderá se perguntar: “Qual é a contribuição real a que sou chamado a dar neste tempo-espço que habito?”. “O que de sincero, de profundo, de competente e responsável faço hoje ou poderei vir a fazer como educador musical?” Penso que são questões semelhantes a essas que cada um pode se colocar hoje e que cada um e uma se coloca de fato em sua medida. No entanto, na ótica crítica de uma educação musical contemporânea, considero que, em sala de aula, aquele que conduz o processo formador possui sempre uma responsabilidade diferenciada: assumo para mim a tarefa de “cuidar de mim”, para que eu seja a melhor referência possível para aqueles com quem trabalho, seja do ponto de vista artístico, no que diz respeito à minha competência técnico-musical, seja do ponto de vista humano, ao que condiz com minha competência como pessoa. Para que essas duas naturezas de

competência se associem, isto é, para que eu seja mais pleno em minha maneira de ser, devo trabalhar incessantemente. Quem sou eu, o que estou fazendo aqui, para quem dirijo ou dedico esse trabalho? Para que serve isso o que faço, qual é o sentido desse fazer? É apenas ensinar música, é apenas oferecer divertimento, é simplesmente ocupar um espaço inocupado para passar tempo? É oportunizar momentos de êxtase e novas modalidades de apreensão? Expandir a compreensão da música, da cultura e a consciência de si? É tudo isso junto? Ah, que bom, pode ser tudo isso e mais ainda!

Luciano: Mas... de que maneira?

Carlos: Nos perguntando... “Qual é a equação que eu, educador e educadora musical, construirei para integrar as diferentes funções que a música pode desempenhar na educação musical, a fim de que, ao término, ela possa servir efetivamente às pessoas de maneira formadora mais ampla e abrangente?” O desafio que temos hoje é o de construir nossas próprias equações, a partir da pessoa que imaginamos ser neste preciso momento de nossa trajetória. E será sempre oportuno – senão mesmo necessário! – que cada educador e educadora musical se proponham a refletir sobre o que é ou não ético na maneira em que conduzem o seu trabalho. E vale assim se colocar a questão... “O que é ética?” *Primum non nocere*, isto é “Primeiramente, não prejudicar”. E este deve ser o primeiro engajamento de qualquer profissional, não apenas da educação musical. Mas poderíamos dar um passo além, ampliando esse compromisso, procurando não apenas evitar prejudicar a vida dos alunos mas sobretudo de procurar melhorá-la, empenhando-nos em oferecer em nosso trabalho condições adequadas para o processo de aprendizagem, para a aquisição de maior conhecimento técnico, estético, crítico e criativo, e igualmente de melhor esclarecimento sobre quem são e o que necessitam. Desde aqui é possível pensarmos em aprimoramento, participação no mundo na condição de pessoas melhoradas, em relação ao que cada aluno era antes de começar o processo de

educação musical proposto por nós e a cada instante de seu caminho como ser humano.

Luciano: Carlos, você gostaria de dar alguma palavra final sobre os comentários, sobre a nossa conversa?

Carlos: Para mim foi um grande prazer refletirmos e conversarmos juntos. Agradeço as perguntas motivantes, tanto suas quanto do Cleiton, meus novos amigos. Espero que nossas reflexões alcancem outras pessoas, sendo úteis aos propósitos do trabalho que já realizam. Com frequência imagino que nós, no momento em que estamos, temos um papel a desempenhar na transformação para melhor da sociedade de nosso tempo, bem como atualizar o sentido maior de nossa profissão. Todos nós vivemos, em geral, uma certa desconformidade com o mundo em que vivemos, em diferentes níveis e intensidades. Num dado momento, porém, compreendemos que somos corresponsáveis pela reconstrução deste mundo, em sintonia e coerência com o que, de fato, acreditamos, e, assim, buscamos encontrar neste mundo nosso próprio lugar. Então, talvez, possa ser essa uma reflexão saudável para todos os educadores e educadoras, aqueles que estão na faculdade, ou que já saíram. Talvez cada um possa adotar um mote semelhante na direção em que imprimem a sua própria vida; dessa forma, quem sabe, possam estar em contato com sua parte mais elevada que, certamente têm, mas que muitas vezes, no dia a dia, por excesso de trabalho ou desatenção, têm dificuldade para acessar. Daí então, a educação musical será uma alternativa ainda mais vigorosa e eficiente para que as pessoas se percebam na estatura que efetivamente possuem. O trabalho conjugando música e educação atua simultaneamente em dimensões superficiais e profundas do ser humano, evocando tanto lembranças de momentos recentes e passageiros, quanto memórias profundas e ancestrais, muitas das quais não temos suficiente consciência. Nesse sentido, é um trabalho essencial e, por que não dizer mágico, estando o controle desta ferramenta absolutamente diferenciada nas mãos dos educadores musicais. Como educador e ser humano, desejo que possamos

potencializar ainda mais e contemporaneamente essa profissão, conferindo recursos de valor genuíno para o desenvolvimento de todos, na proporção de nossas reais competências e à altura de nossas necessidades, se possível além mesmo das expectativas que temos hoje.

Cleiton: Mais uma vez, quero agradecer por estarem aqui e pela iniciativa, Luciano, de fazer isso nestes tempos que atravessamos, agora, de isolamento. Infelizmente nem todo mundo tem acesso, mas precisamos seguir batalhando para que as pessoas tenham o seu lugar. Seguimos com essa inspiração. O Carlos nos trouxe muitas coisas que movimentam, falou do movimento da vida como um pêndulo, que tem ciclos e voltas, nos lembrando do quanto devemos nos colocar permanentemente em movimento. A fala do Carlos movimenta e mexe algumas coisas dentro de nós, que certamente darão um desdobramento em algo, certamente provocam.

Carlos: Agradeço a todos e também parablenizo o Luciano pela iniciativa!

Luciano: O DAC instrumental está encerrando, esta é nossa última edição. Tivemos conversas muito legais aqui, conversamos sobre performance, sobre violão, saxofone, conversamos sobre educação musical, sobre projetos sociais, sobre a música como ferramenta para o ensino de outras disciplinas, foram muitas coisas. No total foram 7 encontros bem produtivos e terminamos aqui muito bem com Carlos Kater, uma pessoa com quem tive pouquíssimo contato, mas já pude ver que é uma pessoa diferenciada. Quando a pessoa estuda e é apaixonada por aquilo que faz, não tem como não se diferenciar, não só o Carlos, mas todos os outros educadores que temos no Brasil e no mundo. Os educadores anônimos, mas que não são menos só porque são anônimos, eles estão fazendo a diferença e isso é fundamental. A Marisa Fonterrada nos trouxe essa pauta: "Precisão da técnica instrumental versus Educação musical", o que é mais relevante? O que não é? Os dois precisam andar juntos? Apesar de não ser formado em educação musical, eu defendo que ela tem que fazer parte de todo

formador de música, independente da formação que ele tenha. E há também os conhecimentos sobre a etnomusicologia, que são fundamentais para que a pessoa saia do “seu mundinho” e se abra. É preciso ver que a música é muito mais do que aquilo com o que estamos habituados. É uma ideia pessoal minha, não sei se o Carlos concorda.

Carlos: Sim, é uma ideia de ampliação de conceito, de foco, de perspectiva, e sempre muito importante. E resgato uma frase de Mário de Andrade, que me parece muito apropriada aqui: “Não são os picos que fazem a grandeza das montanhas”. O que em outras palavras significa também: “Somos todos necessários!” E no caminho que trilhamos, desejo que cada pessoa possa construir, descobrir ou inventar, à sua maneira, o seu lugar neste amplo universo que é a nossa profissão, que é a nossa sociedade. Assim, cumprir com aquilo que justifica a sua existência na comunidade, e em atendimento às necessidades de seu tempo e às expectativas que a sociedade como um todo faz de seu desempenho. E este momento é sem dúvida o mais importante que vivemos!

LN – Muito obrigado! E quem quiser conhecer melhor o projeto “A Música da Gente”, poderá acessar os links a seguir:

SITE - <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente>

FACEBOOK - <https://www.facebook.com/amusicadagente/>

<https://www.facebook.com/amusicadagente2018/>

INSTAGRAM - <https://www.instagram.com/amusicadagente2018/>

YOUTUBE - <https://youtube.com/c/AMusicadaGente>

DAC

INSTRUMENTAL

ao vivo no
facebook



**Dia 19 de maio
às 17h
com a Saxofonista
Allison Balceti**

Mediadores: Luciano Nazário e
Rafael Velloso

Link para
Acesso

<https://www.facebook.com/DACFURG/>



NEMUS
NÚCLEO DE EXTENSÃO
EM MÚSICA

DAC
Diretoria de Arte
e Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA



FURG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

Entrevista 1: Música contemporânea e saxofone⁴¹

Convidada: Allison Balcetis

Mediadores: Luciano Nazario e Rafael Veloso

Luciano Nazario: Allison, eu estava dizendo que você é uma instrumentista contemporânea internacional, muito conhecida em sua arte e em seu instrumento, e que você leciona na Universidade de Alberta. É um prazer ter você conosco nessa conversa, na nossa transmissão de ideias. Eu falei um pouco sobre seu currículo para quem nos assiste – com certeza há muito mais a ser dito, mas não temos tanto tempo. Eu gostaria de começar nossa conversa lhe fazendo uma pergunta simples porém muito importante, pois remete a onde tudo começa: seu início na música. Eu gostaria de saber como o saxofone e a música contemporânea entraram em sua vida.

Allison Balcetis: Eu acabei de fazer o cálculo na minha cabeça e tenho tocado saxofone há 26 anos. Comecei em uma banda na escola. Minha família também é toda musical. Eles não são profissionais, mas todos tocam algum instrumento: meu pai toca acordeão, minha mãe toca piano e saxofone e minha irmã, quatro anos mais velha, também toca saxofone.

Luciano: Sua irmã toca um instrumento, Allison!

Allison: Sim, ela também toca saxofone. Ela é mais velha que eu. Ela é psicóloga, mas tocava saxofone, então me inspirei nela e escolhi o saxofone. Eu estava muito interessada naquilo, então quando comecei a tocar na escola, tinha alguém melhor que eu vivendo comigo, sendo como uma mentora musical o tempo todo. Minha família me levou a vários concertos, eles amavam música, fizeram questão que eu tivesse

⁴¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kjMquZ56uxQ&list=PLHi-QiX_z1-RFp17pKb5TPloqCOxj8L5Y&index=2. Transcrição e tradução realizadas por Leonardo Roman Ultramari.

aulas particulares com um músico realmente bom quando eu era nova. Então eles me deram muito suporte, desde o início.

Luciano: Sobre música contemporânea: Como esse tipo de música entrou na sua vida?

Allison: Bom, a música contemporânea entrou na minha vida quando fui para a Universidade. Estudei em Ohio, nos Estados Unidos. Sou de Nebraska, então fui alguns estados à leste, para Ohio, onde gostei muito do professor de saxofone que lecionava lá, o nome dele é John Sampen. Eu não fazia ideia de que John Sampen, professor em Ohio, era um especialista em música contemporânea. A universidade era boa e eu queria estudar música, performance e educação, mas foi uma surpresa para mim que, na faculdade, eles também tocavam muita música contemporânea. Então eu ouvi, durante quatro anos, muita música contemporânea. Eu poderia ter estudado Jazz e música clássica, mas eu senti que não conseguiria dedicar meu tempo para estudar ambos. Então, como preferia música clássica, escolhi estudá-la. Mas o que isso implica para o saxofone, por ser um instrumento tão novo, é que não possuímos música antiga, apenas vamos ter no romantismo tardio e na música moderna, o que também é interessante pra mim.

Luciano: Então, uma coisa importante que eu gostaria de saber: nós estamos falando de música contemporânea, o que é, então, uma música contemporânea? Ou, o que é a música nova – que é um outro termo que as pessoas usam – e se tem alguma diferença entre esses dois termos?

Allison: Eu uso os dois termos porque, pessoalmente, penso que toda música escrita hoje em dia é música contemporânea. Algumas podem ser mais abstratas, ou utilizar sons que não são tão familiares para nós, mas no geral me interessa por coisas que talvez sejam mais experimentais, como músicas de vanguarda que são compostas hoje. Nós costumamos pensar que músicas compostas hoje vem da linhagem histórica da música clássica, mas o interessante é que hoje

as influências dessa música atual vem de todos os tipos de música. Especialmente na atualidade, compositores estão ouvindo músicas de toda parte do mundo, eles estão ouvindo Radiohead, punk, Beethoven, jazz e música eletrônica, ou seja, a música que é composta hoje em dia também tem todas essas influências.

Luciano: Vou fazer uma última questão antes de deixar Rafael Veloso perguntar. Allison, no Brasil, acredito que no Canadá também, as pessoas não costumam escutar música contemporânea, ou música de vanguarda. Gostaria de saber o que você acha que deve ser feito para que elas comecem a ouvir mais música de vanguarda. Ou você acha que esse é o tipo de música que vai se manter dentro dos limites do ambiente acadêmico?

Allison: É lógico para mim que se a música é experimental, ou menos popular, logo, a audiência será menor. Como nós melhoramos a audiência? Podemos interessar pessoas que são interessadas em coisas novas. Eventualmente, as pessoas gostam de ir a um novo restaurante porque é novidade, ou de usar roupas novas porque gostam do novo estilo. Eu acredito que a sensação de gostar de coisas novas pode ser atrativa para as pessoas. Uma vez que você vai para o concerto, como fazemos você se sentir confortável? Talvez possamos explicar um pouco sobre a música, ou apenas performá-la. Algumas pessoas fazem isso, outras não falam, elas apenas tocam com tanta energia e de forma tão dramática que você é cativado: é interessante justamente por quão bem você tocou.

Rafael Veloso: Antes de fazer as perguntas eu queria deixar a Allison tocar e mostrar um pouco dessa música, assim fica mais interessante para quem está assistindo e para entendermos do que se trata. O saxofone tem normalmente uma sonoridade e um estilo ao qual as pessoas estão acostumadas, e na música contemporânea isso é um tanto subvertido, ele se transforma.

Allison: Então, vou improvisar um pouco para vocês hoje. Tenho estudado interpretação. Por muito tempo estudei a técnica do

saxofone e toquei músicas de diferentes compositores, mas nos últimos 14 anos tenho estudado improvisação. Não a improvisação no jazz, apenas a improvisação. Vou improvisar um pouco usando algumas dessas técnicas expandidas que não são tradicionais para o saxofone.

[Allison improvisa no saxofone]

Luciano: Você aplicou algumas dessas técnicas. Eu gostaria de pedir que você tocasse e, se possível, falasse um pouco sobre como você realiza algumas delas. Por exemplo, o *slap tongue*.

Allison: *Slap tongue* é uma articulação, uma forma de começar uma nota, que pode ser suave ou bastante sonora. Aqui está uma demonstração [Allison toca saxofone, exemplificando a técnica mencionada]. Essa técnica é feita totalmente com minha língua tocando uma grande parte da palheta, criando algo como um vácuo.

Luciano: Outra técnica interessante é o *subtone*. Como você faz?

Allison: *Subtone* é um timbre do saxofone, nós o realizamos com a eliminação dos harmônicos mais altos das notas. É o tom fundamental, soa como chocolate amargo [Allison toca demonstrando a técnica mencionada]. É um som muito morno.

Luciano: Ótimo. Allison, você pode nos explicar como fazer *multiphonics* no saxofone?

Allison: Sim, vou tentar com um saxofone diferente. *Multiphonics* são acordes, eles são compostos por múltiplas notas. Você utiliza qualquer combinação de dedos e levanta um deles, assim isso divide a coluna de ar em dois, três ou quatro tons. [Allison toca exemplificando a técnica mencionada].

Luciano: Muito bom. Allison, a última técnica que eu gostaria de mostrar para as pessoas não é considerada uma técnica expandida, mas é realmente incrível quando ouvimos alguém fazendo. É a

chamada *circular breathing*. Ela é considerada uma técnica expandida?

Allison: Não, talvez seja para instrumentos clássicos europeus, mas para muitos instrumentos é a única forma de tocá-los. Por exemplo na Austrália, com o didgeridoo, você só usa *circular breathing*. Então, para alguns instrumentos é uma técnica normal, mas para os instrumentos europeus é uma técnica extra.

Luciano: Você poderia nos mostrar essa técnica, Allison?

Allison: Eu posso explicar o processo. Normalmente, você empurra o ar com seu diafragma, mas só por uns 2 segundos. Eu empurro o ar com os músculos do meu rosto, e então inspiro pelo nariz. [Allison toca saxofone, demonstrando a técnica mencionada].

Luciano: E você pode fazer isso para sempre...

Allison: Sim, até minha boca morrer...

Rafael: Muito obrigado, Allison, pela demonstração das técnicas. Muito interessante. Eu tenho algumas perguntas. Primeiro, queria te escutar tocando, e acho que perguntas que todos estejam pensando é: como essas técnicas foram criadas? De onde elas vieram? Ou qual foi o processo de estudo dessas técnicas? Podemos dizer que alguém as inventou?

Allison: Essa é uma boa pergunta. Eu acredito que algumas delas vêm do jazz, algumas ideias de timbre. Eu não sei quais técnicas vem de onde, mas sei que há muitos músicos de *free jazz*, como Ornette Coleman, que tinham essa habilidade incrível de inventar ou pensar modos diferentes de tocar instrumentos, por causa da natureza desse tipo de música. Desse modo, jazz é uma grande fonte de produção sonora não tradicional, mas também a música eletrônica é uma fonte de inspiração para instrumentos acústicos. Penso que música folk, ou até mesmo na Europa, a música folk tradicional inspirou compositores como Kodály ou Bartók e outros a ouvirem música não clássica, música

"não artística", música folk ou talvez novas percepções sobre fórmulas de compasso, diferentes harmonias, quartos de tom, essa grande variedade de diferentes sons. Assim, esses tipos de música de todo o mundo inspiraram compositores clássicos que viviam nesses cantos do mundo, que estavam buscando localmente e tradicionalmente por novas fontes de som. Até mesmo agora, vejo compositores escrevendo composições para instrumentos tradicionais. Na China, por exemplo, existem peças musicais de vanguarda contemporâneas sendo escritas para instrumentos tradicionais chineses. O mesmo acontece no Brasil. Compositores estão escrevendo para instrumentos como o Berimbau. São instrumentos antigos, mas agora compositores estão pensando em utilizá-los como nós usamos a flauta ou o trompete.

Rafael: Outra questão para você, Allison. Pensando nos saxofonistas que talvez estejam nos ouvindo. Para quais estudantes de saxofone você recomenda iniciar o aprendizado dessas técnicas? Tem algum estudo preliminar que deve ser feito antes de começar a aprender essas técnicas expandidas?

Allison: Algumas dessas técnicas podem ser aprendidas desde já. Por exemplo: *flutter tongue* [Allison tocando]. É apenas dizer "prrrr". Então se você fala espanhol, usa essa técnica o tempo todo. Você também pode praticá-la até mesmo sendo iniciante. Mas algumas das outras técnicas, como *circular breathing*, podem ser feitas por músicos em nível intermediário. Só precisa desenvolver os músculos, sua embocadura, para que você possa manter o ar dentro enquanto toca. Esses músculos precisam ser fortes. Mas você também pode fazer isso cedo, praticando diariamente. Isso vai ajudar com todas essas técnicas expandidas. *Multiphonics* são apenas dedilhados especiais, e conseguir usar seus ouvidos para focar em um tom de cada vez. Se você consegue mudar um pouco sua laringe para tocar uma nota de cada vez e depois as duas ao mesmo tempo, essas são técnicas que podem ser feitas de imediato, como quando você pratica suas séries harmônicas. Eu sei que vários músicos de jazz fazem isso. Um dos desafios é que compositores escrevem músicas realmente difíceis

usando essas técnicas expandidas, mas não precisa ser assim, você poderia improvisar usando as técnicas expandidas, ou apenas tocar, se divertir e experimentá-las. Na verdade, eu acho que compositores deveriam escrever mais estudos [*etudes*] usando as técnicas expandidas, pois não há [estudos] suficientes, não são tantos. Isso poderia ser útil porque, quando compositores começam a escrever com quartos de tom, *multiphonics* e *flutter tongue*, de repente a música se torna extremamente difícil por conta das fórmulas de compasso, ou por conta do conceito, mas não precisa ser assim. Poderia ser mais “passo-a-passo”, pedagógico para estudantes. Então eu sugiro tocar e improvisar para estudar as técnicas expandidas.

Rafael: Então, essa é minha última pergunta. Eu gostaria de saber como você pode usar essas técnicas em um repertório mais amplo? Como usar essas técnicas, por exemplo, na música popular, em uma forma de criar interpretação, além da improvisação?

Allison: Certamente, algumas dessas técnicas podem ser realmente extremas e se mostraram potentes. Então, músicas que são potentes, imediatamente penso em rock ou funk — usar o *slap tongue* na música funk soa bastante “funky”. Ao tocar em um sax barítono, que é realmente grave, o timbre soa perfurante, curto e poderoso. A técnica do *subtone* é muito suave e delicada, você pode utilizá-la na música clássica, de forma sutil, com entradas delicadas. Essas técnicas extremas expandem suas possibilidades de força, de sutileza.

Luciano: Eu queria fazer uma pergunta do grande Leo Paiva da Silva, que perguntou aqui no chat. Ele perguntou se Allison Balcetis conhece alguma técnica expandida que utilize as cordas vocais em conjunto com o saxofone.

Allison: Sim, você pode cantar e tocar ao mesmo tempo. [Profa. Allison toca o saxofone demonstrando a técnica mencionada]. Você pode fazer muitas coisas sem a boquilha, como um som de trompete. [Allison novamente toca o saxofone].

Luciano: Ok. Tem alguma nomenclatura para essa técnica, a última que você tocou?

Allison: *Trumpet sound*, eu acho.

Luciano: Já estamos quase no fim. Eu gostaria de fazer mais duas perguntas. A primeira é sobre o processo pedagógico. Você já teve algum aluno que não conseguiu aprender nenhuma dessas técnicas? Se sim, quais procedimentos você utilizou nesse caso?

Allison: Sim, é desafiador no início. Na universidade, eles começam com 18 anos, e às vezes nunca tiveram aulas de música formais. Depois de alguns anos, eventualmente nós chegamos a essas técnicas expandidas. Por exemplo, *circular breathing* é composta por 4 passos. Eu penso isso de forma muito lógica. Então, para a *circular breathing* eu sigo uma ordem: primeiro você toca, assopra. [Profa. Allison tocando, marcando os 4 diferentes momentos da técnica mencionada]. Eu toco com ar nas minhas bochechas, então eu aperto e no quarto passo volto ao normal. Desse modo, penso em uma forma lógica de passos.

Luciano: Allison, nesse caso, se o aluno usa esses quatro passos, mas ainda assim não aprende, talvez ele/ela fique decepcionado/a. Você já passou por esse tipo de situação? Se já, o que você sugere para esse estudante?

Allison: Bom, primeiramente: paciência. Mas você pode tentar, talvez, um feedback visual. Então, se isso [Profa. Allison usa uma garrafa d'água para exemplificar uma possibilidade de abordagem didática das técnicas mencionadas, soprando em um canudo e produzindo bolhas em seu interior] fosse transparente [a garrafa em questão é opaca], você poderia estourar bolhas e vê-las na água. A ideia é que você consiga estar sempre fazendo bolhas. Então, tente ficar longe do saxofone, tente com as bolhas aqui, ou tente com sua mão, simplesmente [Allison sopra em seu punho fechado]. Apenas uma

ferramenta simples. O saxofone é complexo, portanto tente com algo mais simples.

Luciano: Como está o sistema educacional do Canadá durante esses tempos pandêmicos?

Allison: Bom, na maior parte do tempo usamos Zoom. Agora, a maioria das nossas turmas está nas férias de verão, mas algumas delas, como as aulas de literatura e similares, estão acontecendo no Zoom. Atualmente, nosso departamento de música está experimentando novas tecnologias, microfones melhores, câmeras melhores, mas felizmente nossos programas talvez sejam menores, talvez em outubro ou setembro, nós poderemos ficar em uma sala maior para as aulas de saxofone. Duas pessoas em uma sala grande vai ser melhor. Então vai ser uma combinação de aulas online e aulas presenciais em salas grandes.

DAC

INSTRUMENTAL

ao vivo no
facebook



**Dia 26 de maio
às 17h**

**Marisa Trench de
Oliveira Fonterrada**

Mediadores: Luciano Nazário
e Débora Jara

Link para
Acesso

<https://www.facebook.com/DACFURG/>

 **INSTITUTO FEDERAL**
Catarinense
Campus Camboriú

NEMUS
NÚCLEO DE EXTENSÃO
EM MÚSICA

DAC
Diretoria de Arte
e Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

 **FURG**
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

Entrevista 2: O papel da educação musical na formação humana⁴²

Convidada: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Mediadores: Luciano Nazario e Débora Jara

Luciano Nazario: Então, Professora Marisa, eu vou começar com uma pergunta que apesar de simples não deve ser muito fácil de responder. O que é, para ti, educação musical?

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada: É uma pergunta muito ampla, realmente. Do mesmo jeito que a educação, a educação musical acontece o tempo todo, formal ou informalmente. Desde que nascemos, estamos expostos, no ambiente em que vivemos, a toda espécie de informação, de comunicação, de diálogo, de afetos e de relações entre as pessoas, e tudo isso faz parte da educação no geral e faz parte da educação musical também. Então é difícil falar que educação é uma coisa que acontece dentro da escola, dentro de uma classe. Educação acontece o tempo todo. Eu acho que nós viemos ao mundo para aprender, essa é a tarefa. Alguma coisa você vai aprender, e a música pode estar no meio desse roteiro.

Luciano: Isso é muito legal. Se a educação musical está em tudo, assim como a educação em geral, eu fico me perguntando, então, o que o professor de educação musical, especificamente, tem que fazer para que o seu trabalho seja considerado como tal. A que deve-se estar atento em uma aula de educação musical?

Marisa: Eu vou pedir licença para você e fazer um pequeno desvio, mas depois eu volto. Porque eu acho que tudo começa com conceito. O que é educar? “Educar” é uma pessoa que sabe uma coisa e vai transmitir para outra que não sabe? Esse é um conceito clássico, que por muitos

⁴² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1-inaTXZASs&list=PLHi-QiX_z1-RFp17pKb5TPloqCQx_j8L5Y&index=2. Transcrição realizada por Leonardo Roman Ultramari.

anos norteou todo o trabalho de educação em geral. Mas eu acho que esse conceito há muito tempo, pelo menos desde o início do século XX mas talvez até um pouco antes, não é mais entendido assim. Eu acho que educação tem a ver com diálogo, com comunicação, com sensibilidade, com amor, com uma série de coisas, e com competência também, não só de saber, mas a competência de dialogar, porque todos conhecemos professores que sabiam *pra caramba*, que eram maravilhosos no conhecimento, mas eram um fracasso na hora de explicar para o aluno aquilo lá. Eu não tô falando só de música, eu tô falando de qualquer professor. Eu acredito que quase todo mundo deve ter passado por essa experiência. Então não basta você conhecer o conteúdo, você tem que se relacionar, você tem que se pôr na posição do outro. Isso é o que faz, principalmente, o professor. E como eu havia começado falando que a educação acontece o tempo todo, todo mundo é professor de todo mundo. Na verdade, é isso que eu estou querendo trazer, mas eu não queria que pensássemos que, então, não precisamos ter educadores musicais porque, afinal, se todo mundo ensina tudo e todo mundo ensina música, parece que estamos cortando fora. É interessante que, há uns dez anos, eu procurei no código de profissões do Ministério do Trabalho essa profissão, educador musical: não existe. Você encontra instrumentista, cantor, regente, compositor. Educador musical não existe. Então, isso é muito sintomático. Queremos que ele exista, e ele existe de fato. Temos até o Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem), existem vários agrupamentos e sociedades que congregam os educadores musicais, mas oficialmente ele não existe. Na lei que rege a educação do país, existe uma disciplina chamada "Arte", não uma disciplina chamada "Música". A música faz parte de "Arte", só que o professor que está lá dentro tem 45 minutos de aula e quatro disciplinas: artes visuais, teatro, dança e música. Ou seja, ele não dá nenhuma se ele for dar as quatro. O que está acontecendo, que eu acho um pouco melhor, é que já existem licenciaturas especializadas em música, em educação musical. Então, aos poucos, você vai tendo pessoas que têm uma formação de músico e de professor. Mas isso está muito aquém da necessidade. Eu não sei te dizer os números, houve uma época em que

eu sabia, da quantidade de professores, de escolas, que formava músicos em contraposição com o número de escolas de primeiro e segundo grau. Iríamos precisar de duzentos anos para poder preencher todas. Então, a nossa situação escolar é muito ruim, do ponto de vista musical. E tem mais uma coisa: a música é entendida como entretenimento, como passatempo, quer dizer, quando você está cansado de fazer coisa séria, você vai se divertir um pouco e ouvir música, vai cantar aquela coisa que você gosta, vai fazer uma sessão de percussão, percussão corporal, para se divertir. Então a música como conhecimento não entra, ou entra pouco, porque tem alguns professores abnegados que se matam para fazer entrar, mas numericamente, dentro da lei, ele não tem muita chance. Agora, voltando àquela história, do que ele precisa. Eu acho que o educador musical tem que ter um outro papel além deste normal dele de ensinar música para os alunos dele. Ele tem que ter um papel de coordenar, de perceber na sociedade em torno dele as possibilidades que essa sociedade tem: pessoas que cantam, pessoas que gostam de criar coisas, pessoas que pegam varetinhas e começam a produzir música, e fazer com que tudo isso seja pretexto. Então, quando falamos que educação está em tudo, e que qualquer professor, mesmo que não de música, tem chance de botar a música, de alguma maneira, na vida escolar, estamos dizendo que a música deixa de ser excluída, algum professor, que não é músico, está se ocupando dela de alguma maneira. Mas isso é uma coisa que precisamos ter, porque atualmente não temos, ela está afastada: precisamos ter um educador musical que oriente essas pessoas, que dê ideias para elas, que suscite perguntas para elas responderem. Eu acho que o papel do educador musical é importantíssimo, e ele tem que se abrir para a sociedade como um todo, para descobrir as oportunidades de agir.

Débora Jara: A senhora vinha comentando sobre a dificuldade de inserção da música na escola, que sabemos ocorrer de modo formal e informal. Mas fiquei pensando também que nós temos um problema muito sério com relação à educação musical, pois como a senhora diz: “não existe, oficialmente, a profissão de educador musical”. Eu acredito

que temos também, porque já vi muito disso apesar de hoje em dia isso estar mudando, a questão da identidade docente do professor de música. Porque normalmente as pessoas se dizem músicos. Agora já se dizem mais educadores musicais, mas existia essa diferença muito grande, de as pessoas não se situarem como educadores musicais. Elas diziam “eu sou músico”, “eu sou instrumentista”, “eu sou cantora”, “eu sou violonista”, mas não se colocavam exatamente como educadores musicais.

Marisa: Tem isso, e eu acho que tem uma série de implicações. Por exemplo: o ensino de qualquer instrumento é um ensino muito técnico, porque você precisa, além da música em si, dominar coisas corporais, físicas, como força de dedo, parte muscular, coordenação motora, quando é instrumento de sopro ou no canto você precisa dominar o teu ar, o fluxo do ar, o tempo que você consegue manter. Então, é uma série de requisitos muito técnicos, e o que acontece muitas vezes é que isso toma tão grande proporção no dia a dia do aluno, que ele não tem tempo de fazer música. Ele só aprende a baixar o dedo, levantar o dedo, ou quando tem que colocar a mão no braço do violino para afinar a nota, ou como que eu posso fazer com a minha respiração para manter o tamanho, e tudo isso vai virando uma coisa tão técnica que vai se afastando da música. E o educador musical – não estou falando agora do instrumentista, daqui a pouco eu junto os dois – tem uma coisa ao contrário, ele quer fazer com que a música seja prazerosa, que seja gostosa, então ele vai lá e brinca, faz todo mundo fazer roda, senta no chão e levanta do chão, mas ele também se esquece um pouco de ensinar alguma coisa de música. É muito comum você ver crianças de um ano, dois anos, fazendo aquilo lá, e elas continuam com imprecisões de tempo, imprecisões de afinação, com falta de capacidade de escuta fina. Então, eu acho que o grande problema é na ligação dessas coisas. Como é que um ensino de aparato tão técnico pode se humanizar, pode se sensibilizar, pode mexer com emoções? E como é que um ensino que é tão voltado para o brinquedo, para ser gostoso, para ser legal, pode estruturar, pode desenvolver a capacidade de julgamento? “Esse som que eu fiz poderia

ser melhor”, ou “o meu som, combinado com o do meu amigo, não deu muito certo, como que eu faço para dar certo?”. E isso parece que não entra, então ficam dois extremos, e não se junta. Eu acredito que muito vá dessa nossa concepção antiga de educação, de ser muito voltado para a cabeça, pensar, discutir. O ensino técnico do instrumento cabe dentro disso, mas você não desenvolve uma parte de sensibilização, de emoção, dos sentimentos, da parte sensível mesmo e não só de percepção fisiológica. E falta, também, eu me relacionar com o outro de uma maneira que não seja competitiva, mas colaborativa. Cumplicidade, uma coisa que o pessoal de teatro trabalha muito, e nós, músicos, estamos aprendendo há pouco tempo a mexer com isso, porque, em geral, tem competição. Porque se tem um concurso eu vou ganhar de você, eu preciso estudar mais que você, preciso esconder de você o que eu estou fazendo. Então, acho que tem uma coisa de mentalidade que precisamos ver como é que faz. Agora acho que eu já fugi da sua pergunta, não é, Débora? Eu dei tantas voltas...

Débora: Não, eu acho que a senhora respondeu quando realmente fala desse momento de intersecção que precisa haver entre o professor de instrumento e o educador musical.

Marisa: Precisa dialogar. Precisa dialogar com a outra parte. Porque também é muito comum você ver os músicos que estão em um lado ou no outro se antagonizarem. O instrumentista acha ruim o educador musical porque ele só fica fazendo brincadeira e não ensina nada, e o educador musical se antagoniza com o instrumentista porque ele só quer saber dessa coisa técnica e não pensa na música como uma coisa sensível, enquanto as duas coisas são importantes. Você não pode jogar fora todo o trabalho do instrumentista e dizer que isso não presta, o que que você vai fazer no lugar? E também não pode jogar fora toda a parte de sensibilização. Muita gente abandona o instrumento porque não aguenta o tranco, vocês sabem disso. A porcentagem de abandono do instrumento só corrobora aquela história do grande talento, que já nasce pronto...

Débora: O inatismo...

Marisa: ... quando, na verdade, já existem vários projetos, inclusive projetos sociais, que mostram a possibilidade de você fazer todo mundo que se interessa estar lá e tocar. Já vimos isso acontecer inúmeras vezes, em muitos projetos assim.

Débora: Eu acho que estamos tendo um ganho agora. Parece que a maior parte dos cursos está mudando a questão – que eu acho muito controversa mas sempre bato nisso – dos testes de aptidão. Você vai entrar se você já sabe tocar, com determinada fluência, um instrumento. Sabemos que nossa realidade não é essa.

Marisa: É verdade. No tempo em que eu era diretora da Escola Municipal de Música, aqui em São Paulo – uma escola que nasceu para formar instrumentistas de orquestra, seu objetivo era prover músicos para as orquestras –, sendo uma escola gratuita, tinha três mil, quatro mil candidatos querendo entrar na escola. E uma grande porcentagem desses candidatos não sabia nada de música, queria aprender música, e foi por isso que lançamos um tipo de teste que era só de escuta, não tinha conhecimento, nenhuma palavra técnica, porque não poderíamos pegar todos, então pelo menos escolheríamos os que ouviam um pouco mais. Também era uma seleção, deveria dar aula para todos, mas era impossível.

Débora: Mas é uma seleção mais sutil, não é, professora? Do que exigir que o aluno tenha uma leitura fluente etc.

Marisa: Não dá, não é possível. A nossa realidade não é essa.

Luciano: Eu acho que de certa forma a Marisa já respondeu a pergunta que vou fazer agora, quando ela menciona a sensibilidade e tudo, mas eu vou, mesmo assim, fazer essa pergunta para ver se tem alguma coisa a mais. Quando se fala em música nas escolas, muitos pensam em aula de instrumentos. Houve essa discussão há uns anos atrás, sobre iniciação de música nas escolas, e as pessoas tendem a associar a isso. Eu queria que a Marisa conversasse sobre isso: infelizmente não é uma realidade no Brasil, mas se houvesse aula de música nas escolas – acho que não tem como responder isso

diretamente, mas pelo menos uma ideia geral –, qual seria a perspectiva da educação musical na escola? E essa educação musical seria importante para todos os alunos?

Marisa: Vou começar por essa última parte. É importante para todo mundo, porque a música faz parte da vida. A música não é profissionalização. A profissionalização é outro departamento. Quando você vai para um curso técnico, para ser músico, aí você já escolheu, e você tem que ter essa formação técnica. Mas a música na escola não tem esse papel. A música faz parte da vida. Você já sabe, por causa do trabalho dos arqueólogos, que as sociedades pré-históricas praticavam música. Já se acharam instrumentos de ossos, nas pinturas rupestres você vê desenhos de pessoas que, aparentemente, estão ou tocando ou dançando, fazendo movimentos. Então, isso me mostra que faz parte da natureza humana você fazer música de alguma maneira. E se você for procurar, nas sociedades orais e nas sociedades contemporâneas mas que não são muito ligadas com o movimento urbano, cidades pequenas que conservam ainda tradições, você vai ver: primeiro, que elas unem várias artes, porque as pessoas cantam, dançam, fazem adereços, fazem máscaras, elas andam pelo terreno todo das várias linguagens artísticas e elas transmitem isso de geração em geração, porque não tem grafia ou algo do tipo; e que elas são muito ligadas à própria cultura. Então, quando tiramos a oportunidade das pessoas de fazerem música, nós estamos tirando a oportunidade de ser gente, de uma faceta desse “ser gente”. Estamos sobrecarregando uma parte, talvez, mais intelectual, e esquecendo da parte artística. Então eu acho que, na escola, todo mundo, sim, deveria fazer música de alguma maneira.

Voltando para o começo da tua pergunta, o que dá para fazer na escola? Não é dar aula de instrumento, embora toda escola tenha alguns meninos e meninas que já tocam de alguma maneira, ou porque em casa são estimulados, ou porque frequentam igrejas que fazem isso, ou porque pagam aula particular ou em conservatório. Então acho que é legal você saber quem são essas pessoas e, de alguma

maneira, pelo menos em alguns momentos especiais, trazê-las para a escola para dividir, para contar como é, para tocar uma ou duas peças. Agora, os que não tocam, eles podem fazer, sempre, três coisas: eles podem cantar; podem tocar instrumentos de percussão simples – inclusive, se a escola não tem os instrumentos eles podem tocar com tampo de mesa, com lápis, com sucatas, objeto que se traz de casa, coisa que se põe água dentro e afina (copinhos, garrafinhas, coisas assim) – então, tem muita maneira de você fazer música sem ser convencionalmente; e você tem, além de cantar e de tocar, a oportunidade de criar, de inventar coisas. Aí entra essa parte, que eu gosto de fazer, relacionando a parte de ecologia sonora, que é ficar atento ao ambiente, buscar sons, mas pegar esses sons, que você já se despertou para eles, que você já colecionou, e pensar: como é que eu posso imitar isso com os recursos que eu tenho da classe? E a partir disso construir pequenas peças musicais, que não são grandes peças, não são músicas que depois vão tocar na rádio, mas são coisas que acabam: faço, mostro para um colega, depois acabou, no outro dia eu faço outra. Não tem essa coisa de posse, mas tem um exercício de criação que eu acho importantíssimo. Então eu acho que dá para fazer muita coisa. E outra coisa, é prestar atenção na cultura dos alunos. O que no meio deles é importante? O que eles fazem de música? E para você conhecer: não desprezar, mas também mostrar que existem outras coisas, que você pode ampliar esse repertório, porque é função do professor também ampliar os repertórios. Mas o que vemos muitas vezes é um desprezo pelo repertório do aluno, isso cria antagonismo, cria luta, quando não deveria ser assim.

Luciano: Eu percebo que você fala bastante sobre a questão de olhar para o outro, a questão da cultura também. Eu sei que você fez o doutorado em antropologia, certo? E essa formação como doutora e antropóloga influenciou na sua perspectiva sobre educação musical? Como isso acontece?

Marisa: Ninguém passa imune a um doutorado. Certamente influenciou, mas eu já tinha uma posição bem consolidada de

educadora musical, embora as coisas fossem muito difusas. Eu precisei fazer pós-graduação para arrumar as caixinhas, mas eu já tinha essa visão, digamos assim, de ouvir.

Na verdade, quando eu fui procurar a antropologia, não foi por causa da educação musical. Eu fui procurar a antropologia porque eu queria entender a obra composicional de Murray Schafer. Porque eu já estava estudando Schafer. Em 1988 eu fui para o Canadá pela primeira vez e o conheci, olha quanto tempo. E a partir disso fiquei encantadíssima com as coisas dele. Foi quando eu tomei contato com a ecologia sonora. Mas também comecei a conhecer a faceta de compositor, e com essa faceta de compositor eu percebi que ele trabalhava muito a questão dos mitos e as coisas de sociedades antigas: ele tem uma peça chamada "Ra", em que trabalha a mitologia egípcia; tem outra peça em que trabalha com a mitologia dos indígenas canadenses; outra peça que trabalha com as questões do hermetismo. Então, eu achei que precisava conhecer isso, e também perceber o papel dos mitos na sociedade contemporânea. Porque aparentemente somos uma sociedade super racional e tecnológica, mas na verdade, e é só você prestar atenção em volta, estamos sabendo desse anseio por alguma outra coisa, que às vezes você nem sabe bem o que é, passa por aí. Tanto é que você tem muitas coisas religiosas ou para-religiosas que estão na sociedade, misturadas com esse aspecto mais tecnológico. Então eu fui atrás da antropologia para entender isso, e foi muito bom, foi uma coisa transformadora.

Agora, na tradição da educação, você já tem essas coisas do diálogo. Você tem John Dewey, do começo do século XX, que já fala que a arte tem que estar no centro da escola, que fala da importância do diálogo. Isso nós herdamos um pouco porque Anísio Teixeira foi aluno de Dewey nos Estados Unidos e trouxe isso para cá, o que virou a Escola Nova, super importante no começo do século XX. Esse tipo de filosofia, como a de Dewey, não ficava só nos Estados Unidos, ela teve influência na Europa também, então temos documentos que contam de muito que se fazia em termos de criação, de invenção, desde aquele

tempo. E Anísio Teixeira, quando veio para cá, convidou justamente Villa-Lobos para fazer o Canto Orfeônico. Quer dizer, existe uma ligação. Embora Villa-Lobos não tivesse nada a ver com Dewey, Anísio Teixeira tinha, e havia essa ideia de distribuir música para todo mundo e dar oportunidade para todo mundo. Mas eu não vou falar do Canto Orfeônico aqui, porque acho que teria que ser outro dia só para falar disso.

Falando da educação outra vez, Edgar Morin fala da educação rizomática, que é aquela ideia que ele faz das plantas que correm por dentro da terra e tem outra batatinha e nasce outra plantinha, e corre por baixo da terra, dá em outra batatinha e nasce outra plantinha. Essa ideia dos rizomas ficou muito importante. Há uns dez anos atrás todo mundo falava em rizoma, agora acho que passou da moda. Depois veio a época de Fritjof Capra, um físico que começou a falar de ecologia e coisas assim, e tudo isso foi se somando, compondo um jeito de ver a educação musical. Eu tive influência de todos esses que eu te falei.

Débora: Entrando nessa ideia, da questão da ecologia, e estamos pensando em formação humana, formação integral, que a senhora já vem desenvolvendo e fala da sensibilidade e todas essas questões. Eu fui ter contato com Schafer depois do meu curso superior. Eu tenho bacharelado, tenho licenciatura, e fui conhecer Schafer depois, em outros estudos. Eles não chegaram a mim dentro do curso superior, até porque ainda estamos moldados naqueles sistemas mais conservatoriais, todos nós. Mas quando falamos em formação integral, estamos pensando em um ser humano mais amplo, um ser humano multidimensional, multicultural; estamos pensando que não existe apenas um gênero de música, mas várias músicas (pensando na antropologia, que é o que a senhora fala) e várias formas de ensinar essas músicas também. E quando falamos em formação integral, estamos pensando dentro dessas coisas que Schafer e que a senhora já vêm trabalhando também, que é esse ser humano capaz de experimentar, tanto que com Schafer não falamos em educação

musical mas em educação sonora. Esse ser que experimenta, que improvisa, essa inserção ou imersão ecológica, esse sujeito, não consegue coexistir dentro dessa perspectiva eurocêntrica e conservatorial. E então eu pergunto para a senhora: ainda temos que descolonizar os métodos de ensino e de escuta ou a senhora acha que já avançamos bastante nisso?

Marisa: Eu acho difícil responder isso, Débora, porque vivemos em uma sociedade complexa. Essas coisas todas convivem, então não tem como eu falar na “síndrome Cecília Meireles”, “ou isso, ou aquilo”. Não dá mais para fazer isso. Hoje em dia está muito em evidência essa preocupação com a cultura local, com a descolonização, tudo isso é uma coisa forte agora. Por outro lado, se você levar isso às últimas consequências você vai perder tesouros que foram criados pela humanidade, muitos dos quais foram criados na Europa. E nós temos uma parte europeia dentro de nós: temos negros, temos indígenas, mas temos brancos também, temos colonização portuguesa, espanhola, alemã, francesa etc. O Brasil é multifacetado, árabes, judeus, você tem tudo isso aqui compondo a nossa cultura brasileira. Então, eu não gosto de dizer que você vai escolher fazer só música europeia, ou só fazer música negra, ou só fazer música indígena. Alguém pode fazer isso porque se especializou, porque foi atrás, mas, na educação, eu acho que tudo isso tem que entrar, porque quanto mais eu souber o que o outro faz, mais eu estou compreendendo o outro. Então eu trazer uma música europeia pra mim tem o mesmo valor de eu trazer uma música indígena ou de alguma comunidade negra, um samba de roda, ou trazer um solo de flauta do Telemann. Enfim, eu não consigo pensar que eu tenho que optar, porque quando eu optar eu estou desprezando o outro. Eu tenho que aceitar todos. Claro que no dia da aula eu vou ter que escolher qual eu vou fazer hoje, porque não dá para fazer tudo ao mesmo tempo, mas eu acho que se tem que abrir, não fechar.

Débora: [Pergunta de Concília] Falando dessa variedade de experiências e de formas, a senhora poderia falar das suas experiências na sala de aula com a educação musical?

Marisa: Depende da sala de aula. Com o tempo de vida que eu tenho eu já passei por tudo, por todos os estágios. Uma coisa bem significativa que eu fiz por um bom tempo da minha vida foi o trabalho com crianças da comunidade do Ipiranga, um bairro aqui de São Paulo. Eu trabalhei com crianças dentro da Unesp e fizemos um coro, o Cantoria, que durou 25 anos. As pessoas entravam e saíam, iam embora, vinham outros. Mas eu não sei bem o que contar de lá, a não ser uma coisa que eu acho legal. Ele [o coro] tinha muitas idades – originalmente, quando começamos a anunciar era um coro infantil, de 7 a 12 anos –, porque as mães traziam junto os filhos menores, quando elas traziam o filho de 7, 8 anos, vinha junto o filho de 4 ou 5, porque elas não tinham com quem deixar. Eles ficavam do lado de fora, em um pátio bem agradável com bancos, e as mães ficavam lá, e falavam: “Ele [o filho mais novo] está ouvindo um barulho e quer entrar”. Eu falava: “Tudo bem, mas você entra junto porque se ele quiser ir embora ele sai sem atrapalhar o ritmo do trabalho”. E ficou assim. De repente eu tinha 7 ou 8 meninos de menos de 5. Outra coisa: os de 12 anos não queriam ir embora [do projeto], então eles foram ficando, e acabou então criando um coro infanto-juvenil que começava com 5 e acabava com 20. Não tinha mais limite de idade. Isso foi uma coisa que eu tive que aprender a fazer, e foi muito legal porque os mais velhos – e é isso que eu queria contar – foram aprendendo a lidar com os mais novos, a ajudá-los. Por exemplo: pegar uma partitura e mostrar como que você segue com o dedo a linha que você deveria estar cantando mesmo que você não saiba o que é aquilo. Porque tem algumas pistas que você pode aprender facilmente, por exemplo: pausa, ou se as notas estão indo para cima ou para baixo, uma coisa bem simples que qualquer criança consegue acompanhar. E eles iam fazendo isso. Criança que chorava eles punham no colo e agradavam. Nos depoimentos deles, depois de uma determinada época, isso ficou muito patente, eles falavam o quanto eles aprenderam a enxergar e a ajudar o outro que não tinha ainda desenvolvido o que eles já tinham. Então isso, para mim, é uma coisa marcante. Outra coisa, Concília – e isso foi um pouco depois, porque nessa época do coro eu não fazia muito isso –, com a influência de Schafer e de outros educadores musicais que trabalham

com criação, eu comecei a mexer bastante com essa parte, e isso foi uma coisa muito interessante. Eu faço muito na pós-graduação. Na pós-graduação, cada ano eu invento trazer um educador musical que também seja compositor, que tem propostas de criação, e experimentamos. E elas são muito interessantes, por exemplo: sair pelo prédio da escola ouvindo os barulhos, anotando, escolhendo dentre esses barulhos quais eles acham mais significativos, depois juntando as pessoas em grupos de três para elas trocarem os barulhos próprios, para dessa coleção que eles selecionaram sair alguma coisa. Isso é uma coisa que fazemos.

E só mais uma que eu vou contar, que eu acho que talvez até a Concília já saiba disso mas como outros não sabem eu vou contar, é uma experiência que fiz lá no Delta do Parnaíba, no Piauí, em que a professora Paula Molinari, da Universidade Federal do Maranhão, me convidou para fazer um trabalho na abertura do Fladem regional, em 2016. Nós fizemos um passeio de barco (passeio é eufemismo, porque não teve nada de passeio), digo, uma excursão de um dia inteiro de barco porque a tarefa era cantar os sons do Delta. Como era o dia inteiro, pegamos momentos em que eles [os alunos, participantes etc.] tinham que fazer silêncio absoluto, ouvir, e anotar o que eles haviam ouvido, inclusive o som do rio, depois o do rio quando se encontra com o mar (porque o Delta é isso, quando o rio entra no mar). E depois, em outros momentos, eles ficavam livres para se divertirem, para conversarem e fazer o que eles quisessem – com a limitação de ser dentro de um barco. Teve um momento em que fomos para a praia e eu fiz vendar todo mundo, para escutar de olhos vendados, e depois disso tudo eles se juntaram em três grupos e fizeram a mesma coisa que eu falei antes, isto é, colecionar os sons interessantes, e disso saíram pequenas composições que eles apresentaram ali na hora. E eu refiz isso no ano passado, acho que em 2019, na Argentina, porque lá tem o rio Paraná. Fomos em uma ilha, onde eles fizeram um passeio de olhos vendados, que funciona assim: todos de mãos dadas e a cada 6 ou 7 tem uma pessoa que não está vendada, para dar segurança, porque se não você mata as pessoas deixando elas andarem por um lugar que

não conhecem de olhos vendados. Mas estar com os olhos vendados é muito importante, porque você realmente escuta. E foi muito interessante, muito bonito esse trabalho. Então esses trabalhos de fazer música dentro de um ambiente que não é o seu ambiente costumeiro é uma coisa bem legal. Uma outra coisa é dentro da escola, as pessoas ouvirem a escola, porque ninguém escuta a escola. Escutar a cozinha da escola, escutar o pátio da escola, escutar a quadra de esportes, escutar a biblioteca. “Ah, a biblioteca não tem barulho”: tem um monte de barulho. Tem barulho de pasta que vira, cadeira que arrasta, um menino cochichando no ouvido do outro. Então é um exercício bem legal.

Débora: [Pergunta de Tiago Magrin] Como fazer, com essa situação da pandemia de coronavírus, para dar aula na escola sem ter instrumentos, sem ter nada? E foi uma resposta que a senhora deu, temos um universo para trabalhar.

Marisa: Mas eu vou falar um pouco especificamente para ele, porque eu falei de ir no ambiente, e agora ele está falando de não ir no ambiente. Tiago, eu penso o seguinte, uma coisa bem legal: você pedir para os seus alunos verem que sons que eles podem ouvir das janelas deles. Cada um tem uma janela diferente, cada um tem uma vizinhança diferente, tem cachorro, às vezes tem passarinho, às vezes tem gente que canta, tem gente que briga, tem barulho de carro na rua, tem buzina, então ele pode colecionar uma quantidade enorme de barulhos pela janela. Outra coisa: ele pode classificar a própria casa com os diferentes barulhos. Ele pode até gravar esses barulhos com o celular, e depois ele pode fazer quebra-cabeças para os colegas, passando uma série de barulhos para os colegas dizerem de onde eles seriam: o barulho da cozinha é diferente do barulho da sala, diferente do barulho do dormitório, do barulho do quintal (se ele tiver quintal) com o barulho de dentro, da sala de estar, o que ele tiver em casa. E a música da janela pode ser legal porque você pode inclusive compartilhar com os colegas, gravar o que você ouviu, e os colegas podem se juntar por WhatsApp e discutir como podem colar essas

coisas e fazer uma música, a música da janela. A janela já inspirou muita coisa. Muito tempo atrás, acho que nenhum de vocês era vivo, só eu, tinha um filme muito importante do Hitchcock que se chamava Janela Indiscreta, com James Stewart. Ele deve ser da década de 60, ou até antes, mas você ainda acha se você entrar numa coisa de cinema no computador. Esse homem quebrou a perna e ficava na janela o dia inteiro, porque não podia sair, ele estava com a perna esticada, engessada. E ele vê tudo que acontece no prédio de apartamentos onde mora, e descobre um crime. É tudo em volta disso, sem sair da janela. Então precisamos aprender – porque isso é uma coisa nova, uma maneira nova, não sabemos nada desse vírus, não sabemos se ele volta, se não volta, se ao pegar o coronavírus você fica imune para sempre ou só por esse ano – coisas para fazer assim, e como temos tecnologias podemos compartilhar e fazer coisas. Assim juntam-se os pedaços de música de janela de todo mundo e vê o que que acontece.

Débora: Uma coisa que tem acontecido também, vocês devem ter escutado nas redes sociais, o pessoal está meio apavorado, achando que as trombetas estão tocando, que saem uns sons na madrugada que ninguém sabe de onde vem, e realmente com as indústrias parando, o pessoal não está na rua e estão aparecendo sons que nós, que moramos no interior e conhecemos o som de um passarinho na rua, conhecemos, o vento, o gaúcho aqui sabe que quando sopra o minuano diferente está vindo o frio. Nós estamos desabitoados a essa escuta mais delicada, essa escuta mais sensível. A noite tem um som, o dia tem outro som.

Marisa: Exatamente. O mesmo lugar, a mesma janela, se você gravar em horários diferentes do dia, você vai ter várias paisagens sonoras, e se você gravar em épocas do ano diferentes você vai ter outras. Por exemplo: em tempo de calor você tem mais sandalhinhas, de gente que passa na rua, em tempo de frio você tem mais bota. Já muda a sonoridade. Você tem casaco impermeável, quando você mexe o braço faz um barulho diferente. No verão, com blusinha soltinha não faz esse barulho. Então tem muita coisa, mesmo, para fazer. Mas o mais

importante é dar trato para a própria cabeça para você descobrir maneiras de fazer. Eu dei algumas sugestões, mas a partir delas invente outras.

Luciano: Use a criatividade.

Débora: É até mesmo uma nova forma de pensar o fazer a música. Porque nós temos a ideia de que é aquela coisa de organizar os sons e o silêncio, aquela coisa de formar melodia, formar harmonia, quando a sonoridade – como a senhora fala, a paisagem sonora, que é um conceito de Schafer e que a senhora trabalha também – é muito maior, tem uma gama de possibilidades.

Marisa: Tem uma coisa para o que Schafer chama a atenção que eu acho muito importante. Os sons da natureza convivem harmonicamente, porque você tem, por exemplo, determinados pássaros muito gritadores que não ficam o dia inteiro gritando, ele grita em um determinado horário e depois para, e então vem outro pássaro, que você não estava ouvindo antes, então os barulhos convivem, não competem, ao passo que no barulho urbano, um tapa o outro. O teu vizinho dá uma festa, ninguém dorme, porque você só ouve o que está na casa dele. Ou barulho de carro, coisas assim, na rua, no tempo que todo mundo sai, fica muito forte. Então eu acho que a natureza também nos ensina a não competir, mas a compartilhar e a conviver. É uma coisa legal.

Luciano: [Pergunta de Marcelo Astiazara] Marisa, tem uma pergunta aqui que é no mínimo provocativa, mas eu vou ter que fazer. Na sua opinião, qual seria o motivo do Poder Público não ter interesse (segundo ele, Marcelo) na inserção da musicalização nas escolas?

Marisa: Eu vou te dar alguns palpites. Eu nunca estive no Poder Público, a não ser na qualidade de docente de uma faculdade pública, estadual. Mas eu acho que não interessa, porque se as artes, de modo geral, fossem realmente trabalhadas, você teria pessoas muito sensíveis, que têm capacidade de discernimento, que pensam a respeito, e parece que essa não é a *vibe* de agora. Você tem que

competir, você tem que brigar, você tem que lutar. Ou então não é nada disso, Marcelo. Às vezes é porque eles nem sabem o que dá para fazer com música e eu estou inventando uma resposta. Talvez eles nem saibam. O Poder Público pode não saber que a música pode fazer tudo isso.

Débora: Eu nunca havia pensado dessa forma e faz total sentido. Eles não têm como ofertar aquilo cuja dimensão eles não conhecem.

Marisa: Eu me lembro de uma coisa antológica. Ainda no governo anterior, entrou um movimento que começou com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em favor da volta da música na escola, lá por 2006, tanto que depois saiu a lei, no governo Lula, botando a música na escola, em 2008. Houve uma mobilização muito grande, eles foram parar no Rio de Janeiro, fizeram reuniões, inclusive o pessoal que trabalha com direitos autorais se juntou, e eles acabaram indo para Brasília numa dessas sessões de câmara – que eu não me lembro se era de deputados, de senadores, conjunta, mas era do Poder Legislativo. Era ainda a comitiva da ABEM argumentando em favor da música. E um dos deputados ou senadores falou assim: “Não, claro, a música é ótima. Eu, por exemplo, não consigo trabalhar sem música. Eu tenho meu rádio ligado o tempo todo perto de mim”. Eu acho que se você chegar no Poder Público e falar assim: “Você tem alguma coisa contra a música?”, nenhum vai ter, todos vão ser a favor. É a mesma coisa que você perguntar: “Você é contra a verdade?”. Todos são a favor da verdade, mesmo os que não a praticam, porque como você vai dizer que não? A música é uma coisa sublime, no imaginário, a música é uma coisa divina. Isso é uma herança do romantismo, muita gente ainda pensa assim. A música é a mais sensível das artes, ela é a menos material das artes, então ela está perto dos anjos, então ela é divina, por isso que temos um talento que é divino, recebemos uma “graça especial” [ironia]. Então quem pensa em música só pensa assim: “Ah, é uma maravilha, mas ela não é da Terra, ela não é materializada”, e se você precisa ser muito talentoso para fazer música, você vai escolher nos dedos aqueles excepcionais talentos e os outros são

condenados a não fazer. Quer dizer, o que precisava era todo mundo saber que a música é natural, todo mundo, qualquer sociedade tem música – estou falando de sociedade oral –, não tem sociedade que não tenha música. Você pode gostar dela ou deixar de gostar, mas ela está lá e ela é importante para aquela cultura.

Débora: Eu estou vendo aqui agora. Na realidade a pessoa fez uma afirmação. E eu estou em dúvida se é o Ricardo Moura que eu conheço. Se é o Ricardo Moura, eu fui banca dele, foi orientando da minha colega, a Andreia Bazzo. Ele fez um trabalho belíssimo com a sua obra [de Marisa] e a de Schafer.

Marisa: Por que eu não sei disso? Precisava conhecer...

Débora: Esse menino tem uma obra belíssima em que ele faz a paisagem sonora e a visual: as crianças pequenininhas desenhando e experimentando. E eu disse para ele: “Ricardo, tu precisas escrever isso, colocar isso em um livro”. E as pessoas acham que só quem tem um mestrado ou doutorado está apto, mas ele tem uma experiência, a prática dele é belíssima.

Marisa: Isso é super importante. E hoje em dia, uma coisa da tecnologia, você põe QR Code, você escuta. Eu não quero mais saber de tese de música sem QR Code. Você escreve, escreve, estuda, estuda, e bota um monte de retrato dos caras tocando, não. Tem que por um QR Code. Mas tem a pergunta do menino?

Débora: Ele fala que a música faz parte da vida [comentário de Ricardo Barros]. Ele fez uma afirmação. Mas eu queria falar, até porque temos que valorizar o trabalho dos alunos também. Ele fez esse trabalho com a professora Andreia Bazzo, que é uma colega minha, das artes visuais, e é um trabalho belíssimo e deveria ser escrito. Porque são profissionais que estão ali atuando com crianças pequenas com paisagem sonora, e são importantíssimos.

Professora, a senhora pode explicar para o pessoal o que é esse conceito – porque estamos falando em paisagem sonora, e nós

conhecemos, mas aqui nós temos alguns músicos e alunos da Pedagogia que eu chamei. Eu trabalho muito com Schafer na Pedagogia, porque sabemos que a lei de 2008 traz a obrigatoriedade do ensino da música de novo para a escola, mas ela tem um veto quanto à formação dos professores. Os professores generalistas, isto é, da Pedagogia, são quem vai atender as crianças pequeninhas, e eu digo para eles: “Olha, o ideal é você ter essa coisa de conscientizar o som”. Eu usava antes o termo “escuta ativa”, que não uso mais porque está mais ligado ao movimento. Eu digo: “O Schafer e a Marisa têm um trabalho excelente porque eles possibilitam você a trabalhar com música, sem colocar o cd a rolar aleatoriamente para as crianças dançarem, pois isso não é ensino de música, mas possibilitando que elas aprendam a organizar o que elas estão ouvindo e entender o que elas estão ouvindo. Eu gostaria que a senhora explicasse para o pessoal o que é a paisagem sonora, o *soundscape*.”

Marisa: Vou ter que falar um pouquinho do Schafer porque ele foi a primeira pessoa, pelo menos que sabemos, que estudou a questão da sonoridade do ambiente, ainda no final da década de 1960. Na verdade, ele foi para a Universidade de Simon Fraser, que fica em um distrito de Vancouver chamado Burnaby. Universidade bem importante porque ela foi uma das primeiras a trabalhar com estúdio de som, composição e sons eletroacústicos etc. Mas ele não foi para um curso de Música, mas para um curso de Comunicação. E os alunos estavam muito descontentes com o curso. Por algum motivo, havia uma disciplina que falava de sonoridade do ambiente, isso antes de Schafer chegar. Eles chamavam médicos e advogados para dar palestras, e eles vinham e davam palestras falando sobre o mal que o excesso de ruído pode produzir na sua saúde, porque causa surdez, falando que você é obrigado a trabalhar em uma fábrica com abafadores no ouvido, que [o excesso de ruído] pode provocar estresse, pressão alta etc. E os advogados vinham falar das leis que controlam a questão do som ambiental, então não pode fazer barulho perto de hospital etc. Vocês sabem que todas essas coisas estão se referindo a um índice do som, que é a intensidade. Toda essa legislação é feita em cima da

intensidade. E quando Schafer chegou lá, ele não quis fazer isso, então ele começou a levar as pessoas para escutar os sons de Vancouver, e eles começaram a catalogar, a gravar. Então, é uma cidade que tem muito imigrante, tem bairro chinês, tem bairro judeu, tem comunidade indígena que fica bem pertinho. Eles começaram a gravar e fizeram um estudo bem grande, depois ele fez um estudo maior ainda de todas as regiões por onde passa a estrada de ferro do Canadá, estrada que corta o país de leste a oeste. Eles fizeram um trabalho enorme de catalogação de sons desses lugares. Por causa desse estudo – foi quando ele escreveu aquele livro, “A Afinação do Mundo”, que é um livro bem importante que já temos em português, uma segunda edição feita em 2008, da editora da Unesp, que é a minha universidade – ele começou a mostrar que até a época da Revolução Industrial você tinha um equilíbrio entre o homem e o ambiente. Ele já está discutindo uma questão da ecologia, porque “ecologia” quer dizer *oikós*, ambiente, e *logos*, estudo. Então a ecologia estuda o ambiente, e a ecologia sonora ou ecologia acústica, os dois termos são usados, estuda os sons do ambiente, é uma ecologia preocupada com o som.

E foi nesse viés que Schafer entrou. E ele inventou a “paisagem sonora”, isto é, aquela porção que está ao seu alcance, ao alcance do seu ouvido, que você escuta, essa é a paisagem sonora. E ela é diferente da paisagem visual, porque a paisagem visual está à sua frente, a minha paisagem visual é o que eu enxergo. Se estou olhando para frente, o que eu vejo aqui é a minha paisagem; se eu viro minha cabeça à direita, ela se amplia para a direita; se eu viro para a esquerda, ela se amplia para a esquerda. A paisagem sonora não, porque eu escuto sons de todos os lados, eu escuto ao meu redor, escuto de cima, escuto de baixo. Então, eu estou no centro da paisagem sonora, ao passo que estou na beirada de uma paisagem visual. Ele [Schafer] começa a mostrar isso.

Voltando à história da Revolução Industrial. Quando começaram a criar as grandes máquinas, quando veio a eletricidade, as máquinas à vapor etc., os barulhos eram muito fortes, e começou a desequilibrar,

tanto é que a primeira doença que se registrou por causa de ruído foi o que se chama de “doença do caldeireiro”, que era o trabalhador que ficava nas caldeiras durante horas na fábrica e perdia a capacidade auditiva. Então, na verdade, ele começou a mostrar como era importante você conhecer o seu ambiente sonoro, ele diz: uma sociedade que não escuta é a sociedade que aceita o excesso de barulho, porque ela não ouve, ela não presta atenção nesse barulho. Mas esse barulho, mesmo que ela não ouça, está entrando nela, e está alterando coisas internamente: está elevando a pressão, está provocando estresse, está mexendo com a parte nervosa, está impedindo que o sujeito descanse na hora do sono. Então, esse movimento de estudo da paisagem sonora é um movimento de conscientização do som. E como artista, como músico, ele liga isso com a própria composição, com o próprio ensino de música, por isso que ele chama de educação sonora. Mas a composição é altamente influenciada por isso: ele tem composição que acontece no meio do lago; ele tem uma composição que tem onze trombonistas tocando na beira do lago, eles ficam assim em torno de um lago grande, de modo que o som demora para chegar do outro lado, e quem rege esse grupo de trombonistas fica em um determinado ponto que depende da geografia do lago, claro, não dá para determinar antes onde ele vai ficar, mas o gesto convencional de regência não chega mais, não dá, porque é muito pequeno para tanta distância, então tem que trabalhar com bandeiras, e uma coisa muito simples: ergue a bandeira, toca, baixa a bandeira, para. E bandeiras de cores diferentes, então um segue a bandeira amarela, outro segue outra. O regente pode ter até auxiliares de regência para erguer e baixar bandeira. Quer dizer, todo o conceito de gestual vai para o espaço. E o pulso cai fora, porque com a distância o som não chega na hora, então não adianta você fazer música métrica, ela chega depois, e cada vez que ela vem é diferente, porque um dia está ventando, outro dia está chovendo, outro dia tem sol, um dia é de manhã, outro dia é de tarde, muda a temperatura, o instrumento toca diferente. Quer dizer, tem uma série de outros problemas de acústica que são ligados à performance ao vivo em um ambiente sonoro natural. Então esse estudo foi muito interessante e

influenciou muitas obras dele, e eu sinto muito que no Brasil nós não conheçamos o suficiente, porque é um estudo e tanto, é muito bonito.

Outra coisa é a integração de linguagem. Ele diz que, naturalmente, todas as formas expressivas estão juntas. A criança pequena se movimenta, canta, desenha, tudo ao mesmo tempo. E depois a escola compartimenta tudo e você perde. Eu acho que tem hora que você tem que compartimentar mesmo, para estudar aquele detalhe, eu não acho que você deva sempre ter essa coisa toda junta. Mas se você tiver isso na mente, você pode separar e juntar, separar e juntar... Uma coisa bem interessante.

DAC

INSTRUMENTAL

ao vivo no
facebook

MÚSICA E AÇÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS
DO PROJETO GURI/SP



Claudia Freixedas



Alessandra Costa

**Dia 09 de junho
às 17h**

Mediadores: Débora Amaral,
Roberto Souza e
Luciano Nazário

Link para
Acesso

<https://www.facebook.com/DACFURG/>

NEMUS
NÚCLEO DE EXTENSÃO
EM MÚSICA

DAC
Diretoria de Arte
e Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

FURG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

Entrevista 3: Música e Ação Social: experiências do Projeto Guri/SP⁴³

Convidadas: Alessandra Costa, Claudia Freixedas

Mediadores: Débora Amaral, Roberto Souza, Luciano Nazario

Luciano Nazario: Alessandra, houve um idealizador do Projeto Guri? Se sim, quem foi? Eu também queria saber, em caso negativo, se esse projeto foi construído já coletivamente, e se partiu da iniciativa privada ou estatal.

Alessandra Costa: O Projeto Guri surgiu, sim, de uma ideia do Marcos Mendonça, que era na época secretário de cultura do estado de São Paulo. Diz a história que ele foi a cidade de Ouro Verde, fazer uma visita. Lá existia um maestro local que tinha uma pequena orquestra, e ele se inspirou naquela orquestra e teve a ideia de criar uma política pública que proporcionasse ensino musical gratuito para crianças, adolescentes e jovens. Então, com a equipe dele dentro da Secretaria de Cultura, em 1995 ele implantou essa política pública como uma política da administração direta. O Projeto Guri, em seu início, era administrado pela gestão pública, pela equipe da Secretaria, sob a liderança da Beth Barro, que era diretora na época. Então, em 1995 começou o projeto e foi só a partir de 2004, quando já existia a Lei de OS, que a Associação Amigos do Projeto Guri – uma associação de amigos que tinha por objetivo ajudar a captar recursos, comprar instrumentos, e que surgiu ainda em 1997 – foi qualificada como Organização Social de Cultura, e celebrou um contrato de gestão com a Secretaria de Cultura e passou a ser gestora do Projeto Guri, uma organização, então, sem fins lucrativos, da sociedade civil, com uma gestão completamente independente. Mais ou menos na mesma época começaram todos os contratos de gestão, porque todas as políticas da

⁴³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RQu-vlvhZX8&list=PLHi-QiX_z1-RFp17pKb5TPloqCOxj8L5Y&index=3. Transcrição realizada por Leonardo Roman Ultramari.

Secretaria de Estado da Cultura foram migrando para esse modelo de gestão por meio de organizações sociais. Então, da mesma forma, o Conservatório de Tatuí, a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF), a Pinacoteca, todos os grandes equipamentos e grandes programas da Secretaria de Estado foram, a partir de 2004, migrando para esse modelo.

Luciano: Dando uma olhada no histórico do Projeto Guri, no site, eu vi um crescimento muito significativo. O Projeto Guri foi criado em 1995, apenas dois anos depois, em 1997, já havia crianças e adolescentes fazendo show junto com Milton Nascimento e Toquinho, que são grandes nomes da música popular. Em 2001, ou seja, 6 anos depois da criação do projeto, já existiam 29 polos e 8.000 vagas. Eu queria saber a que você atribui esse crescimento tão significativo.

Alessandra: Na verdade, o Projeto Guri já nasceu com essa intenção, de ser uma política pública de larga escala. Acho que foi o tempo da gestão ir se organizando para concretizar esse objetivo que já era inicial. Mas, na verdade, o real crescimento aconteceu a partir de 2005 ou 2006, quando a gestão passou para a OS, e a OS começou a engrenar nessa gestão, a quantidade de polos mais que dobrou em um ano. Foi um crescimento realmente gigantesco. Mas desde o início existia essa intenção. O Projeto Guri é feito em parceria com as prefeituras, então existe uma articulação do governo do Estado com essas prefeituras que cedem espaço físico, segurança, limpeza, material, são nossos parceiros na constituição desses pólos, e por meio dessa articulação o projeto foi crescendo para virar uma política de escala mesmo.

Débora Amaral: Alessandra, a vida foi me colocando em alguns lugares do campo do trabalho, e eu tive oportunidade de ser diretora por sete anos em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), e trabalhei com alguns projetos voltados para a educação musical (nós conseguimos constituir uma sala de música, por exemplo), não chega perto da dimensão que o Projeto Guri atende, mas eu fico impressionada com os adolescentes que passaram pelo projeto de

educação musical, o quanto isso modificou a vida deles, a capacidade de sonho. Eu lembro de uma situação de um conselho de classe, em que um dos meninos do projeto estava sendo avaliado pelos professores de português, de matemática etc., eles diziam que ele não tinha capacidade de memorização, não tinha capacidade de raciocínio lógico-matemático, e eu vejo esse mesmo menino no palco cantando Asa Branca e tocando cajón. E eu pensava: “Como que não tem? Olha tudo que ele tá fazendo nesse palco”. E hoje eu estava me preparando um pouco para esse momento e vi uns vídeos de vocês, “Do Guri para o Mundo”, e me chamou muito a atenção esse deslocamento. Eu acredito muito em uma escola, em uma educação que é produtora de sonhos, e que traz uma política capaz de fazer com que esses sonhos se concretizem. Eu queria que você me contasse um pouco desse movimento do projeto, porque eu percebo que o projeto tem a capacidade de produzir esses sonhos, de colocar esses adolescentes. E queria saber se vocês têm alguma parceria com as escolas municipais: como esses adolescentes e crianças chegam até o projeto? É por uma indicação, tem um período de inscrição, tem convênio com as escolas?

Alessandra: Vou começar pela segunda pergunta então. Na verdade, para chegar no Projeto Guri, nós abrimos inscrições semestralmente. Apesar de divulgarmos muito nas escolas municipais e estaduais, o projeto não tem vínculo com as escolas, ele é feito fora delas normalmente. Em poucos, raríssimos casos, o polo funciona dentro de uma escola. Então, trata-se mais de uma articulação mesmo, para que as escolas encaminhem os seus alunos, e nos últimos anos isso tem acontecido cada vez mais, porque com a questão da escola em tempo integral e tudo o mais nós acabamos até, às vezes, perdendo muitos alunos em municípios onde não se faz essa articulação. Então, em alguns municípios nós temos conseguido fazer com que a saída do aluno para ir até o polo ter aula seja vista como parte desse currículo da escola em tempo integral. As aulas acontecem semestralmente, o único pré-requisito é estar matriculado na escola, no ensino formal. Não precisa ter conhecimento prévio de música, nós não fazemos

nenhum tipo de teste, e funciona em ordem de chegada, digamos assim. Nós temos um percentual de 64% de alunos em situação de desproteção social, então nós fazemos divulgações focadas, parcerias com ONGs, temos estratégias da equipe para conseguir atrair esse público em situação mais vulnerável, mas é uma política de acesso universal, portanto o critério não é renda. Nós temos uma mistura interessante de perfis de alunos no projeto e eu acho que isso é um fator de sucesso, conseguirmos criar esse espaço onde convivem pessoas que vêm de realidades muito diferentes.

Quanto a essa questão da produção de sonhos e tudo o mais, eu acho que a Cláudia depois pode até complementar, eu concordo que o ensino de música pode levar essas crianças e adolescentes para horizontes muito novos, mas como não sou musicista eu sempre me permito dizer que não é qualquer ensino musical que faz isso. Eu acho que tem estilos de se ensinar música que podem ser muito massacrantes, que podem ter o efeito contrário àquilo que nós queremos. Então o fato de trabalharmos primeiro com o ensino coletivo nos ajuda muito, porque essa convivência, o tempo inteiro do grupo que atinge objetivos comuns, permite com que também trabalhem outros aspectos que vão além do próprio ensino musical. Nós, além de trabalhar o ensino coletivo – acho que a Cláudia pode aprofundar depois mais nisso –, trabalhamos procurando, ao máximo, ter uma participação ativa, criativa, desses alunos e alunas no processo de ensino e aprendizagem, e não que eles fiquem lá apenas, como robôs, recebendo e replicando, mas que eles também se envolvam ativamente. E nós criamos muitas parcerias, temos projetos paralelos, temos uma superintendência de desenvolvimento social que traz temáticas do mundo para trabalharmos por meio da música também, para termos reflexões. Então, ensinamos música, é isso que fazemos, a música é nosso instrumento, mas tentamos trazer conceitos muito mais abrangentes, conceitos da interação desse músico com o mundo. Não queremos educar músicos que sejam alienados e que estejam só preocupados em brilhar e serem spallas e divas – nada contra, nós achamos maravilhoso, mas não é essa a formação que

estamos tentando dar para essas crianças. Queremos dar uma formação mais abrangente, que faça com que eles entendam que essa ferramenta, essa linguagem que eles adquirem, é muito poderosa, e que ela serve para interagir com o mundo de uma forma mais rica.

Claudia Freixedas: Queria falar, primeiro, que foram falas lindas. Você abriu, Luciano, com uma fala da Marisa Fonterrada, que acho que ilustra isso: educação musical é, em primeiro lugar, educação. Educar para um mundo, educar para a cidadania, educar para o desenvolvimento integral de seres humanos. Então esse é o nosso objetivo principal, ele transforma os sonhos, mas como a Alessandra falou, alguns modelos de ensino musical podem ser massacrantes, e nós buscamos justamente o contrário, que esse educador seja um mediador, que esse educador seja um produtor de sonhos, ou um produtor de momentos sensíveis e significativos, e que todos os alunos – uma vez que o acesso é universal, não é só para aqueles que têm talento, como eram antigamente os conservatórios – se sintam capazes de fazer música, de cantar, de fazer a sua música, de poder se expressar por meio da linguagem musical, que pode ser muito diversificada e ampla dependendo da abordagem, e é essa abordagem que tentamos trazer, uma abordagem mais diversificada, ampliada, para que ela faça parte dessa construção desses seres humanos em formação.

Débora: Tem uma marca na fala de vocês que eu vi também nos vídeos do “Guri Para o Mundo”, que é a questão do protagonismo. Eu acho que por vezes nós falhamos, ou não avançamos, na educação porque não colocamos eles como quem produz, e o projeto no campo da música, quando consegue entender isso e colocar o adolescente, a criança, o jovem, como alguém que produz algo, e que tem um resultado que é concreto, eles conseguem ver quando aprendem, eles conseguem ver quando tocam, eles conseguem ver quando pisam em um palco e recebem toda aquela emoção de estar em um palco. Então, eu acho isso muito bonito.

Percebi também que tem um retorno, alguns deles votam para o projeto como educadores musicais, então se vocês puderem contar um pouco sobre isso, como se dá essa seleção, como eles voltam e que experiências vocês têm conquistado com esse movimento.

Claudia: De cerca de 877 educadores, temos uma média de 120 educadores que são ex-alunos e ex-alunas. Acho que é uma quantidade bem grande. Primeiro, isso demonstra que eles têm um carinho, um afeto por esse ensino pelo qual eles passaram, mostra que, para a produção desse sonho, a educação tem que ser incentivadora, ela tem que ser positiva, ela tem que deixar marcas positivas, os educadores têm que falar para cada um dos seus alunos e alunas que eles/elas têm capacidade, e não falar que eles/elas não têm capacidade de aprender isso ou aquilo. É valorizar os potenciais, e cada um tem as suas singularidades.

O modelo de ensino musical no Brasil, baseado num modelo tradicional, dos conservatórios da Europa (principalmente de Paris), modelo das nossas universidades, que já deveriam ter esse se modernizado, ter se regionalizado, a maioria dos educadores mais antigos passaram por esse ensino de educação musical, muitas vezes um ensino de educação musical instrumental e individual (mestre e discípulo). Então, esses nossos educadores, que foram nossos alunos, já passaram por esse ensino coletivo, que teve, num primeiro momento, grande desdém por parte da classe artística. “Ah, isso não funciona, não vai dar certo, não vai conseguir produzir bons músicos, não vão tocar direito” – não é isso que tem sido demonstrado e visto, e tantas pesquisas que vocês falaram tratam disso, também, de várias abordagens, de como esse ensino vem dando certo, um modelo que pode ser replicado e que pode ser replicado pensando nas políticas públicas para um maior acesso de alunos e alunas. Então, esses educadores que foram nossos alunos já têm essa experiência do coletivo, eles não têm essa barreira, já têm uma outra abordagem pedagógica que é uma grande vantagem para nós.

Luciano: Eu tive uma conversa com o José Daniel, que me ajudou a mediar uma conversa com a Elodie Bouny. Ele está, atualmente, em Portugal, e falou dessa perspectiva do ensino coletivo, que na Europa, por incrível que pareça, ainda não tem essa visão, como aqui nas Américas se tem, especialmente no Brasil, em que já se está fazendo bastante congresso abordando o ensino coletivo. Esse encontro de educação musical que eu mencionei, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o tema foi o ensino coletivo.

Roberto Souza: Eu tenho um carinho muito especial pelo Projeto Guri, acho que em três momentos distintos. Um primeiro carinho que tenho pelo projeto foi que, logo quando me formei na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2007, participei de uma seleção para educador do Projeto Guri no polo de Franca/SP, muito bacana. Num primeiro momento foi conduzido à distância, levando documentação, vídeo etc. E eu gostei do processo, muito transparente, muito claro sobre como funcionam os preceitos pedagógicos do programa, isso foi explicado, foram dados alguns documentos para lermos naquele período, então eu pesquisei mais sobre o Projeto Guri e é um projeto com um funcionamento muito claro, muito sincero. E dá para ver, durante mais de 20 anos em funcionamento, que por ser claro e sincero consegue de fato atingir alguns objetivos que nós, enquanto educadores musicais, gostaríamos que houvesse em todas as escolas, em todos os espaços formais ou não formais de ensino, que é a possibilidade de ter uma aprendizagem musical significativa de forma coletiva. Então, um primeiro carinho é nesse sentido, de ser um projeto muito claro, muito estruturado.

Um outro carinho: eu tenho um amigo de infância, quero fazer menção ao nome dele aqui, Mauro Madruga, trombonista baixo, é professor de vocês no polo de Ribeirão Preto/SP, também está conduzindo a Orquestra Jovem, se não me engano. A esposa dele, professora Jussara, dá aula de violão no Projeto Guri. Mauro esteve, no ano retrasado, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), fazendo uma fala sobre o funcionamento do Projeto Guri. Reunimos mais de 80

pessoas naquele momento, durante o curso de férias em Música, para conhecermos um pouco das outras práticas que acontecem por aí.

E um terceiro carinho, eu quero mostrar aqui, como o Luciano falou de pesquisa, esse livro, "A música e o Risco" [Roberto segura em suas mãos um livro de cor roxa], da Rose Satiko Gitirana Hikiji. Ela [a autora do livro] está falando sobre a tese de doutorado dela, que foi feita de alguma forma com relação ao Projeto Guri, em muitos polos do Projeto Guri. E depois eu queria conversar um pouco com vocês sobre esse tipo de trabalho que vocês fazem.

Mas como estávamos fazendo uma conversa antes, Luciano, sobre como iríamos conduzir a conversa hoje, eu fui pensar que perguntas iríamos fazer para conversar no âmbito da educação musical, e fui fazer um trabalho de procurar pesquisas feitas sobre o Projeto Guri, e é possível encontrar muita coisa. Dentro dessas coisas que encontrei, eu peguei um artigo de anais de evento, do 14º Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, nossa querida ABEM, realizado em 2018. Esse artigo teve o título "Cidadania e projetos socio-orquestrais", de autoria de Elizane Priscila Santana, que na época exercia a função de diretora artística e pedagógica do Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (Prima) na Paraíba. Eu não sei se ela ainda está exercendo esse papel mas constava ali no artigo. Eu achei interessante porque ela fez uma referência, na pesquisa dela, sobre uma outra pesquisa que foi feita pelo Programa Brasil de Tuhu, que em 2018 realizou um mapeamento dos projetos sociais que trabalham com educação musical no Brasil. Nele, foi constatada a existência de 2.040 projetos, e que mais da metade desses projetos foram criados nos últimos dez anos. E somente uma pequena parcela, ela [Elizane Priscila Santana] está citando, 3%, fazem uso da metodologia do *El Sistema* [*El Sistema para Las Orquestras Juveniles e Infantiles*]. Para quem não sabe, o *El Sistema* é uma metodologia, criada na Venezuela, que trabalha com a ideia de prática musical coletiva e ensino coletivo de formação de orquestras. Então, na América Latina, isso é uma referência para nós educadores,

foram criados 75, com um ensino coletivo de música. E antes disso, até eu vi depois com uma pesquisa no site do Projeto Guri, que tem uma associação internacional de jovens músicos de projetos, que foi criada em 1945, em Bruxelas, e acho seria legal vocês falarem um pouquinho depois sobre como se dá o trabalho com essa organização, a relação com o Projeto Guri, seria bem bacana. Mas, Claudia, nós temos também no Brasil a questão do canto orfeônico, que muita gente passou por ele. Minha mãe, no caso, teve na escola dela práticas de canto orfeônico, então ela tem boas lembranças desse período em que se fazia música na escola, ainda naquela perspectiva que foi possível, enfim – não vamos entrar em questões políticas, como por que foi criada aquela forma, mas era uma prática musical coletiva que se tinha nas escolas. Só que isso foi criado há muito tempo, na década de 1930, e depois, quando saiu essa metodologia de ensino das escolas, teve um hiato até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que começa a trazer algumas ideias de novo no ensino de música na escola, e depois com aquela nossa luta e a inserção de música no currículo. Música inserida no currículo mas ainda os educadores musicais não estavam com seu lugar de fato garantido como espaço de trabalho, como nós defendíamos na época. Mas assim, fiz toda essa volta para falar que o Projeto Guri surgiu no meio disso, no meio de todo esse processo histórico. Na verdade, nesses últimos vinte anos, muitas transformações ocorreram na sociedade, desde aspectos das políticas, nas mudanças que a LDB teve, os aspectos sociais, como diversos programas sociais que tivemos, nos últimos governos (Lula e Dilma) houve avanços significativos no acesso à arte para as comunidades, principalmente comunidades carentes, tivemos também questões tecnológicas muito potentes, a internet adentrando de forma um pouco mais em larga escala nas casas, depois com os celulares. Então tudo isso acaba, de alguma forma, penso eu, alterando o processo de educação, principalmente no âmbito de educação musical de forma coletiva.

Então, Claudia, queria te perguntar: dentre todas essas transformações, e tantas outras podem ter ocorrido nesses últimos 20

anos, o que você acha que essas transformações podem ter alterado nas práticas pedagógicas do Projeto Guri?

Claudia: Bem bacana esse contexto histórico que você trouxe. Sim, eu acho que o Projeto Guri esteve atento a essas transformações, nós precisamos estar inseridos nos dias de hoje. Então, o que nós vimos ao longo desse tempo é que começou, então, talvez baseada no *El Sistema*, uma formação de orquestras, uma preparação para apresentações – como você falou no início, Luciano, depois de pouco tempo já haviam grandes apresentações. Mas o que nós pensamos hoje, assim como Marisa Fonterrada e outros educadores, Violeta Gainza, Teca Alencar de Brito. Luiz Carlos Queiroz, por exemplo, traz um questionamento, uma proposição, uma indagação, que é: hoje em dia, nós precisamos transcender o domínio técnico, o desenvolvimento de habilidades de execução e leitura. Porque antes o ensino tradicional visava isso, que fossem todos bons leitores de música, e não necessariamente bons músicos. Então a técnica, para a execução e a leitura. E hoje nós temos que transcender um pouco mais, para que seja uma possibilidade expressiva para cada participante, que essa música seja sensibilizadora das suas emoções – claro, para quem quiser ser um músico vai ter condições, estamos dando também esse embasamento teórico, mas esse não é o enfoque principal.

Outra transformação importante, também, ou aquisição dessas transformações na educação e na educação musical, são questões da criatividade. Nós precisamos trazer um ensino lúdico, funcional, abrangente, que sirva também para aquele aluno que não vai querer se profissionalizar na linguagem musical, mas que tenha linguagem musical de uma maneira acessível, criativa, aberta, para desenvolver suas capacidades humanas. Então, o que será que nós precisávamos fazer para nos adequarmos e para ter esse equilíbrio com o ensino de técnicas, das questões da leitura, da escrita? Porque ele é necessário, mas tem outras propostas de educação musical e de fazer musical, como você bem trouxe, novas tecnologias. Então isso tudo tem de entrar, e entrou. Nos últimos tempos nós falamos bastante da música

contemporânea, de partituras e gráficas, de cada um explorar o seu instrumento e poder fazer música com os recursos musicais e sonoros que tem naquele momento. Ainda que com poucos recursos técnicos, já tendo algumas habilidades sonoras, ele já consegue tirar algumas sonoridades, ele já pode criar música a partir daí. Criar e fazer uma reflexão: “que estrutura foi essa que eu compus?”. Essa construção do conhecimento se dá de múltiplas maneiras, eu vou cantar uma canção, muito simples, em uníssono, depois eu passo para uma reflexão, depois para quantas partes tem essa música. Todas essas apreciações musicais, a contextualização, são muito importantes para a aquisição desse conhecimento musical que tem de ser abrangente e adequado para os dias de hoje, para um DJ, por exemplo. Então, tem tantas possibilidades que não podemos fechar os olhos, e também para o repertório. Eu acho que tinha um enfoque no início, e talvez no *El Sistema*, muito grande mas não só para a música de orquestra dos séculos XVIII e XIX da Europa. Eu acho que isso é o grande intuito da música tradicional, você conseguir tocar a obra dos grandes mestres, e sabemos que hoje em dia o que se fala é que temos de apresentar, enquanto educadores musicais, um grande leque de possibilidades sonoras, de várias culturas, de várias épocas, de vários gêneros, sem julgamento de valores. Também respeitar o repertório dos alunos: eles vêm dos seus guetos, e aquilo é muito significativo para eles. Ficar só com aquele repertório? Não, mas considerar o repertório desses alunos e alunas, e ouvir, estabelecer uma troca entre o educador e esse grupo de alunos. Então, que repertório eles trazem? O que é significativo para eles? E aos poucos nós vamos apresentando outros repertórios, não só “O Repertório”, tido como a boa música. Não. Vários repertórios. Então, acho que esse conjunto de habilidades, e de abrangência de estratégias de abordagem pedagógica que estamos trazendo nos últimos anos. Eu acho que isso começou – depois a Alessandra pode falar mais – com Keith Swanwick, que é o referencial teórico do Projeto Guri há 12 anos, aproximadamente. Ele veio ao Projeto Guri, fez uma capacitação para aproximadamente 500 educadores, mas desde então vimos que precisávamos ampliar um

pouco mais. Hoje, nós trazemos conceitos da Marisa Fonterrada, do Hans-Joachim Koellreuter, desse fazer musical mais abrangente, de processos criativos, de considerarmos que naquela música muito simples que o aluno fez nas primeiras aulas, ele conseguiu tirar duas ou três sonoridades, ele já encadeou, ele já fez uma composição. É você incentivar cada vez mais que ele possa produzir música e considerar que aquilo é música, que aquela produção que ele fez, ainda que muito sensível, é muito significativa, para ele e para a construção desse fazer musical, desse conhecimento musical.

Alessandra: Eu acho que essa nossa forma de entender a educação musical, ela acaba tendo impacto, também, na continuidade da carreira daqueles que pretendem virar músicos e musicistas. Temos uma enorme admiração pelo *El Sistema* e pelos projetos que lhe são correlatos, mas o que percebemos dessa quantidade de gente que estamos preparando para entrar no mercado, para virarem artistas, é que é muito frustrante a única perspectiva deles ser estar na segunda, terceira estante da orquestra. E quantas orquestras existem para absorver essas pessoas que se formam? Qual é o mercado de música no Brasil? E cada vez mais nós vemos, não só na música como em outras artes também, o quanto esse artista tem que conseguir ter uma expressão muito pessoal. Digo, nós incentivamos muito aqueles que querem ser intérpretes e ir para orquestras, tocar música clássica, mas, por outro lado, se essa formação deu um olhar abrangente, de que é possível fazer música também de forma autoral, ou com pequenos conjuntos, ou música de câmara e de forma mais autônoma, sem depender de ter aquela vaga tão esperada, você tem uma chance maior, também, de conseguir viver disso. Porque para profissionais da música é sempre um desafio encontrar o seu lugar de sobrevivência.

Roberto: Isso que vocês falam também abre uma possibilidade de discutirmos um pouco sobre um outro âmbito da música, que é o da música enquanto lazer. Nós não queremos somente formar musicistas, músicos, produtores e compositores, mas também a música é adentrar na nossa vida como pessoas, cidadãos e como lazer também. Hoje eu

tenho uma vida dupla: eu dou aulas no Ensino Médio do Instituto Federal (IF), em Porto Alegre, como educador musical, e no curso técnico superior em Lazer. E nós discutimos como a música adentra nossa vida, nossa casa. Então, você traz essa questão, Alessandra, que muitos sonhos, introjetados nos jovens que participam de alguns projetos de formação no âmbito coletivo, acabam indo na direção deles serem profissionais, músicos que vão tocar em orquestras, na estante, mas se pensarmos em certas realidades, certos contextos, isso se torna um pouco mais difícil. Por exemplo: trombone, em uma orquestra. Tem dois ou três, no máximo, e o mercado já é cada vez menor. Então, o caso dos instrumentistas de metais aqui, em Rio Grande, é muito acentuado. Houve uma época, na década de 2000, em que tínhamos mais de quarenta bandas escolares em atividade, e muitos instrumentistas de metais. E assim como eu, muitos tinham o sonho, a ambição, de se tornar profissionais, de tocar em orquestras como instrumentistas de metais, e alguns conseguiram, outros não. Eu, no caso, alterei meu sonho para ser educador musical.

Porém, eu concordo com a Cláudia, porque eu também admiro outros os projetos que existem no Brasil que utilizam o *El Sistema* como metodologia, e temos vários: os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA); o Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (PRIMA), na Paraíba; em São Paulo, o Instituto Baccarelli; além de outros, na Argentina também. Então, muitos se inspiram no *El Sistema* e tentam uma tradução quase literal daquele formato de gestão, de orquestra, de formação de grupos e de repertório (como a Cláudia bem falou), e eu gosto da ideia que o Projeto Guri traz para a formação como sujeito, abrindo diversas possibilidades da música entrar na vida das pessoas, como instrumentista, produtor, compositor, ou simplesmente a música enquanto lazer na vida delas.

Alessandra: E uma coisa não é em detrimento da outra. Nós conversamos bastante sobre isso, e sabemos que também temos uma missão de abastecer essas poucas orquestras que existem e de

ajudá-las, mas é claro que não só o Guri que vai dar conta disso, porque depois sem dúvida esse aluno, essa aluna, tem que ir para o ensino individual, ele tem que ir para outra formação, nós sabemos que também tem essa relevância, essa importância. Mas são muitas as missões. Por exemplo, há poucos anos estamos incorporando a questão da música tradicional, temos em nosso planejamento dos últimos anos, e até 2021/22, essa questão da interação com os grupos locais de música tradicional, porque entendemos também que a nossa missão é que essas novas gerações participem de manifestações locais que às vezes correm risco até de desaparecer, uma vez que para muita gente isso é visto como “coisa de velho”, e quando colocamos nossos alunos jovens em contato com aquilo e vemos uma possibilidade de alimentar aquilo que já está há tanto tempo nas manifestações. Imagina o interior de São Paulo, é riquíssimo nesse sentido. Nós estamos investindo bastante nessa interação, nesse fomento. São muitas missões as que nós temos.

Luciano: Vocês estão falando várias coisas interessantes. Uma delas é essa questão de valorizar nossas memórias, nesse caso específico as nossas memórias musicais. E outra a questão da criatividade, que a Claudia mencionou. Esse olhar da criatividade como uma capacidade humana, não como uma super-habilidade que somente poucos indivíduos têm após vinte anos de estudo musical – estou exagerando, mas esse mito existe. Eu estive fazendo um trabalho sobre processos criativos, elaborei uma oficina de música, e fui apresentar essa oficina na China, num encontro promovido pela UNESCO. E a minha experiência lá mostrou que essa questão da criatividade, como bem pregou Koellreuter, como fala Teca, lá é uma coisa que ainda soa estranha. E até a questão da educação musical. Eles tendem a avaliar o projeto de educação musical pelo número de concursos que os chineses conseguem vencer no Ocidente. Então é aquela coisa bem forte da capacitação técnica, do músico tecnicista etc. E é legal como o Projeto Guri está atento a isso, eu confesso que não sabia dessa vertente mais humanista mesmo. Digo, nós sabemos que o projeto em si é humano, mas em relação à criatividade como um potencial

inerente a todos, compreendendo que o aluno pode, sim, ser criativo na sua primeira aula de instrumentos, tudo depende da forma como o professor vai abordar essa questão.

Alessandra: Claudia, fala um pouco da parceria com a *New York Symphony*. Anualmente nós temos feito concursos de composição musical entre nossos alunos, e é muito legal. Tem a categoria infantil, a categoria infanto-juvenil e, enfim, vêm resultados incríveis. E nós fizemos um projeto muito bacana, uma parceria com um projeto da Sinfônica de Nova Iorque, que é o *Very Young Composers Project*, acho que você [Claudia] poderia contar um pouco, porque eu acho a ideia desse projeto muito incrível.

Claudia: Esse projeto é liderado pelo Jon Deak, um contrabaixista que tocou na Sinfônica por muitos anos e agora está liderando esse projeto. Lá, eles funcionam nas escolas, em algumas escolas, regulares, públicas, e o critério para que esses alunos participem é ter muita vontade de ser compositor, não é quem tem mais habilidade, quem já estuda num conservatório, é quem quer, e eles vão para algumas oficinas. Essas oficinas são baseadas principalmente em muita apreciação musical, em exploração sonora, até que eles começam a compor pequenos fragmentos, uma pequena frase melódica, depois ele [o educador] pede para acrescentar uma base rítmica, ele pergunta quais bases rítmicas o aluno acha que encaixam com isso, se teria um contracanto etc., então, o aluno vai compondo pedacinho por pedacinho. E ele [Jon Deak] fez um processo desse à distância, ele dava as instruções, passava para o supervisor, que passava para o educador, que passava para o aluno. E nós tivemos dois alunos que nunca tinham composto antes e compuseram para orquestra. Larissa compôs uma música linda, em que ela tinha alguns solos, tinha alguns momentos de improvisação, e foi executada por uma das nossas orquestras, um dos nossos grupos de referência de Jundiaí, num seminário que fizemos com Jon Deak regendo e a aluna tocando no palco. Foi incrível, e nós continuamos.

Ele [Jon Deak] tem umas orientações de aquecimento para um processo criativo: em alguns casos imagens, ou seja, ele não vai direto no musical, você pensa numa imagem: “se você entrar numa sala, o que você gostaria de colocar, que cor que seria?”; mas também alguns aquecimentos musicais. E isso já gerou frutos. Nós temos experimentado com alguns grupos, alguns educadores, alguns projetos-pilotos, e já deram alguns frutos de outras composições que fazem parte de um outro projeto que se chama “De Criança para Crianças”. São desenhos animados, que têm uma história, e os alunos do Projeto Guri foram convidados para fazer a trilha sonora. Então esse processo criativo de uma das trilhas sonoras foi baseado no processo do Jon Deak, da *New York Symphony*.

Alessandra: O que eu acho muito lindo desse projeto, que eu queria ressaltar porque tem um gancho interessante. Esse cara [Jon Deak] foi muito visionário, porque ele fez esse projeto e vendeu para a Orquestra. Ele pegou a Sinfônica de Nova Iorque e fez ela tocar composição de crianças de dez anos. Eu acho isso uma quebra de paradigma institucional muito forte. Se você pegar as nossas orquestras brasileiras e várias com as quais nós nos relacionamos, elas ainda têm aquela visão de que estão caminhando sobre nuvens, que elas estão num universo muito especial. E esse cara foi lá e falou: “Não, olha, tem essa música aqui dessa menininha, nós vamos fazer um arranjo”. Eles fazem concertos para as famílias com milhares de pessoas no *Central Park*, e a orquestra está tocando a composição de uma criança, então eu acho que isso dá uma desmistificação num universo tão carregado de símbolos, de virtuosismo, de genialidade. E eu acho que tem instituições no Brasil, orquestras que ainda estão nessa pegada mais “a gente aqui, o público lá”, “o público tem que saber se comportar num concerto”. Eu sempre brinco com essa questão, por exemplo, de aplaudirem entre os movimentos, o quanto isso ainda causa escândalo. Se algum pobre desavisado que está no meio de um concerto entusiasmadíssimo e resolve dar uma aplaudida, porque ele nunca foi [num concerto]... só falta ter um linxamento

dentro da sala de concerto. Eu acho isso um atraso, entende? E nós ainda estamos nessa, em muitos lugares.

Claudia: Estamos ainda na época do Villa-Lobos. Ele tinha essa intenção, de fazer com que todos os brasileiros fossem *bons* apreciadores da *boa* música. De uma maneira, não deu certo, se pensarmos *nessa* música *dessa* maneira.

Roberto: Teve um ano, acho que 2016, em que eu estava em Portugal, num intercâmbio, e começou uma situação bem similar à que Alessandra comentou. Estava lá uma orquestra jovem tocando, os pais olhando. Daqui a pouco entram os movimentos e as pessoas batendo palmas, porque estava muito lindo – e deu para ver que eram alguns turistas que estavam ali, inclusive eu estava junto –, e estava realmente muito lindo, e eu me empolguei e também bati palmas. E as pessoas olham, você não pode demonstrar essa afetividade, essa relação.

Alessandra: Porque a “regra” não permite.

Roberto: E isso entra numa outra questão que eu queria conversar com vocês, que é essa relação, ainda presente em muitas práticas, do etnocentrismo e do colonialismo na prática musical em pleno século XXI, com toda informação que se tem, nós temos ainda projetos sociais surgindo no âmbito da música no Brasil que seguem para táticas, de certa forma, de visões etnocêntricas e colonialistas. Querem formar “bons ouvintes” de uma música x, não bons produtores. Então queria conversar um pouco sobre isso.

Claudia: O eurocentrismo domina, na educação musical, não apenas o formato mas o repertório também. Então eu acho que é um pacote que veio junto. E eu acho que nós trabalhamos de uma maneira esse repertório, em alguns parâmetros ele define o seu nível. Esse parâmetro já vem predeterminado. Eu acompanhei uma tese, em que a aluna, uma pianista, analisou os programas de ensino do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP), e era predeterminado. No primeiro ano você tinha que tocar isso, no segundo aquilo, você só passava de

ano se já tivesse tocado tais e tais repertórios. Então, acho que tem de ser o caminho contrário. Quais são os meus alunos reais, que estão na minha frente? O que eles gostam, o que eles precisam? O que é importante que eu traga para eles? Por que eu acho importante trazer determinado repertório da China, da Índia, ou da cultura tradicional? É para que eles conheçam o quê? O que o educador quer, em questões sociais também, trazer de contextualização? Que cultura é essa que ele quer mostrar, introduzir, ampliar? Então, não é o repertório que tem que determinar esse ensino, se ele é dialógico, ele tem de estar o tempo inteiro em transformação, com muita observação desses educadores para esse grupo de alunos, para cada um deles.

E sobre o repertório, é justamente o contrário. A função do educador musical é ampliar esse repertório, é trazer um leque grande. Claro, não é trazer tudo de qualquer jeito e superficialmente também, mas é tentar trazer coisas, caminhos, que talvez esse aluno demorasse para encontrar, apresentar novidades, contrastes, mostrar uma mesma música interpretada por grupos completamente diferentes e mostrar que isso é uma possibilidade e que, naquele grupo ainda pode surgir uma outra interpretação. Eu posso tocar chorinho com flauta doce? Existem preciosismos não só na música erudita europeia. Estamos em 2020 e podemos fazer o que quisermos com a música, e já é feito. É questão de bom gosto, vai de cada um, se você vai conseguir público, mas para aquilo que você quer expressar você tem total liberdade. Eu acho que essa liberdade tem que entrar em sala de aula nos dias de hoje. E pensando no Brasil é necessário falar que houve muito tempo de uma dominação cultural e que temos de sobrepor isso, temos de trazer um repertório brasileiro, temos de trazer as nossas origens, temos de falar de música indígena, temos de falar de música africana, temos de falar dessa mistura. É quase obrigatória a questão do Paulo Freire, de você fazer decisões políticas e sociais por meio do repertório também, ele pode ser uma maneira de você introduzir questões. Se está havendo algum problema no grupo, como *bullying*, você pode, por meio do repertório, trazer e trabalhar questões sociais humanas, e não é só no repertório europeu, em você tem um padrão para ganhar um

concurso, ou na China, para você ser medido apenas pela sua excelência técnica. Eu acho que tem muitas habilidades que podem ser trabalhadas no conjunto.

Débora: A paixão me encanta. A Alessandra e a Claudia falam com tanta paixão sobre o que vivem, e alguns comentários [na live] que também dialogam com o projeto estão bem carregados dessa paixão, uma paixão que é uma força. Se for possível, nesse tempo que temos, eu queria destacar e perguntar para vocês: que caminhos o Projeto Guri percorreu a ponto de superar uma política de governo? Ele acaba se constituindo numa política pública, troca-se o governo, a gestão, e ele vai permanecendo. Porque não adianta termos só vontade e conhecimento, é fundamental a questão da manutenção desses projetos, de uma manutenção financeira, de investimento financeiro, de uma política pública que faz com que isso aconteça. Então, é um segredo que vocês conseguiram construir, talvez pela não evasão, talvez pela capacidade de transformação...

Alessandra: Pegando um pouco esse teu gancho, da paixão que você falou. Queria primeiro destacar o seguinte, pegando um pouco também a história do Roberto, do processo seletivo de Franca: eu não sei se foi o caso desse processo seletivo, mas assim que eu entrei, em 2007, justamente de 2007 para 2008 nós tivemos essa missão de fazer processos para contratação por CLT dos profissionais. Antes, eles eram contratados por cooperativa, e então nós fizemos um grande processo seletivo para ter uma equipe mais permanente. Talvez tenha sido desse que você [Roberto] participou.

Roberto: Foi esse mesmo.

Alessandra: Acho que foi um marco na história do Projeto Guri, porque isso possibilitou que nós tivéssemos uma equipe mais coesa e que nós pudéssemos trabalhar essa questão da cultura organizacional com mais profundidade, porque as pessoas, eu acho, se sentiram ali pertencendo mesmo a uma organização que tinha uma política, um projeto político-pedagógico claro. Então, eu acho que isso que você

[Débora] vê em nós, esse entusiasmo, isso está presente na nossa equipe inteira. Nós sempre vemos um envolvimento muito grande deles – dos educadores e educadoras que estão no campo, dos profissionais, mesmo os profissionais de gestão e coordenações de polo – no projeto, com as crianças, e uma noção muito clara de que o que importa ali é a atividade fim, que nós estamos trabalhando para aquelas pessoas, para aquelas crianças, para as famílias, e é aquilo que temos de ter como foco. A nossa equipe tem muita clareza disso. Isso foi uma construção de muitos anos, estamos vendo isso agora e estamos fazendo atividades à distância, remotas, tivemos que, com a pandemia, fazer essa mudança muito rapidamente, e a equipe teve um envolvimento incrível, uma resposta rápida. Claro, a Claudia e a equipe dela deram diretrizes muito precisas e claras, mas dá para ver o envolvimento que as pessoas têm. Isso foi uma construção de muitos anos. Então, eu acho que essa construção de uma cultura organizacional clara e de uma equipe muito envolvida trouxe relevância, trouxe valor público para o Projeto Guri. É uma política pública que realmente mostrou sua relevância nos territórios onde está atuando, uma relevância que é reconhecida pelas famílias, pelos alunos e alunas, pelas prefeituras. Em qualquer momento que o projeto se ver ameaçado, a resposta dos prefeitos e deputados é muito forte, porque eles enxergam ali, na pequena cidade deles, o quanto aquela atividade é relevante para a dinâmica da cidade. Então, acho que foi uma construção deliberada, desse fortalecimento de diretrizes e de equipe e, de fato, de toda uma política da qual o Estado pode se orgulhar, porque ela tem muito reconhecimento, ela é muito longa. E eu considero que é um sucesso, que o Estado, a Secretaria de Cultura, se orgulha do Projeto Guri, porque está provada sua relevância.

Roberto: Eu tenho uma questão, acho importante falar a data de hoje, dia nove de junho de 2020, e dizer que estamos passando por uma pandemia, estamos com privação na nossa liberdade em sua totalidade, de nos locomovermos, de nos expressarmos, estamos utilizando tecnologias para isso, só que o Projeto Guri já trabalha em outros espaços onde as pessoas também estão em privação de

liberdade por algumas questões, e é justamente sobre questão que eu queria conversar, porque eu acho que é um trabalho lindo de reinserção social, de educação musical, de todo um processo de promoção de cidadania com esses jovens. Então, gostaria que vocês pudessem falar um pouco sobre o Projeto Guri nos polos da Fundação Casa.

Alessandra: Eu vou falar bem brevemente, acho que depois a Claudia também pode falar mais do aspecto pedagógico, que tem peculiaridades ali. Eu tenho uma visão bastante particular da relevância da nossa presença na Fundação Casa. Eu acho que nós não temos como fazer milagres. Nós estamos, obviamente, num contexto de privação de liberdade, e com meninos e meninas que têm históricos de vida muito complexos, muitas vezes traumatizantes para eles(as), histórias que são muito pesadas, e eu diria que a principal função do Projeto Guri, pelo menos na minha visão muito pessoal, de se fazer música naquele contexto é trazer uma certa suavidade. Eu acho que os meninos, principalmente, chegam ali muito endurecidos. Eles são crianças, às vezes, você vê lá, eles têm treze, quatorze, quinze anos, e chegam muito “durões”, vindos de um contexto em que têm que se provar muito, têm de se virar, de cuidar deles mesmos. Eles vêm de histórias familiares muito complicadas, e de repente você vê que eles estão fazendo música e aquilo vai amolecendo e o sujeito vai entrando de novo em contato com coisas que estavam esquecidas, adormecidas, que ele achou que não precisava mais entrar em contato com aquilo. Eu acho que a música tem muito essa função, e eu acho que ela pode se dar a partir desse contato subjetivo que esses alunos podem ter com eles mesmos.

Nós tivemos um projeto para mães e bebês na Fundação Casa, mães, que estavam em privação de liberdade, com seus bebês, que ensinavam música para os bebês e faziam música junto com os bebês. Esse tipo de atividade sensível pode contribuir muito em um processo de ressocialização. Eu não acredito muito nesse milagre “aprendeu a tocar ou aprendeu a fazer música e então saiu desse universo

perigoso onde ele se encontra”, às vezes volta, e volta para onde estava mesmo, acontece muito. Nós temos histórias: o Nego Bala, por exemplo, um rapper que agora está despontando, foi nosso aluno na Fundação Casa e não para de falar da importância que nosso educador teve para que ele seguisse essa carreira musical. Ele saiu de lá e está se profissionalizando na música como rapper, acontece. Mas ainda que não aconteça, ainda que nós tenhamos apenas esse papel, durante essa estadia deles, de privação de liberdade, de conseguir abrir umas janelinhas e acessar lugares que eles não estão acessando mais, eu acho que já é muito relevante.

Claudia: A Alessandra comentou que nós estamos enviando atividades para os nossos alunos de polos da Fundação Casa também, então os educadores fizeram diversas atividades, mandando partituras para aqueles que já sabiam tocar, para aqueles que tinham instrumento, para cantar, que já sabiam leitura musical, ou então construção de instrumentos, exercícios de apreciação, e para a Fundação Casa nós tivemos de fazer vídeos mesmo, de vinte a quarenta minutos, porque assim foi passado em uma televisão, esses vídeos foram baixados e colocados para os alunos, quase uma aula em tempo real: “Vamos afinar o violão”, “Está aqui o violão, a corda Mi”, tocava-se várias vezes o Mi para dar tempo dos alunos afinarem. Nós tivemos vários retornos do quanto isso foi impactante para esses meninos e meninas que receberam essas atividades, principalmente nesse momento em que eles estavam sem outras atividades, sem o ensino formal, sem outras atividades de arte e cultura. Mas o retorno é de como foi importante para esses alunos verem, no vídeo, os seus educadores e educadores, o que nos demonstra que o afeto, que esse vínculo, é a coisa mais importante, em primeiro lugar. Esse vínculo se dá nas aulas de música, porque existe uma restrição bastante forte de procedimentos, de como você [os alunos] deve andar, com a mão para trás e olhando para baixo, e nas aulas de música, a primeira coisa que os nossos educadores fazem é dizer: “Aqui vocês podem olhar nos nossos olhos”. Ter um toque, ainda que pequeno, fazer uma roda, tudo isso é um pouco restritivo, mas estamos ganhando espaço para que esses

momentos aconteçam, para que consigamos furar essa carapaça, como a Alessandra comentou, de ser “durão”, e como você consegue furar é pelo afeto, é pela consideração de que cada pessoa que está ali é uma pessoa que tem uma história, que tem gostos, que tem desejos, que tem sonhos, que tem possibilidades. E é sempre pelo incentivo positivo, e trabalhando também esses processos criativos, também ajudando um ao outro. Então tudo bem respeitar o tempo de cada, daquele aluno que não está com vontade de fazer naquele dia, porque ele está muito angustiado, é respeitar e também incentivar para que um possa contribuir com o do lado, é um respeito, é falar sobre seus problemas, trazer um repertório dentro de um projeto que faça sentido para eles refletirem o momento que eles estão vivendo ou um momento futuro.

Então, tudo isso que falamos das nossas abordagens pedagógicas, elas estão todas misturadas. O que é o projeto social, o que é o projeto pedagógico, o que é o projeto educacional musical: é tudo junto. Ele tem que funcionar junto como um projeto mesmo, um projeto pedagógico. E nós estamos recebendo esses relatos e ficamos muito emocionados de ver a importância da música para eles. Então, primeiro [a importância do] o afeto, depois um momento de passatempo, como falamos, de fruição, mas também [a importância] dele [o aluno] poder ter um momento em que ele vai poder se expressar, que ele vai poder ser músico, que ele vai poder transpor aquelas paredes, apesar de ele estar lá dentro ele vai conseguir em algum momento contribuir para essa autorreflexão e sonhar – o sonho não tem paredes, nós podemos sonhar. Então, tem sido recorrente podermos trazer isso para os nossos alunos, poder escutar, verificar, e é lindo.

Luciano: Eu atuei durante um ano e meio como voluntário em um local para dependentes químicos, dando aula de música, e se percebe isso, de certo modo voltamos ao que a Marisa Fonterrada falou, desse reencontro com a própria natureza humana, dessa sensibilidade, que em algum momento acaba ficando esquecida. E claro, a Alessandra

tem toda a razão, não vai ser a música que vai impedir a pessoa de reincidir no crime, ou até de largar alguma drogadição. Mas só proporcionar esse reencontro já afeta muito a pessoa, e isso é maravilhoso. Pela tua fala acabamos voltando ao que a Débora falou sobre a questão do sonho, da oportunidade de sonhar.

Débora: Eu acredito muito nisso, e saio daqui, hoje, com a capacidade de continuar sonhando. Os dias são cinzas, são singulares, nós não sabemos que mundo novo vai se apresentar após tudo isso que estamos vivendo, que situação econômica iremos viver, como serão as nossas interações, os nossos afetos, os nossos toques. São projetos que são carregados disso, de toque humano, de calor humano, de olho no olho. Eu achava que o que vivíamos no projeto que eu construí era uma característica nossa, do projeto, e me reconheci tanto nas falas de vocês, isso me trouxe tantas memórias do vivido... é uma característica da educação musical mesmo, que provoca esse olhar o outro para além do cognitivo. Eu acho que a educação precisa pensar isso, seja no campo da educação musical, seja no campo da arte, seja no campo da matemática, do raciocínio... é para além do cognitivo. Estamos lidando com o humano, com um humano que tem uma marca, que tem uma história. Vida longa ao Projeto Guri.

DAC

INSTRUMENTAL

ao vivo no
facebook



**Dia 02 de junho
às 17h**

Elodie Bouny

Mediadores: Luciano Nazário
e José Daniel Telles
dos Santos

A Música, o Violão e
suas Interfaces

Link para
Acesso

<https://www.facebook.com/DACFURG/>



universidade de aveiro
Theoria posita praxis



inet



unipampa
Universidade Federal de Pampa

NEMUS
NÚCLEO DE EXTENSÃO
EM MÚSICA

DAC
Divisão de Arte
& Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA



FURG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

Entrevista 4: Música, violão e suas interfaces⁴⁴

Convidada: Elodie Bouny

Mediadores: José Daniel, Luciano Nazario

Luciano Nazario: Vamos começar pelo princípio de tudo: como se deu a sua formação musical? Como você começou na música? Eu confesso que fico um pouco confuso, porque sei que você foi criada na França, mas nasceu na Venezuela, é isso?

Elodie Bouny: Sim. Minha mãe é boliviana e meu pai é francês. O fato de eu ter nascido na Venezuela é quase um acaso da vida, não é muito relevante, porque eu vivi na Venezuela e depois dois anos na Bolívia, e cheguei na França muito pequena. Então, eu me considero mais francesa pela formação. Agora, minha mãe sendo boliviana, teve uma cultura ali presente da América Latina. Eu viajei muito para a América Latina, para a Bolívia inicialmente. Então, tinha alguma coisa do sangue ali, vamos dizer, uma raiz que existe. Mas eu fui criada como uma francesa mesmo. Sou de uma cidade anexa a Paris que se chama Boulogne, mas que é Paris, praticamente.

Eu tive a sorte de começar a estudar música em um conservatório maravilhoso. Na verdade, lá as crianças estudam música, é natural, é como fazer esporte, uma coisa bem normal. Então, todas as crianças vão para o conservatório, alguns gostam, outros não, mas faz parte da educação das crianças. Mas eu gostava muito, eu pedia até antes da idade para começar, sempre gostei muito, era bastante disciplinada. Enfim, é uma academia, uma coisa bem acadêmica, ainda mais este lugar, que é o Conservatório Regional de Boulogne (*Conservatoire de Boulogne-Billancourt*). É o lugar que forma os jovens estudantes para o superior de Paris. Então, tem uma excelência em

⁴⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zE21soR-F40&list=PLHi-QiX_z1-RFp17pKb5TPloqCQxj8L5Y&index=4. Transcrição realizada por Leonardo Roman Ultramari.

piano e em cordas, principalmente, e em teoria musical de maneira geral. Eu tive a sorte de ter essa base boa, ainda mais em um lugar muito conservador. Eu acho que também sofri um pouco esse outro lado da moeda, por ser um lugar realmente bem tradicionalista, mas eu tive a sorte, depois de me formar lá, com 18 anos, de escolher e fazer a prova para entrar no Conservatório de Estrasburgo (*Conservatoire de Strasbourg*), com Pablo Márquez, saltenho, argentino, intérprete mundialmente conhecido, maravilhoso, pessoa incrível e professor – quem nunca viu ele dar aula ou nunca teve aula com ele não tem a dimensão da sua qualidade pedagógica. Então, eu cheguei no conservatório de Estrasburgo, consegui entrar para estudar com ele [Pablo Márquez], e então descobri um mundo novo, porque é o contrário do meu primeiro conservatório. É muito aberto para outras disciplinas. Nós tínhamos aula de dança barroca, tínhamos aula de percussão afrocubana, tínhamos aula de manouche – porque Estrasburgo fica na Alsácia, o berço dos manouches. Então, tinha os manouches que não sabiam ler uma nota de música, que chegavam na aula meio de ressaca, sentavam e ficavam ali conosco. Não sabiam dar aula da maneira acadêmica, mas nós ficávamos ali, eles tentavam passar do jeito que podiam e era muito interessante. Tínhamos aula de improvisação livre, de iniciação ao jazz, e tinha uma parte de música antiga também muito forte, porque essa região da França já é Alemanha (estamos a três quilômetros da Alemanha). Tínhamos tudo, eu não sabia para onde olhar, era maravilhoso. Então, essa diferença foi chocante para mim, porque eu havia tido, durante cerca de 12 anos, esse ensino muito rigoroso, essa coisa do instrumento, de ter que ser virtuosa, ter que estudar muito e de não poder fazer outra coisa. Eu lembro que eu fazia algumas tentativas de arranjo, mas os professores não gostavam muito. Compor, nem se fala, porque se você não tinha feito o curso de composição você estava proibido de compor, eles não deixavam. Ali [em Estrasburgo] eu vi que era possível fazer outra coisa, o próprio Pablo incentivou muito esse lado meu, porque eu nunca fui uma pessoa naturalmente virtuosa, não é o meu perfil, eu sempre tive

uma atração pelo arranjo, por outro tipo de música, por tocar com os outros e tudo o mais. Eu acho que ele percebeu.

Mas enfim, eu queria me formar em violão, adoro tocar violão de todas as maneiras possíveis, e gosto muito do repertório clássico também. Mas ele me mostrou outro caminho, o Pablo, ele me apresentou o folclore argentino, que eu conhecia um pouco, mas não tanto, e ele me mostrou – eu lembro da sensação dele me mostrando – a música de Gustavo “Cuchi Leguizamón, do Dúo Salteño, de Mercedes Sosa, Eduardo Falú... O Juan Falú e o Eduardo Falú eu já conhecia, mas ele me ensinou sobre ouvir e tudo o mais, e eu fiquei apaixonada, de cara com essa música. Então, foi ele que abriu a porta para outra coisa. Eu inclusive me formei em Estrasburgo depois, em 2003, tocando um arranjo meu de uma *cueca* boliviana. Então, foi significativo, ele realmente deu uma aval para eu seguir essa direção.

Ali eu já comecei a perceber que existiu outro mundo além dessa bolha conservadora, da música clássica, da música erudita, das proibições, às vezes da falta de espontaneidade, do medo – um tema importante na formação do músico erudito, o medo de errar, medo de não saber, nós nos criamos com um tanto de restrições, me parece. Então, nós temos um trabalho para nos libertarmos um pouco dessas cadeias, ao mesmo tempo que reconheço e fico grata pelo ensinamento sólido que eu recebi. Quando comecei a estudar com orquestra, com a orquestração, escrever, eu peguei uma grade, comecei a estudar e eu sabia ler aquilo, sabia da infância, porque nunca mais tinha pego, estudado, fui pegar isso um pouco mais velha, talvez com 20 e poucos anos, e sem saber eu sabia ler todas as claves da orquestra e tudo o mais, porque tínhamos isso, no conservatório. E fica para sempre, porque você é criança. Então, tem um lado maravilhoso, sem dúvidas, mas tem essa dicotomia. Eu digo que fui salva pelo Pablo e pelo conservatório de Estrasburgo, porque eu não tinha o perfil de ser uma solista virtuosa, de tocar esse repertório, de estudar horas e horas por dia o instrumento para o resto da vida. Acho que seria frustrado, como acontece com muita gente.

Luciano: É interessante isso, Elodie, a questão do perfil. O ensino tradicional exige um determinado perfil e todo mundo tem que caber nesse perfil, quem não cabe não é competente, está fora da caixinha.

Elodie: Sim, é fonte de frustração, muitas vezes.

Luciano: É verdade. E acho que o trabalho pedagógico tem que sair dessa perspectiva. Nós temos que valorizar a tradição, as coisas que são passadas através dos tempos pela cultura, mas tem que ter essa abertura, através da compreensão de que nem todos são iguais, todo mundo tem a sua particularidade, a suas idiossincrasias, e relativizar esse domínio simbólico que existe: “a música que nós ensinamos é a melhor música”. Enfim, eu acho que com certeza isso levou você a fazer o seu mestrado e pesquisar justamente essa relação entre o músico erudito e o popular, mais especificamente entre o violonista erudito e o popular. Nós temos a ideia de que essas separações sempre são problemáticas, e você sabe muito bem disso, mas temos a ideia de que o músico erudito é aquele que toca música erudita e o músico popular é aquele que toca música popular. E o que acontece quando um músico popular toca uma música erudita e vice-versa? Como, por exemplo, Paco de Lucía que tocou o Concierto de Aranjuez. Então, a coisa vai mais adiante, não é só questão de repertório. Eu achei bem legal na sua dissertação – claro, você não busca separar em caixinhas como “o músico erudito é isso, o músico popular é isso”, mas através do seu texto, você vai clareando algumas coisas que eu acho muito relevantes e que fazem parte dessa formação, tanto do erudito quanto do popular. Como, por exemplo, a questão da oralidade, da relação com a leitura e a escrita da música, da sonoridade, a questão da postura no instrumento (agora estamos falando aqui especificamente do violonista), a relação com a improvisação e a composição musical, a forma de lidar com o erro, o processo de memorização, tudo isso faz parte de formações...

Então, eu queria fazer uma outra pergunta. O que eu acho legal é isso, que ajuda a tirar preconceitos, porque ouvimos falar, é muito comum, em músicos eruditos criticando músicos populares e

vice-versa, e muitas dessas críticas são geradas pela falta de informação, que é algo de que você trata muito bem na sua dissertação. Essas críticas, que são tão comuns para quem vive no meio da música, são puramente falta de conhecimento das diferenças, de informações relacionadas a esses dois universos, ou tem alguma coisa a mais envolvida? O que você pensa sobre isso?

Elodie: Eu acho que, provavelmente, é principalmente falta de conhecimento de culturas de estilos e tudo o mais. Porque cada estilo tem uma maneira de tocar, tem um som, tem uma articulação. O som erudito, como o John Williams, nesse repertório, vira outra coisa. Essa música tem um som que é meio sujo mesmo – para usar um adjetivo, mas talvez tenha outro. É esse som que corresponde a esse estilo, não é outro. Se não, ele vira outro projeto, e por que não? As articulações do tango, por exemplo, aqueles ataques meio abafados, meio trastejados, não é porque o cara não sabe apertar direito no traste, é porque é o que ele quer ouvir que é cultural.

Isso para dizer: se você não sabe disso tudo, e você sempre viveu numa bolha cultural (por exemplo, só de música erudita), você realmente vai achar que isso está mal tocado, que está sujo. Isso é uma coisa que pode acontecer “vice-versa”, também para o músico popular ouvindo uma gravação ou concerto de música erudita. Então, muitas vezes eu acho que é falta de conhecimento mesmo, de aculturação. Mas também, às vezes, é medo mesmo, porque quando não sabemos fazer alguma coisa ficamos inseguros, e alguns ficam mais inseguros, outros menos, mas a primeira reação é um medo, como: “nossa, mas eu não sei fazer isso!”. Quando você vê, pela primeira vez, alguém improvisando, é tão longe do que você imagina que você às vezes rejeita. Ali nasce o preconceito: “o que eu faço eu faço muito bem, então, aqui ali, não sei não, não deve ser tão bom”. É mais um medo por falta de controle. Eu acho que o melhor amigo para a formação de um músico, de qualquer tipo de profissão, é sempre a curiosidade, você não se deixar derrubar pelo medo, pelo preconceito. É igual comida, você pode até não gostar, mas você tem que aprender a conhecer e

talvez um dia você goste. E também tem essa coisa, que é engraçada, mas em paralelo talvez possa ser válida: quando pensamos em genética. Você vê os povos que não querem se misturar, então eles ficam se reproduzindo ali, entre a mesma linhagem, e você vê que na genética esse povo vai se enfraquecendo cada vez mais. É falta de mistura. Então, é um pouco isso. Falando só com pessoas que entendem apenas o mesmo tipo de música e rejeitam o resto, acaba existindo uma super especialidade ali, mas às vezes enfraquece o conhecimento, porque mesmo que você só toque um estilo de música, só toque música renascentista, o resto, tudo que você vai ouvir com curiosidade pode alimentar sua interpretação renascentista. Então eu acho que é essa curiosidade e ficar se alimentando o máximo possível de música boa, e às vezes até ouvir música ruim é bom, porque aí você tem mais base ainda para se dar conta. Aprender a deixar o gosto mais fino, para você escolher o que você quer. Acho que é um pouco isso. Eu diria assim: é falta de conhecimento e um medo de não saber fazer o que outro faz e rejeitar. Os próprios professores também já vêm com um preconceito, e então o aluno nem sabe, mas já está sendo educado com um preconceito do professor.

José Daniel: É muito bom te ouvir, Elodie, é fantástico isso. O nosso instrumento, os instrumentos de cordas dedilhadas, historicamente estão ligados à prática do acompanhamento, a serviço da canção, do acompanhamento da poesia, das danças populares. E é muito interessante nós vermos o violão chegar na academia, no conservatório, nas universidades. Isso é uma grande conquista. Até 70 anos atrás, por vezes, o camarada que vinha perambulava na madrugada, no Brasil, era parado na rua pela polícia na rua, e se ele tivesse calos nos dedos ele seria preso – para nós vermos um pouco desse contexto. Por um outro lado, é muito estranho esse fenômeno, porque no Brasil nós tivemos 300 anos de cultura sendo transmitida única e exclusivamente pela tradição oral. A prensa chega no Brasil somente no século XIX. Ou seja, a cultura foi toda transmitida pela oralidade e, em algum momento, nós começamos a aprender música e a cultura somente através da escrita, renegando a fonte primária do

fazer musical que é o som. Então, ao mesmo tempo isso é muito perigoso. Por isso que eu quero te parabenizar pelo teu trabalho, que fala desses dois mundos que na verdade coabitam muito no violão, e eu acho que hoje, com toda essa pulverização, as novas gerações já estão se criando em contato com essas várias manifestações sonoras, e que cada vez – não que iremos criar uma linha porque o instrumento e as culturas são diversas e a diversidade é maravilhosa –, conhecendo mais (que é o que você falou aqui, a falta do conhecimento, a ignorância, é o que gera o preconceito) vamos conseguir conhecer, aprender com o outro e dialogar com o outro. Muitos músicos já fazem isso há muito tempo, mas eu sinto que no ensino nós temos que avançar muito em relação a isso.

Então, eu queria justamente falar sobre isso. Sabemos que o ensino formal da música ainda é fortemente embasado pelo modelo conservatorial, tanto no Brasil quanto na América Latina. Por outro lado, como eu disse, a música popular está intimamente ligada à tradição oral. A minha pergunta é se você acredita que, institucionalmente, nós teremos ainda o ensino de música, um dia, que seja mais holístico, onde possa coabitar o ensino da música europeia, do jazz, da música brasileira, da música latinoamericana. Quais são suas perspectivas para o ensino de música hoje e para o futuro, para os seus filhos? Como você imagina isso, pensando pelo menos para o Brasil e para a América Latina? Você vê espaço para esses mundo coabitarem no ensino de música?

Elodie: Eu acho que, na América Latina, provavelmente tenha havido um sentimento quase de vergonha, em algum momento. Quando começou a ser estabelecido o conservatório, ele foi estabelecido nos moldes do Conservatório de Paris (o primeiro a ser criado no mundo). E o mundo adotou esse modelo. Eu acho que a América Latina começou a ter conservatórios e quis parecer com a Europa, trazer a Europa, a excelência para dentro da escola de música e tudo o mais. Dá para entender isso, eu acho que são movimentos, uma vontade de crescer, só que isso chegou a um ponto em que acabou negando a própria

cultura. Você negar um violão popular na França já é uma lástima, mas você negar um violão popular no Brasil é terrível, porque nós estamos falando de lugares onde o violão popular tem uma expressão imensa, maior que o violão erudito. Então, eu acho que isso começou a causar danos para as pessoas que queriam se apropriar da música de alguma forma, academicamente. Ali também começa a se gerar um fenômeno de se achar superior, porque a própria academia já vem com uma coisa como “não, aqui estamos nos modelos europeus, quem entra aqui se forma como lá”.

Eu acho que isso mudou já faz um tempo, mas não sei quanto. Eu acho que teve uma volta fortíssima do interesse pela cultura popular. Eu não tenho as datas em mente, mas por exemplo, quando eu fui para a Argentina para estudar folclore, em 2004 e em 2005. Lá tinha o anexo de *Tango y Folclore*, um anexo do Conservatório “Manuel de Falla” (*Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla*), em Buenos Aires – então, o “Manuel de Falla” é para música erudita e Juan Falú criou um anexo. E é genial, um modelo que eu achei fantástico. Você não precisa a princípio saber ler para ingressar no curso de *Tango y Folclore*, porque é um contrassenso você atrair alunos para a música popular, que já tocam música popular, e colocar uma prova com leitura, aí você já dá um tiro no pé do projeto. Então, era uma prova diferente e tudo mais, e dentro das aulas, ao longo dos anos, eles aprendiam a ler também, fazer arranjos, tinha aula de harmonia funcional e tudo o mais. Mas as aulas eram maravilhosas, alguns professores autodidatas, que não liam também. Você aprendia de outro jeito, sentava e tocava e ele [o professor] dava as vozes na hora para o conjunto de tango, e as pessoas tocavam “pra caramba”. Ali, nessa linguagem, pra mim é assim que funciona, porque se você escrever as vozes e distribuir as folhas para os alunos que não leem direito a aula não vai para frente. Para mim, essa música tem que repensar a maneira de dar aula. Agora, é difícil para um professor, um acadêmico, começar a mudar. Então, na verdade, o que para mim foi um *insight* na época, tem que mudar também os professores. Mudar, digo, não trocar, mas dar acesso também a esses professores que não são acadêmicos. Eles sabem

como transmitir essa música, porque eles aprenderam assim também. Acho que mais do que abrir as portas para outros instrumentos, outros estilos populares, também tem-se que abrir as portas para outro tipo de transmissão dentro da academia, um pouco como eu via em Estrasburgo, quando Mandino Reinhardt (que é da família do Django Reinhardt) era professor convidado. Ele chegava lá e até o jeito de andar do cara já dizia sobre a música. Então, você conviver com o cara do estilo não tem preço, mesmo que ele não saiba explicar direito, não importa, senta ali e tenta pegar, e ele vai explicar do jeito dele e vai dar certo de alguma forma. Eu acho que o ponto é esse um pouco.

Luciano: Elodie, você falou, então, nessa questão da vivência da música popular. Na sua dissertação, eu separei algumas coisas que me chamaram a atenção, que eu achei bem relevantes. Quando você elencou algumas questões negativas em relação à formação do músico popular e erudito, eu vi, em relação à música popular, três questões que seriam, poderíamos dizer, consideradas “problemáticas”: a pouca preocupação com a projeção e o timbre sonoro, uma menor fluência na leitura e menor disciplina de estudo. Em compensação, quando você aborda a questão da formação do músico erudito, eu selecionei aqui oito, então quantitativamente bem maior, como: a questão do ensino fragmentado, a dependência da partitura que o músico erudito tem, a não prática da improvisação, maior vulnerabilidade ao erro por falta do conhecimento harmônico prático, postura rígida e conseqüentemente maior probabilidade de problemas de tendinite, ouvido menos desenvolvido, memorização do repertório mais limitada e, por fim, maior incidência de nervosismo durante a performance.

Então, vendo essa relação que, quantitativamente é bem distinta, você considera que o músico popular possui mais vantagens, nesses aspectos musicais e também psicológicos, em relação ao músico erudito?

Elodie: Essa lista, falada assim, é meio crua e não soa muito bem, porque depois tem que desenvolver cada ponto e entender que não é exatamente assim, só isso. Mas, enfim, realmente tem mais críticas à

formação erudita. Apesar de ter entrevistado vários violonistas populares e vários violonistas eruditos, na verdade, esses pontos vêm essencialmente das entrevistas e da minha própria experiência. Então, eu noto que, por exemplo, tem mais pontos, mas os três que você citou dos violonistas populares estão presentes em todas as falas dos violonistas populares, eles concordam muito nesses pontos. Os violonistas eruditos não falam diretamente desses oito pontos, eles aparecem ao longo das conversas, mas não é tão claro. Um dos violonistas populares com quem conversei fala: "Nossa, como eu queria saber tirar som do meu instrumento". Isso é o que mais volta. Não é nem um julgamento meu, é o que eles falam mesmo.

Então, isso são mais listas de fatos e conclusões. Mesmo assim, eu nunca diria que uma formação é melhor do que a outra – porque esse é o ponto: não tem uma formação melhor que a outra. Os dois lados têm lacunas, e algumas lacunas são realmente recorrentes e muito claras nos dois lados. Por exemplo: para mim um dos grandes erros da academia é não falar sobre harmonia funcional para o estudante. Mas eu acho que isso está mudando, como tudo está mudando. Tem mais informações, os próprios professores já sabem mais. Mas, por exemplo, eu me formei com um professor que teve aula com Andrés Segovia, então ele já estava com uma certa idade quando tive aulas com ele. Era outra época, hoje em dia todo mundo sabe mais sobre tudo. Então acho que tudo isso está mudando. Mas eu ouvi falar de harmonia funcional com 19 anos, e comecei a estudar violão com sete, entende? E depois, com 19, quando você já toca há 12 anos, o cérebro "já se criou" dentro de um tipo de percepção. Claro que você pode aprender harmonia funcional, aprender a ouvir e tudo o mais se você estudar, mas eu acho que não vai ser a mesma coisa que você já treinar desde cedo. A criança, o jovem, o iniciante consegue ser treinado de todas as formas. Você pode dar dois lados, por exemplo: alguém está estudando uma peça de solo, "vamos acompanhar? Você me acompanha? Vamos achar os acordes? II-V-I, IV-II-V-I. "Ah, mas vamos pegar o Carcassi?" – "Poxa, de novo?" – "Vamos pegar os Beatles?" – "Ah, de novo?". Então é muito básico, mas na minha formação ninguém

falou sobre isso, e eu acho isso uma coisa impensável para mim. É tão simples falar sobre isso e dá tanto recurso. Porque a partir dali, se você entender esses encadeamentos básicos, você não tem mais medo de acompanhar. Eu tenho medo até hoje de estar ali e me darem um violão e tal, porque eu tenho esse trauma. Eu acho que escuto mais harmonia funcional do que ousaria tentar tocar. É um negócio que fica ali: “não, a sua formação é outra”. Eu acho que esse tipo de mudança é fácil de fazer, só que tem que formar os formadores também, nessa direção. Mas eu acho que isso está acontecendo, cada vez mais.

Luciano: Eu imagino também, Elodie, que, pelo fato de você vir da música erudita, desta ser sua formação, você tenha vivenciado isso muito mais, e então, nas suas entrevistas com os músicos eruditos, você acaba identificando muitas coisas pelas quais você passou. Dessa forma, há essa tendência, por ser uma coisa pela qual você passou, de mencionar mais (quantitativamente) os problemas dessa formação, mas isso não exige que possa haver vários problemas na formação do músico popular, como você também aponta. Digamos assim, a própria formação [do músico popular], que se dá pela oralidade, é uma coisa muito boa, mas também, pode não ser, porque a pessoa não tem uma coisa sistematizada que possa conduzir ela “passo-a-passo”.

Elodie: Não deixa de ficar incompleto. Eu acho que o ideal era todo mundo ter [ambos os tipos de formação]. Claro, é muito difícil você ter os dois lados muito fortes, equilibrados, com muita segurança e muito conhecimento, por exemplo: alguém que lê muito bem à primeira vista, que escreve arranjos para orquestra ou para violão, e que tem um ouvido funcional incrível e consegue acompanhar, mudar de tom em um toque. Alguém que tem tudo isso é difícil. Existe? Existe, mas é raro, não é uma coisa muito comum. Mas acho que o ideal é tender um pouco em direção a isso, e cada estudante ter isso em mente e começar a fazer um esforço nessa direção. Estamos falando de colocar a música popular dentro das universidades, mas eu acho que tem um aviso importante a ser feito ao estudante: você não vai trazer a roda de choro para dentro da universidade. Você vai trazer uma reencenação

de uma roda de choro, sem cerveja, faltando um monte de coisa. Estou brincando, mas isso falando da cultura da roda de choro. É uma cultura, de você ficar ali não uma hora por semana, mas virar a noite ali, é uma coisa mais suada. É a mesma coisa que você treinar leitura à primeira vista duas vezes por mês. Não é assim que acontece.

Luciano: O professor não pode agendar assim: "próxima aula lá no bar do Zeca, a partir da meia-noite até às quatro da manhã, na roda de choro".

Elodie: Eu acho maravilhoso! Um projeto de extensão muito interessante.

José Daniel: Tem uma pergunta aqui [nos comentários da live], sobre essa relação entre o som e a escrita. Por vezes a escrita musical, a partitura, acaba se tornando superior à própria música. Um culto ao texto, e como ligar isso com o ensino? Porque, ao mesmo tempo, a matéria-prima da música é o som.

Eu achei muito importante algo que você falou, Elodie: nós não vamos levar a roda de choro, não vamos levar o tablao flamenco, nem o CTG, nem a Penha para dentro da Universidade. A cultura está no povo. Nós precisamos buscar essas coisas.

Mas eu queria que você falasse mais um pouco sobre essa questão do aprendizado de música que contemple a questão da escrita, que é importante (afinal, enquanto não existiu gravação no mundo foi a escrita que garantiu que essa música toda, esse patrimônio musical, chegasse até aqui), mas de um modo que não nos faça cultuar tanto o texto e esquecer de questões como as que você comentou. Ou seja, aquela sujeira, aquele ruído, fazem parte do idioma da música.

Elodie: Várias coisas vêm à mente aqui. Vou tentar organizar. Eu sempre lembro do Yamandu contando como ele aprendeu. Tem muito a ver com isso, porque ele tinha um pai muito teórico, que tinha métodos escritos para gaita de oito baixos, tocava trompete etc. Enfim, ele gostava muito

de métodos e queria muito que o Yamandu fosse essa pessoa culta e musicalmente teorizada. E ele [o filho] sempre teve muita preguiça. Ele conta que quando conheceu Lúcio Yanel, quando começou a assisti-lo tocando nos anos 1980, ele levava uns guardanapos ou pedia guardanapos para o garçom e desenhava as seis cordas do violão e os acordes. Fotografando aquilo, ele inventou uma maneira de escrever, um tipo de tablatura. Então ele levava os guardanapos para casa com uns cinco acordes novos e ali começava a estudar.

Eu acho que nós inventamos jeitos de nos apropriarmos, da forma que for. Isso já é um modelo de escrita de um autodidata, mas falando na oralidade mesmo, também acontece. O primeiro passo é imitação mesmo, de olhar e botar os dedos no mesmo lugar. Existem até relatos de alunos, crianças, que estudavam com os pais (acho que era algum instrumento de sopro) e que, pela imitação, acabavam tocando ao contrário, como se você pegasse o instrumento exatamente do jeito que você vê e grudasse naquilo para se apropriar daquela informação, sem nem ter a ideia do próprio corpo com o instrumento. Com o violão é complicado, mas com um instrumento de sopro é como se você colocasse o instrumento do mesmo lado, como um espelho mesmo. Então ali tem uma coisa muito forte da oralidade, não só do som mas também da observação, de você copiar o que está vendo e ouvindo.

Obviamente, a questão do som e dos acentos estilísticos é uma coisa que você não consegue escrever. Imagino que vocês tenham várias partituras aqui de música popular. Aquele *rasgueo de zamba*, por exemplo, de zamba argentina, que tem aquelas setinhas e tudo mais. Se você dar isso para um músico erudito que nunca ouviu uma zamba, pode estar bem escrito, mas não vai ser um rasguido de zamba. E mesmo que ele treine e comece a ouvir, mesmo assim é muito difícil. A pessoa tem que morar lá, ouvir muito isso e conseguir entender que aquele tempo da zamba é “para trás”, a chacarera é “para trás”, e quando vai para o Brasil já não é mais “para trás”, é tudo no tempo e às vezes um pouco para frente. Na Venezuela é metronômico, nem corre

nem atrasa. Então, é só tendo muito interesse para sacar essas coisas, porque você não tem como escrever. O choro, como você vai escrever as melodias adiantadas? Ou então você escreve uma interpretação e acaba fixando de novo, e nós recaímos de novo na mesma questão.

Luciano: Perfeito. Essas músicas são naturalmente improvisadas, essa é a questão. Quando nós escrevemos algo que é naturalmente improvisado, deixa de ser improvisado e perde um pouco da essência.

Elodie: Não tem como escrever o swing.

Luciano: Isso mesmo. Até porque se pode até eleger um modelo de swing, mas cada um tem o seu.

José Daniel: É a personalidade.

Luciano: A Elodie mencionou o Yamandu, e é interessante porque eu acredito que deve haver uma troca de informações entre vocês dois quase que diária. E é muito aprendizado. Eu imagino que ele deve ter contribuído também para a sua dissertação de mestrado.

Elodie: Na verdade a dissertação nasceu mais do convívio com ele do que outra coisa. Porque foi um choque conhecer não só ele como os amigos. Eu cheguei no Brasil em um caldeirão de altíssimo nível de músicos populares, principalmente os que frequentaram a casa. E eu observava como ele compunha, por exemplo. Não tinha nada, não precisava nada, só de um violão. Mas não tinha mesa, não tinha cadeira, não tinha banquinho. Tinha a televisão ligada às vezes, e eu pensava: "Pô, não quer que eu desligue a televisão?". Não tinha cerimônia nenhuma, era muito natural. E isso para alguém que a princípio não tinha estudado aquilo. Então eu ficava pensando assim: "Nossa, mas então quer dizer que não é tão difícil assim, não é? Poxa, é só fazer". Óbvio que alguns têm mais facilidade do que outros, mas não é um bicho de sete cabeças. Eu já tinha minhas musiquinhas, que eu nunca mostrei para ninguém, porque eu tinha esse peso da minha formação. Mesmo tendo sido salva pelo Pablo, por Estrasburgo e tudo o mais, eu tinha uns fantasmas. Mas ali eu comecei a me soltar. Ele foi a

pessoa que me ajudou a deslanchar mesmo: “Faz, vai fazendo que um dia fica bom”.

Luciano: Elodie, você mencionou essa experiência na França que mudou sua perspectiva da música, e também a convivência com Yamandu, que também te ajudou a se soltar mais. Eu fico imaginando como seria se esse tipo de informação fosse presente já desde o início. E eu sei que tem algumas iniciativas no mundo. É comum ver a música folclórica ou a música popular de uma determinada região sendo inserida nas universidades dos Estados Unidos. Eles convidam, por exemplo, alguém que é referência na Índia para dar aula de música indiana na universidade, ou alguém que é referência na música chinesa para dar aula de música chinesa na universidade. Na verdade, eu vejo, mas nunca frequentei esses espaços, então não sei até que ponto isso funciona bem ou não, porque tem até mesmo essa questão da diferença cultural da aprendizagem musical. E a Amanda Carpenedo perguntou aqui [nos comentários da live] se há algum lugar em que se tenha trabalhado violão com o melhor dos dois mundos (o erudito e o popular), isto é, se há iniciativas nesse sentido na Europa ou em algum lugar que você conheça.

Elodie: Acho que sim. Eu citei [a Universidade de] Estrasburgo, e não é exatamente um curso muito forte na questão do violão popular, porque não tem professor fixo, um violonista popular, mas sempre tinha professores convidados. Citei Mandino Reinhardt, que ficou lá três meses e dava aulas semanalmente. Foram cerca de 10 aulas: não é muito, mas não é pouco. Então mesmo que você não vá virar especialista, você já pode ficar impactado – e fortemente – com outro som, com uma outra maneira de frasear, com outra técnica. Já é o suficiente para você ser fisgado e ir atrás.

Pablo Márquez tinha essas iniciativas de convidar. Sempre, ou quase sempre, que ele convidava alguém eram violonistas populares, ou de outro tipo de escola, e isso para mim foi incrível. Eu lembro dele convidar Ricardo Moyano, por exemplo, que é um violonista argentino maravilhoso – hoje em dia talvez um pouco mais escondido, mas um

músico que compõe muito bem. E ele nos ouviu tocando alguns dias. É pouco, mas uma vez ele tocou para nós, de perto, a metros de distância. Para mim foi uma coisa muito forte.

Um adendo. Talvez na Europa e na França existam *masterclasses* com maior frequência e muito mais acessíveis, e *masterclasses* de pessoas muito diferentes. Quando conheci Juan Falú e tive acesso às suas *masterclasses* eu fiquei “de cara”. O que são aquelas vozes, arranjos, aquele som? Eu fiquei cativada por esse som diferente. Só que então vem o próximo passo, em que dificilmente a universidade vai conseguir absorver totalmente os dois cursos em um e dar um diploma. É uma logística um pouco complexa. Mas eu acho que esse esquema de ter visitantes é muito rico – visitantes que ficam conosco, mais que uns dias, visitantes de meses. E tem que se dar os meios para mergulhar dentro das linguagens, porque uma linguagem, uma cultura, não tem outra saída que não seja mergulhar. Tem um mergulho ali que é uma opção, que tem que acontecer.

José Daniel: [Pergunta da Thaís Nascimento] Temos mais uma pergunta [nos comentários], que na verdade foi feita bem no começo e que tem a ver com o que você comentou. É uma pergunta da nossa querida Thaís Nascimento, grande violonista e professora de Porto Alegre/RS, que toca suas obras [de Elodie] e tem um trabalho maravilhoso sobre mulheres compositoras para violão. Ela pergunta se você, Elodie, poderia comentar um pouco sobre o seu aprendizado da música folclórica argentina (você falou da sua experiência no [Conservatório] Manuel de Falla com Juan Falú), e se foi através da partitura ou por outros meios e vivências. Se você puder comentar um pouco mais sobre isso, sobre como foi a forma de aprendizado dessa música folclórica.

Elodie: Em um primeiro momento foi, claro, ouvindo. Pablo me deu para ouvir. Eu lembro que ficava tardes e noites na casa dele e ele passava os discos e comentava. Ou seja, era também um professor muito disponível. Nós éramos amigos, mas essas horas extras, na nossa vida, são importantes. E depois ele me deu as partituras. Antes disso, eu

tocava música boliviana, porque eu havia viajado para a Bolívia e tinha comprado partituras e tudo mais, então eu tinha acesso a esse tipo de linguagem. Mas quem me deu a música argentina para ler foi Pablo. Acho que foi “*Rastro de Amor*”, de Juan Falú, a primeira zamba que eu estudei de fato, lendo e tudo mais. Eu li, eu toquei, e ali, como ele é argentino, ele me atentou para tudo isso: o swing, os quase atrasos, os silêncios, as suspensões da zamba, o *chasquido*. O *chasquido* foi uma obsessão total, eu acho que criei calos no médio da mão direita. Assim, era até não conseguir ouvir o som. Sempre que via um violonista argentino eu nem falava bom dia, falava “me mostra o teu *chasquido*”. O *chasquido*, para quem não sabe, é um “abafadinho” – não exatamente um “abafadinho”, é um “abafadinho” complexo que acontece na mão direita, que dá o sabor. Eu lembro também, e ali vem a parte das levadas, dos acompanhamentos, de mão direita, que, na verdade, é mais difícil para mim do que simplesmente você ler uma música ou tirar de ouvido um arranjo de Juan Falú – que já é uma coisa difícil, mas você consegue. Agora, você acompanhar com sabor, só fazendo *rasgueo*, para quem não é da cultura, é muito mais duro.

Luciano: Elodie, e até para quem é da cultura. Eu digo isso porque participei de um encontro de educação musical em Buenos Aires, na Argentina, que tinha vários violonistas. Havia lá um especialista no folclórico argentino, que foi para ensinar, e eu via que eles mesmos também tinham dificuldade, eles mesmos que estão acostumados a ouvir. Então, para quem é de fora é mais ainda.

José Daniel: Elodie, uma última pergunta. É do André Siqueira, que é um grande violonista, grande arranjador, grande compositor do Paraná. Ele pergunta se você vê um cânone se formando também no violão brasileiro, na música popular. Assim como já existe esse cânone da música de concerto, se você acredita que o violão brasileiro já vem formando um cânone, se ele existe, se ele está em construção. Qual é a sua opinião sobre isso?

Elodie: Eu acho que sim. Acho que tem algumas personalidades que ficaram, que marcaram a história do violão brasileiro de maneira tão significativa, que acho que ali a escola do violão brasileiro começou a se criar e começou a dar frutos nas mais novas gerações. Só que não são meras reproduções. As novas gerações já vêm com, justamente, essa curiosidade, essa mistura de informação, mas que consegue manter uma identidade muito brasileira. Talvez eu veja isso mais como uma nova escola brasileira.

Eu tive algumas conversas com meu grande amigo Marcelo Gonçalves, que defendeu o doutorado um mês ou dois meses antes de mim. Nós gostávamos de falar dos temas do doutorado em forma de “conversa eterna”. Ele me falava: “então você acha que tem uma escola de sete cordas brasileira?”. A resposta está na tese dele, que é maravilhosa. Eu não vou lembrar do nome, mas a tese dele fala muito bem sobre isso.

Porém, eu consigo ver através do Novas um pouco do que eu considero uma nova escola brasileira de violão. O Novas é um concurso que eu organizo, e que ano passado [2019] esteve em sua quarta edição, na qual André Siqueira, inclusive, participa lindamente com uma música belíssima (aliás, agradeço a pergunta dele). Agora eu penso em Jean Charnaux. Eu acho que a nova geração tem uma maneira de falar da música brasileira, de expressar a música brasileira em um instrumento que é muito original, muito fresco, muito refinado, e que tem um acabamento muito sutil, mas que é muito brasileiro ao mesmo tempo. Eu vejo o João Camarero também, que vem do sete de aço mas tem uma linguagem muito sofisticada, em que você sente o Brasil muito presente. Eu vejo um pouco disso nas novas gerações, essa fusão maravilhosa e muito bem feita, nesses casos, de todas essas informações sem perder a essência brasileira. Fico maravilhada. Esse projeto me traz muita felicidade principalmente por isso, por me dar o privilégio de ter esse panorama, de receber esse tanto de músico e poder ouvir esses talentos. Tem muitos nomes, não vou começar a falar

porque depois não paro mais. Eu vejo um pouco disso, um olhar que não deixa de ser o olhar de uma não brasileira, mas é o meu olhar.

José Daniel: Parabéns por esse seu trabalho, por essa iniciativa, porque o Novas acaba por fomentar a nova música para o nosso instrumento, que tem uma história tão bonita e tão rica mas que está em construção. Essas novas gerações estão fazendo tantas coisas bacanas e às vezes o que falta é o espaço. Por mais que hoje se tenha a internet e todo mundo possa divulgar a sua música, quando você tem um concurso, uma iniciativa assim... Então parabéns pelo Novas. Quatro edições já, e você acha que esse ano sai uma quinta edição, Elodie? Se quiser falar um pouco sobre o projeto.

Elodie: Com certeza não sai. Cada edição dura um tempo, porque tem um processo. Nós gravamos em novembro do ano passado, 2019, e depois eu me mudei. Agora estou em Lisboa terminando a parte de mixagem e de masterização. Tudo indica que vai sair por volta de julho de 2020. Tudo indica, vamos torcer para dar certo. Thiago Colombo está no pódio desta edição, chegou em segundo lugar, Chrystian Dozza ficou em primeiro lugar e Rafael Marino Arcaro ficou em terceiro. Tem essa ordem que é um pouco inevitável. Eu não gosto muito, mas outro dia explico por que isso acontece.

DAC

INSTRUMENTAL

ao vivo no
facebook



**Dia 16 de junho
às 17h**

**Christian David
Machado**

Mediadores:
Luciano Nazário e
Daniel Prado

A Música em
contextos educativos

Link para
Acesso

<https://www.facebook.com/DACFURG/>

NEMUS
NÚCLEO DE EXTENSÃO
EM MÚSICA

DAC
Diretoria de Arte
e Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

 **FURG**
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

Entrevista 5: Música em contextos educativos⁴⁵

Convidado: Christian Machado

Mediadores: Luciano Nazario e Daniel Prado

Luciano Nazario: Daniel, explica um pouco, resumidamente, o que você faz para o pessoal aqui [que assiste à *live*] ficar por dentro.

Daniel Prado: Trabalho há 26 anos na escola e há 20 anos na universidade. Nesses 20 anos eu nunca me desliguei do universo da escola. Também trabalho na licenciatura de História, formando professores. Mantenho uma relação muito forte com diversas escolas através de projetos de cultura. Tenho, na verdade, dois projetos em escolas com música: um deles é o “Música e Educação Ambiental” e o outro é sobre um período recente da história do país, a ditadura militar, em que analiso as letras de músicas dos compositores da época da ditadura que faziam canções de protesto. Também analiso, ali, a representatividade do movimento de Jovem Guarda, considerada “o cancionero mais alienado” naquele contexto das discussões políticas, mas com muito foco nos festivais da Música Popular Brasileira nos anos 70, de onde eclodiram muitos daqueles grandes compositores, cantores e cantoras da MPB e da música de protesto. Essa oficina eu faço há, literalmente, 20 anos em escolas aqui da região. Nós levamos violão, instrumentos e as letras impressas para os alunos, ou focamos no quadro, ou na parede, e fazemos uma espécie de análise de conteúdo daquelas letras, vendo muitas imagens da época, também. Christian, que é historiador, sabe que as imagens, assim como as músicas, são documentos históricos. Da mesma forma, levamos recortes de jornal da época, documentos da censura brasileira, muitas fotos dos festivais de música e dos próprios cantores. Escutamos algumas dessas canções, analisamos as letras, discutimos o contexto

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gui2r56bGq0&list=PLHi-QiX_z1-RFp17pKb5TPIoqCQxj8L5Y&index=5. Transcrição realizada por Leonardo Roman Ultramari.

político da época e cantamos depois alguns trechos dessas canções. Dependendo da possibilidade e do formato que se estabelece, essa oficina dura de uma hora e meia, duas horas, até uma manhã inteira. Essa é uma das oficinas que eu faço, dentre muitas envolvendo música e educação. Não sei se se aproxima do que o Christian faz, sei que ele faz composições próprias, pelo que eu li do trabalho dele.

Christian Machado: Sinto-me envergonhado pelo fato de você ser uma pessoa tão qualificada assim, bem mais do que eu, com muito mais autoridade para falar.

Daniel: Não, Christian, de maneira nenhuma. Estamos aqui para aprender uns com os outros. Fico muito feliz em poder ouvir e aprender com você.

Christian: Quem sou eu, afinal? Quero aprender com você também. Nosso projeto tem 10 anos. Sou mestrando e, nesse meio tempo, também, por acaso lecionei no Uruguai. Nesse projeto [Banda Pré-Histórica] eu escrevo a própria música e coloco ela no ritmo de *rock'n roll*. Por curiosidade, Daniel, sou um grande fã do ritmo musical da Jovem Guarda, aquele *rock'n roll* estilo Elvis Presley, e acabo colocando isso nas minhas composições.

Eu, como qualquer professor de história, uso paródias, aí eu pensei assim: por que não fazer uma música que não é uma paródia de nada? Para não ter confusão, para o aluno não associar isso a nada, ele vai ouvir e vai dizer "ah, não, essa é música lá da Pré-Histórica". Eu não vou lembrar do Raul Seixas, não vou lembrar da Rita Lee, não vou lembrar de ninguém, porque com o tempo se acaba esquecendo, confundindo com a melodia original. Não que eu faça isso para o aluno decorar, faço como uma ajuda, um complemento nos estudos.

Luciano: Acho que a questão de fundo que está na conversa de vocês dois, embora vocês não tenham mencionado, é o amor de vocês pela música. Vocês não são só professores de história, vocês são músicos,

vocês gostam de música e arranjam uma maneira de aliar essas duas paixões, acredito.

Daniel: Mais ou menos por aí.

Luciano: E quando juntamos paixão, junta as duas coisas que gostamos de fazer, não tem como sair um projeto que não vai dar certo. Quando mostramos uma coisa que amamos, que gostamos, automaticamente as pessoas são impactadas por isso. É o que eu vi no projeto do Christian. Até ia separar umas fotos dos alunos. Você apresentou com a sua banda não só na escola em que você trabalha, mas também em outras escolas do município, certo?

Christian: O nosso projeto já virou uma banda. No começo éramos eu e meus ex-alunos, hoje em dia são outros músicos. Eles crescem. Passaram 10 anos. Eles acabam fazendo outras coisas. Então a Pré-Histórica está um passo à frente nessa questão. Nós vamos nas escolas fazer apresentações, não só em Blumenau como na região. Esse ano conseguimos a aprovação da lei Rouanet – apesar de não ser possível captar recursos agora, nessa situação [pandemia de COVID-19] – para fazer apresentações em escolas no sul do Brasil inteiro. Falta pegar os recursos, quem sabe não vamos para Rio Grande algum dia com a banda?

Luciano: Vamos começar lá atrás: como essa ideia começou e se desenvolveu? No início teve alguma negativa, algum impedimento?

Christian: Começou de forma bem simples. Tinha acabado de entrar em uma escola particular, e eu, até então, só havia trabalhado em escola pública. A exigência para obter resultados se tornou maior, então acabamos usando outros recursos. Um dos recursos que eu utilizei, e que tanto os alunos quanto a própria direção gostaram, foi a música.

Depois eu comecei a analisar: “Espera aí, por que ninguém fez isso ainda?”. Eu havia visto algo parecido com a disciplina de Língua Portuguesa. Não sei se esse projeto, do professor Marcelo, de Curitiba, ainda existe. Chama-se “Sujeito Simples”, e é uma banda de pop-rock,

como a nossa. Então pensei: “Vamos fazer alguma história, é impossível ninguém ter pensado nisso. Ah, eu vou ser só mais um”. Mas quando eu fui percebendo não tinha nenhum projeto semelhante, que é simples: ao invés de pegar a melodia e fazer uma paródia – que professores excelentes fazem também, talvez vocês conheçam o canal do YouTube chamado “Hits do Chico” [na verdade “Hits do Chico” é um quadro do canal “História Chico Hits”], em que ele faz paródias de todas os assuntos. Ajuda bastante, só que são paródias – eu queria fazer a música própria.

Você [Luciano] pergunta se houve resistência. Sim, a maioria aprova, mas sempre há resistência. Às vezes dos pais, às vezes do aluno, às vezes da direção, mas se tem uma aprovação de 80%, para mim já está valendo. Pior seria se tivesse uma aprovação de apenas 50% ou 40% – não valeria a pena gastar tantos anos com isso.

Passando um pouco para a frente. Desse projeto já foram lançados 6 discos de recurso próprio. Eles estão disponíveis no Spotify para todos os professores e alunos utilizarem no aprendizado, de forma totalmente gratuita. A única forma que recebemos alguma coisa é quando tocamos, mas com a pandemia isso não está sendo possível. Também me afetou isso.

Luciano: Você falou que o gênero que você gosta é rock. Você observa que a grande maioria dos alunos gosta da banda por causa da proposta de unir ensino e História através do rock, através da música? No caso dos alunos que não gostam de rock e preferem outros gêneros, há identificação da parte deles ou uma parcela de alunos não aceita muito?

Christian: Gosto de responder essa pergunta com um exemplo que eu vivi uma vez. Ainda na época dos CDs, há muitos anos atrás, alguns alunos mandavam a foto da coleção de CDs deles. Havia cantores e bandas atuais e, lá no meio, a única coisa de rock que tinha era o nosso. Gosto sempre de responder assim. É como Mamonas Assassinas: ninguém pensa que aquilo era rock, é Mamonas Assassinas. O mesmo

acontece com a Pré-Histórica: Pré-Histórica é Pré-Histórica, acaba não tendo essa associação com o rock. Para quem é músico, exclusivamente, é diferente: “ah, a Pré-Histórica toca rock tipo Elvis Presley”. Ouvimos “a Pré-Histórica é aquela banda que utiliza letras de História”. Claro que sim, também tem gente que não gosta, mas eu vejo pessoas que mandam vídeo pelo celular para mim, pessoas que eu sei que ouvem só funk, ouvindo minha música, por exemplo. Isso me deixa muito contente. Essa pessoa acaba entrando em um mundo diferente, tem pessoas que nunca ouviram rock na vida e começam ouvindo a Pré-Histórica.

Daniel: Posso adiantar uma pergunta para você, Christian? Pelo que eu havia lido sobre seu trabalho, eu entendi que você compõe letras com temas da História, como Revolução Francesa, Pré-História, Revolução Industrial etc. Queria que você falasse um pouco sobre esses temas que você desenvolveu: quais foram os conteúdos de História, a quantidade de músicas que você já compôs etc. E queria perguntar se você também compõe as melodias e harmonias ou se você pega músicas conhecidas, do cancionário do *rock'n roll* ou da música popular, e compõe letras novas?

Christian: Eu faço a música, a melodia, a letra, o solo, o que for necessário. Como eu sou vocalista e guitarrista, acabo cantando e tocando guitarra, então eu faço tudo. Todas as músicas de Pré-Histórica fui eu que fiz. Eu gosto de dizer que músicas gravadas tem entre 35 e 40, se não me engano, mas são mais de 30 gravadas. Lançadas eu acho que são 26 ou 23, uma coisa assim.

Sobre a questão dos temas, no começo era mais uma necessidade: “Eu preciso de uma música sobre Revolução Industrial, então eu vou escrever quais são os principais tópicos”. Eu gosto de fazer música não para “decoreba”, como muita gente faz. Eu gosto de fazer música para *links*. Em uma música eu falo, em uma determinada parte, assim: “capitalistas e proletários, um com ganhos e outro salários”. Assim, eu peço para o aluno pesquisar sobre isso: “O que é um capitalista? O que é um proletário? Por que um é ganho e o outro é

salário?”. Nessa letra dessa música aqui já peço pra ele pesquisar [e relacionar] a CLT antiga com a CLT nova. Então eu gosto de pegar a música para servir de *link*. É como se eu escrevesse a letra no quadro e sublinhasse: “aqui a gente precisa estudar o que é isso aqui”. Não quero que ele decore a letra, quero que ela seja um caminho, que a música seja uma guia para ele.

Assim também se cria uma outra coisa, que acho que o Daniel deve usar muito: pesquisar o que significa aquela letra. Não basta cantar. Eu boto só códigos na música, não dou uma explicação: “ah, na Revolução Francesa os jacobinos e girondinos fizeram isso”. Dou a senha “jacobinos e girondinos” e o aluno vai pesquisar o que é isso. Eu tenho uma música sobre a Guerra dos Cem Anos em que não cito, propositalmente, a Joana D’Arc. Ela não aparece na letra, porque eu quero que o professor escute e explique para o aluno quem foi Joana D’Arc dentro da Guerra dos Cem Anos. Eu quero que não fique uma coisa muito fácil. Na música sobre a Inconfidência Mineira, eu menciono Tiradentes só na última linha. Eu falo o nome dele “Tiradentes” e quero que aquela música seja uma guia, uma ajuda para o aluno recordar e seguir um caminho. Eu imagino que você deve fazer isso também, professor Daniel, com as letras da época do Regime Militar. Desse modo, o aluno acaba aprendendo o significado daquela palavra dentro da letra e o significado no contexto geral. É mais ou menos isso que eu faço, só que eu pego assuntos. Eu não tenho todos os assuntos ainda, porque em algumas coisas eu uso as paródias, afinal sai caro para gravar também. Algumas coisas eu uso só em sala, não está na internet, em lugar nenhum. Mas, sim, eu faço tudo.

Daniel: Eu fiquei pensando, eu não conheço o seu trabalho, a não ser pelas leituras que eu fiz e um dos vídeos que eu vi – agora que já sei que você tem material no Spotify, vou pesquisar também. Eu sou, provavelmente, bem mais velho do que você. Você vem de uma outra geração. Mesmo assim, a minha geração, quando se formou, no início da década de 90, nos cursos de História, já pegou uma forma de entender, estudar e problematizar a História diferentemente das

gerações anteriores de professores de História que se formavam ainda no período da Ditadura Militar, quando o pensamento crítico já havia sido ceifado completamente das universidades. Para quem não sabe, a própria Ditadura Militar acabou com o ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e transformou isso tudo em Estudos Sociais, depois fez as licenciaturas curtas. Na época da redemocratização demorou muito para o ensino de História voltar a se reorganizar de forma problematizadora. Nesse sentido também as teorias da História demoraram um pouco, por causa das ditaduras recentes, a se recuperarem e a serem críticas.

Então, eu estou falando aqui do campo das teorias críticas. Christian sabe muito bem disso que eu estou falando: materialismo histórico, escola dos Annales, a terceira geração, uma série de correntes, tanto da Educação, da Filosofia, quanto da própria historiografia – o nosso caso, que discute esse posicionamento crítico do ser humano, do aluno, frente às suas realidades. Nessa perspectiva, o importante não é ele decorar, ele saber fatos históricos, mas pensar historicamente. Digo, o conteúdo de História não é o fim, na perspectiva que entendemos modernamente. O conteúdo é um meio e o fim é a problematização do mundo, é o desvelamento da realidade do mundo. É uma forma de pensar a ciência, uma forma que eu me afino evidentemente, e que eu ajudo a constituir junto dos meus alunos na licenciatura de História. Por que eu fiz essa breve explanação? Porque, muitas vezes, é apenas uma linha tênue que separa essas ferramentas metodológicas, como o divertido, o lúdico e o artístico, da banalização do ensino da História, do ensino da ciência como um todo, quase sendo muito mais um divertimento prazeroso – o que é muito bom, para muitas vezes acalmar e ganhar os alunos para a sua mensagem, o seu saber-fazer em sala de aula, mas muitas vezes não leva para uma reflexão um pouco mais crítica que é o objetivo da educação que defendemos. Eu queria que o Christian abordasse um pouco essa linha tênue e como, muitas vezes, os nossos professores estão pressionados por metas a colocar alunos para passar no vestibular, no ENEM, e às vezes inventam formas muito fáceis, que dão certo nos cursinhos.

Claro, o erro nesses casos não é do professor, nem da metodologia, o erro é do vestibular que cobra isso, que faz com que o professor tenha que virar quase um reprodutor de fórmulas fáceis de decorar e que vão dar certo no objetivo final que é passar no ENEM. Mas não é esse o objetivo da escola. A unidade escolar tem uma função muito mais importante, que é a construção da cidadania, dos direitos humanos, da defesa da natureza, da defesa dos mais vulneráveis, do nosso posicionamento como seres humanos no mundo. E a História é uma ferramenta fundamental disso, nem mais, nem menos que as outras ciências, que as outras disciplinas. Ela é fundamental porque discute o ser humano no seu meio, nas suas relações sociais, nas suas relações de poder, e é essa a reflexão que eu queria trazer para o Christian. Porque quando trabalhamos com música – e eu faço aqui um pouco do lugar de fala, me associo com o Christian em algumas dessas metodologias – é difícil, com essa experiência prática que temos nas escolas, nas comunidades. Quando trabalhamos com música e formação de educação popular, como é tênue a linha entre ser alguma coisa apenas para tornar o ambiente agradável e ser um elo de reflexão. A música não pode ser só para isso na educação, ela tem que ser também um elo de reflexão, assim como ler um bom texto ou um bom documentário e refletir em cima daquele documentário, daquela leitura, daquele texto crítico, em sala de aula.

Christian: Primeiro que eu não sou tão novo, acho que a diferença de idade nem é tão grande assim. Tenho 40 anos também, então me lembro, quando você estava se formando eu também estava na escola.

Daniel: Estou quase nos 50, já.

Christian: A diferença não é tão grande. Lembro que, na época que íamos para a escola enquanto alunos, História era uma “decoreba” de datas. Você sabia todas as datas, mas não sabia por que aquela data estava ocorrendo, ou por que aquele movimento aconteceu. Sim, existe uma linha tênue, tanto que eu, prevendo isso, adaptei um pouco o projeto, de esquecer um pouco a questão de levar instrumento para sala e sim pedir para o aluno baixar a música em casa, gratuitamente,

e ele vir com a música no celular. Assim, então, nós escutamos e problematizamos aquela letra, fazendo essa ligação. Existem professores e “professauros” também, que gostam de colocar esses projetos para baixo, para eles é o tradicional ainda: “fica quieto, me escuta, senão tu não vai passar”, isso continua. Na questão da História, professor Daniel, eu acho que a pessoa que diz, por exemplo: “ah, eu não gosto de História”, é a pessoa que mais gosta, porque ela está usando uma coisa que eu e você ensinamos que é a democracia, o direito de falar isso. Então, não existe quem não goste de História, ou você gosta ou não sabe que gosta. Então, tenho um cuidado muito grande de focar na questão dessa linha tênue. Vamos trazer a música para a sala de aula e vamos usar isso aqui como uma ferramenta, como se fosse um livro extra, como se fosse um filme. Não é em toda sala que eu uso a música, tem sala em que não dá, realmente não dá. Falando da questão do vestibular, o grande mal do Brasil é o vestibular. Eu, Daniel e Luciano, por exemplo, podemos ter estudado a vida toda juntos, eu posso ter sido o aluno mais bagunceiro, podemos fazer o vestibular juntos e em vocês dois “dar um branco” e eu passar, mesmo sendo um péssimo aluno. Então, eu não sei se existe, mas o certo seria termos um currículo escolar de verdade, com notas descritivas, escrever tudo que o aluno fez de bom e de mau. Então, você leva isso para uma universidade federal e ela vê se aprova ou não. Assim, eu elimino o vestibular, mas permaneço com nota e, vamos supor – acredito que alguns países já adotam isso –, de manhã estuda e no contraturno faço outras coisas para acrescentar no meu currículo. Se eu quiser entrar na federal pra estudar Medicina ou Direito, que são cursos mais concorridos, e se eu me comportar mal, vai estar escrito “Christian se comportou mal tal dia” e isso vai diminuir a minha pontuação. Não sei se isso já existe em algum país, mas é só um ideal, se eu fosse político um dia [risos de todos] essa seria minha maior premissa, adotar esse sistema. Porque esse sistema a longo prazo iria fazer com que até a saúde do professor melhorasse, porque o aluno ia querer estar ali, então ele [o professor] não iria se preocupar com bagunça, porque isso iria afetar ele [o aluno] no futuro, no trabalho

dele, lá na frente. Então, a longo prazo esse sistema ajudaria na saúde do professor, por exemplo.

Luciano: Eu acho, gente, não tenho certeza, que os Estados Unidos usam esse modelo de considerar a média do aluno no ensino médio para entrar ou não na universidade e até para ganhar bolsa.

Christian: Nós até poderíamos adotar algo parecido, ou algo mais parecido com a nossa realidade, daria para tentar fazer.

Luciano: Então, o que eu observo, na opinião de alguém de fora, não como historiador, é que tanto a proposta do Daniel quanto a do Christian vão nesse sentido. Eu só tive a oportunidade de assistir um workshop do Daniel, rapidinho, que teve lá no DAC Instrumental, acho que no ano de 2018 ou 2019, mas observei isso: ele contextualiza, porque a música está dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, historicamente datado, aquela coisa toda. A música não escapa desse contexto. As manifestações criativas não escapam disso, elas estão inseridas e o Daniel salienta isso através da manifestação musical de uma determinada época. Ele explica o que estava acontecendo e até aquelas músicas que, à primeira vista, não tem nenhuma manifestação direta, como Roberto Carlos. Ninguém acha que Roberto Carlos já foi crítico do governo, mas se você ouvir “Debaixo dos Caracóis”, exemplo que o Daniel deu, vai perceber que é uma música que ele fez para Caetano [Veloso], na época em que Caetano foi exilado. Então, as coisas andam juntas. E o interessante da proposta do Christian, eu pude perceber melhor ouvindo você, é que – óbvio, não tem como estimular a reflexão só jogando uma letra de uma música – a partir do momento que você pega aquela letra – que não é uma letra que explica a história toda, senão não seria uma letra de música, seria um livro –, trechos de uma letra, palavras, frases: “Isso aqui, vamos pesquisar sobre isso. O que é isso? Por que isso aconteceu? Como aconteceu isso aqui que está escrito na letra?”. Assim, estimula-se a reflexão, que é o que você faz. Você pede para os alunos trazerem as músicas, ouvirem, e a partir dessa escuta fazer uma pesquisa sobre e refletir sobre. Pelo que eu entendi é isso, não é, Christian?

Christian: Eu gosto de fazer um pensamento como se fosse um condomínio. O condomínio é o assunto, o bloco é uma parte do assunto, o apartamento é outra parte do assunto e o quarto é onde eu fiz a música (o quarto naquela pequena parte). Então, dentro da Revolução Francesa eu estudo determinada parte, dentro da Revolução Industrial eu estudo outra parte etc., para não ficar tão amplo, senão vira cursinho, vira decoreba. Eu gosto, então, de ser mais específico.

Luciano: Pode parecer que é uma coisa simples, mas só em fazer isso dá trabalho. Fico imaginando o trabalho que dá para alguém que tem que cumprir uma jornada de horário, que tem que corrigir teste, que tem que fazer todas as coisas que os professores do ensino fundamental e médio fazem e ainda pensar em um projeto de uma forma mais interessante, sem ganhar nada a mais por isso, simplesmente pelo amor. É uma coisa que merece nossa consideração, não é, Daniel?

Daniel: Estava pensando aqui, Christian. Você inova na forma de constituir o conhecimento histórico através da música junto com outras ferramentas que já consolidamos, como a leitura de textos, documentários etc. Como é a avaliação que você faz? Para medir o conhecimento, porque tem que atribuir uma nota ali no bimestre, ou no trimestre. Você utiliza as músicas em todas as turmas, ou são apenas em algumas turmas? E como você nota se são turmas diferentes, como você nota o resultado da sua testagem de conhecimento? Estou perguntando, na verdade, se a música melhora os índices de aprovação e de entendimento do conhecimento do estudante, ou se não faz muita diferença.

Christian: Sabe, professor Daniel, eu já fiz isso, já experimentei utilizar música em uma turma e na outra não. Primeiro, respondendo à questão da avaliação. Para a nossa área gosto muito da produção de textos, é assim que o aluno me diz se ele aprendeu ou não. Aqui, no município de Blumenau, nós somos obrigados a aplicar prova, não tem como fugir, uma prova sem consulta, e isso acaba virando uma forma

de avaliar. Mas, quanto à música, eu gosto que a avaliação seja de uma forma descritiva, para ver se, realmente, aqueles *links* de que falei estão sendo utilizados por ele [o aluno]. Já fiz testes usando música em uma sala e na outra não. Quando eu uso a música, o resultado é 80, 90% melhor do que quando não se usa música, mas não consigo usar em todas as salas, porque eu não tenho músicas para todos os assuntos. Então, além de filmes e documentários, eu gosto muito de usar o recurso do notebook com o projetor e a internet. Graças a Deus hoje sou efetivo aqui no município, é a única escola, ou a primeira, que todas as salas, por ser uma escola pequena, têm notebook, um projetor 3D e internet conectada no notebook. Então, por exemplo, quando falamos sobre Revolução Francesa, eu consigo usar o Google Maps e jogar o bonequinho amarelo dentro do Castelo de Versalhes, para mostrar ao aluno como é; quando estou falando sobre Segunda Guerra Mundial, fazemos um passeio virtual em Auschwitz. Hoje em dia é um recurso visual que os alunos gostam muito. Imagino, claro, que para um professor de Geografia, ou professor de Ciências deve ser melhor ainda, porque ele pode mostrar o corpo humano, professor de Geografia pode mostrar: “olha, aqui é Quéfren e Miquerinos”. Em alguns recursos você consegue entrar em pirâmides. Então eu uso esses recursos. Respondendo às suas perguntas [do Daniel], eu avalio solicitando que o aluno escreva um texto com o que ele aprendeu; a prova, uso por ser obrigação; e se, por exemplo, eu tenho dois oitavos e dois nonos anos, uso a música em ambos. Fiz um teste umas três vezes, todas com a temática da Revolução Industrial usando minha música, e a turma que usou a música conseguiu se sair melhor que a turma que estava sem música.

Luciano: Ótimo. Você [Christian] fez uma espécie de pesquisa empírica, sem aquele compromisso científico, mas sem deixar de ser uma pesquisa. Christian, você comentou que está fazendo mestrado, certo? E em que área?

Christian: Isso mesmo. Estou fazendo mestrado em Educação.

Luciano: E qual o seu tema de pesquisa do mestrado?

Christian: Todos os professores são argentinos ou uruguaios, com exceção de um, o Dr. Alex. Ele, por curiosidade, acabou descobrindo sobre a Pré-Histórica. Eu não quis contar para ninguém, porque queria focar no Ensino à Distância no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Mas não teve como, Luciano. Ele conheceu o projeto da Pré-Histórica e eu vou ser obrigado a escrever sobre isso. Eu tentei fugir, mas não teve como.

Luciano: Mas ele está corretíssimo. Essa era uma ideia possível: aproveitar esse trabalho que você já está fazendo, e desenvolver do ponto de vista científico, como uma nova metodologia. Daniel pode me ajudar nisso, eu não sou dessa área.

Daniel: Acho que é exatamente isso, Luciano. Eu estava pensando exatamente nisso: "O que será que o Christian pesquisa no mestrado?". Não sabia que ele estava fazendo mestrado até o início da nossa *live*, e eu imaginei que era sobre esse tema, porque realmente é um tema que é sua prática. Eu tive a oportunidade, antes de assumir a Pró-Reitoria, de coordenar o mestrado de História da FURG. E o nosso mestrado de História é voltado para as questões de ensino, ou seja, é um mestrado de ensino de História. O que se analisa são esses lugares de fala dos professores, ou então da educação não formal quando não se trata de um espaço escolar formal mas ainda assim um local de aprendizagem: como se ensina? Como se constrói o ensino de História? E a sua prática é perfeita para uma autoanálise crítica. O potencial é fantástico, afinal, se você fizer sobre seu trabalho, outros pesquisadores certamente irão analisar daqui a um tempo. Porque essa sua prática parece ser de muito sucesso, que merece ser analisada do ponto de vista científico, até para potencializar o seu trabalho. Você tem 40 composições feitas. Veja que material rico. Você deve ter um monte de podcast organizado, relatórios de alunos que escreveram as experiências com você, relatórios de campo escritos pelos seus alunos. Poder analisar isso tudo é fantástico, até mesmo para você poder ver, com a orientação, formas de potencializar o seu próprio trabalho em sala de aula. Então, sai da Educação à Distância e

fica no ensino da Música e da História. Mas o tema da Educação à Distância com o EJA é fantástico também, com certeza.

Christian: Aqui em Blumenau eu trabalho no SESI SENAI/SC desde 2011, então em setembro vai fazer 9 anos, e até por isso quis trabalhar com jovens e adultos no ensino à distância. Também queria sair um pouco desse estigma “Christian/Pré-Histórica”. Mas acabou que depois de tantos anos de insistência nesses 10 anos, agora as pessoas acabam conhecendo, e a insistência faz com que se crie um pouco mais de respeito. Porque no começo tudo é só novidade, agora as pessoas identificam o projeto e o utilizam. Isso me deixa muito contente. Eu recebo relatos de várias pessoas do Brasil que conheceram a Pré-Histórica por acaso e estão utilizando o material. Isso é o que mais me deixa contente.

Luciano: E a banda, ainda continua? Como está a banda nessa pandemia?

Christian: Ano passado [2019], nós gravamos um disco só com músicas sobre história do Brasil. “Histórias do Brasil” é o nome do disco. Tem muito professor que não gosta da história do Brasil. Eu escuto isso de professores de História, e digo: “Como você não gosta da história do seu país?”, porque eu gosto bastante. E acabamos gravando esse disco.

Ano passado nós fizemos vários shows. Só tem nós, então não temos concorrência. Assim, nós conseguimos tocar em vários lugares. E agora, com a pandemia, está tudo parado, não conseguimos fazer nenhuma apresentação esse ano.

Luciano: E os integrantes são os mesmos ainda?

Christian: Não, inclusive acho que o primeiro baterista voltou agora. Cresceu, hoje ele já tem quase 30 anos, é músico profissional, mas a primeira banda dele foi comigo. Essa é outra coisa: fora da área da

educação, eu acabei formando vários músicos. Para uma grande maioria, a primeira banda foi a Pré-Histórica.

Luciano: Mas você também dava aula de instrumento?

Christian: Não, é mais no sentido de que eles estavam aprendendo a tocar, de repente queriam tocar em uma banda e vinha a oportunidade de tocar durante o dia (porque não tocamos de noite, acho que os pais gostam muito disso). Então, para a maioria dos músicos, a primeira banda foi a Pré-Histórica. Hoje eles são músicos, alguns cursam Direito, um deles é veterinário, e assim por diante. É que passou tanta gente que eu nem me lembro mais. Por exemplo: se o Daniel viesse tocar comigo. Ele trabalha de manhã e de tarde? Não tem como. Se você [Luciano] viesse seria a mesma coisa. Então eu sempre pegava alunos, ou músicos que tocavam à noite.

Luciano: A Débora Amaral colocou um comentário aqui [na *live*]: “Percebo que as músicas e outras experiências estéticas e sensíveis podem tocar os estudantes de tantas formas, e assim eles vão redescobrando o prazer e sentido do aprender”. É isso, não é?

Christian: O mundo sem a música seria um erro.

Luciano: Assim como o mundo sem a arte. Muita gente fica questionando, dizendo que não precisamos de arte. Isso não é nenhuma novidade: dizem que não precisamos de sociologia, nem de filosofia.

Christian: Pensar para quê? E é engraçado porque a pessoa que faz essa crítica tem que usar uma coisa que se aprende com as Ciências Humanas, e ela não percebe isso.

Luciano: Isso é triste. E aqui [nos comentários da *live*] temos uma pergunta do Gabriel Xavier: “Os alunos respondem bem às suas metodologias, no sentido de motivação e satisfação em sala de aula?”

Christian: Sim, eles gostam bastante, porque é diferente. Foi como eu disse, quando fiz o projeto eu pensei: “Vou fazer isso mas alguém já

deve estar fazendo" – mas ninguém estava fazendo. Então acabou sendo uma novidade.

Hoje eu estou em apenas uma escola, no SESI, só que o SESI muda as turmas a cada dois ou três meses. Então, quando eu apresento esse tipo de metodologia é mais fácil conquistar o aluno, como o professor Daniel comentou, é uma forma de ganhar ele mais facilmente.

Luciano: Eu fico imaginando e até iria fazer uma pergunta relacionada a isso, mas acho que você já me respondeu, isto é, com relação aos profissionais da educação de onde você trabalha. Você tem visto profissionais que utilizam outras metodologias, que tentam escapar dessa ideia de ensino tradicional, para estimular o aluno? Dito de outra forma: você entende que isso não é uma coisa que está mudando, mas na verdade uma exceção, como você seria uma exceção, ou você acha que existe um movimento de mudança mais amplo?

Christian: Eu acho que estão havendo mudanças, sim, mas ainda a passos de formiga. Tem professores maravilhosos aqui, como também deve ter no Rio Grande do Sul ou em qualquer lugar do Brasil. Um professor daqui que eu admiro muito chamado "professor Dodô". Ele utiliza esse método [de apoio ao aprendizado através da música]. Tem professores e professoras com quem eu trabalho no SESI SENAI/SC que são incríveis. Eles podem não usar um método que chame tanta atenção, mas são grandes profissionais. A verdade é essa: quando nós resolvemos entrar para esse mundo, nós sabemos que não será bem remunerado, que, às vezes, não vamos nem ser respeitados. Então eu entendo que alguns profissionais não queiram fazer nada diferente, afinal, "por que eu vou fazer algo diferente se o salário vai ser o mesmo?". Não sou eu que estou dizendo, mas infelizmente eu já ouvi isso. Diz-se: "Por que você faz isso? Não precisa fazer isso". Eu não utilizo só a música, eu também faço feiras. Já fiz feira medieval, feira anos 1950. Feiras em que nós decoramos a escola inteira. Porém, tudo dá muito trabalho, e acabamos não fazendo [mais]. Eu percebo, através

da internet e de professores que são *youtubers*, que aqui no sul do Brasil tem bastante disso.

Luciano: Sim. E eu observo uma coisa interessante em você, Christian, que eu não presenciei mas algumas pessoas me falaram, isto é, que você questiona quando as pessoas dizem “não gosto de História”, que você não aceita, “como? Você ainda não descobriu que gosta de História”. E tem um professor aqui na cidade de Rio Grande/RS que tem o mesmo comentário, só que relativo à área de Matemática. E olha, dá certo, porque a pessoa acaba gostando daquela matéria, daquela disciplina, só por esse fato do professor falar isso e dizer: “Eu vou te mostrar por que você não gosta de Matemática”, “Vamos fazer você gostar de Matemática”. Para muitos isso tem um impacto.

Christian: A vantagem da Língua Portuguesa e da Matemática é que ainda existe muito daquele pensamento de que “isso é importante”. E nós temos de chegar e dizer: “Não, espera aí, eu tenho que provar que a minha disciplina é importante?”. Esse é o nosso problema. Mas depois que você prova isso você cria apaixonados pela disciplina.

Luciano: Sim. E este “provar que é importante” é fazer o aluno ter aquela aprendizagem significativa, isto é, ele ver que aquilo se aplica na vida dele (talvez não de forma concreta, mas se aplica), e não é um conhecimento que ele não sabe para quê vai usar, para quê serve.

Christian: Você tocou em um assunto que eu gosto muito. Eu gosto de provar que tudo ou quase tudo que nós ensinamos na aula de História, ou nas aulas de Ciências Humanas, vão ser usadas pelo aluno lá fora. E eu peço assim: “Desafia o teu professor de tal disciplina a provar onde tu vai usar isso lá fora”. E nós conseguimos provar, em todas as disciplinas, em todas as partes da disciplina de História.

Daniel: O grande desafio é esse: provarmos aquilo que para nós é tão óbvio. Assim como a Matemática, a Física e a Química têm alta aplicabilidade na vida cotidiana, a História também tem. Estamos falando sobre relações de poder, sobre Economia, sobre questões ambientais, sobre Direitos Humanos. Esses são os grandes temas

transversais que perpassam as Ciências Humanas e, por sua vez, a própria História. O ensino de História tem uma relação absolutamente prática com a vida, que é situarmo-nos no mundo. No mínimo isso: nós nos situarmos no mundo. Nós utilizamos processos históricos (não utilizamos mais a expressão “fatos históricos”, pois ela está muito marcada pela corrente positivista, uma forma já ultrapassada de se estudar a história) não tão recentes assim, mais longínquos no passado, para poder pensar o mundo de hoje.

E a verdade é essa. Nós, ocidentais (porque eu conheço um pouco mais a história ocidental que a oriental), somos profundamente influenciados pelo pensamento platônico, pelo pensamento aristotélico, pelo pensamento cartesiano, pelo pensamento dos grandes idealizadores da Ciência Política e da Filosofia Ocidental, desde os pré-socráticos até hoje. O que nós fazemos, como nos organizamos, como nos relacionamos com os outros nos grupos e nas práticas sociais, dentro de casa, na relação empregado-trabalhador [acho que ele quis dizer “empregador-trabalhador”, nas relações de gênero, nas relações étnicas. Isso tudo tem muita influência da tradição judaica, da tradição cristã, da tradição anterior ao cristianismo e ao monoteísmo ético.

Isso é História. Digo, isso está no nosso dia a dia, está aqui, está presente em nós, é o nosso espelho, ou talvez a nossa alma: nós nos vemos nisso. Só que, muitas vezes, a maioria das pessoas não tem essa chamada consciência histórica. Consciência é um conceito não só mnemônico, mas político e histórico. Paulo Freire mesmo escreveu um livro no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que fala, teoriza sobre consciência, que é você romper o senso comum, ultrapassar esse senso comum indo em direção às engrenagens da sociedade em que nós vivemos; é entender as engrenagens da sociedade e as engrenagens do pensamento. Quando transportamos esse conceito de consciência, que Paulo Freire trabalhou muito bem no final da ditadura militar, para a história, nós ganhamos outro conceito, que é o de consciência histórica. Talvez aí esteja a importância de se estudar História e de

aplicá-la na nossa vida prática, contra o senso comum e essa visão superficial. Utilizando uma coisa muito famosa hoje, as *fake news*, trata-se de romper essas opiniões sem profundidade, sem reflexão, que vão na onda, na motivação supostamente fácil, encantadora, e que leva ao fascismo, que leva à ditadura, à violência; que é antirreflexiva, anticrítica; que não é tolerante, é intolerante. A história nos ajuda a entender isso tudo. Assim como a Matemática e a Química são práticas na nossa vida, a História também é.

Luciano: Tudo é prático, não é? As coisas foram separadas em gavetas, mas na verdade está tudo junto.

Daniel: Até por volta do século XIX, momento em que houve a emergência da Revolução Industrial e do capitalismo moderno, e em que o cartesianismo, embora nascido nos anos 1600, ganhou espaço e se tornou hegemônico na forma de pensar e organizar as ciências, não existia ciência como entendemos hoje. A Matemática, a Física, a Biologia, a Antropologia, a Sociologia etc., não existiam. Tudo era Filosofia. Até 200 anos atrás, a Música, a Poesia, a Estética, a Matemática, a História, a Física, a Química, a Botânica, tudo era Filosofia. Tanto que se você, por exemplo, analisar a obra do Leonardo da Vinci e dos renascentistas do século XVI, você vai perceber que eles eram pensadores e filósofos que escreviam sobre tudo. Na Idade Média, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e Averróis (de tradição muçulmana) foram pensadores que escreveram tratados de poesia, teatro, até Botânica, Física. Escreveram sobre tudo. Na Antiguidade, o berço da civilização moderna e da história ocidental, Platão escreveu sobre tudo, Aristóteles escreveu sobre tudo. Os pré-socráticos também. E a Música estava junto disso. Foi apenas duzentos anos atrás, em meados do século XIX, que esse pensamento, até então mais total, mais transversal, virou gavetas. E nós, professores das universidades e das escolas, no mundo moderno, no século XXI, repetimos esses modelos que são gavetas. Então, aqui não se trata de ser contra a especialização do conhecimento, porque, de fato, ela foi importante. Mas essa hiperespecialização do conhecimento levou a consequências

terríveis. Por exemplo: um profissional da saúde pode ser hiperespecialista em um osso específico e esquecer do todo daquele ser humano. Ou mesmo nós da ciência histórica ou da ciência sociológica, que muitas vezes tratamos as pessoas como objetos de pesquisa. Não são objetos de pesquisa, são sujeitos de pesquisa, construtores daquele conhecimento. Eu penso que os acontecimentos posteriores à Segunda Guerra Mundial e aos movimentos de contracultura (o movimento hippie, o pacifismo, o movimento negro, o movimento feminista, o movimento ecológico) dos anos 1960, forçaram o mundo acadêmico e universitário a rever os seus paradigmas, a se reconstruir e não ver mais o mundo em gavetinhas, mas transversalizado. Então, não somos contra a especialização do conhecimento, ela foi muito importante. Mas a compartimentalização do conhecimento na nossa cabeça, no nosso agir, no nosso fazer, não dá respostas para os problemas que enfrentamos no mundo moderno, como a destruição ambiental, o desrespeito às chamadas minorias, a violência doméstica, a violência contra os homossexuais, a violência e o racismo exacerbado em que vivemos hoje. Então, acho que o desafio é juntarmos as coisas de novo. É isso que fazemos na educação popular, é isso que fazemos hoje no ensino de História. É isso, pelo menos, que nós procuramos fazer na educação, na educação ambiental e na educação popular.

Luciano: Eu concordo totalmente. Eu acho que as especializações devem continuar, mas sem perder o fio condutor que leva à complexidade envolvida em um assunto. Então, podemos nos especializar, sim, mas não podemos perder esse fio condutor ou aquilo que gira em torno, a multidisciplinaridade envolvida. Eu acho que já está sendo feito um trabalho com relação a isso. Edgar Morin é um defensor da complexidade e lançou um livro, chamado “Os Sete Saberes”, em que ele salienta isto: nós nunca podemos perder esse entendimento da complexidade e do contexto envolvidos em qualquer assunto de que falemos.

E isso se perdeu muito. Você [Daniel] mencionou a Segunda Guerra Mundial. Uma das disciplinas que devem estar junto sempre, com qualquer disciplina, é a ética, e ela “caiu fora”, tanto que foi criada a bomba atômica. A ciência teve um grande avanço durante a Segunda Guerra Mundial. Mas e a ética, teve? Essa desvinculação entre ciência e ética gerou o que conhecemos bem, todas as mortes e tudo o mais.

Vou ler aqui um outro comentário da Débora [na live], feito quando estávamos falando sobre a questão da retirada da Filosofia, da Sociologia etc. Isso não é novidade, essas matérias sempre incomodam. Ninguém quer tirar Biologia – não estou dizendo que a Biologia não é crítica, mas Sociologia, História e as Humanas em geral incomodam. “Pensar pra quê? Viva os professores que acreditam na importância do pensamento crítico e criam estratégias para garantir que ele aconteça”. Esse foi o comentário da Débora.

DAC

INSTRUMENTAL

ao vivo no
facebook



**Dia 23 de junho
às 17h**

Eduardo Lakschevitz

**Mediadores:
Luciano Nazário e
Sílvia Zanatta**

**O trabalho coral em
tempos de pandemia**

Link para
Acesso

<https://www.facebook.com/DACFURG/>

NEMUS
NÚCLEO DE EXTENSÃO
EM MÚSICA

DAC
Diretoria de Arte
e Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

FURG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE

Entrevista 6: O trabalho coral em tempos de pandemia⁴⁶

Convidado: Eduardo Lakschevitz

Mediadores: Luciano Nazario e Silvia Zanatta

Luciano Nazario: Vamos começar com uma pergunta bem geral, com relação ao próprio canto e ao canto coral em si. Eu estive, em 2018, participando do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem), no Peru. Lá eu apresentei o meu curso, em que trabalho com criatividade, e os resultados da minha pesquisa. Também tive a oportunidade de participar de algumas oficinas: uma delas foi a de Marisa Fonterrada, que foi nossa convidada aqui, e outra foi a de um regente e educador musical da Argentina (se não me engano, não tenho muita certeza). E ele fez uma coisa muito interessante: ele juntou uma turma toda, que era bem grande, colocou a escala pentatônica na mão direita e na mão esquerda, e fez todo mundo cantar na hora lá o dó-ré-mi-sol-lá, para evitar as tensões. E saiu uma música, seguindo a regência dele, feita na hora. É claro que nós temos que levar em consideração que os participantes eram todos músicos, pessoal que tem uma percepção auditiva treinada, então não teve nenhum problema. Mas eu fiquei com essa questão, porque ele quis passar essa mensagem de que o canto coral é fácil de acontecer, que não é uma coisa que demanda que os participantes tenham anos de experiência. Ele juntou um pessoal ali e a música aconteceu. Eu fiquei me perguntando isso, e gostaria de fazer esta pergunta para ti: tanto o canto em si quanto o próprio canto coral são coisas para todos? As pessoas que se consideram desafinadas podem fazer parte de um grupo coral?

Eduardo Lakschevitz: Sim, eu acho que o coro é para todo mundo. Eu gosto muito de uma frase de Samuel Kerr, que é o nosso grande guru

⁴⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nQ7PrkgABKc&list=PLHi-QiX_z1-RFp17pKb5TPloqCOxj8L5Y&index=6. Transcrição realizada por Leonardo Roman Ultramari.

da música coral no Brasil, em que ele diz o seguinte: “Todas as pessoas do mundo que desejam têm que ter lugar para cantar. Cantar é algo de todo mundo”. Claro, faz parte dos deveres de uma comunidade providenciar lugares para as pessoas cantarem. E ele fala também: “Não adianta eu querer pegar o cara que não tem prática nenhuma, que não conhece leitura, que não desenvolveu ou não teve nenhuma aula ainda, que nunca participou, e colocar no coro do teatro municipal. Não vai dar certo, o propósito é outro. Mas todo mundo que quer cantar deve poder cantar, sim, há espaço, há maneiras e há formas”. Eu costumava brincar com isso. Trabalhei muitos anos na minha vida, mas muitos anos, à frente de coros de empresa. Um coro em uma empresa tem um objetivo principal, que é o seguinte: coro de empresa é para juntar as pessoas, é para capacitar as pessoas, é para criar ambientes de trabalho. Então tem uma série de questões envolvidas, anteriores à estética, anteriores à perfeição estética. O coro em uma empresa não é o negócio principal, ele tem uma função. Nessa função, em coros de empresa, eu sempre fiz questão de deixar bem claro: todo mundo que quiser pode aparecer, todo mundo pode vir. Eu brincava com os outros: “Ah, mas eu não tenho voz” – “Olha, pode afinado, desafinado, gago, ‘fanhoso’... todo mundo que quiser pode cantar. Eu me responsabilizo por fazer essa organização dar certo, é o meu trabalho”. O trabalho do regente é esse. Agora, o trabalho do regente é esse quando o regente pensa na pessoa. Um coro é um lugar onde as pessoas estão reunidas para fazer música. Um coro não é um lugar que está acontecendo em função da música. Essa troca de prioridades é sempre muito importante na cabeça de um regente. Mas a resposta é definitivamente que todo mundo cante. Aliás, acho que se todo mundo cantasse em coro, a nossa sociedade viveria de uma maneira muito mais harmônica do que vive hoje em dia.

Luciano: Vai além de questões musicais.

Eduardo: Muito, muito além.

Silvia Zanatta: Aproveitando a sua fala, já que você falou que a questão do coral é a reunião de pessoas, eu devolvo a pergunta, conforme você

escreveu em um artigo no seu site e outras participações suas em *lives*. “E agora, coral?” é o seu título, e eu pergunto: como ficamos nessa situação atual, em que não podemos nos reunir com as pessoas? O canto coral é baseado na reunião de pessoas, tanto para o ensaio quanto para a apresentação. E agora, como ficamos?

Eduardo: É verdade. Coro é gente junta cantando. Esse nome, “E agora, coral?”, que eu dei como título de um artigo que fiz, foi o nome de um grupo de WhatsApp. Na primeira semana, quando começamos o isolamento social, eu criei um grupo com dois ex-alunos, com esse título – “o que que a gente vai fazer agora? Vocês já pensaram no reflexo que isso pode ter para a nossa profissão e para a nossa atividade?”. Então é uma coisa que eu venho pensando já há muito tempo.

Nós já estamos no quarto mês de pandemia e isolamento social. Nesse tempo todo, muita coisa já aconteceu. As conversas entre os regentes, as conversas entre os professores, já mudaram de tema, já foram para o tema da tecnologia, já foram para o tema do trabalho, já foram para o tema do salário, já foram para o tema das questões sociais, e assim por diante. O coro sofreu. Nas primeiras conversas, no primeiro mês, nós começamos a entender isso. Coro é um veículo privilegiado de transmissão desse vírus: junta gente e as pessoas cantam e expõem gotículas de saliva. É muito complicado. Em um caso mais famoso, que ocorreu no estado de Washington, nos Estados Unidos da América, um coro manteve os ensaios e houve gente que morreu porque foi infectada uma semana depois. É um problema, sim. E tem um outro problema: nós seremos a última atividade presencial a voltar normalmente, porque nós temos essa questão. Um outro amigo meu já escreveu sobre esse assunto. Ele falou: “Pro regente é ainda pior, porque o regente está na frente recebendo toda essa carga de vírus de todo mundo. Tá todo mundo cantando na sua direção”. Então, isso é uma questão, sim.

O que aconteceu foi uma corrida para a internet. Luciano mesmo falou no começo da *live*. As pessoas começaram a correr para a

internet para tentar alguma coisa: “Como é que a gente faz? Como é que eu posso juntar as pessoas online?”. Foi uma corrida para saber que software funciona, como funciona, onde funciona e como vamos tratar desse assunto.

E algumas coisas foram percebidas. Então, veja bem, quando nós fazemos um coro online, a coisa mais importante é entendermos o ambiente em que estamos. O ambiente online pressupõe algumas coisas. Primeiro, a separação. “Ah, mas estamos nos encontrando online” – sim, mas cada um está na sua casa, cada um está em um ambiente, que pode ser muito confortável, mas com todas as coisas que acontecem ali. Esse ambiente de casa oferece muita distração: nós estamos no computador, mas quem disse que alguém não está no seu ensaio com uma telinha assistindo um vídeo porque está achando o ensaio chato? O ensaio físico tem a questão do comentário que você faz, da presença, do cantar junto, do ouvir a voz do outro.

Segundo, a questão acústica. Nós trabalhamos voz, técnicas, aquecimentos, proporções, a consoante com a vogal e tudo para que aquele som fique redondo e para ouvirmos bem. Isso tudo é baseado em acústica, e essa acústica é relacionada ao local em que nos apresentamos. “Aqui, nesta igreja, tem muito eco, então a gente precisa trabalhar isso”. Agora o local mudou. Nesse momento de pandemia, o local em que nos apresentamos é a tela do computador. Com essa separação, o jeito de cantar é diferente. Por exemplo: se você está cantando em um lugar, e quer que a pessoa que está lá na décima fila entenda o que você canta, você tem que ter um cuidado com consoantes muito especial, para a pessoa entender o texto (que é a grande preciosidade da música coral). Aqui no computador eu não preciso mais disso, porque eu estou a trinta centímetros do microfone em que estou cantando, às vezes mais perto se eu estiver com o celular.

Então, as nossas preocupações mudam. Mudam por conta da separação, que influencia a dinâmica de ensaio. Inclusive mudam pela percepção do tempo, porque quem está sentado em casa na frente do computador tem uma percepção de tempo diferente de quem foi para

o ensaio. As coisas passam mais rapidamente. Já notou que, quando fazemos vídeo para internet, raramente fazemos vídeos longos? Porque as pessoas não têm muita prática de assistir as coisas com um tempo de concentração tão grande.

Muda o ambiente em que nós cantamos, ou seja, a qualidade vocal, o jeito de cantar mudou. Eu posso botar um professor de canto fazendo exercícios aqui na frente da tela. Não tem jeito: ele não tem como saber o jeito que você está cantando. Ele tem como saber o jeito que a sua voz está passando pelo seu microfone, indo para um satélite e voltando no auto falante do meu computador. Isso é diferente.

Outra coisa que mudou foi isso: a mediação. Nós não ouvimos o som da voz dos cantores. Nós ouvimos o som que está sendo reproduzido em um alto falante pequenininho, ou nesse tipo de aparelho que estamos usando [Eduardo aponta para seus fones de ouvido]. É um som diferente.

Por último, tem a questão mais famosa, que é a latência. Existe uma questão de tempo. Não tem jeito, você pode pegar qualquer tipo de software. Existe uma questão física. O sinal tem que sair do seu computador, ir para algum lugar e voltar para o sinal de um outro computador. Existe esse atraso, devido ao qual você não consegue baixar a mão e todo mundo tocar exatamente ao mesmo tempo ou cantar a mesma articulação.

Em outras palavras: eu falei em quatro características, poderia falar mais, mas são quatro características dessa cantoria coletiva que são muito diferentes daquelas características da cantoria coletiva acústica. E nesse momento, nós não temos como fugir dessas características. Então, um regente de coro, quem trabalha com coro, se quiser continuar com o seu trabalho no mundo virtual, continuar o seu trabalho de uma maneira virtual, tem que entender que essa maneira não é a mesma maneira que fazíamos até então. É diferente, nós estamos em um outro momento, em um outro mundo, em um outro ambiente.

Esta, eu acho, tem sido a principal dificuldade de quem trabalha com coro: saber que, no ambiente virtual, nós estamos fazendo música vocal coletiva, mas de um jeito diferente daquele que se fazia anteriormente. E olha o problema em que estamos. Eu sou regente, venho de uma família de regentes de coro, minha mãe era regente, meu avô era regente. Vejam como nós aprendemos. Até 2020, nós aprendemos todos dentro de uma tradição de 200 anos. A expressão “canto coral” dizia alguma coisa nessa tradição. Agora, nós estamos vendo que questões que são até paradigmas, estruturas dessa grande tradição, têm que ser adaptadas para o ambiente virtual.

Então, é possível cantar no ambiente virtual? Claro. É saudável? É. É bacana, faz bem e tem uma série de características muito importantes. O que é a coisa mais importante para o coro no momento, para o coro funcionar no ambiente virtual? O mais importante é que quem dirige aquele trabalho entenda que o ambiente é outro e as prerrogativas e os paradigmas são outros. Não estou dizendo que são melhores ou piores, são outros. E não é a primeira vez que isso acontece na história. Nós vemos diversos momentos na história da música em que há mudanças paradigmáticas que mudam completamente a forma de expressão musical. Só que nós estamos acostumados com aquela fórmula clássico-romântica que tem 200 anos, e é difícil sairmos disso.

Silvia: Eduardo, pensando sobre esses novos paradigmas, eu fiquei pensando que nós não temos bolas de cristal para saber o que vai acontecer daqui para a frente. Nós podemos ter algumas ideias ou alguns lampejos do que possa vir, mas tem algumas coisas que eu vi que você anda comentado a respeito de novas atitudes, o que eu achei muito interessante. A questão do protagonismo, ou melhor, da liderança, da delegação de função, esse tipo de coisa que o regente vai passar a assumir.

Eduardo: Essa conversa é muito interessante. Você falou uma palavra que é importante. Na verdade, esta palavra está até um tanto desgastada agora, está na moda, todo mundo está falando, a

Educação e as escolas modernas gostam de falar: o protagonismo. O que é isso? Na minha cabeça, alguém que é protagonista de alguma coisa é o ator principal, é a personagem principal de uma determinada história. No coro, nós estamos habituados com a ideia de que o protagonista principal é o regente. Não tem jeito, nós podemos até dizer que não é, mas no final das contas, estamos habituados com essa forma. Um exemplo: imagina um coro na sua cabeça. O que você está imaginando? Uma porção de pessoas, em meia lua ou em degraus, virados para uma direção só, e todos olhando para onde? Para o regente. E regente que é regente, se perceber que tem gente que não está olhando, vai ficar assim: “[olha] pra mim, pra mim!”. Ou seja: “Eu estou dando as ordens aqui”. Agora, que ordens são essas? O regente está, apenas, organizando uma expressão que tem como objetivo final o ouvinte, o público. Então, quem é o protagonista real dessa história? O cantor ou a cantora. É ele que está entregando essa mensagem para o público.

Essa nossa tradição clássico-romântica sempre colocou essa ideia em dificuldades. O regente é, geralmente, o líder da história, aquele que congrega as atenções, e assim por diante. Agora ele está com essa dificuldade. Por que? Porque não tem como você reger. É difícil. Eu posso colocar meu coro todo no Zoom, cada um em uma janelinha, mas assim que eu abaixar meu braço, além de todas as distrações que todo mundo vai ter, o som de cada um vai sair em momentos diferentes, com frações de segundo entre eles.

Então, aquilo que eu imaginava como a função principal, o estilo de liderança, está mudando, para essa condição do coro virtual. Isso não é um problema. Por que existe padrão de regência? Para facilitar o processo de juntar todo mundo, porque em um determinado ambiente isso era necessário, facilitava. Agora, outros tipos de ideias vão facilitando. Uma imagem que vem sempre na minha cabeça é a do Lully. Ele tinha por hábito reger sua ópera batendo uma bengala no chão. Isso significa: fazer barulho, dar o metrônomo. Hoje, a primeira coisa que se faz se você tem um aluno de instrumento tocando e

batendo o pé no chão é pisar no pé dele: “Não bate o pé no chão. Toca e internaliza esse metrônomo”. São jeitos e jeitos de fazermos isso. E nesse momento, agora, por uma questão grave, triste e difícil, nós estamos sendo forçados a olhar a produção musical coletiva por outras lentes. E isso nos é muito difícil, porque nós passamos a vida inteira olhando a produção musical coletiva por uma única lente, que foi aquela que nós aprendemos. Faz muitos anos que eu não dou aula de regência, mas eu gostava muito de observar ensaios de alunos e fazer anotações. E muitas vezes eu falava com eles usando a expressão “solo de regente”: “Você está fazendo solo de regente”. Por que? A pessoa gostava de balançar muito o braço [Eduardo demonstra simulando movimentos exagerados com os braços] e não adiantava nada. Não existe solo de regente. A regência é uma função de liderança, e essa função precisa ser necessária. Ela só é boa quando é necessária. Quando você não está sendo necessário, pare de atrapalhar. Isso é uma lição que nós estamos aprendendo do mundo virtual, do ambiente virtual.

Silvia: Só complementando. Como tantos regentes têm essa resistência a sair da frente do coral, não é? Muitas vezes nós temos os cantores também resistindo: “Como assim você não vai reger essa música? De que jeito?”. Então, é uma mudança para todo mundo: para o regente, para os cantores.

Eduardo: Quando o cantor fala para nós “como é que você não vai ficar à frente?” ele está querendo a segurança. Claro, ele faz parte de um grupo e precisa de uma segurança para fazer o que ele quer. Então, primeiro: ao vivo, eu acho lindo quando o regente sai um pouco e deixa o controle e o coro está tão seguro que consegue entregar essa mensagem. Mas não é sempre que isso pode acontecer. Quando estamos fazendo música coletiva no ambiente virtual, essa referência tem de estar lá também. O problema é que essa referência via gestual de regência, no meio virtual, é uma referência fraca, exatamente por causa da latência. Assim, outras questões estão entrando de novo. Por exemplo: raramente há um coro que faz tudo junto. “Vamos cantar e

gravar todo mundo junto". Não, cada um grava o seu e manda para alguém, que vai no computador e junta todo mundo. Esses mosaicos que vemos na internet com os coros cantando são sempre feitos assim, porque precisa de uma referência. Agora, como é que ele ou ela gravou? Alguém mandou uma base (pode ser um metrônomo, mas uma base) com instruções para a pessoa gravar. Isso é uma regência. Pode não ser aquela referência gestual e visual, mas é uma referência, porque, caso contrário, cada um vai fazer do seu jeito e assim não junta de jeito nenhum. Então, a necessidade da referência é sempre importante.

Veja bem, quando falo que a regência gestual não tem muito sentido no mundo virtual eu não estou falando que a liderança e a referência são desnecessárias. Absolutamente, são muito necessárias e por conta da falta de relacionamento visual muito preciso, talvez a referência seja ainda mais necessária do que antes. Porém, existem ferramentas para se executar essa referência que são diferentes daquelas que aprendemos desde que começamos a entender que poderíamos trabalhar regendo algum tipo de grupo. Esta é a grande questão pela qual estamos passando. Referência? Sim, existe, é preciso e é necessária.

Digo mais. Isso que estou falando para vocês se refere à música coral. Se tivéssemos tirado esse título "Música Coral" e, nessa parte sobre regência, referência e liderança, nós estivéssemos falando sobre coordenação de pessoas ou sobre gestão, a conversa seria exatamente a mesma. Aquilo que você falou no começo, Luciano, sobre coisas que estão acontecendo agora, que devem ser aprendidas porque provavelmente continuarão, é o tema de conversas que estão começando a acontecer agora, três ou quatro meses de pandemia. Porque nós começamos a ver matérias, não em Música necessariamente, em revistas, em artigos, dizendo o seguinte: há empresas, organizações, grupos de pessoas que já declararam que irão adotar o trabalho online, em *home office*, para grande parte de seus funcionários, mesmo depois da pandemia. Então, essa pandemia

está criando, pedindo, com isso, novas formas de liderança e de referência. Quando está todo mundo em casa, e não tem mais aquela pausa do café juntos, não tem mais o “esperar o metrô” juntos, não tem mais levantar e ir na mesa do outro para falar alguma coisa ou tirar uma dúvida, há que se ter um outro tipo de relacionamento, de referência. Porque, apesar de cada um estar em sua própria casa, pessoas continuam a trabalhar juntas e a atuar juntas. É o que acontece em nosso coro.

Luciano: Agora você tocou em um ponto, que está relacionado a uma pergunta que gostaria de fazer sobre o seu projeto “Gestão por música: as competências do artista e suas relações com a práxis corporativa”, em que você costuma desenvolver ferramentas para o aperfeiçoamento de competências de trabalhadores em organizações contemporâneas através de processos de realização musical coletiva. Eu gostaria que você explicasse um pouco esse projeto. Como ficaria o desenvolvimento de um projeto como esse durante uma pandemia?

Eduardo: Eu sou professor de História da Música na UNIRIO, e em uma das aulas (eu lembro que estávamos discutindo música romântica) uma das tarefas dos alunos era a de que eles fossem à rua entrevistar pessoas. “Não quero saber nome, idade, nada; só quero saber o seguinte: para você, o que é música coral?”.

Tempos depois, fomos organizar as respostas. Eram cerca de 600 respostas. Nessas 600 respostas haviam algumas coisas curiosas, três das quais me marcaram. Primeiro, não havia uma unidade sobre o que era música coral. Cada um dizia uma coisa, cada um para um lado diferente. Ou seja, naquela sociedade que víamos ali, a música coral não tinha um rótulo certo. Segundo, a música coral era sempre relacionada a outra coisa. Quase nunca as respostas eram só sobre música. Falavam da roupa, do estilo, de várias coisas. Terceiro, muitas das respostas lidavam com o anacronismo. “Música coral um troço de outra época”, “É um troço que já não é moderno”.

Isso ficava muito na minha cabeça, e eu pensava o seguinte: a música coral é a atividade coletiva mais moderna, a mais contemporânea. Por que eu penso isso? Se você for olhar a literatura sobre, principalmente, gestão de pessoas ou organização de pessoas, você vai perceber que se fala muito em “competências”, que são às vezes competências técnicas, mas muitas vezes são competências humanas, de resolução de conflito, de trabalho em equipe, de flexibilidade ou de criatividade e assim por diante. Não falo no âmbito da música, falo no mundo corporativo, das organizações. Quando eu comecei a lidar com esse material, há décadas, eu pensava assim: “Pera aí! Mas isso tudo que tá sendo pedido eu sei, eu faço isso. Eu sou regente de coro, eu tenho essas competências todas que estão organizadas aí”. Por isso eu acho que a atividade coral é a atividade mais comum. Há muitos anos, se uma empresa fosse contratar um contador, ela iria pegar os currículos e ver quem era o melhor contador, quem tinha a maior experiência nessa área. “É este? Tá contratado”. Hoje, quando uma empresa vai contratar um contador, ela quer saber quem é o melhor contador, quem tem capacidade de trabalhar em equipe, quem tem capacidade de resolver conflitos, quem é flexível, quem tem criatividade para lidar com problemas, quem tem [habilidades de] relacionamento interpessoal etc. Uma série de coisas. E você não vê isso na faculdade de Contabilidade, por exemplo. Você vê Contabilidade I, Contabilidade II, Matemática Financeira, Matemática Aplicada, entre outras disciplinas. Você não vê as disciplinas “Resolução de Conflitos” e “Relação Interpessoal”. Então, isso que fazemos na música coral é algo muito forte, porque os aspectos extramusicais da música coral são muito fortes, muito modernos e muito poderosos. Só que nós, músicos de uma maneira geral, estamos sempre preocupados com aquele dó sustenido que ainda não está na altura certa. Isso é legítimo, temos uma preocupação técnica muito forte. Minha família é uma família de regentes de coro. Eu passei a vida nisso. Comecei a cantar em coro com 7 anos de idade, no coro no Teatro Municipal daqui. Então, eu passei a vida nisso e entendo. Mas eu acho que o que nós fazemos é tão mais importante para a sociedade, que botar o maior número de pessoas cantando é o mais

importante. Dar a oportunidade para um camarada que é gestor de alguma empresa, colocar ele na frente de um coro e dizer assim: “Rege aí”. Em cinco minutos, nós somos capazes de identificar aspectos da liderança dele que talvez a empresa tenha que esperar no final do exercício para ver perceber (se aumentou vendas, se diminuiu, se vai contratar consultoria etc.). Em música, isso está na superfície, você consegue entender – claro, você consegue se você tiver a leitura certa, se você conseguir entender as coisas, se você conseguir fazer essa tradução.

O trabalho que eu faço há muito tempo é esse. Às vezes é com música instrumental, às vezes com música vocal, às vezes é com prática de regência, às vezes é com palestra, dentre uma série de situações. E já realizei esse projeto (pelo menos por 20 anos) em âmbitos que vão desde congresso de caminhoneiros até professores de escola básica, passando pelo setor bancário, por ONGs. Todo mundo tem uma coisa em comum: são pessoas que trabalham juntas. Essa é a grande questão.

Eu gosto muito disso. Essa atuação faz um bem muito grande para a sociedade, e é um bem que não é óbvio – as pessoas pensam em músico de outra forma. Quando você fala para alguém: “Escuta, o que que você faz?” – “Sou músico”, (tem sempre uma piadinha como “ah, não, você trabalha em quê?”) mas a próxima etapa da conversa é: “Você toca o quê?”. A ideia das pessoas de músico é: alguém que produz sons para o deleite daqueles que ouvem os sons. Um dos livros sobre música que eu mais gosto se chama *“Musicking: The meanings of performing and listening”*, de um escritor neozelandês chamado Christopher Small. Ele analisa, sob o ponto de vista antropológico, todos os aspectos da atividade da música: o teatro, o maestro, a orquestra, o concerto e assim por diante. E ele mostra o seguinte: o músico é tão separado do ouvinte, que até no teatro ele entra pela porta dos fundos, fica no palco e não passa para a plateia. O ouvinte entra por um lugar, senta ali e volta. O ouvinte paga para estar ali; o músico recebe para estar ali. Quase sempre há um degrau, grande, que divide quem é músico de

quem é público. O ritual dessas duas categorias é diferente. Por que? Porque na nossa sociedade – de novo, isso é algo que vem do final do século XVIII, com o aumento dos concertos públicos – músico é aquele que produz sons para o deleite dos outros. O próprio estudo da cadeia produtiva da música, que vem sendo feito nos últimos 20 ou 30 anos, fala disso. É pré-produção, produção, comercialização, divulgação e consumo. Ou seja, o consumo da música é ouvir, a produção é tocar. Mas por que alguém não pode consumir a música fazendo ela também? No meu coro de empresa, por exemplo, quem está fazendo aquela música é quem está curtindo, não necessariamente quem está produzindo para ser um artista só para os outros ouvirem.

Luciano: Uma curiosidade minha, já que você trabalha há bastante tempo com coro de empresas. Quando há algum elemento extramusical nesses coros de empregados – por exemplo: colegas de trabalho que têm alguma inimizade, ou alguma coisa relacionada a um problema na empresa em si ou entre eles – isso se manifesta durante o coro?

Eduardo: O tempo inteiro. O coro é o microcosmo do que acontece em uma organização maior. E o mais marcante é que, muitas vezes, questões que são um problema lá fora são trazidas pelas pessoas para o coro para serem resolvidas. Tem muitos exemplos disso, mas um deles é o seguinte: duas moças do coro andavam se estranhando profissionalmente nas funções delas. Vieram para o coro. Eu não sabia disso. Então uma falou que resolveu fazer um solo numa canção, e eu disse: “Então canta aí”. Ela começou a cantar e outra a falar: “Não, essa não canta bem”. Entende? Ela traz para dentro do coro questões de fora, dizendo que “desafinou”.

Por outro lado, há coisas que acontecem pelo lado positivo. Outro exemplo: em determinada empresa, na época em que havia mudado o superintendente, o coro estava no auditório, que por acaso ficava no mesmo andar da superintendência, e havia um camarada da empresa que estava andando com o novo superintendente e mostrando, apresentando a empresa para ele. Então eles chegaram,

tinha aquela cantoria toda no auditório, olharam e saíram. Depois eu soube como o coro foi descrito para esse novo superintendente. Ele disse assim (e esse rapaz nem era do coro): “Aqui é o coral. É o único lugar nessa empresa onde uma pessoa aplaude literalmente o trabalho da outra”. Em um ambiente corporativo, onde muitas vezes o clima é puxar o tapete do outro e não aplaudir, de repente você tem um momento dentro daquele lugar em que isso funciona.

Cada empresa tem características diferentes, determinadas pelo que a empresa faz, qual é o produto final, onde ela fica, quais são os critérios de contratação e assim por diante. E o coro deve se encaixar em cada uma dessas empresas levando isso em consideração. Isso é sempre muito importante de entendermos. A contextualização é fundamental. O coro em uma empresa é uma ferramenta de capacitação, de educação. Não podemos encarar o coro na empresa simplesmente como uma diversão a mais, como um benefício – muita gente diz a famosa frase: “Quem canta seus males espanta”, o que é verdade, mas é pouco. O que a produção musical pode fazer em um ambiente que tem muita gente é muito grande. Muita coisa pode acontecer.

Silvia: Uma coisa importante que eu percebo na sua fala é a questão do grupo. O nosso trabalho como regente é juntar pessoas para elas trabalharem em grupo, em conjunto e se relacionarem. Nesse momento de tanta incerteza do que vem pela frente, isso nós podemos ter a certeza de que não vai mudar. Seja como for que vamos ter de trabalhar daqui para a frente, vai continuar sendo juntar pessoas, fazer um trabalho coletivo.

Eduardo: Isso não mudará nem mesmo virtualmente. Essa ideia do mundo corporativo, do mundo das organizações (que não precisam ser empresas), estar considerando continuar com muitas atividades das atividades de maneira virtual vai trazer novas consequências sociais. Então, essas consequências, o “cada um por si”, vão gerar ainda novas necessidades de atividades que tragam um pouco de humanidade a um ambiente que está se tornando cada vez mais digital, e fazer

música junto é a atividade mais humana. Sabe por que? Muita gente fala do esporte, e o esporte é sensacional, eu sou fã do esporte, mas o esporte tem sempre um vencedor. O coro não. No coro, quando todo mundo ganha junto é melhor.

Silvia: Há muitos anos eu pedi que um colega aqui do Rio Grande do Sul, Goy Komosinski, fizesse um depoimento para um grupo com o qual eu estava trabalhando. Na ocasião, ele falou que jogava futebol e cantava no coral, e que acabou tendo que escolher entre essas coisas. E por que ele escolheu largar o futebol e ir para o coral? Porque no coral todo mundo jogava no mesmo time, enquanto no futebol eram times adversários.

Luciano: A ideia é a de compartilhar, colaborar em vez de competir.

Eduardo: Isso, exatamente. E é impressionante o prazer que dá, para quem participa de uma atividade assim, quando as coisas dão certo. De novo, voltamos lá para o começo, porque tocamos no ponto do protagonismo. O protagonista tem aquela ação. Agora, depende também do regente fazer isso acontecer, deixar o protagonista ser protagonista. E é engraçado porque tem sempre alguém que quer ser mais protagonista que os outros. Então, cabe ao regente organizar isso. E com a voz, ainda! Voz é o instrumento de cada um, e todas elas são diferentes. Então, esse trabalho tem uma questão psicológica também.

Luciano: Pensando nesse ponto do protagonismo, me veio à mente a questão da criatividade. Porque quando a pessoa está sendo criativa ali, naquele momento, ela também está sendo protagonista. E então eu queria lhe perguntar algo em relação a isso. Como funcionaria um trabalho da criatividade individual de cada coralista e também coletiva dentro do próprio ensaio coral? Queria saber se você já fez isso, se é algo possível ou não, isto é, se a estrutura do coral permite esse tipo de relação mais criativa, que envolve improvisações ou qualquer outra manifestação.

Eduardo: De novo, vamos voltar a Samuel Kerr. Toda pessoa tem o direito de cantar, mas cada coro é diferente. Nós conhecemos coro de todos os jeitos. Eu já conheci até coro de bebedores de uísque, cuja principal função era beber, ou seja, eles se reúnem para beber: “Ah, vamos cantar um pouco também então!”. Tem tudo. Tem coro da empresa, do teatro municipal, da universidade, de música contemporânea, de música antiga, por idade etc. Tem diversas possibilidades, e cada um é de um jeito.

Eu tive um professor quando fiz meu mestrado, um querido professor, com quem até hoje me comunico – aprendi muito com ele e ainda hoje aprendo. Nós tínhamos uma aula em que toda semana tinha um coro visitante de uma escola ou de outro lugar. E nós, que éramos alunos de regência, ficávamos vendo eles cantando, e esse professor, de repente, falava assim: “Você [um dos alunos de mestrado] vai lá e trabalha tal aspecto”. Então você ia para a frente de um coro que você não conhecia e sua função era, em cinco minutos, melhorar aquilo. Só que havia uma regra: para cada “Não” que você dissesse, você tinha que dizer três “Sim” antes. Em outras palavras: primeiro, você tinha de ser positivo. Porque é fácil você chegar e dizer “tá errado”, “não faz...”, “não...”, etc. Isso é fácil, isso você já sabe. Mas essa forma de abordar pessoas, só negativamente, é ruim. Nós lidávamos muito com isso.

Nesse sentido, vem a questão da criatividade. Primeiro, porque tem a nossa criatividade em lidar com um grupo nesse aspecto. Segundo, esse mesmo professor dizia assim: “A gente não consegue um diamante se antes não tiver uma pedra bruta”. Então, esse trabalho de coro só com regra, só com coisas para você obedecer, para você fazer, para você se enquadrar, tolhido de qualquer criatividade, não vai chegar a lugar nenhum. Você nunca vai ter a sua pedra bruta para poder trabalhar. Então, se alguém está cantando muito mais forte que os outros, ao invés de falar para essa pessoa diminuir, antes vamos tentar equilibrar os outros, vamos tentar empoderar. A criatividade tem um pouco disso, do empoderamento.

E tem um outro aspecto. Nesse tempo todo, nessa trajetória de 30 anos à frente de coros de empresas, eu aprendi algumas coisas. A primeira foi que cada coro é um coro, diferente do outro. Se eu estou precisando de repertório, de arranjo para cantar com determinado coro, não adianta eu ficar procurando em sites ou em livros, porque cada coro é um coro. Tem coro que tem só um menino. Eu regi a classe de canto coral da UNIRIO no semestre passado. Quando eu cheguei na sala, eu tinha 85% de homens. Eram 85 homens e 15 meninas. Como você vai fazer um repertório com esse equilíbrio (ou com esse desequilíbrio)? Coro de empresa é a mesma coisa. Então, trata-se de ir adaptando. Você vai adaptando o repertório. Eu e minha equipe (eu sempre trabalhava com um pianista) escrevíamos tudo que era cantado. O arranjo, até o original, éramos nós que escrevíamos. Por que? Nós conhecíamos o pessoal, e nós sabíamos o que iria acontecer. Tem partitura, inclusive, em que não está escrito “solo”, está escrito “Moraes”, porque aquilo era o solo dele, então já vinha na partitura. Nenhuma das vezes escrevíamos, nesse repertório, as introduções ou um encerramento definitivo. Apesar de ser um coro de empresa e das pessoas não terem aquele conhecimento formal de música, sempre era assim: “Como é que você acha que a gente tem que terminar isso?” – “Ah, tem que terminar mais ‘pra cima’ porque depois vem aquela música”. As pessoas davam suas ideias no repertório também. Às vezes se dizia: “Pô, essa música parece tanto com aquela. A gente não pode cantar as duas juntas?”. Muitas coisas vinham, e às vezes eu falava: “Não sei, vamos experimentar”. Às vezes experimentávamos duas ideias e a pessoa vinha e dava outra ideia. Imagina a felicidade de uma pessoa que, pela sua sensibilidade, deu uma ideia de estrutura musical, testamos e deu certo. Todo mundo aplaude. É uma coisa muito bacana. Claro, você não vai chegar no coro da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF) e dizer assim: “Tô afim de cantar uma quinta acima”. Não, meu amigo, é outra história. Mas existe, e muito, esse lugar da criatividade. Nesse livro que mencionei antes, de Christopher Small, em um trecho ele fala o seguinte: deve ser muito chato você tocar em uma orquestra e você ser oboísta. Você ouve uma melodia do violino, linda, e você fala: “Opa, quero tocar essa melodia também”. Mas você

não pode, você tem que tocar o que está escrito no papel. Isso é uma visão curiosa, partindo de outra ótica, isto é, da antropologia.

Você pergunta se tem espaço para a criatividade. Tem, e muito. Mas se você for aquele regente “chão de fábrica”, chicote na mão, “faz o que eu mando”, “olha pra mim”, e você não tiver a capacidade de delegar, de entregar, isso [a criatividade] não vai acontecer. Então, no final das contas, isso volta para nós. Existe espaço? Depende. Se você der espaço, existe; se você não der, vai ser difícil.

Silvia: Pela fala do Eduardo eu recebo um novo alento, porque desde que começou a pandemia estamos pensando: “E o que eu faço? O que vai acontecer? Como é que vai ser o trabalho? Como não vai ser?”. E, na verdade, agora eu estou me dando conta que não é tão importante “como” vai ser esse meu trabalho, isto é, se eu vou fazer um vídeo de coro virtual, se vou fazer ensaio uma vez por semana, se vou fazer pela internet etc. O mais importante nesse momento é pensarmos o que estamos fazendo. Qual é a nossa função, enquanto regentes e mesmo o pessoal que está assistindo que é coralista? Por que eu estou cantando? Por que eu estou aqui? O que eu quero com isso e o que eu construo com isso? Então, nesse sentido, me tirou um pouco da angústia do “o que fazer agora?”. Eu acho legal termos essa oportunidade de estar conversando sobre a importância do que fazemos, e essa pandemia parece ter nos colocado na ponta da faca, “e agora você mostra pra quê que tu veio”.

Eduardo: Isso é uma coisa muito típica do século XIX. O artista do século XIX, de um modo geral, é um ser afastado da sociedade. É aquela ideia de que ele não quer ter um trabalho fixo, que a obra de arte dele é a coisa mais importante, que ele é um ser iluminado, que consegue captar as coisas do universo, quase um ser diferente de nós, mortais. Isso é um fenômeno do século XIX que continuou até hoje. Nós temos um pouco disso. Por isso ouvimos aquela pergunta quando nos apresentamos: “Você é músico? Mas você trabalha em quê? Porque música não é trabalho, é ser um artista, é ser um sujeito separado”. Então, essa ideia faz com que nós, artistas, tenhamos que, a todo

momento, de uma certa forma, justificar o que fazemos. Quando eu morava nos Estados Unidos eu via as pessoas que colocavam adesivos com frases em seus carros. E uma dizia assim: “Eu torço pela chegada do dia em os professores terão orçamento ilimitado e os militares terão que fazer venda de bolo para comprar mais armas”. Ou seja, o contrário do que acontece hoje. Nós fazemos isso para poder sustentar uma coisa em que acreditamos. Quantas vezes nós ouvimos falar de professor que compra material do próprio bolso para poder fazer sua aula acontecer? E veja, eu estou falando “justificar”, não “desculpar”. Isto é, mostrar o que nós fazemos. Isso é uma coisa que nós ainda temos dificuldade para fazer. Nós sabemos da nossa importância, nós sabemos o que fazemos, mas temos uma dificuldade de transformar isso em discurso, dizer e sustentar isso, porque quando vamos conversar com os outros é: “Ah, esse cara é artista, é aquele cara todo doidão...”. Por que? Porque essa ideia do artista separado da sociedade, que é do século XIX, até agora continua com o artista que faz a *live* para um milhão de pessoas, que faz megashows e assim por diante. Talvez, com a pandemia e com o movimento para o mundo virtual, esse tipo de organização pode sofrer algum tipo de abalo ou de reorganização de forças, mas não sabemos. Já há uma reorganização das peças no tabuleiro, como diz Eduardo Moreira. Isso é verdade, já estamos vendo isso em quatro meses de pandemia. Cabe a nós, músicos, sabermos onde queremos ficar, qual é o nosso lugar nessa nova organização do tabuleiro. E para isso, precisamos entender o que fazemos e precisamos saber, ter recursos intelectuais e práticos, para mostrar que o que fazemos é fundamental.

Muitas vezes eu tenho este problema, um assunto que eu discuto o tempo inteiro com meus alunos na universidade. Muitas vezes a música é considerada “sobremesa”. O que é “sobremesa”? É aquilo: estamos em uma refeição, se tiver sobremesa no final – que maravilha! É um docinho, faz bem. Porém, se não tiver, você não morre de fome, pois o feijão e o arroz estão lá. Música, na minha cabeça, é feijão e arroz, é fundamental, mas eu tenho que ter o discurso preparado para avisar para todo mundo. Como é que eu vou falar para alguém “olha,

eu acho que você vai ser um diretor de finanças mais competente se você souber reger um coro”? Ele vai dizer que eu estou maluco. Eu não estou, mas minha frase foi maluca. Como é que eu provo isso para ele? Eu já consegui provar muitas vezes essas ideias. Houve casos cortados antes da hora. Mas sabermos mostrar o nosso lugar na sociedade é muito importante hoje em dia.

Luciano: Eu vou reproduzir alguns comentários [da *live*] e uma pergunta que surgiu. A Rosângela comenta: “A gente tem que parar de competir e trabalhar ao coletivo”. O Hemerick pergunta: “Boa noite. Os senhores conseguiram alguma forma de não parar com o trabalho (ensaios) de Coral nesta pandemia? Alguma ideia? Kits de ensaio para cada coralista?”. Como funciona isso?

Eduardo: Cada pessoa tem feito isso diferentemente. Nessa altura da pandemia, eu já vi quatro tipos de reações a isso. Há colegas que simplesmente não fizeram: “Não quero fazer, acho que não dá pra trabalhar no computador. Meu coro acabou”. É uma opção. Há outros colegas cujas apresentações online vão mais no sentido de um dar força para o outro: “Vamos nos abraçar, nos apoiar”, “Está ruim para todo mundo”, “Estamos perdendo empregos”, “O que podemos fazer juntos?”. Essa é uma coisa mais filosófica. Tem outros que estão fazendo assim: “Sim, eu vou fazer online. Entrei no mundo virtual”. Talvez sejam a maioria das pessoas, só que elas estão no mundo virtual e tentando, no entanto, fazer exatamente a mesma coisa que faziam no ensaio do dia a dia no ambiente virtual. Como nós discutimos no começo desta entrevista, isso não é o ideal. Você nunca vai conseguir fazer isso, porque o ambiente virtual tem questões particulares. E ainda tem uma outra categoria, a dos regentes que estão entendendo isso. “Olha, eu vou para o mundo virtual, nós vamos nos reunir lá. Só que determinadas questões. Eu sei que o arranjo tem que ser feito de uma maneira diferente, eu tenho que lidar com o tempo de ensaio de uma maneira diferente, a organização do ensaio, o tipo de regência, o tipo de liderança, o repertório que eu vou escolher, o tempo que a gente vai fazer, o quanto você vai fazer sozinho etc.”. Tudo isso. A

motivação é diferente. Se começarmos a entender isso bem, nós vamos. Quando começou o isolamento social eu achei curioso que um dos grandes temas de conversa entre regentes de corais era o seguinte: “Que software você estava usando? Que programa você conhece? É o Zoom, é Google, é Jitsi, é o Conferência? Cada um tem um jeito? Tem mais ou menos latência?”, entre outras questões. Mas uma coisa é certa: todo mundo junto, ao mesmo tempo e cantando uma canção com precisão métrica, não vai rolar. São questões de adaptação.

Todo dia eu recebo e-mails dizendo: “Olha, saiu um novo coro online”. Aquele mosaico, aqueles quadradinhos e tal. Então, primeiro: você já notou que quase nunca nós vemos isso até o final? Segunda coisa que eu noto: as pessoas, de uma certa maneira, estão tão felizes. Quem está participando está numa felicidade de estar ali, de ter feito parte daquilo ali, e nós olhamos o rosto das pessoas. Estamos em um momento de isolamento social, algumas pessoas não estão saindo de casa, outras estão e estão muito preocupadas, outras tem pessoas doentes na família, outras estão doentes, outras perderam o emprego etc. Ou seja, a situação é difícil. Mesmo que nós, sanitariamente, melhoramos daqui para a frente, nós temos um problema de crise econômica e financeira no Brasil para resolver nos próximos anos. Cantar junto, mesmo que no ambiente virtual, é uma alegria. O rosto das pessoas que eu vejo carrega muita felicidade fazendo isso. Eu acho muito bacana. Mas é importante que o regente tenha sensibilidade e desprendimento para conversar com as pessoas e entender o seguinte: qual é o melhor? No nosso caso, o jeito que vai se adaptar melhor, porque não existe uma fórmula para se fazer isso. São muitas.

Luciano: Alguns comentários aqui [na *live*] relacionados ao trabalho da Silvia. A Luciana colocou: “Lembro do Alex (professor de dança) e da Silvia, que nos dão espaço para sugerir elementos em um espetáculo”. Ela colocou isso enquanto conversávamos sobre criatividade. E a Cleusa comentou também: “Maravilhosa Silvia”.

Silvia: Cleusa, está puxando saco! O que é isso? [Risadas de Silvia e Luciano] Obrigada, querida!

Daria uma outra conferência, Eduardo, falarmos sobre o trabalho em conjunto com outros profissionais. Eu estava pensando, durante nossa conversa, sobre a importância do pianista, do professor de técnica vocal, do preparador corporal, do preparador cênico.

Eduardo: Não só a importância como o crescimento que isso traz para um trabalho. Mas para isso trazer esse crescimento, o mais importante é a nossa capacidade de trabalhar juntos.

Luciano: A Eduarda também escreveu aqui: “Não sou musicista, mas canto...” – o que é uma coisa contraditória: ela faz canto mas não é musicista? – “... há alguns anos em coral. Considero muito importante esse debate para a reinvenção de como cantar. Como Eduardo disse, o cantar em conjunto mesmo que on-line é uma excelente prática social.

Eduardo: Há uma pesquisadora no Canadá chamada Victoria Joyce. Eu li uns textos dela dos anos 1990, e em um deles ela falava, muito claramente, que chamava muito a atenção dela que se você fizesse a pergunta “você canta?” a adolescentes e jovens em Toronto, uma metrópole, um lugar enorme, a grande maioria vai dizer que não. Então ela diz assim: “Hoje em dia, em uma metrópole, no mundo ocidental, em uma cidade grande, importante, o normal é não cantar”. E complementa: “Isso é um absurdo. O normal deveria ser saber cantar, poder cantar, só que nós rotulamos as coisas”. Tanto que nós ouvimos muito essa expressão “fulano conhece música?”. Essa expressão é de um preconceito. O que se está dizendo com isso? Que fulano ou fulana sabem ler uma nota no pentagrama? A leitura musical é uma ferramenta ótima. Vladimir Silva, que é de Campina Grande/PB, fala muito o seguinte: “Ensinar o seu corista a ler partitura é dar a ele autonomia”. É como se fosse a alfabetização, ele tira esse conceito de Paulo Freire. Mas não sabe música só quem sabe ler. Tem gente que sabe e ainda não sabe ler. Quantas pessoas você conhece que canta bem, toca bem e não sabe ler? Então, o saber cantar é uma coisa que o

século XX tirou de nós. Por que? Porque houve a popularização de aparelhos de som em casa, de cds etc., tudo cada vez melhor. De repente você pode trazer Dizzy Gillespie para tocar na sua sala de estar. Por que eu vou aprender trompete se o cara está aqui tocando na minha sala para eu jantar? O século XX foi tirando essa nossa capacidade e o nosso interesse de fazer música. Agora isso está voltando pela internet, com os programinhas, a garotada pega os instrumentos e tal, isso pode até ser uma coisa cíclica. Mas, cantar é um pouco isso. Ela [Eduarda] fala: “Eu não sou musicista” – é sim. Ela canta, está cantando. Pode dizer assim: “Eu não trato isso profissionalmente”, “Eu não dependo disso pra viver” – e ainda bem, porque viver de música é cada vez mais difícil [Luciano, Silvia e Eduardo dão gargalhadas]. Mas cantar é cantar, é um jeito de expressar. A pessoa até fala assim: “Eu não tenho a técnica”. Quando se fala isso, se está falando de técnica musical, vocal, do mundo ocidental do século XVIII e XIX – olha como eu foquei isso. Cantar é cantar.

Outro dia eu estava tirando umas linhas de canções que falam em cantar. Todo mundo fala nisso: Djavan, Tom Jobim, Santo Agostinho etc. Como cantar é um troço importante. Tem tanta gente que toca nesse assunto. Cantar realmente não deve ser uma coisa só para um pequeno grupo de conhecedores. É uma atividade de todo mundo.

Luciano: Maravilha, maravilha! E a Débora escreveu: “A pandemia afasta o trabalho prático, mas tem muita coisa a ser trabalhada até o retorno das atividades presenciais”. A Débora participou aqui conosco, foi uma professora convidada e está aqui assistindo a nossa *live*.

Eduardo: Concordo com ela. Concordo que afastou o trabalho prático e que tem muita coisa que podemos fazer ainda. Só acho que, quando voltarmos a poder fazer o trabalho presencial, vamos fazer esse trabalho de uma forma diferente, porque aprendemos novas possibilidades e novas técnicas durante esse período também. Nós fomos forçados a aprender.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96023 -900
editora@furg.br



NEMUS
Núcleo de Extensão
em Música

DAC
Diretoria de Arte
e Cultura

PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

 **FURG**
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE