UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SÓCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

LEANDRO DRUMOND MARINHO

A viola caipira e a experiência musical em uma escola pública do campo – Emboabas/MG

São João del-Rei - MG
2017

LEANDRO DRUMOND MARINHO

A viola caipira e a experiência musical em uma escola pública do campo – Emboabas/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken

Co-orientador: Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho

São João del-Rei - MG
2017

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M337v

Marinho, Leandro Drumond .
A viola caipira e a experiência musical em uma escola pública do campo - Emboabas/MG / Leandro Drumond Marinho ; orientador Carlos Henrique de Souza Gerken; coorientador Levindo Diniz Carvalho. - São João del-Rei, 2017.
212 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) -- Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.

1. Educação Musical. 2. Musicalização. 3. Viola Caipira. I. Gerken, Carlos Henrique de Souza , orient. II. Carvalho, Levindo Diniz, co-orient. III. Título.

Leandro Drumond Marinho

"A VIOLA CAIPIRA E A EXPERIÊNCIA MUSICAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO – EMBOABAS/MG"

Banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken – Orientador

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho – Coorientador

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Prof. Dr. Jose Marcio Pinto de Moura Barros – Titular

Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Priscila Correia Fernandes – Titular

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Prof. Dr. Vladmir Agostini Cerqueira – Titular

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI

maio 2017

Aos mineiros de Minas Gerais,

Meninos do Campo,

Os alunos de viola caipira

da Escola Municipal de Emboabas.

AGRADECIMENTOS

Nesta página muito especial deste trabalho, gostaria de agradecer a algumas pessoas, dentre as muitas que me ajudaram a realizá-lo.

Em especial aos meus Pais, por terem semeado em mim a importância dos estudos na formação humana;

À Bruna e Helena, por terem expandido minha percepção sobre o amor;

Aos meus orientadores, Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken e Dr. Levindo Diniz Carvalho, pela oportunidade, envolvimento, atenção e pelos meios disponibilizados para a realização deste trabalho;

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa;

Aos membros da banca, Drª. Priscila Correia Fernandes (UFSJ), Dr. José Márcio Pinto de Moura Barros (UEMG), Prof. Vladmir Agostini Cerqueira (UFSJ), por aceitarem prontamente o convite para avaliação deste trabalho e pelas valiosas sugestões;

Ao amigo Cássio Tadeu de Resende, com quem compartilho a experiência de ser professor de viola caipira;

Ao violeiro Chico Lobo pela iniciativa do projeto *Viola na Escola*;

Aos professores do projeto, Rafael, Demilson, Vitor e Vinícius, pelo convívio e contribuição dada aos alunos de Emboabas;

À Música, por me ter permitido encontrar a direção.

RESUMO

MARINHO, Leandro Drumond. *A viola caipira e a experiência musical em uma escola pública do campo – Emboabas/MG.* 2017. 212f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei.

A presente investigação se debruça sobre o projeto *Viola na Escola*, que desde 2014 oferece oficinas de viola caipira na escola pública municipal do Distrito de Emboabas/MG. Neste contexto objetivou-se compreender a experiência musical compartilhada entre o professor-investigador, as crianças e os jovens participantes do projeto. Fundamentada no campo epistemológico que reúne música, cultura e educação, a pesquisa se orienta pelo pressuposto de música como linguagem, campo em que a musicalização se constitui na etapa inicial da educação musical. Neste sentido a viola caipira se apresenta como a voz da linguagem do processo educativo-musical investigado. Em um movimento de escuta etnográfica desenvolveu-se o trabalho de campo, oportunidade em que o principal instrumento metodológico utilizado foi a *participação observante*, uma vez que o pesquisador atuou diretamente no processo como professor. A análise dos dados construídos em campo focalizou a experiência musical: - a partir do universo cultural dos alunos, bem como da organização das oficinas do projeto e de seus desdobramentos – dentre eles, a roda de viola, as apresentações públicas, a relação com a família e a comunidade e as atividades de apreciação e criação musical; - por meio das estratégias pedagógicas implementadas pelos professores com o objetivo de se criar um ambiente musicalizador; - com base no *Modelo Compreensivo da Experiência Musical* – C(L)A(S)P, de Keith Swanwick. A investigação indicou a riqueza e a multiplicidade da experiência musical vivida no projeto, bem como apontou a possibilidade de novos tempos e espaços de criação e de ricas vivências musicais, e ainda a força da viola caipira como instrumento musicalizador. Descrever diferentes dimensões do uso da viola caipira como instrumento musicalizador, explorando as suas possibilidades harmônicas, rítmicas e melódicas; as potencialidades de suas afinações abertas; e o diálogo com diferentes elementos da cultura dos participantes, constitui-se uma novidade no campo da educação musical. A exploração mais detalhada destes usos, a nosso ver, abre novas possibilidades de pesquisas neste campo de investigações.

Palavras-chave: Educação Musical. Musicalização.Viola Caipira.

ABSTRACT

The “viola caipira” and the musical experience in a public school in the countryside - Emboabas/MG. 2017. 212 sheets. Dissertation (Master degree) Post-graduation Program in Education, Socio-Educational and School Practices Processes, Federal University of São João del-Rei.

This research focuses on the project Viola in the school project, which, since 2014, has offered workshops on “viola caipira” in the municipal public school in the District of Emboabas / MG. In this context, the objective was to understand the shared musical experience between the teacher-researcher, the children and the young people who participated in the project. Based on the epistemological field which brings together music, culture and education, this research is guided by the presupposition of music as a language, a field in which music is constituted in the initial stage of the musical education. In this sense the “viola caipira” presents itself as the voice of the language of the investigated educational-musical process. In an ethnographic listening movement a fieldwork was developed, in which the main methodological instrument used was the observant participation, since the researcher acted directly in the process as a teacher. The analysis of the data constructed in the field focused on the musical experience: - from the cultural universe of the students, as well as from the organization of the project workshops and their outspread - among them the “roda de viola” (circle of viola), public presentations, the relationship with the families and community, and appreciation and musical creation activities; by means of pedagogical strategies implemented by the teachers with the objective of creating a musicalizing environment; - based on Keith Swanwick's Comprehensive Model of Musical Experience - C (L) A (S) P. This investigation indicated the wealth and multiplicity of the musical experience lived in the project, as well as pointed out the possibility of new times and spaces of creation and rich musical experiences, and also the strength of the “viola caipira” as a musical instrument. To describe different dimensions of the use of the “viola caipira” as a musical instrument, exploring its harmonic, rhythmic and melodic possibilities; the potentialities of its open tuning; and the dialogue with different elements of the culture of the participants, constitutes a novelty in the field of musical education. A more detailed exploration of these uses, in our view, opens new possibilities of research in this field of investigations.

Keywords: Musical Education. Musicalization. “Viola Caipira”.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura nº 01 - C(L)A(S)P
Figura nº 02 - Cebolão em Ré Maior, São João ou Oitavada
Figura nº 03 - Navio e Navegante, os bois de cambão
Figura nº 04 - boiada na estrada de Emboabas
Figura nº 05 - Morro Grande
Figura nº 06 - Igreja de N. S. das Graças
Figura nº 07 - placa Emboabas
Figura nº 08 - vista da Vila de Emboabas
Figura nº 09 - casa da vila 1
Figura nº 10 - casa da vila 2
Figura nº 11 - Escola Antiga
Figura nº 12 - Casa Paroquial
Figura nº 13 - marco de D. Pedro I
Figura nº 14 – Praça São Francisco de Assis
Figura nº 15 - Praça 2
Figura nº 16 - Quadra desportiva
Figura nº 17 - Arraiá do Onça
Figura nº 18 - pôster da Escola Municipal de Emboabas
Figura nº 19 - Igreja São Francisco de Assis 1
Figura nº 20 - Igreja São Francisco de Assis 2
Figura nº 21 - Construção da escola
Figura nº 22 - Escola nova
Figura nº 23 - A quadra coberta da escola
Figura nº 24 - Viola Caipira Ponteio – Rozini
Figura nº 25 - Viola cinturada – Clave
Figura nº 26 - transporte Secretaria de Educação
Figura nº 27 - Os professores de viola
Figura nº 28 - Colagem de fotografias (crianças e jovens do projeto)
Figura nº 29 - TV Prefeitura
Figura nº 30 - reportagem TV-UFSJ
Figura nº 31 - entrevista MG-TV

Figura nº 32 - Congado na escola
Figura nº 33 - Congado na escola 2
Figura nº 34 - oficina em sala de aula
Figura nº 35 - oficina Biblioteca da Escola
Figura nº 36 - caixas de papelão
Figura nº 37 - sala de música
Figura nº 38 - Roda de viola
*Figura n*º 39 - Acordeon
Figura nº 40 – Escaleta
Figura nº 41 - instrumentos de sopro (pífano, flautas doce, transversal)
Figura nº 42 – afinadores
Figura nº 43 - escrita simbólica
Figura nº 44 - tabela de símbolos
Figura nº 45 - lista de ritmos
Figura nº 46 - letra e cifra de Cuitelinho
Figura nº 47 - tablatura
Figura nº 48 - escala duetada
Figura nº 49 - tablatura da introdução de *Pagode em Brasília*
Figura nº 50 – Partitura
Figura nº 51 - análise (L)(S)APC
Figura nº 52 - encordoamento da viola
Figura nº 53 – numeração dedos
Figura nº 54 - indicação mão esquerda
Figura nº 55 - indicação mão direita
Figura nº 56 - tabela de exercícios
Figura nº 57 - onomatopeia (Pagode de viola)
Figura nº 58 - onomatopeia (cateretê)
Figura nº 59 - Álbum de acompanhamento: *Minas ao Luar*
Figura nº 60 - assinatura convênio
Figura nº 61 - aula inaugural do *Projeto Viola na Escola*
Figura nº 62 - Recital de piano
Figura nº 63 - Recital de piano 2
Figura nº 64 - show Chico Lobo
Figura nº 65 - grupo “Viola de Emboabas”

Figura nº 66 - cântigo gutural de Tuva
Figura nº 67 - Ensaio na Igreja São Francisco
Figura nº 68 - Ensaio na Escola de Emboabas
Figura nº 69 - Teatro Municipal
Figura nº 70 - Teatro Municipal 1a
Figura nº 71 - preparação dos alunos
Figura nº 72 - convite apresentação
Figura nº 73 - apresentação Igreja 1
Figura nº 74 - apresentação Igreja 2
Figura nº 75 - Feira Prefeitura com Você
Figura nº 76 - Teatro Municipal 2
Figura nº 77 - Anfiteatro campus Santo Antônio
Figura nº 78 - Rua de Lazer do SESC
Figura nº 79 - Teatro campus Santo Antônio

TABELAS:

Tabela nº 01: Quadro de professores
Tabela nº 02: Quadro comparativo (gênero e número de alunos)
Tabela nº 03 – Lista de Repertório
Tabela nº 04 – Métodos utilizados nas oficinas

SUMÁRIO

PRELÚDIO **13**

1. EDUCAÇÃO MUSICAL COMO CULTURA **16**

1.1 - Música, Linguagem e Cultura 16

1.2 - Educação Musical e Musicalização 27

1.3 - Viola Caipira – A voz da linguagem 35

2. EMBOABAS E A PESQUISA: a vila, a viola e os violeiros **51**

2.1 - A comunidade, a escola e o projeto 51

2.2 - Os sujeitos envolvidos na pesquisa 71

2.3 - Natureza qualitativa da pesquisa 77

2.4 - Uma escuta etnográfica 80

2.5 - Instrumentos metodológicos: uma participação observante 82

3. MÚSICA, CULTURA E A VIOLA CAIPIRA **89**

3.1 - Os sujeitos e o saber da Experiência 89

3.2 - O universo cultural e musical das crianças e jovens do projeto 98

3.3 - A Experiência musical no projeto *Viola na Escola* em Emboabas 114

3.3.1 - A organização das oficinas no projeto 114

3.3.2 - A oficina como roda de viola 118

3.3.3 - A viola na comunidade e na família 124

4. A VIOLA CAIPIRA COMO INSTRUMENTO MUSICALIZADOR **134**

4.1 - Estratégias Pedagógicas Musicalizadoras 134

4.1.1 - Recursos Didáticos 140

4.1.2 - Notações Musicais 144

4.1.3 - Repertório Musical 154

4.2 - O Modelo Compreensivo da Experiência Musical – C(L)A(S)P 159

POSLÚDIO **200**

REFERÊNCIAS **206**

APÊNDICES **213**

PRELÚDIO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas
e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma
me pediria que lhe ensinasse o mistério
daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas
ferramentas para a produção da beleza musical.
A experiência da beleza tem de vir antes.
(Rubem Alves)

Inauguro o presente trabalho fazendo referência às obras musicais que se utilizam de um prelúdio para introduzir os demais movimentos ou partes de uma peça. Este prelúdio pretende anunciar uma experiência musical que em sua essência dialoga com a epígrafe, no sentido de que se trata do ensino de música com crianças e jovens, e ainda, que as ferramentas de produção da beleza musical, ou seja, as "bolinhas pretas" e as "cinco linhas", não precederam a experiência. A epígrafe utilizada neste prelúdio tem o intuito de apresentar as primeiras reflexões sobre o que nos debruçaremos, que de antemão podem ser pensadas como o ensino de música, por meio da viola caipira, em uma escola pública municipal do campo.

A presente pesquisa é para mim um desafio, uma vez que adentrar especificamente na seara da Educação me fez assumir não só o papel de músico e professor de música, mas também de pesquisador novato, cujas dificuldades são e foram o combustível pela incessante busca curiosa.

Nasci no centro-oeste do Estado de Minas Gerias, tive trajetória escolar no ensino público brasileiro: - municipal no jardim de infância; - estadual nas quatro primeiras séries do antigo ensino primário, - no ginásio (quinta à oitava série), - e no segundo grau "científico"; - federal na graduação e no mestrado. Entre os ensinos estaduais e o federal, passei por instituições privadas, vindo a me formar em Direito e a ter feito uma Pós-Graduação *lato sensu*, em Direito Público.

A Música é um capítulo especial em minha vida. Aos sete anos de idade já havia iniciado o processo de musicalização ao piano com a professora Nicéia Nunes Lopes, que generosamente alicerçou minha história musical, dando-me aulas particulares aproximadamente por sete anos. Aos treze anos de idade tive minhas primeiras experiências docentes, oportunidade em que dei aulas de piano e teclado para vizinhos, parentes e amigos de minha cidade natal, Pará de Minas – MG. Na adolescência pude experimentar outros

instrumentos de corda, tais como: guitarra, violão e viola caipira, mas somente em 2009 é que iniciei uma jornada exclusiva de dedicação à Música.

Iniciei o curso de Licenciatura em Música pela Universidade Federal de São João del-Rei em 2010, onde tive a oportunidade de iniciar minha trajetória acadêmica de pesquisador musical, tendo realizado junto ao Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC, uma pesquisa[1] que visava criar um Dicionário de Acordes com linguagem harmônica de Bossa Nova para uma determinada afinação da viola caipira, denominada *Cebolão em Mi*.

Em 2013, participei da implantação de um projeto de oficinas de viola caipira para crianças e jovens de uma escola municipal do campo, situada no Distrito de Emboabas. O projeto, denominado *Viola na Escola*, é fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São João del-Rei, a Universidade Federal de São João del-Rei, o Instituto Chico Lobo e está inserido no *Programa Mais Educação.*

No decorrer das oficinas, cujo início efetivo se deu em 2014, alguns questionamentos e necessidades de estudos mais aprofundados foram surgindo, o que me levou a propor uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ. Em dezembro de 2014, concluí a graduação em Música (Licenciatura/Piano) e na sequência dei início ao mestrado. Como proposta de investigação, apresentei a intenção de compor um diálogo entre Música, Cultura e Educação, na busca por compreender como as oficinas de viola caipira poderiam auxiliar a formação da identidade cultural dos sujeitos envolvidos.

Ao longo do processo investigativo a questão da pesquisa foi se transformando, principalmente em função de reflexões teóricas e daquilo que o campo estava desvelando. Para a etapa de qualificação do trabalho, apresentei à banca um texto em que o problema de pesquisa era compreender como a Educação Musical, via aprendizado da viola caipira, poderia contribuir para ampliar as formas de interação dos alunos com seu contexto sociocultural e de que maneira a linguagem musical compunha sua formação integral.

O trabalho tomou seu último direcionamento após a qualificação e verteu por enfatizar a experiência musical, o que se tornou o foco da pesquisa. Na tentativa de compreendê-la buscamos amparo teórico-metodológico na Educação Musical, na Filosofia da Educação e nos estudos etnográficos. Nesse cenário, **a presente investigação busca compreender como as crianças, jovens e o professor-investigador vivenciaram a experiência musical compartilhada no projeto *Viola na Escola* no distrito de Emboabas/MG.**

---

[1] Com o título de "Reflexões acerca da criação de um Dicionário de Acordes com linguagem harmônica de Bossa Nova para viola caipira – Afinação Cebolão Mi Maior", sob a orientação do Professor Vladmir Agostini Cerqueira, recebeu menção honrosa junto aos Comitês internos e externos do XI Congresso de Produção Científica da UFSJ.

Para tanto, tendo em vista a natureza do processo educativo-musical, pretendo: apresentar e analisar as oficinas de viola caipira, seu contexto de realização, dinâmica e materialidade; e compreender como a viola caipira pode ser percebida como instrumento musicalizador.

Os dados foram construídos a partir de uma escuta etnográfica, que sempre que possível buscou trazer imagens, a fala e os sentidos que foram construídos pelas crianças e jovens do projeto *Viola na Escola*. Desse modo, busquei desenvolver uma *participação observante* do trabalho realizado nas oficinas de viola caipira, o que permitiu tornar-me familiarizado com os alunos, e também, que proporcionou uma aproximação de suas ações, do seu contexto e dos sentidos por eles construídos na sua experiência musical.

O texto está assim estruturado: - um Prelúdio; - quatro capítulos, sendo o primeiro teórico, o segundo contextual-metodológico, o terceiro e o quarto analíticos; - e um Poslúdio. No primeiro capítulo *Educação Musical como Cultura* buscaremos situar a pesquisa nos campos da Cultura, Educação e Música. Abordaremos a ideia de "Música como Linguagem" e a relação entre a Cultura e a Educação Musical. Trabalharemos também as ideias de Educação Musical e Musicalização, sobretudo ancoradas no *Modelo Compreensivo da Experiência Musical – C(L)A(S)P*, para então apresentarmos a viola caipira como protagonista da experiência musical vivida pelos alunos do projeto *Viola na Escola* em Emboabas.

No segundo capítulo *Emboabas e a Pesquisa: a vila, a viola e os violeiros*, apresentaremos o contexto da pesquisa, os sujeitos e os aspectos metodológicos. Nesta parte do trabalho comentaremos sobre o distrito de Emboabas, a Escola Municipal de Emboabas, o projeto *Viola na Escola* e sobre as políticas públicas e perspectivas educacionais envolvidas na realização das oficinas de viola caipira.

No terceiro capítulo *Música, Cultura e a Viola Caipira*, abordaremos as oficinas de viola caipira e seus desdobramentos. A experiência musical vivida junto ao projeto *Viola na Escola* será analisada sob o crivo dos pensamentos de Jorge Larrosa no que tange à *Experiência* e de Keith Swanwick sobre a *Experiência Musical*.

No quarto capítulo *A Viola Caipira como Instrumento Musicalizador*, analisaremos a experiência musical junto ao campo epistemológico da Música, mais especificamente da Educação Musical. Traremos as *estratégias pedagógicas musicalizadoras* que foram implementadas pelos professores do projeto na busca por criar um espaço de musicalização compartilhado pelos sujeitos da pesquisa, e enfim, examinaremos como o modelo de Swanwick pôde ser percebido no processo educativo-musical em tela.

1 - EDUCAÇÃO MUSICAL COMO CULTURA

No presente capítulo buscaremos situar a pesquisa nos campos da Cultura, Educação e Música. A partir do campo epistemológico musical traremos as ideias contemporâneas sobre o ensino da Música nas escolas públicas brasileiras, oportunidade em que o conceito de Educação Musical será trabalhado no sentido de ser compreendido como um processo passível de divisão em etapas, cujo primeiro estágio seria a Musicalização. Para tanto, os conceitos de Música e de "Música como Linguagem" serão problematizados, com o intuito de se pensar os objetivos gerais de processos educativo-musicais desta natureza.

Partiremos da ideia de democratização do acesso musical para pensarmos o ensino de Música nas escolas, com funções específicas voltadas para a composição da formação integral e multidimensional dos sujeitos. Operaremos com a ideia de que a Música possui diversas linguagens e como tal é passível de ser estudada, compreendida e analisada como fenômeno sonoro dotado de morfologias, sintaxes e fraseologias, e também, com a ideia de que a educação musical "existe para auxiliar o indivíduo a alcançar esta compreensão da música como linguagem" (SWANWICK *apud* COUTO, 2009, p. 112).

Ideia esta que será relacionada ao campo espistemológico cultural, com o intuito de se perceber a característica de dinâmica transformação das culturas e dos processos educativo-musicais. Nesta parte do capítulo concatenaremos alguns conceitos para se pensar a Educação Musical como Cultura.

Apresentaremos também o *Modelo Compreensivo da Experiência Musical – C(L)A(S)P*, de Keith Swanwick, que foi pensado para responder como as atividades musicais proporcionam o envolvimento dos alunos com a música, principalmente em processos de Musicalização.

Traremos ainda, importantes elementos a respeito da viola caipira como instrumento musical, que incluem aspectos históricos, culturais, bem como: - denominações; - variações morfológicas; - manifestações populares em que está inserida; - afinações; - comentários sobre o seu ensino; - e algumas curiosidades.

1.1 Música, Linguagem e Cultura

Música é vida. Música é movimento.
A música é a dança dos sons.
A música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos.
De signos sonoros, naturalmente. De signos musicais.
Linguagem como meio de expressão.
(Hans-joachim Koellreutter)

Compreender Música não é uma tarefa tão fácil quanto a princípio possa parecer, contudo, todos a conhecem ainda que intuitivamente. Múltiplos são seus significados e práticas, também os conceitos e definições. Pode ser considerada como prática cultural e humana, como ciência, arte, fenômeno sonoro, social, histórico e espiritual. Pode ser compreendida como a organização dos sons e silêncios no tempo e no espaço.

O canto dos pássaros, o vento uivando na copa das árvores, as ondas do mar e demais sons e silêncios naturais podem ser considerados música? Ou necessariamente a música deve ser fruto da produção humana? Há que se intencionar a produção sonora, ou os ruídos de uma metrópole também podem ser considerados música? Existem limites estéticos capazes de determinar a inclusão ou exclusão de gêneros musicais no conceito de música? Enfim, as sutilezas da música fazem com que esta possa ser concebida e interpretada de formas distintas.

Ao definir Música, Keith Swanwick parte de três condições necessárias e complementares: - a seleção dos sons; - a relação entre os sons; - e a intenção de que os sons sejam música. “Swanwick acentua a ideia da intenção, porque a música ao ser uma actividade humana, não pode, naturalmente, estar desprovida desta intenção” (DA COSTA, 2010, p. 28). A primeira condição é um processo tanto de acolhimento quanto de rejeição, pois ao escolher determinado som, outros serão deixados de lado. Inúmeras são as fontes sonoras, desde os instrumentos musicais a qualquer corpo capaz de fazer o ar oscilar com ondas de frequência e amplitude detectáveis pelos nossos ouvidos. A seleção por si própria não permite definir música. A segunda condição está em um som selecionado seguir e combinar com outro som, porém os sons, mesmo que selecionados e relacionados, não necessariamente resultarão em música. Por exemplo, “o som dos travões de uma carruagem de metro e o sinal de fecho de portas que, naturalmente, não se consideram música” (DA COSTA, 2010, p. 28). A terceira condição é a intenção de que os sons selecionados e relacionados sejam música, ou seja, o ingrediente final que transforma os sons em música. “Isto é, os sons deixam de ser materiais vagos e passam a ser materiais sonoros carregados de sentido, aos quais se responde de uma forma estética” (DA COSTA, 2010, p. 28). Swanwick considera

> que a Música é uma forma de discurso. O termo discurso é usado aqui no seu sentido mais vulgar, isto é, “como argumento, trocas de ideias, conversação, expressão do pensamento, e forma simbólica” (1999, p.2). A música como discurso “permite e enriquece a nossa compreensão do mundo e de nós próprios” (idem, p.3). É uma forma de pensamento, de conhecimento (DA COSTA, 2010, p. 29).

Existe uma corrente que afirma ter a Música uma dimensão mais ampla e abstrata, não dependendo do homem até mesmo em termos de escolha dos sons na sua combinação, pois o mesmo a absorve da natureza, usufruindo de sua indeterminação, ou seja, todos os sons que ouvimos são música. Vejamos o exemplo citado por Campos (2000) em que John Cage sugere em uma de suas conferências

> alguém sentado na varanda, numa cadeira de balanço, fumando um cachimbo e olhando a paisagem, pessoa essa que é qualquer um, sem fazer nada, ouvindo sua própria sinfonia. Considera ele que o objetivo mais alto da música é nosso envolvimento com os sons de maneira que sejamos capazes de, sem partituras, sem executantes, simplesmente ficando sentados, ouvir estes sons que nos cercam como música. E diz que a essa altura já não mais precisaremos de salas de concerto (CAGE *apud* CAMPOS, 2000, p.8).

Neste sentido, Khan (*apud* CAMPOS, 2000, p.9) afirma que nosso entendimento do que seja música demonstra que existe música no fundo do nosso ser, explicando que nossa mente, nosso corpo e a natureza na qual vivemos são música. Ele afirma que a música do universo é pano de fundo de um pequeno retrato a que chamamos de música. Podemos encontrar semelhanças também no pensamento de Fregtman (*apud* CAMPOS, 2000), ao trazer conceitos quase idênticos aos da física ondulatória, quando diz que

> tudo no mundo é vibração, uma gigantesca sinfonia em harmonia perene. Todo o Universo está baseado em vibração e essa vibração pode ser a natureza fundamental de cada forma de energia conhecida pela ciência. Tudo que existe é concebido como de natureza vibratória, que se manifesta em diferentes freqüências ou combinações de freqüências... Lembra-nos o sentido da palavra *persona* = pelo som, relacionando a música e o movimento a uma manifestação da energia dinâmica universal. O som é movimento em forma de energia vibratória. O movimento sempre gera um padrão sonoro e vice-versa (p.9).

Porém, há outra corrente no sentido de que é o homem que em uma resposta ao fenômeno musical busca harmonizar-se com o natural e consigo mesmo. “Procurando a integração, ‘imita’ a Natureza, recriando-a de formas diversas. A grande resposta do homem à Natureza são as tão variadas culturas” (CAMPOS, 2000, p.5). Nessa tentativa de “imitar” a Natureza, podemos afirmar, de forma generalizada, que o homem organiza intencionalmente os movimentos sonoros, observando, dentre outros aspectos: melodia, ritmo, harmonia, timbre, densidade, textura, dinâmica, ruído e silêncio.

Diante destas duas perspectivas percebemos que o homem reconhece na natureza realidades que correspondem ao seu conceito de música, e também, na organização intencional de movimentos sonoros, como portadora de combinações de padrões lógicos,

matemáticos e de *conteúdo* cultural, emocional e espiritual. Quanto aos conteúdos, podemos reconhecer na música a

> expressão de idéias, sentimentos, experiências, sistemas e caminhos sonoros que vêm enriquecer sua estrutura de tal maneira que acaba nos dando oportunidade de leituras variadas, desde pura visão estética a mais funcional possível. Na história da humanidade ela se faz presente nas cerimônias religiosas e sociais, ao expressar tradições populares, na dança, caça, plantio, ritos de passagem e também expressando sentimentos, virtuosismo e prazer estético (CAMPOS, 2000, p.6).

Cabe aqui mencionar a Etnomusicologia[2], que estuda os diferentes sistemas musicais existentes no mundo, proporcionando conhecer a variedade de respostas e organizações criadas pela necessidade humana e estabelecendo uma relação entre música-homem-cultura-sociedade. Em cada sistema musical existente no mundo poderíamos dizer que há um tipo de linguagem musical específica, portanto, pensamos em música como possibilidade de diversas linguagens. "Do ponto de vista da Etnomusicologia uma organização sonora não terá conotação de melhor ou pior, mas apenas será uma das possíveis representações das diferentes possibilidades da expressão humana através dos sons" (CAMPOS, 2000, p.6). Melhor dizendo, dos sons e silêncios, que refletem pela maneira com que são organizados algum estado de sentir. Por isso, "a música concerne ao sentimento; é uma resposta a coisas que acontecem conosco, pois a música ocorre quando os sons são trabalhados conscientemente, construindo, em larga escala, símbolos do que sentimos" (PAYNTER *apud* CAMPOS, 2000, p.8).

Relacionar música com o processo de construção simbólica daquilo que sentimos e percebemos da realidade, consequentemente à expressão, nos leva ao entendimento de que a mesma pode ser definida como linguagem. Apesar de tal afirmação ser predominante e praticamente unânime, há posicionamento diverso que defende a ideia de que "música, na sua concepção, não pode ser linguagem por não ter vocabulário" (LANGER *apud* CAMPOS, 2000, p.8). Para Langer,

> mesmo que as estruturas tonais chamadas de música tenham íntima semelhança com as formas dos sentimentos humanos (conflito, calma, alegria, dor, além de tantos outros), música, é na realidade, algo diverso daquilo que é tradicional e adequadamente chamado 'significado'. ... a música é resultado da articulação de objeto sensorial expressando formas da experiência vital, impossível de ser

[2] Conceituaremos etnomusicologia segundo Merriam, que a definiu inicialmente como a área que estuda a música na cultura, ampliando posteriormente o conceito para o estudo da música como cultura. Assim, é possível perceber que, numa perspectiva etnomusicológica, a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta (QUEIROZ, 2004, p. 100).

> transmitida pelo que é chamado de linguagem" (LANGER *apud* CAMPOS, 2000, p. 8).

Pensamos ser isolado tal posicionamento, uma vez que linguagem não se restringe a vocabulário e que a música desde sua concepção é meio de expressão humana, que relaciona sentimento-expressão-comunicação, portanto, seguiremos a corrente que afirma ser a Música composta por diferentes linguagens musicais. Enquanto meio de expressão não se restringe aos sentimentos, mas também, é caminho de expressão da realidade e de experiências que surgiu como resposta a uma necessidade humana de exprimir algo que não pudesse ser expresso senão em sons, assim como a pintura fez com as cores. Neste sentido, a música é uma linguagem, uma vez que visa comunicar pelos sons algo que não pode ser dito de outro modo. Para Koellreutter,

> a *música* é uma arte que se serve da linguagem dos sons. Portanto, é uma *linguagem*. E uma linguagem necessita de uma *sintaxe*, necessita de uma *ordem*. Se uma linguagem não tem *ordem*, ela não se *comunica* (KOELLREUTTER, 2003).

Para tanto, foram surgindo leis, formas e regras viabilizadoras do pensamento musical. Dentre elas, destacamos duas apontadas por Webern (*apud* BARBOSA, 2007, p.17): a *irredutibilidade da linguagem musical* e as *leis de apresentação* dos *pensamentos musicais*. A primeira posiciona os pensamentos musicais como o conteúdo imediato da música e a segunda como os mesmos são apresentados. Para o autor, o processo expressivo através dos sons não deveria seguir o padrão de audição dominante, que está calcado no costume de associar o acontecimento de uma peça musical a imagens e a disposições afetivas, mas que,

> ouvir música, perceber o que se passa, o que acontece na peça musical que nos chega aos ouvidos, seria diferente dessa entrega fantasiadora e emocional e, no entanto, análogo ao ato de seguir uma argumentação, um pensamento discursivo, pois também na música estamos diante de um desenvolvimento lógico de pensamentos. (...) o público em geral não percebe uma peça musical como uma exposição de pensamentos articulados segundo uma lógica própria. Um ouvido musical – ainda que em sua forma ideal – seria um ouvido que 'pensasse' musicalmente (MAGNANI, 1996, p.52).

Nesta direção as *leis de apresentação* do *pensamento musical* não dizem respeito apenas aos problemas sintáticos e semânticos da linguagem musical, concernem igualmente a problemas pragmáticos, ou seja, a problemas relativos à dimensão comunicativa da música. Para que haja comunicação é necessário que o discurso musical seja *inteligível*, enquanto se expressa o mais claro e distintamente possível, o que foi dito deve ser *apreensível*. Portanto, a

apreensibilidade[3], é o princípio supremo de toda apresentação de um pensamento, seja ele musical ou verbal. "Um pensamento musical se apresenta de modo análogo a um ato de fala: a apreensibilidade está para os pensamentos musicais assim como a inteligibilidade para os nossos proferimentos cotidianos" (BARBOSA, 2007, p.20).

Admitir que uma peça musical comunica-se de forma análoga aos proferimentos cotidianos requer admitir também que há nesse processo a pretensão de uma validade estética, ou seja, o êxito daquilo que se pretende comunicar depende diretamente da apreensibilidade dos pensamentos musicais. Transformações nos planos sintáticos e semânticos musicais geram mudanças na gramática musical, como por exemplo: a redução dos modos eclesiásticos aos modos maior e menor, decisiva para a consolidação do sistema tonal; o surgimento do atonalismo; o hibridismo de sistemas musicais, fruto da comunicação cosmopolita das culturas; dentre outras especificidades que definem cada linguagem musical. Isso faz com que ao ouvir uma obra musical seja necessário conhecer a qual gramática musical ela está vinculada, para que os elementos constitutivos daquele sistema musical possibilitem sua apreensão, ou seja, para que possa ser validada esteticamente. Neste sentido, comenta Sérgio Magnani (1996):

> o problema da linguagem, isto é, daquele sistema de signos através dos quais a informação estética é comunicada: signos que, enquanto veículos de um significante, devem poder ser transformados em significados na consciência do fruidor. Sem esta capacidade de captação e transformação dos signos – ou sinais – em significados, não há informação estética; ou quando muito, a informação resulta incompleta, tal como seria para um brasileiro, ignorando a língua do texto, a leitura de uma poesia chinesa, na qual poderia admirar, no máximo, a elegância plástica da escrita (p.18).

Especialmente na música o problema da linguagem e de sua compreensão são mais latentes, devido à *autonomia abstrata do som*, dos seus nexos morfossintáticos e da costumeira postura do ouvinte como mero contemplador. Esta característica do som, ou seja, sua autonomia abstrata,

> é a grande virtude da música, veículo de comunicação com o inexprimível e o eterno. Mas é, ao mesmo tempo, a razão de muitos equívocos e de muitas incompreensões, principalmente da parte dos espíritos medíocres que não sabem se evadir da realidade imediata, nem subir da aritmética para a matemática, nem ultrapassar as fronteiras

[3] Webern destaca ainda três recursos essenciais à apreensibilidade dos pensamentos musicais: a *articulação*, isto é, a introdução de divisões, pelas quais elementos secundários são distinguidos dos principais, a *coerência* na composição desses elementos e a *repetição* – seja ela literalmente, seja por meio de variações (WEBERN *apud* BARBOSA, 2007, p.19).

> entre o contingente e o transcendente, nem colocar-se naquele mundo supra-real em que alguém pode amar, sofrer e morrer cantando (MAGNANI, 1996, p.54).

Para que os sons possam ser definidos como musicais, ou seja, apreciáveis conforme certas características do nosso ouvido, seus movimentos vibratórios devem estar entre 16 e 3.600 vibrações por segundo, embora os sons situados na extremidade aguda não façam parte da linguagem normal da música, aproximando-se do indefinível. Fora destes limites, estamos no campo do ruído, ou do inaudível, como se dá com os ultra-sons, audíveis a alguns animais, porém inaudíveis aos seres humanos. Portanto, nos sons musicais, podemos reconhecer os elementos *morfológicos* constitutivos da linguagem musical, quais sejam: altura relativa, duração, intensidade e timbre[4]. A coordenação dos elementos constitutivos do som formam estruturas que são a base da *sintaxe* musical, sendo que o ritmo e a melodia, com os corolários de contraponto e harmonia, são os principais, e a dinâmica e os planos tímbricos, os acessórios, pertencendo já ao terreno da retórica sonora (MAGNANI, 1996).

> Assim, uma série de alturas diferentes, coordenadas horizontalmente, isto é, numa sequência temporal, dará origem à melodia; a sua organização no espaço vertical, dentro da mesma unidade de tempo, resultará em contraponto ou em harmonia. A sequência de uma série de durações – positivas ou negativas, caso sejam representadas por sons e silêncios – dará origem ao ritmo e ao plano agógico da obra. A sucessão de intensidades diferentes criará o plano dinâmico. Finalmente, a organização horizontal e vertical de séries tímbricas atingirá a terceira dimensão, a profundidade, em todos os seus aspectos dialéticos de cor e de claro-escuro (MAGNANI, 1996, p.37).

Se pensarmos nas linguagens faladas, todas elas se baseiam em um código de símbolos, relativamente limitado, relacionado com fatores ecológicos, fisiológicos, estéticos, variáveis de idioma para idioma e variáveis no tempo, dentro de um mesmo campo idiomático. Assim, por exemplo, a língua portuguesa se baseia em certo número de fonemas, em certos grupos consonânticos, em certos sons que lhe são típicos. Desconhecia o *K* ou o *W* dos alfabetos nórdicos[5]; eliminou os sons fechados do *ö* e do *eu* franco-alemão, mas possui certas sonoridades do *a* que encontram alguma semelhança somente no romeno, e um tipo de nasalização que nada tem a ver com a nasalização francesa. Dentro da própria língua

---

[4] **Altura relativa**: é a altura de um som reportado às nossas possibilidades de reconhecimento auditivo, dentro de uma gama que vai do som mais grave ao mais agudo; **Duração**: é o período de tempo em que o som é captado pelo nosso ouvido e depende do tempo ao longo do qual persiste o impulso da ação humana sobre o corpo sonoro; **Intensidade**: depende da amplitude das oscilações do corpo vibrante e, portanto, da carga de energia do impulso humano sobre este; **Timbre**: é a característica do som, a sua cor diferencial e sua virtual personalidade (MAGNANI, 1996).

[5] Até o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa assinado em Lisboa em 1990 e que foi aprovado no Brasil pelo Decreto-Legislativo nº 54 de 18 de abril de 1995.

portuguesa, os brasileiros abandonaram a prática das vogais átonas, tão características da pronúncia de Portugal, e bastante parecida com o atonalismo vocálico russo-oriental (MAGNANI, 1996, p.81).

A melodia, principal fundamento da música, como toda forma de linguagem expressiva, baseia-se na escolha de determinados fonemas e na eliminação de outros, para chegar a um código de símbolos universalmente compreensível dentro de cada ambiente e de cada contexto cultural. Portanto, a música, assim como toda linguagem, possui uma morfologia, uma sintaxe e uma fraseologia.

> A música, na sua substância e na quase totalidade das suas manifestações, é um discurso melódico-harmônico exatamente articulado e marcado por aquela interpunção que é representada pelas cesuras e pelas cadências. O núcleo deste discurso é a frase, que poderia ser definida como o mínimo elemento musical que tem em si um sentido completo. É, portanto, uma estrutura que, saindo de um ponto de partida, desenrolando-se por caminhos mais ou menos demorados no processo das tensões, tocando um ponto culminante que marca o auge destas tensões, chega a uma distensão final. Em termos harmônicos, é um *cursus* de tensões que, passando por várias cadências suspensivas ou interlocutórias, resolve-se numa cadência final ao ponto da oração escrita; as cadências intermediárias, conforme a natureza, corresponderiam à vírgula, ao ponto-e-vírgula e aos dois pontos (MAGNANI, 1996, p.38).

Nesta direção pode-se afirmar que a música é essencialmente simbólica, portadora de significados abstratos, traduzidos na consciência do ouvinte em categorias de emoções estéticas, sugestão ou impressão de sentimentos contemplados na sublimação lírica. Se aplicarmos à música a teoria da linguagem, poderemos dizer que o significante musical é sempre um símbolo, nunca um índice ou um ícone[6] (MAGNANI, 1996). Neste sentido,

> a verdadeira natureza do signo musical é uma combinação *sui generis*, que não encontra paralelo nas combinações das línguas lógicas expressas em palavras. Trata-se, de fato, de um *quali-signo* remático-simbólico; *quali-signo*, por se constituir numa qualidade sensível (o som), portadora de uma mera possibilidade; remático, por induzir o receptor a uma opção de possibilidades interpretativas; simbólico, por representar o acontecimento estético numa conscientização intuitiva e supra-real (MAGNANI, 1996, p.51).

Portanto, para que o fenômeno sonoro possa ser traduzido em linguagem é necessário alguns esforços por parte do compositor e, do outro lado, do ouvinte. Os compositores se valem das leis de apresentação do pensamento musical, utilizando os recursos da

---

[6] **Símbolo** é um signo que representa o objeto de maneira arbitrária e intuitiva (tal como o nome comercial de um produto), ou evoca um conceito. **Índice** é um signo que tem relação direta com o objeto que assinala, que diretamente o representa ou evoca (tal como um substantivo concreto). **Ícone** é um signo que tem algo em comum com o objeto (tal como uma metáfora ou uma analogia) (MAGNANI, 1996, p.51).

apreensibilidade, quais sejam: a articulação, a coerência e a repetição, para se fazerem inteligíveis. Enquanto os ouvintes escutam a Música com o ouvido pensante, percebendo o que se passa, o que acontece na peça musical que chega aos seus ouvidos, como se seguissem uma argumentação, um pensamento discursivo, pois também na música estamos diante de um desenvolvimento lógico de pensamentos. Compreender uma obra musical é uma atividade de volição, pois exige concentração proposital dos ouvintes e a contemplação despropositada pode, até certo ponto, atingir-nos de surpresa, provocando emoções estéticas; porém, as obras musicais são algo a cujo encontro vamos, intencionalmente, com a disposição positiva de entregar o espírito à atividade musical. Contudo, devido à autonomia abstrata do som e à natureza *sui generis* do signo musical, qual seja, *quali-signo remático-simbólico*, as linguagens musicais não alcançam os graus de automatismo e comunicabilidade da linguagem falada, exigindo assim conhecimentos sobre seus códigos para que possam ser compreendidas e compartilhadas.

A linguagem, seja ela falada ou musical, em seu sentido amplo junto ao campo epistemológico cultural pode ser entendida como parte do complexo processo de humanização em que nos criamos como seres do pensamento, da sensibilidade, da reflexão, da memória, da imaginação, da antevisão e da comunicação, sendo que a linguagem é a síntese de todo esse processo de ascensão do humano em ser cultural. Linguagem que nos proporcionou uma

> fala articulada através da qual não nos comunicamos apenas emitindo sinais (piando, grasnando, relinchando, mugindo, etc.), mas dizendo com palavras mensagens carregadas dos símbolos que tornam compreensíveis e reciprocamente partilhados nossos sentimentos, nossas sensações, nossos saberes, nossos significados, nossos sentidos e nossas sociabilidades (BRANDÃO, 2015, p.86).

Neste sentido, o grande elemento diferenciador dos seres humanos é a *linguagem*, uma vez que é por meio dela que o homem processa a transformação do mundo através da consciência, ou seja, a *cultura*.

> Têm razão, por conseguinte, Heidegger e Gadamer quando proclamam que a linguagem é o solo da cultura, entendida esta, não apenas como a capacidade de participar de um número cada vez maior de valores intelectuais ou artísticos, mas antropologicamente, como acervo de tudo aquilo que a espécie humana veio acumulando ao longo de sua experiência histórica (REALE, 2002, s/p).

Nesta perspectiva podemos pensar na constituição da Música em múltiplas linguagens atreladas ao solo de cada cultura, sendo que todo grupo cultural a utiliza como meio de expressão e comunicação. Contudo, é importante notar que

> com essa afirmação não estamos concebendo a música como uma "linguagem universal", pois tal concepção seria errônea, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando os códigos que a constituem. Dessa forma, não nos é possível compreender universalmente todas as músicas do mundo, por ser a linguagem musical de cada cultura adequada ao seu sistema singular de códigos (QUEIROZ, 2004, p. 101).

Contudo, não basta pensarmos na Música como Linguagens e que cada cultura possui seu sistema singular de códigos, mas também, é necessário levar em consideração que a Cultura está em constante transformação, dinamizando suas linguagens musicais e seus sistemas de códigos. A seguir trazemos a metáfora das estátuas de *mármore* ou de *murta*[7] para pensarmos a Cultura nesta direção, visando compreendê-la como murta e não como mármore.

> A estátua de mármore custa muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas, depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão: sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve (VIEIRA *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 183).

A metáfora do *mármore* e da *murta* é um fragmento do Sermão do Espírito Santo escrito pelo missionário da Companhia de Jesus, padre Antônio Vieira, que ao observar determinadas culturas indígenas percebeu que se assemelhavam mais com a *murta*, ou seja, aceitavam com facilidade e docilidade o que estava sendo ensinado ou imposto, sem argumentar, sem duvidar, sem replicar ou resistir, contudo voltavam a praticar seus antigos costumes, demonstrando não terem se moldado e tampouco aceitado os novos moldes[8].

A tendência antropológica atual é a de conceber *cultura* como *murta* e não mais como *mármore*, apesar de que "nossa ideia corrente de cultura projeta uma paisagem antropológica povoada de estátuas de mármore, não de murta" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.195). Somos tendenciosos a crer que os seres de uma sociedade têm que perseverar e que "a

---

[7] Murta é um género botânico que compreende uma ou duas espécies de plantas com flor, nativo do sudoeste da Europa e que ornamentou diversos palácios no período barroco (*Wikipedia*). Disponível em: *https://pt.wikipedia.org/wiki/Murta-comum* , acesso em 22.04.16.

[8] A título de exemplo, no processo de catequização, o canibalismo, a poligamia, as bebedeiras, os prolongados descansos e a vingança contra os inimigos, foram alguns dos costumes constitutivos da cultura indígena que os jesuítas, missionários da Companhia de Jesus e demais envolvidos no processo, tentaram substituir pelos costumes europeus. Viveiros de Castro (2002) relata que os índios eram completamente inconstantes no que diz respeito aos saberes ensinados pelos europeus, uma vez que não mudavam efetivamente seus costumes e crenças. Somente com a escravidão indígena é que coercitivamente conquistaram efetivas alterações culturais. Contudo, certamente estamos distantes da perspectiva de que nossa cultura possa ser modelada e consagrada numa estátua de mármore e, um exemplo disso seria o fato de coexistirem atualmente diversas doutrinas religiosas no Brasil, tais como: católica, protestante, umbanda, candomblé, xamanismo, santo daime, dentre diversas outras, ao contrário do que a nós fora imposto na fase inicial de colonização.

memória e a tradição são o mármore identitário de que é feita a cultura" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.195). Porém, para sociedades como a nossa, talvez tudo isso não faça sentido, e o fundamento esteja não em perseverar o próprio ser, e sim, relacionar com os outros seres, permitindo assim flexibilizar as tradições e memórias, ou seja, a *murta* identitária de que é feita nossa *cultura*.

Traduzindo a mencionada metáfora para o universo musical, podemos estabelecer uma associação direta, uma vez que as linguagens musicais de cada cultura, em que pese as singularidades de seus códigos sugerirem a ideia de uma estátua de mármore, sofrem constantes transformações, assemelhando-se à murta. O mesmo pode ser dito quanto ao ensino de música, pois

> tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura (BRANDÃO, 2002, p.25).

A partir das reflexões de Brandão (2002) em que a *Educação* está inserida em um amplo conceito de *Cultura*, podemos pensar também na *Educação Musical* como uma fração de um conceito amplo de *Educação* e consequentemente de *Cultura*, logo, por que não pensar em *Educação Musical como Cultura*? Se pensarmos bem, "toda *a* educação é cultura" (BRANDÃO, 2002, p.138).

É do fluxo natural do nascimento de seres humanos no mundo que culturalmente ascendemos ao processo educacional, com o objetivo de "tornar interno às pessoas uma cultura que as antecede, uma cultura que as conforma e que, em contrapartida existe na e através das interações entre as pessoas" (BRANDÃO, 2002, p.141). Lembrando aqui que não se trata de um mero processo de reprodução do outro como eu mesmo, porém, de recriação e dinâmica transformação. Nesta mesma acepção podemos pensar que culturalmente ascendemos ao processo educativo-musical e que, grosso modo, a *Educação Musical* seria a intenção humana de ensinar determinados saberes musicais, o que a torna um processo social de interações chamado *cultura*, no qual *ensinar* ou *educar* "é criar cenários, cenas e situações em que, entre pessoas, comunidades, aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados"; e *aprender* "é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo" (BRANDÃO, 2002, p.26).

Assim, a *Educação Musical*, em todos os seus contextos, se dá no interior daquilo que chamamos *Cultura*, uma vez que é o ato volitivo humano de ensinar, seja ele planejado

pedagogicamente ou não, seja ele formal ou informal, o elemento gerador da ação cultural. A partir desta ideia do ensino de música como cultura é que passaremos no subtópico seguinte ao conceito de Educação Musical e de Musicalização.

1.2 - EDUCAÇÃO MUSICAL e MUSICALIZAÇÃO

Acreditou-se até recentemente na inverdade de que somente pessoas talentosas, iluminadas ou divinas é que poderiam ser músicos. Neste sentido, Música e Educação Musical eram concebidas de forma bastante restrita, considerando a amplitude que hoje se alcançou. Junto a tal perspectiva, soma-se o fato de que o estudo de música foi elitizado por muitos séculos: ora porque a Igreja intencionava aculturar seus fiéis de baixa classe social, ora por dificuldades de aquisição de instrumentos, obras musicais, acesso a professores de música, etc. Há alguns séculos, isto vem sendo desmistificado. Maurice Martenot[9] acredita que o ensino da arte e, portanto, da música "não pode ser reservado a uma parcela da sociedade que possui um desempenho musical acima da média e que com pouco estudo chega a um nível profissional" (Martenot *apud* FIALHO e ARALDI, 2012, p.159).

Esta parcela musical acima da média já foi vista como a talentosa e durante muito tempo, conforme foi comentado, a Música foi pensada como uma atividade exclusiva desta ínfima fração da sociedade. Contudo, para Suzuki[10]

> o talento não é fruto do acaso, e nem é uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático. Suzuki defende a ideia de que todas as crianças têm o potencial para aprender, e que tal potencial pode ser desenvolvido desde que o ambiente ao redor da criança seja estimulante e a instrução apropriada (SUZUKI *apud* ILARI, 2012, p.187).

Atualmente, apesar de ainda existirem discussões acerca do talento musical, é consenso entre os educadores fomentar uma Educação Musical "para todos". As políticas públicas brasileiras também caminham nesse sentido, inclusive, em 2008, foi publicada a Lei 11.769, que tornou obrigatório o ensino da música, a título de conteúdo da Arte, na Educação Básica.

---

[9] Maurice Martenot nasceu em Paris, na França, em 1898. Sua formação musical data de 1910, quando já era considerado um violoncelista. [...] Fundador da Escola de Arte Martenot (L´Ecole D´Art Martenot), escreveu o livro *Jeux musicaux* (Jogos Musicais) e em 1928 ficou conhecido mundialmente pela criação do primeiro instrumento radioelétrico – *Ondas de Martenot* (FIALHO e ARALDI, 2012).

[10] Shinichi Suzuki nasceu em Nagoya, Japão, em 1898. Violinista filho de um construtor de instrumentos de cordas de música tradicional japonesa, que tornou-se dono de uma fábrica de violinos, que mais tarde se transformou na maior do Japão (ILARI, 2012).

A Educação Musical sob uma perspectiva mais moderna comunga da concepção de que não se restringe ao estudo específico de instrumentos musicais com o intuito de atender aos rigores estéticos de determinado gênero ou período, mas, sim, advoga as ideias preconizadas pelos educadores musicais: Zontán Kodály, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, Keith Swanwick, John Paynter, Hans-Joaquim Koellreutter[11], dentre outros, que defendem uma visão mais ampla, humana e democrática de *educação*.

> (...) educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER *apud* BRITO, s/d, s/p).

Por sua vez, o pensamento filosófico de Zontán Kodály[12] contempla a música como pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano. Para ele "as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão" (SILVA, 2012, p.57). No mesmo sentido, John Paynter[13], argumenta que

> a música, assim como a ciência e as demais áreas artísticas, é algo para todos, não podendo ser apenas para alguns. O papel da música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas (PAYNTER *apud* MATEIRO, 2012, p.251).

Em suma, atualmente propõe-se ensinar música nas escolas com o intuito de democratizar o desenvolvimento integral do ser humano, colaborando para o crescimento

---

[11] Hans-Joachim Koellreuter, naturalizado brasileiro, residiu por muitos anos no município de Tiradentes/MG e participou ativamente do cenário cultural de São João del-Rei. Sua esposa, Margarita Schack, doou à Univesidade Federal de São João del-Rei – UFSJ acervo que deu surgimento à Fundação Koellreutter. Atualmente parte do acervo encontra-se no *Espaço Koellreutter*, inaugurado em setembro de 2006, situado no Solar da Baronesa - Centro Cultural da UFSJ. Fonte: *http://www.ufsj.edu.br/koellreutter/koellreutter.php*, acesso em 13/02/2017.

[12] Zontán Kodaly nasceu em 1882 em *Kecskemét*, Hungria. Aos 22 anos graduou-se em Composição pela Academia *Lizt* de Música e em 1905 graduou-se como professor. Aos 25 anos tornou-se professor de teoria musical e composição na Academia de Música de Budapeste (SILVA, 2012).

[13] John Paynter nasceu em Londres, na Inglaterra, em 1931. Iniciou sua carreira como professor do magistério em uma escola de ensino fundamental, onde era também o responsável pelas aulas de música para as séries iniciais. Foi professor no ensino médio e em 1969 iniciou sua carreira acadêmica no Departamento de Música da *University of York*, na Inglaterra (MATEIRO, 2012).

global do indivíduo, entendendo o ensino e a aprendizagem da música como uma área de conhecimento que compõe o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Para tanto, há que se pensar na Educação Musical como um processo amplo e duradouro, passível de ser dividido em etapas e cujo objetivo geral seria

> auxiliar o indivíduo a alcançar a compreensão da música enquanto linguagem. Para o desenvolvimento, manifestação e mesmo para a avaliação desta compreensão, a pessoa pode utilizar-se das modalidades do "fazer musical", conhecidas como *execução*, onde se faz música através da execução instrumental e/ou vocal; da *apreciação*, que é a modalidade na qual a pessoa ouve música de maneira crítica e participativa; e também da *composição*, que implica na criação musical através da manipulação dos elementos da música (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Assim, a educação musical pode envolver diversos estágios da aprendizagem musical, indo dos seus primórdios até graus mais elevados de instrução, como por exemplo, em níveis superiores da educação (COUTO, 2009, p. 112 – *grifo nosso*).

Os estágios da aprendizagem musical são estabelecidos em função de escolhas quanto à sistematização do conhecimento, à vivência musical, à técnica, à teoria musical, ao despertar para a música, dentre outras coisas, respeitando diferentes níveis de complexidade inerentes ao campo. Atualmente, fomenta-se uma boa vivência musical antes do processo de teorização e codificação do fenômeno sonoro-musical. A terminologia utilizada no universo acadêmico-musical para esta primeira etapa da Educação Musical é *Musicalização.*

> Ao compreendermos a musicalização enquanto uma etapa dentro da educação musical, automaticamente colocamos esta última dentro de uma processo mais amplo. Ela pode atingir fases que ultrapassam a musicalização, podendo, por exemplo, abordar a notação musical enquanto representação simbólica convencionada (PENNA, 1991, p. 36). Já a musicalização trabalharia nos níveis da concreticidade sonora (COUTO, 2009, p.114).

Na Musicalização, o "fazer musical" é o que deve ser fomentado, através das modalidades conhecidas como *execução*, em que se faz música através da execução instrumental e/ou vocal; da *apreciação*, que é a modalidade na qual a pessoa ouve música de maneira crítica e participativa; e também da *composição*, que implica a criação musical através da manipulação dos elementos da música, segundo a teoria de Keith Swanwick. Nessa fase busca-se desenvolver os instrumentos de percepção básicos necessários para a compreensão do material sonoro como linguagem artística, ou como prefere o autor, como discurso.

> Contudo, o nível de domínio dos códigos musicais durante a etapa da musicalização seria diferente do de um profissional, por se ater ao fornecimento de "um referencial básico, dos esquemas de percepção necessários para sustentar uma disposição de se apropriar de obras musicais" (PENNA, 1991, p.43).

A Musicalização, assim como a alfabetização, não é exclusividade do público infantil, podendo ser vivenciada por pessoas de qualquer faixa etária, “embora haja a necessidade de adaptação da linguagem, dos estímulos motivacionais, do repertório, e o respeito pela capacidade de abstração de cada faixa etária específica” (COUTO, 2009, p.112-113).

> Um eixo básico comum sugerido por Penna para o trabalho metodológico com a musicalização envolveria primeiramente a vivência musical, a qual permitiria a “atividade perceptiva” (PENNA, 1991, p. 53). [...] Processo semelhante é também descrito por Martins, o qual afirma que a aprendizagem musical passaria primeiramente por um momento do desenvolvimento da percepção, onde se deve focar determinado elemento para a atenção do indivíduo (COUTO, 2009, p.113).

Desenvolver a percepção nesta etapa não significa se ater aos elementos musicais, como timbre, altura, andamento, dinâmica, intensidade, etc., mas também, significa demonstrar o caráter musical, no sentido de ser meio de expressão, comunicação e dentre outras coisas, caminho para novas interações socioculturais, visando tornar o processo significativo para o aluno. Para Swanwick,

> esses elementos seriam apenas “materiais” sonoros, e apenas *uma* maneira de analisar a experiência musical. O educador musical deve estar consciente de que existe a necessidade de ultrapassar a simples conceituação e reconhecimento de tais elementos, e fazê-los adquirir sentido dentro do contexto musical, caso contrário não haverá nenhum envolvimento nos níveis metafóricos do discurso musical (SWANWICK, 2003, p.59).

E para que haja envolvimento, Keith Swanwick propõe um modelo de ação para o ensino da música, o *Modelo Compreensivo da Experiência Musical*, denominado por C(L)A(S)P, que visa explicar como as atividades musicais proporcionam o envolvimento dos alunos com a música. O autor defende que o objetivo fundamental da Educação Musical é que “os alunos possam ser ‘sensibilizados’ pela experiência musical” (DA COSTA, 2010, p.35).

Antes de apresentarmos o citado *Modelo Compreensivo da Experiência Musical* é importante ressaltar que o mesmo não é um método de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas, o modelo carrega uma visão filosófica sobre a Educação Musical,

> enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e (S) habilidades técnicas (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.18).

O modelo também é conhecido pela sigla C(L)A(S)P, conforme figura abaixo:

Figura nº 01 - C(L)A(S)P

C – composition
(L) – literature studies
A – appreciation
(S) – skill acquisition
P - performance

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Estes são os cinco parâmetros enumerados por Swanwick, que têm o intuito de facilitar o acesso dos alunos à experiência musical, e também, a partir deles é possível ao professor especificar, em qualquer momento, o tipo de atividade em que está envolvido com os alunos. O autor considera que estes cinco parâmetros devem ser trabalhados equilibradamente e de forma integrada. Conforme figura nº 01 acima, pode-se perceber que as letras "L" e "S" estão entre parênteses e o motivo pelo destaque serve para criar planos de maior importância e de suporte. (L) e (S), portanto, são parâmetros secundários, enquanto o tripé do *Modelo Compreensivo da Experiência Musical* é composto pelos seguintes parâmetros: C, A e P, respectivamente, composição, apreciação e performance.

> Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do Modelo C(L)A(S)P. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de "suporte" agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17).

No Brasil, a sigla C(L)A(S)P foi traduzida como (T)EC(L)A, em que (T) representa 'técnica'; E, 'execução'; C, 'composição'; (L), 'estudos acadêmicos' e A, 'apreciação'. França (2002) defende a ideia de que a mencionada tradução afeta a própria teoria, uma vez que "sua configuração externa tem uma lógica interna, bem como uma fundamentação que lhe respalda. Alterar-lhe a aparência pode afetar sua autenticidade" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.18). A sequência escolhida por Swanwick representa uma hierarquia de valores sobre o fazer musical, em que os parâmetros composição, apreciação e performance estão distribuídos de forma simétrica, visando demonstrar que estas atividades devem estar bem distribuídas e equilibradas nos programas de educação musical. Na sigla (T)EC(L)A, a letra

“T” em substituição da letra “S”, aparece em primeiro lugar, sendo que na sigla C(L)A(S)P a técnica está intencionalmente situada mais ao fim da sigla, “indicando o cuidado que se deve ter para não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 19). Em contrapartida a letra “C” é a primeira da sigla, pois a composição é “tradicionalmente o ‘carro-chefe’ que permeia todo o programa de educação musical como instrumento para o desenvolvimento musical dos alunos” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.19).

> Por último, do ponto de vista do vernáculo, entendemos que a sigla C(L)A(S)P não resulta em uma expressão estranha ou difícil de ser memorizada a ponto de justificar sua tradução. Portanto, recomendamos expressamente que a forma original do Modelo C(L)A(S)P seja preservada, para que sejam igualmente preservados os princípios que lhe inspiraram (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.19).

Grosso modo, (L) *literature studies*, seriam os estudos acadêmicos sobre música, dentre muitos, a história da música, os métodos de técnica instrumental, os tratados de harmonia e técnicas de composição. “A literatura musical só será útil à experiência musical se, de facto, permitir novos conhecimentos para compreender melhor as actividades, quer dos compositores, quer dos intérpretes e ouvintes” (DA COSTA, 2010, p.37). (S) *skill acquisition*, aquisição de habilidades ou técnica, que incluiu vários aspectos, dentre eles, “o controle da técnica, o tocar em conjunto, o domínio do som com aparelhos electrónicos ou outros, o desenvolvimento da percepção auditiva, a capacidade de ler à primeira vista, e a fluência na notação” (DA COSTA, 2010, p.37). Estes dois parâmetros, “L” e “S”, que na sigla C(L)A(S)P recebem o parênteses por serem atividades periféricas,

> podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17).

Os aspectos centrais, conforme citação acima (C, A e P) do Modelo de Swanwick, são mais que seus parâmetros, mas também são os fundamentos de uma educação musical abrangente, nos termos de França (2002). “Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.8). Composição, apreciação e performance

> constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. Cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das idéias musicais. A abordagem integrada dessas modalidades representa hoje uma forte corrente da teoria e da prática da educação musical: para que sejam educadas musicalmente, as crianças devem ser introduzidas nesses métodos, procedimentos e técnicas fundamentais do fazer musical (PLUMMERIDGE *apud* FRANÇA; 2002, p.8).

C*omposition***,** em português "composição": "é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.8). A autora incluiu todas as formas de invenção musical, não se restringindo aos trabalhos que são escritos sob qualquer forma de notação, mas também, na improvisação. Pode ser percebida como um processo em que ideias musicais são organizadas com a finalidade de se elaborar uma peça, seja improvisando ou executando uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos. A composição é também

> uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro (Swanwick 1979, p. 43). Trabalhando-se a partir da matéria-prima, pode-se "decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado" (Swanwick 1994, p. 85). Assim, ela estende ao máximo o exercício da tomada de decisão expressiva, habilidade determinante no fazer musical. Compor é "uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões" (Swanwick 1992, p. 10). (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.9).

A composição é um tipo de relação com a música muito direta e particular, e qualquer que seja a forma que ela possa ter, o seu valor encontra-se na interiorização que ela proporciona. *John Paynter* comenta que a composição "é a maneira mais certa para os alunos desenvolverem o julgamento musical e compreenderem a noção do 'pensar' musicalmente" (PAYNTER *apud* FRANÇA, 2002, p.10). A composição também pode promover um "progressivo domínio da técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado, pois "fortalece a associação entre a ação e o som" (MILLS *apud* FRANÇA, 2002, p.10). Com o tempo as experiências em composição "podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico" (FRANÇA, 2002, p.10).

A*ppreciation*, em português "apreciação": é "a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical" (SWANWICK *apud* FRANÇA, 2002, p.12). A forma mais fundamental de abordar a música é através do ouvir, sendo que ouvir

> permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12).

A apreciação é aparentemente a mais passiva das atividades musicais, contudo, "a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12). Não é somente no ato de ouvir gravações ou de assistir alguém a tocar que a apreciação acontece, "o tocar uma escala, o decidir sobre um timbre, o ensaiar e praticar uma peça, o improvisar ou o afinar um instrumento" (DA COSTA, 2010, p.38), também são possibilidades de apreciação.

Deste modo a apreciação constitui-se na atividade musical mais facilmente acessível. Aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas. Ouvir uma grande variedade de músicas "alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias em novas formas e significados" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12-13).

P*erformance*, idem em português: não se restringe ao ato de tocar em público para uma platéia, mas que abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia. A performance também acontece em sala de aula através de uma gama de possibilidades, "incluindo o canto – um meio altamente expressivo e acessível – instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas ou instrumentos tradicionais" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.14). Esta modalidade de atividades pode envolver os alunos em experiências musicalmente ricas, sem que seja necessário um alto nível técnico ou de leitura.

> Seja qual for o nível de complexidade, é preciso procurar a melhor qualidade artística possível para que ela resulte significativa, expressiva e relevante. As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível – pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.14).

A definição do contexto também é importante para as escolhas e decisões da performance, pois as aulas individuais permitem a abordagem de conteúdos mais complexos, enquanto as aulas coletivas assumem duas funcionalidades:

> em princípio, volta-se ao ensino de conteúdos elementares, propiciando motivação, aprendizado em conjunto e baixo custo, sendo indicada em contextos de Iniciação Musical ou ensino elementar da Performance. Em outro, serve de complemento a conteúdos não abordados na aula individual, permitindo trabalhar aspectos de interpretação, execução e crítica, provendo espaço para apresentação do trabalho das aulas individuais e preparando para a tensão em momentos de apresentação pública, em formato de Oficina de Performance ou Master-class (CERQUEIRA, 2010, p.3-4).

Um dos elementos centrais da performance é a escolha do repertório. Para a sua definição é necessário observar alguns pontos importantes, tais como, a possibilidade de desenvolvimento técnico e a seleção de peças mais acessíveis para que os alunos possam controlá-las "confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.14).

No modelo que está sendo apresentado os parâmetros Composição, Apreciação e Performance devem atuar de forma integrada, tornando-se assim uma potencialidade para almejar os objetivos de uma educação musical abrangente em que a experiência musical é central no processo de sensibilização para a Música.

> Em uma abordagem integrada e coerente da educação musical na qual as crianças compõem, tocam e ouvem música, as fronteiras entre os processos musicais desaparecem. Quando elas compõem, por exemplo, não há como deixarem de aprender enquanto performers e ouvintes, tanto quanto como compositores (MILLS *apud* FRANÇA, 2002, p.16).

Portanto, tendo em vista que no processo educativo-musical ora investigado é a viola caipira o instrumento utilizado para o estudo de Música, no subtópico seguinte buscaremos apresentá-la como a voz da linguagem.

1.3 – VIOLA CAIPIRA: a voz da linguagem

O som da viola está definitivamente vinculado
a uma imensa e profunda série de manifestações culturais do nosso povo,
e que vão das toadas às folias-de-reis, do cateretê ao cururu,
das festas do Divino às danças de São Gonçalo.
(SOUZA, 2005, p.18)

Para que o fenômeno sonoro possa ser traduzido em *Música*, segundo a concepção adotada, é necessário que o som seja produzido por alguma *fonte sonora*, podendo ela ser um instrumento musical efetivamente construído e pensado para tal fim, como por exemplo: o piano, a flauta, o violão, o trombone, o saxfone, a bateria, o contrabaixo, o violino, o cello, a

guitarra, o pífano, a clarineta, o trompete, a viola caipira, dentre muitos outros; ou a fonte sonora pode ser algum objeto ou coisa que venha servir para a atividade musical, como por exemplo: uma enxada, uma placa de metal (utilizada para simular trovões), sacolas de plástico (utilizadas para simular o barulho da chuva), garrafas de vidro (usadas para imitar o vento), apitos de caçar pássaros, frascos de leite em pó (usados como tambores); pode ainda, a fonte sonora ser a precursora de todos os instrumentos musicais, ou seja, a voz humana, sendo que o *canto* via improvisações melódicas é considerado como nossa primeira atividade musical intencionalmente cultural. Obsta ressaltar também que os instrumentos musicais são meios e não fins em si mesmos e que estudar música é algo distinto de estudar determinado instrumento musical. Os instrumentos servem à música e é por meio deles que podemos expressar nossa musicalidade.

Nesta parte do texto traremos informações sobre a fonte sonora (viola caipira) que é a voz da linguagem do processo educativo-musical ora investigado e que no capítulo seguinte será apresentado e contextualizado. Para tanto, abordaremos breves aspectos históricos do instrumento, suas morfologias, inserções em manifestações culturais brasileiras, denominações, afinações, curiosidades, e ainda, comentaremos sobre o seu ensino.

> Apesar de todos esses atributos tão nossos que reforçam seu caráter de brasilidade, a viola é na verdade um instrumento de origem portuguesa, tão antigo que seus sons se perdem no tempo. [...] as primeiras violas de mão portuguesas chegam perto dos 800 anos de idade. [...] Apesar de nos remeter ao mundo rural, a viola foi antes um instrumento urbano, tanto em Portugal como no Brasil (VILELA, 2015, p.31).

Em Portugal havia cinco tipos de viola: a braguesa, a toeira, a beiroa, a campaniça e a amarantina, sendo que destas cinco somente a amarantina e a campaniça não fincaram raízes no Brasil. As beiroas, hoje praticamente extintas em Portugal, ainda mantêm sua linhagem nos fandangos do litoral sul de São Paulo e norte do Paraná. As antigas violas de Queluz, com suas doze cordas (três duplas e duas triplas) e com sua arte marchetada ainda são encontradas no norte de Minas Gerais. Já no nordeste, os repentistas se utilizam da viola dinâmica, um modelo criado no Brasil que tem amplificadores naturais feitos com cone de alumínio e geralmente são encontradas com doze cordas distribuídas em cinco ordens, três pares e duas triplas. No Brasil é possível também encontrar violas construídas com o uso do bambu, palmeiras como o buriti, latas, enfim, um braço ligado a uma caixa de ressonância (VILELA, 2015).

Outra viola que merece destaque, proveniente da região de Cuiabá, no Mato Grosso, é a viola de cocho, “que recebe esse nome por ser feita a partir de uma madeira escavada, como

um cocho no qual se coloca um tampo" (VILELA, 2015, p.51). "A viola de cocho encontrada no pantanal mato-grossense, cujo bojo é escavado e o tampo feito de raiz de figueira branca" (CORRÊA, 2014, p.39) possui outras origens, sendo que sob uma perspectiva mais remota ela seria descendente do alaúde, vindo assim, do Oriente Médio, tendo em vista a sua forma. No entanto, se observarmos "no Panamá e Venezuela, instrumentos de morfologia muito parecida com nossa viola de cocho, a *mejoranera* e o *socavón*" (VILELA, 2015, p.51), as semelhanças morfológicas, a afinação muito próxima e a quantidade de cordas indiciarão uma origem mais próxima. A viola de cocho tem cinco cordas, originalmente de tripas, mas hoje utiliza-se o náilon, e seus trastes são feitos de barbante.

O registro mais remoto da viola no Brasil data de 1593[14] no nordeste. No sudeste, em 1613, violas foram catalogadas em espólios deixados na cidade de São Paulo. O padre José de Anchieta no processo de catequese dos índios no início da colonização pelos portugueses sustentou todo o seu projeto usando da música e das práticas teatrais, portanto, seria correto pensarmos que a viola possa ter sido utilizada nos acompanhamentos dessas danças indígenas, uma vez que até hoje a utilizamos para acompanhar o cururu ou o sapateado e palmeado do cateretê (VILELA, 2015).

Catequistas se moviam,
pra provar o seu amor
aos nativos que temiam
o estranho invasor...
Mas, ouvindo o som mavioso
de uma viola a soluçar,
o selvagem cauteloso
espreitava, a escutar.

Espreitava, a escutar
o aluno de Jesus,
que em campo aberto, a cantar,
plantou uma grande cruz...

Cruz que o índio, a distância,
entendia curuzu,
que ao branco parecia
a palavra cururu.

A palavra cururu,
que entrou na tradição,
veio, então, de curuzu,
numa catequização...
A história nos ensina
o ideal da religião

[14] [...] a mais antiga referência expressa a versos cantados pelo personagem de uma comédia encenada em 1580 ou 1581 na matriz de Olinda, por ocasião da festa do Santíssimo Sacramento, aparece nas *Denunciações de Pernambuco*, de 1593, confirmando desde logo a ligação da viola com a canção citadina (TINHORÃO *apud* VILELA, 2015, p. 38).

Cururu virou doutrina,
na cantiga do cristão.

(Como nasceu o cururu, de Capitão Furtado e Laureano)[15]

Os versos citados acima são de Ariovaldo Pires, vulgo Capitão Furtado, que retrata muito bem como um gênero musical português (cururu)[16], geralmente acompanhado instrumentalmente pela viola e pelo pandeiro basco, começou a fazer parte do patrimônio artístico brasileiro, justamente nesse período em que os jesuítas estavam estabelecendo o primeiro estágio de cultura brasileira. Contudo,

> no ensinamento de Flausino Rodrigues Valle, porém, fica claro que musicalmente tenha partido do índio a primeira marca de um gênero tipicamente local em termos de uma história brasileira, eis que, neste aspecto, a princípio o português não haja logrado impor suas próprias fórmulas às aqui encontradas: urucapés, guaús, parinaterans e tocandiras, por exemplo, de presumida origem guaicuru, xavante, guarani ou bororo (FERRETE, 1985, p.18).

O cururu é também um dos padrões rítmicos existentes na música caipira e por isso estamos dando a devida importância ao citá-lo. Outro ritmo que também se traduz em gênero musical brasileiro é o *cateretê*, pois

> segundo Valle, Anchieta ter-se-ia aproveitado de uma dança religiosa dos índios, chamada *caateretê*, para atraí-los ao cristianismo. O Apóstolo do Brasil, ademais, iria introduzir esta dança mais adiante nas festas de Santa Cruz, Espírito Santo, Conceição e Gonçalo, num uso que, por investigações realizadas neste século, ainda subsiste em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Pará e Amazonas, também sob a determinação de catira. Sua característica mais recente, de acordo com Rossini Tavares de Lima, não é a própria dança, mas os elementos rítmicos da viola acompanhante, do sapateado e do palmeado, o que equivale a dizer que o modelo original teria sofrido tantas quantas foram as participações intermediárias na sua construtura secular (FERRETE, 1985, p.18).

Oportuno citar aqui que, depois dessa mistura cultural e étnica entre índios e portugueses, sem esquecer de outros europeus e dos orientais, é que nos entrelaçamos culturalmente com os negros, proporcionando a hibridização musical entre suas culturas e manifestações artístico-religiosas. Porém,

---

[15] FERRETE, 1985.

[16] O Cururu – dança cantada ainda sobrevivente em certas regiões interioranas do Mato Grosso, Goiás e São Paulo – sempre constituiu uma espécie do gênero desafio, com a diferença de haver um ‘pedestre’ a apregoar cantadores desafiantes sem que, todavia, o próprio ‘pedestre’ participasse da contenda. As rimas são consideradas ‘carreiras’, dando-se por encerrada a ‘carreira do dia’ quando, enfim, sobra um vencendor (FERRETE, 1985).

> a participação do indígena na criação de uma música nacional conjuntamente com o povoador (ou colonizador, como quiserem) europeu foi de transcendental importância, sendo possível afirmar, inclusive, que essa participação terá sido de maior importância ainda, na definição de folclore nacional, que a do negro, se considerarmos a condição muito mais duradoura de dependência deste e os estratagemas de que se valeu para 'acomodar' seus valores culturais aos do dono, fascinando-o com sua inventividade rítmica e dócil adaptação vivencial (FERRETE, 1985 p.24).

Os índios, pelo que se sabe, "sempre deram preferência aos instrumentos de sopro e ao ouvir a viola portuguesa ficaram encantados, e no cruzamento posterior com os povoadores acabaram desenvolvendo o que hoje se conhece como viola caipira" (FERRETE, 1985, p.57). "Acompanhando as violas, os portugueses tocavam também flautas, pifes, tambores e gaitas[17], aliando a isso as maracas, buzinas e flautas indígenas (VILELA, 2015, p.39).

> A viola, desde então, faz parte do cotidiano do povo que aqui foi se criando. Aos poucos, espalhou-se nas empreitas dos bandeirantes e tropeiros e, em emergentes cidades como Recife (PE), Salvador (BA) e Rio de Janeiro (RJ), sua prática tornou-se habitual, como podemos verificar na Salvador do século XVII descrita nos versos de Gregório de Matos e Guerra [...] Não conseguimos divisar o quanto a viola esteve presente no cotidiano do povo, mas sua função de instrumento acompanhador vinha desde Portugal (VILELA, 2015, p. 39-40).

No século XVIII, Domingos Caldas Barbosa, com sua voz acompanhada de uma viola, encantou a corte portuguesa com modinhas e lundus[18], gêneros atribuídos às raízes da música popular brasileira urbana, o que demonstra o constante trânsito de informações que fluía entre os estratos sociais, característica comum da música popular até a década de 1970 (VILELA, 2015, p.41).

> A viola, por excelência, foi durante os três primeiros séculos da colonização o principal instrumento acompanhador de cantantes, e apenas na primeira metade do século XIX cedeu lugar, na cena urbana, ao jovem violão, que, pela afinação e por ter cordas simples e não duplas, mostrou-se mais funcional ao ofício acompanhador do canto. Na Espanha e posteriormente na Europa, o violão ganhou espaço e rapidamente tornou-se o mais usado instrumento de cordas dedilhadas (VILELA, 2015, p.41).

De extrema importância é a informação trazida na citação acima, pois a denominação viola caipira tende a nos direcionar para a origem das práticas da viola no meio rural, todavia,

---

[17] Gaita (de boca, chamada também de harmônica) eles tinham, tanto que dela faz referência a carta de Pero Vaz de Caminha, conforme citação no livro *A Moda é Viola*, de Romildo Sant´Anna: "...E (Diogo Dias) levou consigo um gaiteiro com sua gaita. E meteu-se a dançar com eles (os indígenas) tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam, e andavam com ele muito bem ao som da gaita" (RIBEIRO, 2015, p.309).

[18] "As modinhas trazem raízes do cantar português fundido ao *bel canto* italiano e à já presente riqueza melódica brasileira: o lundu e suas raízes fincadas no universo afro-brasileiro. É curioso observar que as modinhas, de origem cortesã, fossem, naquela época, acompanhadas pela viola, instrumento popular, e o lundu, de origem popular, interpretado ao piano" (VILELA, 2015, p. 40-41).

no meio urbano a viola foi o instrumento acompanhador nos três primeiros séculos de colonização.

> É importante lembrarmos que inúmeras manifestações que consideramos tipicamente rurais desde seu surgimento tiveram sua origem nos centros urbanos da colônia, como é o caso da Dança de São Gonçalo, da Folia de Reis e da Folia do Divino, que sempre fizeram acompanhar da viola (VILELA, 2015, p.42).

O violão, instrumento com menos de 300 anos, é que substituiu a viola no cenário urbano, uma vez que não fazia parte das manifestações culturais mencionadas na citação acima. A Dança de São Gonçalo, a Folia de Reis e a Folia do Divino foram aos poucos sendo expulsas dos centros urbanos, fruto das decisões do concílio do Vaticano[19], por serem tratadas como ritos pagãos que estavam se misturando com os rituais católicos. Junto a tais manifestações, no século XIX, vimos também instrumentos como a viola, rabecas e requintas caminharem para o interior e para o meio rural. Posteriormente, danças como a mazurca e a polca, caindo em desuso nos salões urbanos, foram encontrar função no meio rural, onde até hoje, são encontradas (VILELA, 2015).

> Reparamos que o caipira é quem vai se utilizar do dejeto cultural urbano e recriá-lo, integrando-o à sua cultura. Talvez por isso também se conserve na cidade um olhar depreciativo sobre esse camponês que se recria e cria sua cultura a partir do lixo cultural urbano (VILELA, 2015, p.45).

Não estamos falando aqui de todos os camponeses que habitaram nosso país em tempos remotos, mas daqueles que tiveram contato com bandeirantes e tropeiros, responsáveis por ter espalhado as práticas da viola por onde passavam e fixavam suas bandeiras, na região que foi chamada de Paulistânia[20].

Pois bem, graças aos bandeirantes e tropeiros é que a viola se inseriu nas Minas Gerais. E devido à denominada "cultura caipira" é que por aqui o instrumento foi apelidado de *viola caipira*. Porém, Brasil afora o instrumento também pode ser conhecido como "*viola de dez cordas, viola de pinho, viola nordestina, viola de fandango, viola sertaneja, viola de*

---

[19] Chama-se de romanização as decisões acertadas em concílios no Vaticano, onde, em muitas das vezes, tentava-se resgatar as formas pura de um catolicismo (VILELA, 2015, p.44).

[20] "Entende-se por Paulistânia toda a região povoada pelas bandeiras, região que coincide com as áreas de acomodação do que chamamos de cultura caipira, ou seja, São Paulo, sul de Minas Gerais e Triângulo Mineiro, Goiás, Mato Grosso do Sul, parte do Mato Grosso, parte de Tocantins e norte do Paraná. [...] Viajantes do século XVIII e XIX relataram a musicalidade dos tropeiros que nas horas do rancho improvisavam versos ao som da viola. Aos poucos a viola foi tornando-se porta-voz desse povo do interior do Sudeste e Centro-Oeste brasileiro" (VILELA, 2015, p.42).

feira, viola brasileira, viola branca, viola pantaneira, viola campeira, viola cabocla" (CORRÊA, 2000, p.29).

> Com a alcunha que a identifica como um símbolo cultural daquele que habitava os sertões, o caipira, a viola emancipou-se de suas "origens", porém, ao urbanizar-se, trouxe na esteira diversos elementos da cultura lúdico-religiosa e da técnica do instrumento português (DIAS, 2012, p.25).

As violas portuguesas, amarantina, beiroa, toeira e braguesa utilizavam das técnicas de rasgueado, e as duas últimas, do ponteado. Atualmente são bastante usuais na música caipira as duas técnicas apontadas, sendo que os ponteados são realizados em terças e sextas paralelas devido à própria afinação cebolão, por exemplo, ao tanger o quinto par simultaneamente ao terceiro par de cordas forma-se um intervalo de sexta e se tocarmos ao mesmo tempo o quarto par com o terceiro teremos um intervalo de terça. Braz da Viola (1992), em seu livro "A viola caipira: técnicas para ponteio", dedica uma parte de seu método para as "escalas duetadas", que é

> um dos recursos mais idiomáticos e tradicionais da viola caipira [...] Elas consistem nas escalas diatônicas normalmente do modo maior, executadas em duas vozes com intervalos de terças ou sextas paralelas, obtidos sempre com o uso de dois pares de cordas. Recebem a denominação "duetadas", pois se comportam como as vozes duetadas das duplas caipiras que cantam também os mesmos intervalos (AMARAL *apud* DIAS, 2012, p.44).

A técnica do rasqueado ou rasgueado, também herdada das técnicas portuguesas é muito utilizada em gêneros como a guarânia, a moda de viola e o pagode. O efeito rasgado do som, proveniente do rasqueado

> é obtido ferindo-se as cordas em um movimento rasgado, para cima ou para baixo. Pode ser como polegar, ou com qualquer outro dedo da mão direita. Quando não há indicação do movimento, é realizado com os dedos q, a, m, i (CORRÊA, 2000, p.89).

Quanto ao termo "caipira", para muitos filólogos é expressão de etimologia desconhecida. Contudo, alguns atribuem o vocábulo à contração das palavras tupis *caa* (mato) e *pir* (que corta), no sentido completo de cortador de mato. Há ainda, outras tentativas em defini-lo:

> sem mencionar etimologia, Câmara Cascudo define caipira como 'homem ou mulher que não mora na povoação, que não tem instrução ou trato social, que não sabe vestir-se ou apresentar-se em público'. Observa-se, pela conjugação de conceitos, que o tipo é rural – e inquestionavelmente caboclo -, mas não nesse sentido de rurícola (agricultor ou lavrador) e sim numa acepção pejorativa de personalidade, com menosprezo e depreciação (FERRETE, 1985, p.21).

Reflexo de tais acepções é o personagem criado por Monteiro Lobato, ou seja, o Jeca Tatu, cujas características estão em ser esfarrapado, desdentado e sem instrução. No que concerne à música caipira, também sofreu reflexos de tais entendimentos e que por muitos foi analisada como um fazer musical inferior, sendo que um dos possíveis motivos desta incompreensão talvez seja, realmente, o fato de que os camponeses se recriaram e criaram sua cultura a partir do lixo cultural urbano, conforme comentado anteriormente.

> Quando pensamos em Música Caipira, nosso pensamento se reporta a um período não muito distante, quando ela começou a ser gravada, no fim da década de 1920. Através do rádio e dos discos, ela trouxe a nós o cotidiano do camponês do centro-sudeste do Brasil, o caipira, utilizando vozes e instrumentos como a viola e o violão. Embora alvo de preconceitos pela visão urbano-progressista, as gravações de música caipira representaram a terceira maior fatia do mercado de discos do país e, por sua vez, contribuíram para que o migrante dos bolsões rurais se fixasse na cidade sem perder totalmente os valores culturais de sua origem (VILELA, 2015, p.59).

É importante pensar no movimento de ruralização de algumas manifestações culturais, juntamente com elas o instrumento viola caipira e, posteriormente, no retorno para o meio urbano, devido ao movimento progressista que se instaurou em nossa sociedade. Em um primeiro momento, o Vaticano indiretamente acabou por expulsar a viola dos centros urbanos, e em um segundo momento, acontecimentos sociais de ordem capitalista, fizeram com que o homem do campo procurasse os grandes centros urbanos em busca de novas oportunidades e de trabalho, levando consigo, através da música caipira, suas raízes culturais e inevitavelmente sua porta-voz, a viola caipira.

> O êxodo rural ocorrido nas décadas de 1960 a 1980, no Brasil, provocou um significativo deslocamento dessa prática, que saiu de uma localização predominantemente rural para uma localização que hoje já se pode majoritariamente urbana (PESSOA *apud* DIAS, 2012, p.48).

Foram esses migrantes da zona rural que despertaram o interesse da indústria cultural, grande responsável pelo surgimento da música sertaneja que tem suas origens na música caipira. Contudo, segundo Caldas (*apud* VILELA, 2015), a música caipira quase nada tem a ver com a música sertaneja produzida atualmente no meio urbano-industrial, pois

> enquanto a primeira ainda desempenha um papel de elemento mediador das relações sociais, evitando com isso a desagregação das populações do meio rural e do interior, a segunda tem uma função meramente utilitária para o seu grande público. [...] com a inserção na indústria cultural, a música sertaneja transformou-se numa peça a mais da máquina industrial do disco (p.65).

Não se trata de criar hierarquizações entre a música caipira e a música sertaneja, trata-se, ao contrário, de compreendermos a que fim se destina a música do caipira, que distante dos interesses da indústria cultural se manteve viva em tradicionais manifestações culturais brasileiras, em festas religiosas, mutirões[21], etc. Portanto, adotaremos o conceito clássico de música caipira de José de Souza Martins,

> para quem esta música, levando em conta suas condições de produção e função social, pertence às práticas do homem rural de forma orgânica, nunca aparecendo só enquanto música, "porque é sempre acompanhamento de algum ritual de religião, de trabalho ou de lazer" (MARTINS *apud* DIAS, 2012, p.38).

A música caipira, ao longo da história foi constituída em uma prática musical das classes menos favorecidas, enquanto a elite brasileira estava voltada aos encantos europeus, de um fazer musical erudito. Tal premissa nos leva a conjecturar sobre as dificuldades dos violeiros em adquirir instrumentos ou construí-los, de terem acesso aos encordoamentos, às partituras, métodos, transcrições e às audições, que provavelmente aconteciam, na maioria das vezes, somente ao vivo, a não ser a partir da década de 1920, quando teve início as gravações de música caipira. Porém, discos e vitrolas certamente não estavam à disposição daqueles que de pouca renda sobreviviam.

A inexistência de registros e documentos quanto às formas de se tocar e aprender viola tornou-se, portanto, uma característica da tradição do instrumento, provavelmente por ter pertencido às classes menos favorecidas. É muito difícil saber efetivamente como cada violeiro aprendeu e de que maneira os toques de viola foram sobrevivendo ao tempo. Fato é que no âmbito rural, não se pode falar em uma prática de ensino em que houvesse uma pessoa dedicada a ensinar formalmente a tocar o instrumento tal qual o concebemos, tampouco é possível precisar quando esta prática começou a acontecer mediada por um professor.

> A não existência de uma metodologia sistematizada para o ensino da viola fez cada violeiro desenvolver uma maneira muito própria de tocar. Assim, a diversidade de toques que soa hoje pelo país é imensa. A partir da singularidade criou-se a pluralidade (VILELA, 2015, p.54).

Vilela (2015), a partir da singularidade do toque dos violeiros do sudeste, estabeleceu uma comparação com os do nordeste, vindo a apontar o elemento rítmico como sendo o grande diferencial da música caipira.

---

[21] "... consiste "no agrupamento de algumas ou mais famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade, pela vivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas" (CANDIDO *apud* DIAS, 2012, p.39).

> Durante os dois primeiros séculos de Brasil, as instâncias administrativas portuguesas estiveram mais voltadas ao Nordeste graças às rentáveis atividades econômicas com a cana-de-açúcar. Assim, a presença do Estado português no Nordeste fez com que se fixassem algumas das maneiras cultas de tocar. Já no Sudeste, a viola nas mãos de bandeirantes e mamelucos perdeu o requinte técnico, mas ganhou uma abordagem rítmica mais aberta. Prova disso é a quantidade de ritmos presentes dentro do que conhecemos por música dos caipiras (VILELA, 2015, p.43).

A música caipira é uma das vertentes musicais brasileiras com a maior diversidade rítmica, sendo que os padrões rítmicos é que auxiliam na caracterização de seus gêneros musicais, dentre eles: *Cururu, Cateretê, Toada, Arrasta-Pé, Mazurca, Valseado, Batuque, Balanço, Guarânia, Rasqueado, Polca, Cana Verde, Querumana, Xote e o conhecido Pagode-de-Viola* (CORRÊA, 2000). Em geral, também são danças populares.

> Desconhecemos na música popular algum segmento que abrigue tantos ritmos distintos. Afirmamos isso com base em nossas pesquisas. A música caipira é o maior guarda-chuva de ritmos distintos existente na música brasileira (VILELA, 2015, p.71)

Quanto à perda do requinte técnico no Sudeste, acredito que tenha sido o motivo pelo qual a grande parte do repertório de música caipira, sob os aspectos harmônicos[22], seja de extrema simplicidade, sendo que com apenas três acordes pode-se tocar a maioria das canções.

> A linguagem harmônica da música sertaneja raiz caracteriza-se pelo simples, isto é, constitui-se basicamente de três acordes perfeitos, cada um representando uma função harmônica: tônica, subdominante e dominante. Na tonalidade de E, por exemplo, tem-se o acorde E (função de tônica), A (função de subdominante), B (função de dominante) e um quarto acorde, E7 (dominante de A). Segundo Roberto Correa, em entrevista, com esse conjunto de acordes pode-se tocar praticamente todo o repertório do gênero (DIAS, 2012, p.153).

Em que pese os comentários de Roberto Corrêa na citação anterior, no que tange à complexidade harmônica, não se trata de uma impossibilidade ou limitação do instrumento, mas uma característica da música caipira. Cabe aqui relatar que durante a graduação em Música propus um projeto de Iniciação Científica junto à UFSJ, que visava criar um Dicionário de Acordes com linguagem harmônica de Bossa Nova para viola caipira. Como resultado da pesquisa, partimos da comparação entre a viola e o violão, sendo que o último é o instrumento tradicionalmente utilizado no citado gênero musical.

---

[22] "Chamamos de instrumento harmônico o instrumento capaz de fazer acordes (emissão de três ou mais sons simultâneos) para acompanhar melodias executadas por outros instrumentos ou pela voz humana. A flauta é um instrumento melódico, pois toca uma nota de cada vez, já o instrumento harmônico pode tocar várias notas ao mesmo tempo" (VILELA, 2015, p.39).

> Os resultados mostram diferenças técnicas entre os instrumentos que não são significativas o suficiente para impedir a viabilidade do processo de encadeamento de acordes na viola caipira. Isto comprova nossa hipótese inicial no tocante à mão esquerda. Todos os experimentos realizados mostraram a viabilidade da tradução do universo da bossa nova para a viola caipira (MARINHO; CERQUEIRA, 2013, p.17).

Ou seja, a simplicidade harmônica que provavelmente se deu em virtude da perda dos requintes técnicos pelos bandeirantes e mamelucos que nos fizeram a gentileza de trazer a viola para nossa região, não se trata de uma limitação do instrumento. Instrumento que possui inúmeras variações morfológicas seja quanto ao número de cordas, de trastos[23], à afinação, ao tamanho e também quanto à utilização de madeiras.

A viola tradicional possui dez cordas, sendo que estão estruturadas em cinco pares ou ordens de cordas duplas, contudo, existem instrumentos com 5, 6, 7, 8, 9, 11 e 12 cordas, dentre outras possibilidades. O número de trastos também é um elemento diferenciador das violas, existindo variações com 10, 15, 18, 19, etc. Diferenças também existem quanto ao tamanho e formato da viola, entretanto, geralmente são menores que o violão. Algumas fábricas da atualidade nomeiam seus modelos, como por exemplo: viola cinturada, viola caipira, viola concertista, viola Tião Carreiro.

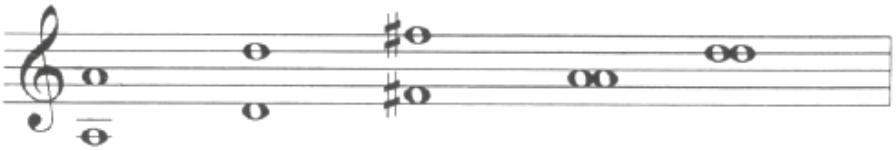
Quanto à afinação[24], estima-se pelo menos duas dezenas de possibilidades, dentre elas: *Cebolão, São João, Oitavada, Boiadeira, Itabira, Do-Meio, Dos-Antigos, Criminosa, Rio Abaixo, Oitavada, De-Ponto, Guitarra Inteira, Guitarrinha, Guitarra Violada, Direta-Fogo-de-Guerra, Rio acima, Riachão, Italiana, Maxambomba, Vencedora, Conselheira, Paraguaçu, Para-Reza* (CORRÊA, 2000). Algumas afinações são raramente empregadas, outras são disseminadas em várias regiões do país. Ocorre também da mesma afinação receber nomes diferentes em suas respectivas regiões, é o que acontece com a afinação Cebolão em Ré, que também é conhecida como São João ou Oitavada:

---

[23] Trastos ou trastes são divisões existentes no braço de determinados instrumentos de cordas, sendo que atualmente utiliza-se de pequenas barras de metal para estabelecer as citadas divisões, como por exemplo, a guitarra, a viola caipira, o violão e o cavaquinho. Há instrumentos que não se valem de tais divisões, como é o caso do violino, do cello e do contra-baixo acústico ou o *fretless*.

[24] "Afinação é a maneira como dispomos (esticamos) as várias cordas do instrumento. Medimos as distâncias (altura) entre os sons por meio de uma unidade chamada tom. A distância entre dois sons distintos chama-se intervalo. Afinação é a disposição das cordas em intervalos específicos. Mudando o tamanho dos intervalos mudamos, consequentemente, a afinação e a maneira de tocar" (VILELA, 2015, p. 49).

Figura nº 02 - Cebolão em Ré Maior, São João ou Oitavada



Fonte: (CORRÊA, 2000, p. 33)

A afinação "cebolão", no eixo da Paulistânia é a mais usual, que surgiu nessa região dos caipiras. "Encontramos o Cebolão em diversas alturas. As mais usuais são Cebolão em mi, Cebolão em ré e Cebolão em mi bemol" (VILELA, 2015, p.49).

> Já no norte de Minas Gerais e na região da capital mineira usa-se com mais frequência uma afinação chamada Rio Abaixo. O Rio Abaixo é uma afinação de origem portuguesa, presente na região de Amarante, da viola amarantina ou de dois corações, região do santo padroeiro dos tocadores de viola, São Gonçalo. Pensamos que as Minas Gerais, mais presas ao crivo da administração portuguesa graças às riquezas minerais, conservaram traços mais profundos da cultura e dos costumes portugueses que a Paulistânia. A permanência de uma afinação vinda de Portugal pode ser um indicativo disso (VILELA, 2015, p.49).

Quanto às madeiras utilizadas na construção das violas, podemos citar o pinho, o jacarandá, o cedro, o ipê, o buriti, o bambu, o ébano, sendo que cada madeira sofre variações devido às regiões de onde advém, por exemplo, o jacarandá mineiro ou baiano. As violas industrializadas, principalmente as economicamente mais acessíveis, não utilizam de madeira maciça, mas sim, de compensados[25]. "Geralmente utiliza-se uma madeira mais macia no tampo (frente) e outra mais dura nos lados e fundo do instrumento" (VILELA, 2015, p. 48).

A diversidade do instrumento também se estende às manifestações culturais tradicionais, como "a dança de São Gonçalo, as folias-de-reis, a festa do Divino, o cateretê, os desafios, o fandango, o cururu, a moda de viola, a toada, o samba de roda e o rasqueado" (SOUZA, 2005, p.18). Manifestações populares estas nas quais o aprendizado da viola caipira se deu de forma não sistematizada, sem metodologias e teorizações, e em que também as transformações oriundas das incorporações de elementos exóticos entre o erudito e o popular, o sacro e o profano, o brasileiro e o europeu, não se deram linearmente ou sob instruções, "pelo contrário, a absorção era ao mesmo tempo imitativa e também criativa" (VILELA, 2015, p.70).

> A transmissão musical nos meios populares, que se processa de forma oral e visual, é ainda hoje a base do aprendizado musical popular. Se observarmos uma festa de congada, veremos que os menores, mais novos, compõem a parte final do cortejo.

[25] Madeira compensada: é um derivado de madeira feita de finas placas de entalho de madeira inventado por Immanuel Nobel. *Wikipedia*. Disponível em: *https://pt.wikipedia.org/wiki/Madeira_compensada*.

> Com seus instrumentos, tocam às vezes; em outros momentos, param inebriados para olhar o público. Daí vem a mãe ou o responsável pela criança e a coloca novamente junto das hostes do cortejo. Com 5 anos, esse menino já toca muito bem acompanhando os maiores com firmeza. Com 8 anos já tem um domínio sobre seu instrumento. Quando adolescente, esse jovem toca como poucos, não só acompanhando, mas improvisando e inventando dentro do que a estrutura musical sugere e permite. Batizamos esse processo de *pedagogia do congado* ou *imitação criativa* (VILELA, 2015, p.70-71).

Apesar de atualmente o ensino da viola estar passando por um processo de eruditização, tendo em vista que está sendo estudada em nível superior, seu aprendizado através da *pedagogia do congado* vem se mantendo nos lugares e espaços onde há as mencionadas manifestações culturais. Ainda quanto ao aprendizado da viola caipira, assim como comentamos no início do presente capítulo sobre o pensamento retrógado de que somente pessoas talentosas e destinadas às práticas musicais é que poderiam aprender Música, no universo do violeiro permearam crenças no sentido de que aquele que não era talentoso poderia recorrer a pactos e simpatias para aprender a tocar a viola caipira. Hoje em dia são vistos como lendas ou histórias, porém, certamente povoaram a realidade de muitos caipiras que desejavam se tornar violeiros. Aproveito o ensejo para trazer uma história de simpatia, que tanto encanta os violeiros e que durante muito tempo acreditou-se ser a forma de se aprender a tocar a viola.

> Na simpatia do cemitério, como dizia o violeiro Antenor dos Reis, ou ainda, pacto-com-o-outro-lado, no dizer de Ameriquim Cabeludo, ambos do sertão da Farinha Podre/MG, o aprendiz procura saber o local do cemitério onde foi enterrado um grande violeiro do passado. Na sexta-feira da Paixão, à meia-noite, sem levar luz alguma, pula o muro do cemitério e, sem fazer barulho, ajoelha-se à beira do túmulo do tal violeiro, estendendo os braços para a gente com os dedos bem abertos. O aprendiz fecha então os olhos, se aquieta, reza três Ave-Marias e pede para que a alma daquele violeiro lhe passe os segredos do instrumento. Dizia o Ameriquim que, com pouco tempo, a pessoa sente um frio na espinha e logo seus dedos são puxados e estralados, seguindo-se leve tontura, que logo passa, quando dá uma ventania no local. Para fechar o ritual, o aprendiz, ainda de olhos fechados, reza mais três Ave-Marias em sinal de agradecimento, pois já mudou sua sina para a de violeiro (CORRÊA, 2000. p.46).

Simpatia contada em tom de brincadeira, contudo, é provável que muitos tenham acreditado nessas histórias e é possível que tenham realizado alguns desses rituais. Dias (2012) comenta que

> para se tornar um bom instrumentista, o violeiro não escapava incólume de atmosferas místicas que, ainda que incompatíveis com a fé católica, compunham a paisagem do universo rural. Para todos efeitos, quando o violeiro não tinha o dom, não se dispensava os pactos, simpatias e crendices populares (p.56).

No repertório das duplas caipiras também é possível perceber essa crença no "dom" de ser violeiro e que o indivíduo já nascia para aquilo. Na música "Violeiro"[26], de Zé Mulato e Cassiano, menciona-se, inclusive, que viola não se aprende na escola.

> *Viola pode chorar mas vê se o seu som não muda*
> *Vou agradecer a Deus, preciso de sua ajuda*
>
> *É pra mim um* ***dom de Deus*** *cantar moda-de-viola*
> *Isso dinheiro não compra e* ***nem se aprende na escola***
> *Quem nasce para ser violeiro é um privilegiado*
> *No tapinha da parteira ele já grita entoado*
> *(...)*
> ***Violeiro é escolhido muito antes de nascer***[27]
> *Ele vem com uma missão, cantar é seu dever*
> *(...)*

Dias (2012) cita outra música do repertório caipira, "Rei sem Coroa"[28], que também contesta a legitimidade da escola no ensino da viola. A seguir um pequeno trecho da canção:

> ***Não se aprende na escola o tocar da viola***[29]*, os desembaraço*
> *Veja só quanta beleza é por natureza o cantar dos passo*
> *Você diz que é cantador, teve professor, mas tu é um fracasso*
> *Já tenho visto peão com fama de bão, mas ser ruim no laço*

A canção "Rei sem Coroa" que foi lançada pela dupla *Tião Carreiro e Pardinho* em 1963 através da gravadora *Chantecler*, reflete um cenário do ensino da viola caipira recente, ou seja, de cinquenta anos atrás, período em que não se aprendia o referido instrumento musical na escola.

Este paradigma da tradição oral se manteve intacto praticamente até a década e 1980, ou seja, recentemente. Os violeiros até então não possuíam noções teórico-musicais para comporem suas músicas, ainda que tivessem um complexo sistema de representações sobre as mesmas, não tinham noções teóricas acerca do sistema tonal do qual faziam uso. E isso vale tanto para aqueles violeiros do meio rural quanto para um número significativo de autodidatas que cultivaram a viola no meio urbano. Motivo pelo qual esses violeiros sempre foram conhecidos como quem toca "sem saber música" ou que toca de "ouvido", o que fazia com que operassem com um número limitado de acordes do campo harmônico. Vale aqui mencionar as duplas caipiras, que fizeram parte desse perfil de violeiros.

---

[26] CD Meu céu (1997).
[27] Grifos nossos.
[28] Música de Tião Carreiro e Sebastião Victor, moda lançada pela dupla Tião Carreiro e Pardinho (DIAS, 2012, p.62).
[29] Grifo nosso.

> A música caipira, portanto, se apoia no inconsciente coletivo apenas verbalizado. Não por coincidência, alguns dos maiores criadores desse gênero são gente simples, humilde, semialfabetizada ou analfabeta.
>
> *E o home pra sê bem home*
> *Quatro coisa hai de sabê:*
> *Jogá e tocá viola,*
> *Robá moça e sabê lê.*
>
> Vieria, da dupla Vieira e Vieirinha, não se considerava "home" por inteiro porque não atendia bem ao último requisito (RIBEIRO, 2015, p.311).

A citação acima toca num ponto importante, pois o analfabetismo do homem do campo foi e continua sendo uma das questões a serem resolvidas no nosso país. Tal cenário nos auxilia a compreender, inclusive, o motivo pelo qual os violeiros da tradição oral não possuíam conhecimentos teórico-musicais e porque suas composições e criações não eram tampouco escritas ou registradas, por um motivo óbvio, não sabiam ler e escrever. Não quero com isto afirmar que todos os violeiros eram analfabetos, mas sim, que este elemento, sem sombra de dúvidas, há que ser sopesado.

Na ausência da escola, professor ou método de ensino sobressaía a capacidade individual de pôr em prática aquilo que havia sido assimilado do outro. A escola era o próprio mestre, aquele que ensinava não somente a música, mas também "os valores que regem o tempo, o de aprender e ensinar os seus sucessores" (DIAS, 2012, p.55).

A partir da migração do caipira para as cidades, embora não seja possível precisar desde quando há algum tipo de ensino de viola, "pode-se pensar num movimento lento de mudanças na relação ensino-aprendizagem até o surgimento dos primeiros professores particulares de viola" (DIAS, 2012, p.50). Para os que migraram para o meio urbano, a diferença básica na forma de aprender viola foi que, aos poucos, o interessado passou a ter uma pessoa para lhe dar uma orientação.

Nesse momento em que a viola se disseminou em múltiplos ambientes urbanos, os espaços escolares puderam desempenhar uma função decisiva, em que a escola passou a ser o lugar de afirmação da profissão docente e onde se estabeleceu a relação professor/aluno, "algo *sui generis* até então, em se tratando da cultura musical dos violeiros" (DIAS, 2012, p.82). Rompeu-se, assim, com o paradigma da tradição oral.

Com isto queremos atentar para o fato de que o ensino da viola de forma intencional, sistematizada e institucionalizada é hodierno e que a ideia de Cultura como um dinâmico processo de transformação, que abarca inclusive a Educação Musical, pode ser corroborada

face à presente investigação, que visa pesquisar o estudo da viola caipira em uma escola pública municipal.

Portanto, após a moldura teórica delineada no presente capítulo, passaremos ao seguinte buscando trazer informações sobre a comunidade, a escola, o projeto e os sujeitos envolvidos no processo educativo-musical ora investigado. No segundo capítulo também apresentaremos os aspectos metodológicos, bem como a abordagem escolhida e a natureza da investigação.

2 – EMBOABAS E A PESQUISA: a vila, a viola e os violeiros

Neste capítulo buscaremos contextualizar a investigação e apresentar o objeto da pesquisa, trazendo informações sobre Emboabas, a Escola Municipal de Emboabas e o projeto *Viola na Escola*, a partir do qual focalizaremos o *Programa Mais Educação* e a perspectiva de uma Educação Integral em Tempo Integral. Faremos uma apresentação das crianças e jovens que participaram da pesquisa, oportunidade em que algumas de suas falas serão trazidas como elemento essencial de suas descrições.

O uso intencional da fotografia pretende provocar a imaginação do leitor aproximando-o dos cenários e contextos em que nos movemos, bem como dos sujeitos com os quais vivenciamos a experiência musical no projeto *Viola na Escola*.

Em seguida faremos uma caracterização da pesquisa, localizando-a no campo das pesquisas qualitativas cuja característica central é a tentativa de construção de uma escuta etnográfica da mesma, que orientou a escolha dos instrumentos metodológicos.

2.1 – A comunidade, a escola e o projeto

Pátria
Pátria é o fundo do meu quintal
É broa de milho e o gosto de um bom café
Pátria
É cheiro em colo de mãe
É roseira branca que a avó semeou no jardim
E se o mundo é grande demais
Sou carro de boi
Sou canção e paz
Sou montanha entre a terra e o céu
Sou minas gerais

Sou minas gerais
Sou águas
Montanhas
E um fogão a lenha
A cerâmica
O canto do jequitinhonha
São igrejas
São minas
É o barroco
Ouro preto
É a maria fumaça
Êta trem bão mineiro

Diamantina
Caraça
Gruta de maquiné
Casca d'Anta caindo
Congonhas do campo

São João del-Rei
Sabará
Tiradentes
Igrejinha da pampulha
E o belo horizonte

Se o mundo é grande demais
Sou carro de boi
Sou canção e paz
Sou caminho entre a terra e o céu
Sou minas gerais
(Marcus Viana)

Emboabas, distrito de São João del-Rei, é Minas Gerais, tem broa de milho, gosto de um bom café, carro de boi, fogão a lenha, igreja, montanhas, águas, canção e paz. A aproximadamente trinta e cinco quilômetros do município a que pertence, via estrada de terra, pela saída do trevo do Bonfim, e passando pelo *Presídio Regional do Mambengo*, chega-se ao nosso lócus de investigação, um dos lugares mais antigos de Minas[30], o pequeno lugarejo que já foi conhecido como *São Francisco do Onça*. Cenário típico mineiro, com belas paisagens, plantações de feijão, arroz, eucalipto e principalmente de milho e soja. A criação bovina leiteira também faz parte do trabalho e fonte de renda da região, juntamente com a produção de laticínios. Cercas, tronqueiras, mata-burros e antigos muros de escravos é que delimitam as propriedades rurais, quase sempre espaçadas por longos pastos e plantações.

Siriema, cocota, pintassilgo, pássaro-preto, andorinha, anu-preto, anu-branco, tucano, urubu, trocal, carcará, canarinho, tatu, capivara, mico, gambá, lobo-guará e outras espécies compõem a fauna da região, sendo que puderam ser observadas nas idas e vindas à Escola Municipal de Emboabas e também fazem parte de relatos de alunos feitos em um levantamento para a disciplina de Geografia da turma do 7º ano de 2012.

Aproximadamente a um quilômetro do início da estrada de terra que leva a Emboabas, ou seja, assim que se passa o mencionado presídio, vê-se de longe o município de São João del-Rei, cercado pelas belíssimas *Serras de São José*[31] e *do Lenheiro*[32]. Em seguida, passa-se por uma extensa propriedade pertencente ao Exército Brasileiro, onde constantemente há acampamentos militares no topo de pequenas serrinhas. Adiante, à direita, está a entrada para

---

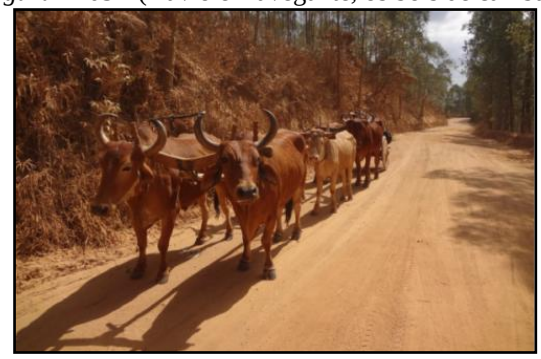
[30] A título de exemplo, cito a capela que fica no centro do vilarejo, dedicada a São Francisco de Assis, que foi erigida por provisão de 13 de janeiro de 1727; benta a 8 de abril de 1728, pelo Cônego Trindade. Fonte: Diocese de São João del-Rei, *http://diocesedesaojoaodelrei.com.br/paroquia-de-sao-francisco-de-assis-de-emboabas/.*

[31] A Serra de São José atinge a altitude máxima de 3.000 m e está localizada entre os municípios de São João del-Rei, Tiradentes, Santa Cruz de Minas, Coronel Xavier Chaves e Prados. Fonte: *Wikipedia*.

[32] A Serra do Lenheiro está localizada na parte noroeste de São João del-Rei e abriga o 11º Batalhão de Infantaria de Montanha, onde os militares do Exército Brasileiro treinam as técnicas verticais. Fonte: *Wikipedia.*

o *lixão*[33] e um pouco mais à frente, à esquerda, a saída para a conhecida "Cachoeira do 14", que salvo engano tem tal denominação devido à distância em que se encontra de São João del-Rei. É comum encontrar pelo caminho tratores, motocicletas, caminhões, automóveis, vans escolares, ciclistas e caminhantes, mas os antigos meios de transporte rurais – equinos, muares e carros de boi – ainda se fazem presentes na rota que leva a Emboabas.

Figura nº 03 - (Navio e Navegante, os bois de cambão)



Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 04 - boiada na estrada de Emboabas

Fonte: arquivo do pesquisador

Aproximadamente na metade do trajeto há uma igrejinha, cuja santa devotada é Nossa Senhora das Graças, que fica no lugarejo de Morro Grande, já pertencente ao Distrito de Emboabas.

Figura nº 05 – Morro Grande

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 06 – Igreja de N. S. das Graças

Fonte: arquivo do pesquisador

Nas duas bifurcações que se seguem, há que se virar sempre à esquerda, chegando assim na Vila de Emboabas, que é avistada do alto de uma montanha, a aproximadamente uns dois quilômetros de distância.

[33] O aterro sanitário, vulgarmente chamado de lixão, recebe os dejetos de toda a região do Distrito de Emboabas e do município de São João del-Rei.

Figura nº 07 – placa Emboabas

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 08 – vista da Vila de Emboabas

Fonte: arquivo do pesquisador

O Distrito de Emboabas é formado pelos povoados de Montividiu, Cananéia, Lages, Ponte dos Resendes, Morro Grande e a Vila de Emboabas[34] (Figura nº 08) onde está localizada a Escola Municipal de Emboabas, principal espaço em que ocorrem as oficinas de viola caipira que foram observadas na presente pesquisa.

Uma vez que o Município de São João del-Rei tem como característica de sua zona rural a produção de leite, um dos pontos culturais e festivos importantes é o *Circuito de Torneios Leiteiros*[35], do qual participam Emboabas junto aos Distritos de São Gonçalo do Amarante, São Miguel do Cajuru, Caxambu, São Sebastião da Vitória e Zueira.

Com fins didáticos, daqui por diante, ao mencionar genericamente "Emboabas", "vila", "vilarejo" ou "lugarejo", estaremos comentando especificamente da Vila de Emboabas e quando a intenção for comentar sobre toda a região utilizaremos a adjetivação "Distrito".

Nos primeiros metros que adentram o lugarejo, passa-se por um bambuzal ao lado de uma pequenina ponte, por onde passa um córrego. A estrada aí se funde com a principal rua de Emboabas, que é pavimentada somente dentro do vilarejo, e alguns metros depois da Escola volta a ser de terra. Após atravessar a praça, a igreja e a escola, conforme foi dito, volta a ser a estrada de terra rumo às outras partes da região do *Campo das Vertentes*[36].

Tudo leva a crer que as casas foram sendo construídas à beira da estrada, até que se formou a vila e que posteriormente asfaltaram a citada rua principal. Segundo censo organizado em 2012 pela professora de Geografia, Srª. Lucy, um levantamento realizado por nove alunos do 7º ano, apontou a existência de três ruas em Emboabas, sendo elas: Rua dos Amores, São José e do Cemitério; e também o Beco Três.

---

[34] Informações extraídas do censo realizado em 2012 pela professora do 7º ano, Srª. Lucy.

[35] Vide:*http://saojoaodelrei.mg.gov.br/noticia/8977/CIRCUITO%20DE%20TORNEIOS%20LEITEIROS%20TEM%20DATA%20MARCADA*.

[36] Campo das Vertentes é uma mesorregião do Estado de Minas Gerais, constituída por 36 (trinta e seis) municípios que foram agrupados em três microrregiões, sendo São João del-Rei uma delas. Fonte: *Wikipedia*.

Ao passar a mencionada pontezinha na entrada do vilarejo, avista-se as primeiras casas, algumas de adobe, pau-a-pique e outras de tijolos, contudo, nem sempre rebocadas.

Figura nº 09 - casa da vila 1

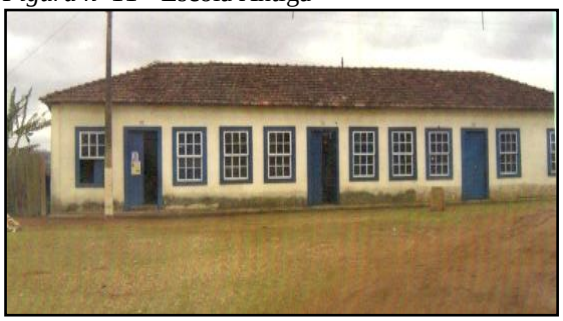
Fonte: acervo da E. M. de Emboabas[37]

Figura nº 10 - casa da vila 2

Fonte: acervo da E. M. de Emboabas

Residências com características similares às das fotos 09 e 10, ocupam os dois lados dos primeiros trezentos metros, aproximadamente, da rua principal da Vila de Emboabas, até chegar na Casa Paroquial, onde funcionava antigamente a Escola de Emboabas.

Figura nº 11 - Escola Antiga



Fonte: acervo da E. M. de Emboabas

Figura nº 12 - Casa Paroquial

Fonte: arquivo do pesquisador

O Sr. Vicente Bastos da Silva, conhecido na vila como Sr. Tinho, foi entrevistado em 2011 pelos alunos do 4º ano, sendo que na data da entrevista tinha setenta e sete anos. A finalidade da entrevista se deu na tentativa de conhecer um pouco do passado da Escola de Emboabas, uma vez que o Sr. Tinho estudou nela por volta de 1947. Seguem os relatos dos alunos:

> Quando ele (Sr. Tinho) tinha treze anos de idade, havia uma escola no povoado de Emboabas, que funcionava na atual casa paroquial. A escola tinha apenas dois cômodos e uma cozinha. Não havia cantineira e por muitas vezes os alunos estudavam com fome. A professora era quem incumbia da limpeza da escola. Não havia

[37] As fotos que ilustram algumas casas na entrada do lugarejo, foram extraídas de uma pasta de documentos pertencente à Escola Municipal de Emboabas, porém, sem identificação do fotógrafo. Bem como as informações mencionadas acerca do censo realizado em 2012.

> instalação sanitária e os alunos para fazerem suas necessidades fisiológicas, iam às casas dos vizinhos mais próximos da escola ou procuravam um lugar ermo. Na escola havia apenas uma professora que residia no povoado. Ela lecionava no período da manhã e tarde. Naquela época a escola tinha aproximadamente trinta alunos. Alguns residiam no povoado de Emboabas e outros eram oriundos de povoados próximos como Matola, Mendonça, Engenho e outros. Não havia condução para trazerem esses alunos e eles vinham em uma longa caminhada. Não havia o 4º ano primário, a escola oferecia ensino do 1º ao 3º ano. O 1º e o 2º ano funcionavam no período da manhã (às sete horas) e para anunciar a aula, a professora dava sete batidas no aro de uma roda de carro. O 3º ano funcionava no período da tarde (13 horas) e era dado apenas uma batida nessa roda de carro. Com o passar do tempo, aproximadamente há uns quinze atrás, foi construído um pequeno grupo escolar, a escola começou a oferecer o 4º ano primário e já contava com professoras que vinham de São João del-Rei para lecionar. Elas ficavam durante toda a semana no povoado retornando apenas nos finais de semana para sua cidade. A escola pertencia à rede estadual de ensino e finalmente no ano de 1998, foi municipalizada pela prefeitura de São João del-Rei. (ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS, 2011, s/p).

Em frente à Casa Paroquial (figura nº 12), antiga Escola de Emboabas, havia uma pequena pilastra de concreto, simbolizando o local onde D. Pedro I teria parado para descansar em uma de suas viagens pela região das vertentes. O referido monumento foi removido e posto na Praça São Francisco em frente à Casa Paroquial, não se sabe dizer por quem ou por que.

Figura nº 13 - marco de D. Pedro I

Fonte: arquivo do pesquisador

Tal informação foi dada por uma ex-aluna da Escola Municipal de Emboabas que frequentou as aulas de viola caipira no início do projeto, em 2014. Segundo ela, o marco foi removido e posto ali erroneamente e que os moradores mais antigos contam que foi em frente à Casa Paroquial o local exato. Recordo-me que ela chegou a questionar a veracidade de tais fatos, contudo, tempos depois, ouvi da professora do *Programa Mais Educação*, Rita Miranda, que D. Pedro I havia passado uma noite em uma fazenda nos arredores de Emboabas, que foi batizada posteriormente de Fazenda Pouso Real por esse motivo, o que não comprova, porém, indicia ter sido mesmo verdade. Contudo, no dia 04 de agosto de 2016, enquanto tirava algumas fotos da Vila de Emboabas, parei para conversar com um senhor, que se apresentou como sendo o “Tite”, pai de uma aluna da Escola, e ao questioná-lo sobre o

mencionado marco onde teria D. Pedro I se sentado ou não, ele deu enormes risadas e contou-me que o Sr. Vicente Bastos da Silva, o "Tinho", cuja entrevista foi relatada anteriormente, foi quem na infância colocou aquela pequena pilastra para amarrar o seu cavalo e que toda aquela história de que D. Pedro I havia passado por Emboabas era uma invenção das pessoas da região. Se é verdade ou não, não importa, fato é que o assunto existe no lugarejo e é controverso.

A Praça de São Francisco, localizada no centro da vila, possui um belo gramado, duas grandes paineiras, um cruzeiro e ao seu redor: a Igreja Católica de São Francisco de Assis, o Posto de Saúde, o Posto do Correio, um salão de beleza, alguns bares e o Cartório de Registro Civil e Notas de Emboabas.

Figura nº 14 - Praça São Francisco de Assis

Fonte: acervo da E. M. de Emboabas

Em 2008 foi construída, na mencionada Praça São Francisco, a quadra desportiva para os moradores, um dos poucos espaços recreativos culturalmente pensados com a finalidade específica a que se determina.

Figura nº 15 - Praça 2

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 16 - Quadra desportiva

Fonte: arquivo do pesquisador

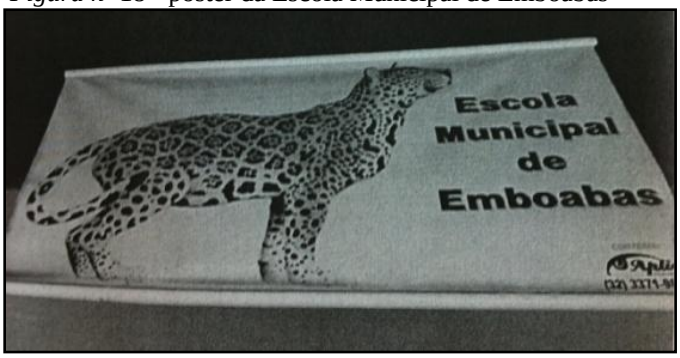
A capela, dedicada a São Francisco, foi construída no início do século XVIII, vindo a se tornar uma paróquia por provisão de 11 de março de 1887, época em que o Distrito de Emboabas era denominado de São Francisco do Onça[38]. Ainda nos dias atuais muitos se referem ao lugarejo como "Onça", nome que segundo relatos de professores, moradores e alunos se deve a uma lenda de que no local onde foi construída a igreja havia uma pedra na qual a imagem de São Francisco de Assis era colocada e que embaixo dela dormia sempre uma onça. Dizem que no dia da inauguração do templo católico uma onça teria adentrado na igreja e atacado o Padre, o que resultou em sua morte por enxadadas pelos moradores locais. Conhecer um lugar é ter contato com o seu imaginário, suas lendas, que são transmitidas e compartilhadas pelos moradores. Como pude perceber as histórias são contadas, ao mesmo tempo em que seu conteúdo é questionado pelos seus moradores. Na história da Onça, uns questionam a sua existência, outros questionam a veracidade do ataque ao Padre.

Pela importância simbólica, pode-se afirmar que a história da onça faz parte de um mito de origem que é frequentemente retomado em eventos realizados pela Escola Municipal de Emboabas, conforme indiciam os pôsteres a seguir:

Figura nº 17 - Arraiá do Onça

*Fonte:*acervo da E.M. de Emboabas

Figura nº 18 - pôster da Escola Municipal de Emboabas



*Fonte:*acervo da Escola de Emboabas

Outra história que faz parte deste imaginário que cerca a origem do Distrito de Emboabas relaciona a Igreja, a Onça e a Imagem de São Francisco de Assis. Antes mesmo da construção da Igreja, havia uma capela próxima às margens de um riacho e havia uma pedra onde dormia a Onça, local em que também ficava a imagem. Esta imagem de São Francisco teria sido levada da pedra para a Capela várias vezes e na manhã seguinte aparecia sempre em seu antigo local. Dizem que tal fato aconteceu por tantas vezes que a imagem acabou ficando

[38] Informações obtidas no *site* da Diocese de São João del-Rei, *http://diocesedesaojoaodelrei.com.br/paroquia-de-sao-francisco-de-assis-de-emboabas/.*

em cima da pedra. E a Onça dormia aos pés de São Francisco. Por esta razão este local foi escolhido para a edificação da Igreja em homenagem a São Francisco de Assis.

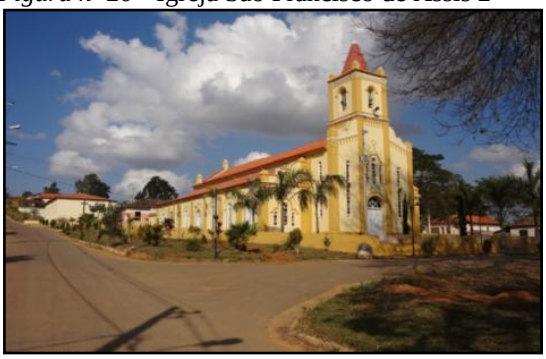
Esta é a história que explica o antigo nome do lugarejo que foi durante muito tempo chamado de São Francisco do Onça. Como mito que sincretiza o catolicismo com os conteúdos locais, ao mesmo tempo em que aumenta a fé dos devotos, alimenta as críticas de parte da população cética que representa os anseios de modernidade e racionalidade. O nome São Francisco do Onça foi alterado para Emboabas pelo decreto-lei nº 1.058, de 31/12/1943[39].

A igreja, que na figura nº 14 estava pintada de branco e azul em 2008, também sofreu modificações durante os quase três séculos de existência, dentre elas, diversas mudanças de cores e alterações na jardinagem.

Figura nº 19 - Igreja São Francisco de Assis 1

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 20 - Igreja São Francisco de Assis 2



Fonte: arquivo do pesquisador

Emboabas também conta com um templo da Igreja Evangélica, porém, segundo informações obtidas do Sr. Tite, atualmente somente quatro pessoas a frequentam com objetivos religiosos, digo isso pois voltarei a comentar sobre tal espaço como um dos lugares voltados ao ensino da música na Vila de Emboabas. O Sr. Tite comentou ainda que quando o templo evangélico foi inaugurado houve boa adesão por parte da população, contudo, não tardou para que os fiéis retornassem a professar a religião católica.

A cem metros da Igreja de São Francisco de Assis está a atual Escola Municipal de Emboabas, principal espaço de realização das oficinas de viola caipira.

A Escola Municipal de Emboabas

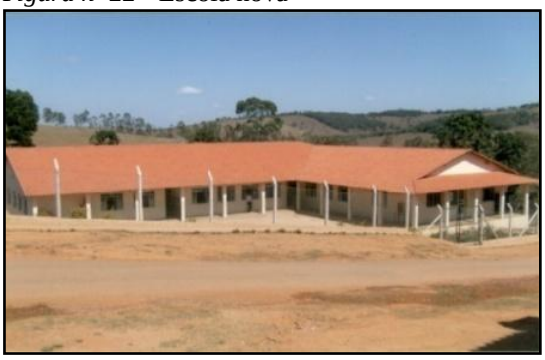
[39] Dicionário Histórico Gegráfico de Minas Gerais, de Waldemar de Almeida Barbosa. Disponível em: *http://diocesedesaojoaodelrei.com.br/paroquia-de-sao-francisco-de-assis-de-emboabas/*, acesso em 31/07/2016).

A escola de Emboabas pertenceu, até o ano de 1998, à rede Estadual de Ensino, tendo sido municipalizada através da Portaria de Municipalização da SEE nº 9.205/98 MG de 28 de fevereiro de 1998. Segundo os registros que constam do Histórico do Regimento Escolar, o prédio atual da escola foi construído em 2006 (ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS, 2012, s/d). Sua estrutura contava na época com vinte e dois cômodos, sendo "08 (oito) salas de aula, uma diretoria, uma sala do pedagogo, uma biblioteca, uma sala de professores, um refeitório, duas dispensas, uma cozinha, dois banheiros para alunos, dois banheiros para funcionários e dois quartos para professor (a)". Em 2007 foi inaugurada e no ano seguinte já contava com "85 (oitenta e cinco) alunos, 09 professores e uma diretora, uma pedagoga, uma assistente educacional, uma professora recuperadora e as turmas eram únicas". Nesse mesmo ano (2008), foram implantados os anos finais do Ensino Fundamental com as turmas de 6º e 7º anos. Em 2009, devido ao aumento da demanda para noventa e oito alunos, "o refeitório, um quarto e a sala de pedagogo tiveram que ser transformadas em salas de aula". Dentre outras melhorias, em 2011 foi montada a sala de informática com nove computadores e a Escola já contava com "119 (cento e dezenove) alunos, uma diretora, 16 (dezesseis) professores, duas pedagogas, uma secretária escolar e 06 (seis) auxiliares educacionais". Em 2012 três turmas já haviam se formado no 9º ano e diversos alunos deram continuidade aos estudos no Ensino Médio em São João del-Rei (ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS, 2011a, s/p).

Figura nº 21 - Construção da escola

Fonte: acervo da E. M. de Emboabas

F*igura nº 22* - Escola nova



Fonte: acervo da E. M. de Emboabas

Recentemente, por meio de iniciativas da atual direção da Escola, através de festas, rifas, vendas de salgados, picolés e outras coisas, foi arrecadado o suficiente para cobrir a quadra, permitindo assim que as crianças a utilizassem mesmo com o forte calor do sol ou com chuva.

Figura nº 23 - A quadra coberta da escola

Fonte: arquivo do pesquisador

A Escola atende prioritariamente alunos na faixa etária correspondente à Educação Infantil I e II, alunos de quatro e cinco anos completos e o Ensino Fundamental de nove anos, o que normatizado pelo Decreto Municipal nº 3620/08, conforme dados extraídos do Histórico do Projeto Político Pedagógico, revisto em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação de São João del-Rei (ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS, 2011b, s/p).

Segundo levantamento patrimonial realizado em 2011, a Escola Municipal de Emboabas contava com quinze professores. Face à adesão ao *Programa Mais Educação*, diversos outros professores, em que pese a denominação de "monitores", também passaram a intervir na formação dos alunos. A Escola conta ainda com uma diretora, dois pedagogos, uma assistente educacional (secretária), seis auxiliares educacionais (serviços gerais e cozinha) e um motorista.

A Escola é um local privilegiado de encontro das pessoas de todo o Distrito, não somente dos alunos, mas dos pais e moradores da Vila de Emboabas e região. As festividades do lugarejo, as campanhas de vacinação, dentre outras atividades sociais, muitas vezes acontecem na Escola. Ex-alunos constantemente passam algumas horas do dia na Escola e não deixam de frequentar algumas atividades por ela oferecidas, como por exemplo as aulas de capoeira e viola caipira. É ela, a Escola Municipal de Emboabas, o *Centro de Cultura*, espaço criado por e para os seres humanos, para perpetuar e renovar saberes.

Por fim, sobre a Escola Municipal de Emboabas, há que se comentar sobre a alimentação por ela fornecida aos alunos, pela qualidade, valor nutricional, variedade, quantidade e sabor. Analisando os apontamentos feitos sobre minhas primeiras impressões da Escola, o que se deu nas primeiras oficinas de viola caipira, no primeiro semestre de 2014, um dos aspectos que mais me chamou a atenção se refere à alimentação. Como muitos alunos moram distante da Escola, na parte da manhã, assim que chegam, lhes é servido um café ou lanche, e antes que termine o turno do ensino regular, ainda na parte da manhã, é servida uma refeição. Como uma parcela dos alunos permanece na escola no turno vespertino para as

oficinas do *Programa Mais Educação*, às 14h é servida uma segunda refeição, com arroz, feijão, carne, salada e suco. No final da tarde, por volta de quatro horas, é servido um novo lanche ou café da tarde para que os alunos possam regressar às suas casas, que para muitos fica a até uma hora de viagem da escola. Vale lembrar que os alunos podem comer à vontade e que até mesmo ex-alunos da escola passam por lá para aproveitar a tão saborosa comida feita pela funcionária responsável pela cozinha, Srª Viviane, pessoa muito querida por todos e cuja boa prosa nos presenteou em todas as tardes de quinta-feira. Os professores e funcionários da escola comem do mesmo alimento oferecido aos alunos, sendo que algumas vezes vão para a sala dos professores, enquanto em outras permanecem na própria cozinha almoçando e proseando; e noutras, se juntam aos alunos para desfrutar do momento precioso da alimentação.

Devido a esse perfil da Escola Municipal de Emboabas e por atender uma significativa parcela da população rural do município de São João del-Rei, é que a mesma foi escolhida pela então Secretária de Educação, Professora Maria das Mercês Correa, como o primeiro espaço escolar de implantação do projeto *Viola na Escola.*

O projeto Viola na Escola

O projeto *Viola na Escola,* de iniciativa do violeiro Chico Lobo[40], que em 2013 iniciou os diálogos com a Universidade Federal de São João del-Rei e com a Administração Pública Municipal com o objetivo de levar aos estudantes de escolas públicas da zona rural do município de São João del-Rei o ensino da viola caipira. Naquele mesmo ano foi constituído o *Instituto sócio-cultural Chico Lobo,* que também tem a designação de identificação de *Instituto Chico Lobo,* e ainda, pela sigla ICL, que é uma pessoa jurídica de Direito Privado sem fins lucrativos. Importante transcrever aqui os objetivos constantes no *Estatuto* do referido Instituto na tentativa de compreender e demonstrar sua dimensão e campos de atuação.

> Art.2º - O Instituto Chico Lobo tem por finalidade promover pesquisas, eventos, promoções, feiras, apresentações artísticas, produções (CDs, DVDs, livros, etc.), oficinas, cursos, seminários e afins, de forma autônoma ou por meio de parcerias com entes públicos e privados, mediante termo de convênio ou cooperação, com vistas à promoção da pessoa humana, em especial crianças e adolescentes, idosos e recuperandos, pela música, arte e cultura, através: - da valorização da beleza da identidade cultural brasileira por meio do seu instrumento mais típico, a viola caipira (também conhecida como viola de 10 cordas, viola brasileira, viola de arame e outros nomes), bem como de outros instrumentos e o canto, e ainda, através da promoção de

[40] Vide informações sobre o violeiro Chico Lobo em seu site oficial: *http://www.chicolobo.com.br/*.

> outras atividades culturais e artísticas; - através da promoção de assistência social à comunidades carentes; - do mapeamento, desenvolvimento, preservação e difusão de manifestações culturais, no Brasil e no exterior; - da formação e qualificação em atividades artísticas e de assistência social (ESTATUTO DO ICL, 2013).

O *Projeto Viola na Escola*[41], portanto, é uma parceria realizada entre o Instituto Chico Lobo, a UFSJ e a Prefeitura de São João del-Rei, sendo que inicialmente coube ao ICL a aquisição dos instrumentos musicais; à Universidade Federal de São João del-Rei, através do Departamento de Música, a mão de obra intelectual, ou seja, os professores de Música, bem como a estruturação do Plano Pedagógico; e à Prefeitura o transporte e as bolsas dos professores de viola caipira. Na primeira reunião coletiva realizada em 2013 no prédio de Música da UFSJ, a pedido da Secretária de Educação, ficou acordado que o projeto teria início na Escola Municipal de Emboabas e no Distrito de São Miguel do Cajurú.

O projeto *Viola na Escola* em Emboabas conta com dez violas caipiras, sendo que uma foi construída pelo Luthier Albert, com o tampo de uma madeira amarelada e detalhes em marchetaria, viola adquirida pelo Instituto Chico Lobo através de doações. O ICL também adquiriu violas da marca Rozini, modelo caipira ponteio, sendo que oito foram encaminhadas à Escola Municipal de Emboabas, conforme especificações a seguir.

Figura nº 24 - Viola Caipira Ponteio - Rozini

Braço: Cedro (com tensor ajustável de dupla ação)
Escala/ Cavalete: Pau-ferro ou Roxinho
Laterais/ Fundo: Imbuia ou Mogno (laminado)
Tampo: Marfim (laminado)
Trastes: Alpaca (médio)
Tarraxas: Cromadas
Cordas: Aço (J82A *D Addario*)
Opções: Acústico ou *Eletro-ativo
Acabamento: Verniz natural, natural fosco e preto
Comprimento total do instrumento: 940mm
Comprimento total da escala: 580mm
Largura da pestana: 47mm
Maior largura da caixa: 78mm

Fonte: site da fábrica Rozini[42]

Também fruto de doações, o ICL adquiriu duas violas caipiras, modelo cinturada, da marca Clave, cujas especificações seguem abaixo.

---

[41] O projeto *Viola na Escola* é o resultado da soma complexa de esforços, que tiveram a intenção de proporcionar aos alunos uma formação integral, um desenvolvimento multidimensional, artístico e musical. Podemos citar dentre os envolvidos a participação: - dos educadores musicais; - da Diretora, Secretárias, Funcionários e Professores da Escola Municipal de Emboabas; - dos Professores do Departamento de Música, Servidores Públicos e Reitor da UFSJ; - do Violeiro Chico Lobo, Administradores e membros do ICL; - da coordenadora e da professora do *Programa Mais Educação* que atuaram na escola de Emboabas; - dos Servidores do RH, Motoristas, Secretários e do Prefeito da Administração Pública Municipal.

[42] Disponível em: *http://www.rozini.com.br/default.asp?area=02&cat=5&Produto=76*.

Figura nº 25 – Viola cinturada - Clave

Braço: Cedro
Fundo e Faixa: Imbuia
Tampa: Pinho Pinorá
Escala: Louro Preto ou Pau Ferro
Captadores: Rastilho Piezo opcional
Marcação: Pontos Frontais
Trastes: 19 Latão
Tarraxas: Pino Fino Super Luxo
Cordas: Aço "Bolinha"
Cores: Natural, Preta e Sunburst
Pintura: Verniz PU Brilhante
Especificação: Comprimento: 98cm, Largura: 35cm, Altura:9,5cm.
Instrumento elaborado por profissionais, com fino acabamento, viola ponteio com timbre definido e predente ideal para solos.

Fonte: site da fábrica Clave[43]

A Universidade Federal de São João del-Rei, via Departamento de Música, é que elaborou o *Projeto Pedagógico/Plano de Trabalho* do projeto *Viola na Escola*. Consta no quinto item do Plano de Trabalho que o projeto teria a duração de um ano letivo, ou seja, teria validade apenas para 2014, sendo que as aulas seriam no formato de oficinas. No entanto, o Projeto foi estendido para os anos de 2015 e 2016.

> O modelo de aula adotado será o de oficina, ocupando o contraturno das escolas municipais que, através do Programa Mais Educação, passam a funcionar no modelo de tempo integral. Neste contraturno os alunos escolhem a(s) oficina(s) que mais lhes interessam. O modelo de oficina é mais aberto se comparado ao modelo de aula usual, permitindo uma interação mais amena, saudável e democrática entre instrutores e alunos. Contudo, isso não significa que o plano de trabalho seja indefinido, conforme se verá a seguir. As oficinas serão ministradas no decorrer do ano letivo, uma ou duas vezes por semana, e terão a duração de 1 hora (GUIMARÃES; LOBO; VINCENS; CERQUEIRA, 2014, s/p).

O Projeto Pedagógico também previa atividades de orientação pedagógica aos professores, denominados de instrutores, de reuniões com os pais dos alunos e responsáveis, de apresentações e de pesquisa.

> A atividade de pesquisa, prevista na carga horária dos instrutores, terá como objetivo inicial a construção de duas propostas. A primeira delas destina-se ao levantamento dos folguedos populares presentes nas comunidades atendidas, incluindo a indumentária, os rituais, a distribuição dos papeis e funções, a simbologia religiosa e os repertórios utilizados nestes folguedos. Esta pesquisa terá um caráter etnomusicológico. A segunda proposta, mais focada na experiência do fenômeno ensino-aprendizagem, envolve os relatos de experiência dos instrutores, extraindo-se disso uma análise temperada por bibliografia adequada visando o desenvolvimento de novas propostas metodológicas do ensino da viola e da musicalização através da viola, o que repercutirá diretamente nas atividades do próprio projeto (GUIMARÃES; LOBO; VINCENS; CERQUEIRA, 2014, s/p - *grifo nosso*).

[43] Disponível em: *http://www.clavesonora.com.br/produtos/viola-cinturadas*.

Como é possível observar, um dos objetivos centrais do Projeto Pedagógico é, dentre outros, o de “musicalização através da viola”. Este objetivo se relaciona diretamente com os objetivos de nossa pesquisa.

A outra parceira do projeto *Viola na Escola* é a Administração Pública do município de São João del-Rei, que autorizou sua implantação na Escola Municipal de Emboabas e que a partir de 2015 auxiliou com o transporte para os professores de viola, qual seja, uma Kombi da Secretaria de Educação.

Figura nº 26 - transporte Secretaria de Educação

Fonte: arquivo do pesquisador

A Administração Pública Municipal também financia, desde 2015, a bolsa de dois professores do projeto, que são contratados como *oficineiros de música* da Secretaria de Assistência Social, sendo um para a Escola de São Miguel do Cajurú e o outro para a Escola Municipal de Emboabas. É importante frisar que mencionei a Escola de São Miguel do Cajurú apenas como contextualização, uma vez que nosso lócus de investigação é a Escola Municipal de Emboabas, que aderiu ao *Programa Mais Educação,* fazendo com que as aulas de viola caipira acontecessem no contraturno escolar, ou seja, não constituindo em disciplina obrigatória a todos os alunos da referida Escola, mas como facultativa àqueles que permanecem na Escola no turno vespertino para participar das atividades extracurriculares por ela oferecidas.

Entre os responsáveis pela realização das oficinas de viola caipira, existem professores graduados e outros graduandos de Licenciatura em Música pela UFSJ, ou seja, todos com formação específica na área. Conforme tabela nº 01 a seguir, o projeto já contou com seis professores em seus três anos de existência, sendo que no segundo semestre de 2014 chegou a ter quatro professores, porém, em 2015 foram dois e em 2016, três professores. Nesses períodos a organização das oficinas foi reestruturada de acordo com o corpo docente da época.

Tabela nº 01: Quadro de professores

PROFESSORES DE VIOLA CAIPIRA		
Nome	**Formação**	**Ano ou semestre de atuação**
Leandro Drumond Marinho	Licenciatura/Piano	2014 e 2016
Rafael Medeiros	Licenciatura/Violão	1º semestre de 2014
Cássio Resende Tadeu	Licenciatura/Violão	2º semestre de 2014 a 2016
Demilson Eleutério	Licenciatura	2º semestre de 2014 e 2015
Vitor Maia	Licenciatura/Violão	2º semestre de 2014
Vinícius Frias Bueno	Licenciatura	2016

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Neste momento farei uma breve descrição dos professores, contudo, abordarei somente os que trabalharam em 2016, tendo em vista as intenções investigativas de observar suas práticas nas oficinas de viola caipira. A seguir a imagem fotográfica dos professores do ano de 2016.

Figura nº 27- Os professores de viola

Fonte: arquivo do pesquisador

Da esquerda para a direita, Cássio Tadeu Resende, eu e Vinícius Frias Bueno, três músicos "linha de frente" do projeto *Viola na Escola*, que, nas quintas-feiras de oficinas de viola caipira em Emboabas rodavam setenta quilômetros de estrada de terra para participar dessa experiência musical, ora ensinando e constantemente aprendendo.

O professor Cássio Resende é são-joanense, com seus trinta e poucos anos, graduado em violão pela UFSJ, professor de violão do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier, professor particular de viola caipira em São João del-Rei e Restinga, e ainda, do projeto *Viola na Escola*, desde o segundo semestre de 2014. O professor Vinícius Frias, é um jovem com vinte e poucos anos, graduando em Educação Musical pela UFSJ. Tem a sua base no violão e teclado, mas também gosta de se apresentar ao som do violão de sete cordas. Começou seus estudos de viola caipira no projeto *Viola na Escola*, mas como já conhecia bem outros instrumentos de cordas dedilhadas, se adaptou facilmente às dez cordas e também foi capturado pela magia do instrumento.

Nossos encontros pedagógicos aconteceram semanalmente, muitas vezes às quintas-feiras, dia da oficina de viola caipira, antes do transporte da Secretaria de Educação passar; outras vezes os encontros se deram na casa dos professores, alternadamente. Sem contar que no trajeto para Emboabas, que dependendo do dia levava uma hora de viagem, sempre estivemos planejando e comentando sobre as oficinas e o que seria realizado naquele dia. *E-mails*, *facebook*, mensagens e ligações ao celular também foram meios de comunicação para nossos diálogos e encontros.

Compartilhamos juntos os almoços e intervalos nos dias das oficinas de viola caipira, oportunidade em que também discutimos a pauta do dia. Às vezes almoçamos com os alunos, outras vezes na sala dos professores, na cozinha e até nos corredores, sempre rodeados de alunos e suas brincadeiras. Nos intervalos, por vezes, participamos de alguns jogos na quadra da escola, jogando com eles queimada, futebol, vôlei ou peteca. Os intervalos e almoços foram momentos importantes para a aproximação entre professores e alunos, pois assuntos de outras ordens, que não os da oficina de viola, surgiam naturalmente e proporcionavam trocas sobre suas vidas.

O projeto de viola caipira foi o responsável pelas atividades do contraturno escolar da Escola Municipal de Emboabas nas quintas-feiras. Nos outros dias da semana os alunos puderam participar, dentre outras atividades, de oficinas de capoeira, xadrez, esportes, informática, lidar com a horta, e também de acompanhamento pedagógico para aqueles que estavam tendo dificuldades no ensino regular. Atividades estas fruto de políticas públicas que fomentam uma educação integral aos alunos.

Educação Integral

A realização de atividades extracurriculares e em turno diverso do ensino regular é resultado de antigas provocações e tentativas de alterações no sistema de ensino. Gadotti (2009) comenta que educação integral é tema recorrente desde a antiguidade.

> No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já propunha a educação integral, entendendo-a como um direito do indivíduo que cabia ao Estado assegurar. Hoje, quando se menciona o tema da 'escola de tempo integral', ele é associado, imediatamente, à experiência da 'Escola-Parque', de Anísio Teixeira […] e aos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (GADOTTI, 2009, p. 22-23).

> (...) assim, a educação integral em nosso país foi concebida tanto como "projeto especial" – de caráter episódico, sem continuidade e sem alcançar "a totalidade dos sistemas educacionais" – quanto como "política pública" (GADOTTI, 2009, p. 42).

A educação integral em questão não se restringe à possibilidade de *ampliação do tempo* que a criança ou o jovem passa na escola, mas "à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo" (NOGUEIRA et.al., 2013, p.46). As atividades de ensino nesse contexto também não devem se restringir à utilização da sala de aula, mas sim, no currículo devem ser incluídas atividades diversificadas e dirigidas, realizadas em outros espaços de aprendizagem. (VETORAZZI, 2011, p.7).

No Brasil o termo *Tempo Integral* tem sido utilizado para designar a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, já a expressão *Educação Integral* pode ser definida conceitualmente como

> aquela que pode assumir diferentes significados a partir de concepções educacionais, políticas, sociais e culturais. Em geral, está associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Remete também à ideia de cidadania e de garantia de direitos (RESENDE; CARVALHO, 2013, p.107).

Sublinhamos o trecho da citação anterior com o intuito de salientar que conforme o contexto é que será definida a dimensão de formação do sujeito a ser enfatizada, por exemplo: a educação ambiental; as práticas desportivas; as atividades artísticas etc. Em Emboabas optou-se também, dentre as atividades já citadas (capoeira, xadrez, etc.), pela arte através da música, cujos objetivos de uma *Educação Integral* convergem sobremaneira com os de uma *Educação Musical* mais moderna e ampla, ou seja, visa criar oportunidades para que eles se desenvolvam em todas suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Atualmente se defende a ideia de uma *Educação Integral em Tempo Integral*, o que consistiria em ampliar a jornada escolar e também o acesso a áreas do conhecimento não contempladas pela grade curricular da Educação Básica, na busca por formar seres humanos em sua multidimensionalidade e não visando prepará-los para processos avaliativos, cujas ideologias mercadológicas objetivam formar seres humanos exclusivamente para o trabalho, ou ainda, com finalidade assistencialista que visa tirar as crianças das ruas enquanto as famílias trabalham.

> [...] a proposição de uma política de educação integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Os propósitos devem estar ancorados em concepção mais abrangentes e consequentes de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar [...] (CENPEC *apud* CARVALHO, 2013, p.77).

O projeto *Viola na Escola* foi pensado com o objetivo direto de "promoção da pessoa humana" (INSTITUTO CHICO LOBO, 2013), objetivando ensinar viola caipira aos jovens do campo, com o intuito de fomentar a música raiz, folclórica e regional brasileira. Somando tal iniciativa com a força ideológica de uma *Educação Integral em Tempo Integral*, é que surgiu a mencionada parceria do ICL com a Administração Pública Municipal e a UFSJ. As oficinas de viola caipira foram inseridas no *Programa Mais Educação*, que se constitui como estratégia do Ministério da Educação

> para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Portal do Ministério da Educação)[44].

O *Programa Mais Educação*[45] propõe-se a combater a desigualdade de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, sendo que as atividades artísticas e culturais têm especial relevância. É também uma tentativa de consolidar a proposta de *Educação Integral em Tempo Integral* como política pública. No Brasil do século XXI diversas foram suas iniciativas de efetivação, cada qual pautada em suas necessidades e assuntos mais imediatos. Quanto às atividades musicais desenvolvidas em âmbito nacional no *Mais Educação*, em 2008, tinha-se o levantamento de que

> 2708 escolas escolheram a atividade de banda fanfarra; 1361 escolas escolheram a atividade de canto coral; 767 escolas optaram pela atividade de percussão; 233 escolas escolheram flauta doce (atividade incluída em 2010); e ainda 767 escolas escolheram hip hop e 1692 escolas a capoeira, que são atividades que englobam a música (Bandeira, 2010). (PENNA, 2011, p.145).

As atividades de *viola caipira* não foram contempladas na citada pesquisa, porque em 2008 não se tinha notícias de projetos de tal natureza ou porque efetivamente eles não existiam. Nesta perspectiva, a escassez ou ausência do ensino de viola caipira consubstancia a importância da presente investigação, no sentido de construir saberes, registrar dados e

---

[44] Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/encceja-2/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao*.

[45] O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Informações disponíveis no site do Ministério da Educação*: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao*.

reflexões sobre o processo educativo-musical, possivelmente pioneiro, em que a viola caipira é utilizada como instrumento musicalizador em propostas de *Educação Integral em Tempo Integral.*

Quanto às escolas das redes públicas de ensino, sejam elas, municipais, estaduais ou do Distrito Federal,

> fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO[46]).

Em Emboabas são múltiplos os macrocampos escolhidos, dentre eles, esporte e lazer, artes, comunicação, educação ambiental e acompanhamento pedagógico. É importante salientar que, para que cada atividade citada possa ser realizada, há que se articular politicamente não só com Instituições, por exemplo, o Instituto Chico Lobo e a Universidade Federal de São João del-Rei, como também, com pessoas, que detenham saberes comunitários e do mundo.

> É destacada ainda a legitimação de saberes comunitários e dos saberes do mundo da vida, já que a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais constitui um dos princípios da educação integral (PENNA, 2011, p.145).

Enfim, uma reunião de esforços e processos educativos que têm como objetivo a formação integral do ser humano e que

> só podem acontecer em contextos que respeitem e estimulem os alunos a explorar, experimentar, sentir, pensar, questionar, criar, discutir, argumentar... Propostas que propiciem o desenvolvimento da autodisciplina e da capacidade de refletir, de questionar, de criticar, dentre outros aspectos, tornam-se, então, aspectos fundamentais em tal proposta, promovendo situações para o exercício da comunicação e do relacionamento humano, estimulando o debate e a conscientização de aspectos relativos à música e ao humano (BRITO, *s/d, s/p*).

E são eles, os humanos, brasileiros, mineiros de Minas Gerais, emboabenses e alunos do projeto *Viola na Escola* em Emboabas, o grande motivo de toda essa tentativa descritiva de tempos e espaços, que merecem os cuidados da presente investigação.

---

[46] Informação disponível no *site* do Ministério da Educação: *http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao*, acesso em 10.06.2016.

2.2 – Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Ser Mineiro é não dizer o que faz, nem o que vai fazer,
é fingir que não sabe aquilo que sabe,
é falar pouco e escutar muito,
é passar por bobo e ser inteligente,
é vender queijos e possuir bancos.

Um bom Mineiro não laça boi com imbira,
não dá rasteira no vento,
não pisa no escuro,
não anda no molhado,
não estica conversa com estranho,
só acredita na fumaça quando vê o fogo,
só arrisca quando tem certeza,
não troca um pássaro na mão por dois voando.

Ser Mineiro é dizer "uai", é ser diferente,
é ter marca registrada,
é ter história.
Ser Mineiro é ter simplicidade e pureza,
humildade e modéstia,
coragem e bravura,
fidalguia e elegância.

Ser Mineiro é ver o nascer do Sol
e o brilhar da Lua,
é ouvir o canto dos pássaros
e o mugir do gado,
é sentir o despertar do tempo
e o amanhecer da vida.

Ser Mineiro é ser religioso e conservador,
é cultivar as letras e artes,
é ser poeta e literato,
é gostar de política e amar a liberdade,
é viver nas montanhas,
é ter vida interior,
é ser gente.
(Carlos Drummond de Andrade)

Os versos poéticos às vezes se assemelham aos sons, abrindo possibilidades para novos significados e sentidos, e ainda, aproximando-se quase que com perfeição descritiva daquilo que não se alcança com as palavras. Falar dos principais sujeitos desta pesquisa, ou seja, dos alunos de viola caipira da Escola Municipal de Emboabas, talvez seja a tarefa mais difícil enfrentada enquanto investigador, sendo que a poesia de Drummond é um auxílio nesta tentativa de descrevê-los.

Inicialmente gostaria de delimitar quem são os sujeitos envolvidos na presente pesquisa, tendo em vista que não são todas as pessoas que participaram do projeto *Viola na Escola* em Emboabas. Optamos neste trabalho em investigar a experiência musical vivida

pelas crianças, jovens e por este investigador que ora subscreve. Os demais professores que foram descritos no subitem anterior, em que pese suas participações diretas junto ao projeto, não foram tratados como sujeitos da pesquisa.

Considerando que no *Prelúdio* desta dissertação já me apresentei ao leitor, passarei a seguir a descrever as crianças e jovens que vivenciaram as oficinas de viola caipira em Emboabas, a partir de suas faixas etárias, gêneros, relação com suas famílias e outras características. Anteciparemos neste subtópico, com intuito estritamente descritivo, algumas de suas falas, para abordar questões relacionadas aos seus trabalhos, de seus pais e à localidade de suas moradias.

Inicialmente venho apresentar os participantes das oficinas de viola caipira por meio de algumas imagens que foram registradas no decorrer do projeto, com o objetivo de aproximar o leitor dos principais sujeitos da presente pesquisa.

Figura nº 28 - Colagem de fotografias (crianças e jovens do projeto)

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Quanto à faixa etária das crianças e jovens que participaram do projeto é de dez a dezessete anos de idade, exceto alguns poucos que iniciaram aos nove anos[47]. Há também um aluno de 12 anos, residente em Ibertioga, que não é aluno da escola e que participou do projeto no ano de 2016. Resguardadas as exceções, os demais são alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Emboabas, sendo que estão distribuídos nas turmas do 4º ao 9º ano.

[47] Dentre os alunos do projeto há uma única exceção quanto á faixa etária descrita, que é um funcionário da escola de cinquenta e quatro anos que participou das oficinas de viola caipira desde o início em 2014. Com fins didáticos, quando mencionarmos no texto “crianças e jovens” ou “sujeitos”, o mesmo se faz incluído.

Quanto ao gênero, há meninos e meninas, sendo bem equilibrada a proporção participativa de ambos, apesar de ter predominado os alunos do sexo masculino. A seguir trago um quadro comparativo dos três anos de projeto, que também indica a quantidade de alunos que participaram das oficinas de viola caipira:

Tabela nº 02: Quadro comparativo (gênero e número de alunos)

QUADRO COMPARATIVO			
ANO	**MENINOS**	**MENINAS**	**SUBTOTAL**
2014	17	13	30
2015	12	8	20
2016	10	8	18

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Negros, brancos, pardos, fruto da abundante miscigenação do povo brasileiro. Pequeninos, pequenos e outros já com a altura de um adulto. Todos demonstrando muita saúde, pois brincam constantemente, correndo pelos corredores, pela quadra da escola, jogando futebol, vôlei, queimada, pega-pega, dentre outras brincadeiras.

Subir em árvores, andar descalço, nadar em cachoeiras, andar a cavalo, brincar de bolinhas de gude, de fazer aviãozinho com papel, soltar pipa, e tantas outras atividades, fazem parte do cotidiano e da vida destas crianças e jovens de Emboabas. Tendo em vista que no contraturno a escola não mantém seus portões fechados, é comum vê-los correndo pela rua principal que leva à Igreja de São Francisco de Assis e à quadra desportiva que fica na praça central do vilarejo.

No que tange aos trajes utilizados pelas crianças e jovens do projeto, diria que não há um padrão, até mesmo porque não utilizam o tradicional uniforme escolar no contraturno. Fato é que eles vão bem à vontade, de chinelo, tênis, bermuda ou calça, camiseta em épocas mais quentes e no frio é que se agasalham bastante, tendo em vista que na região o frio é intenso no inverno. Os uniformes existem, porém, a maioria das vezes que vi os alunos do projeto usando-os foi nas apresentações públicas de que participaram.

Algumas meninas gostam de arrumar os cabelos, de passar esmalte nas unhas e de se enfeitarem com pulseiras, brincos, sandálias e batons. Outras ainda guardam a inocência da infância em seus modos de vestir e no máximo prendem o cabelo para não atrapalhar nas brincadeiras. Alguns meninos também têm se adornado com brincos, *piercing´s*, cordões no pescoço e cortes nos cabelos com detalhes feitos à gilete. Outros meninos guardam ainda as

características dos caipiras, usando botas, calça jeans, cinto de couro com o coldre para canivete e camisa xadreza.

Segundo a direção e supervisão da escola, no geral, os sujeitos têm uma relação saudável com suas famílias. Porém, há casos complicados em que os pais são alcoólatras, violentos, que não trabalham e deixam a família em situações difíceis, inclusive quanto à alimentação, higiene e saúde. Nestes casos a escola tem assumido, para além das atribuições educativas, um papel de assistencialismo social ao proporcionar uma farta alimentação, um suporte psicológico e afetivo. Há casos de alunos cujos pais faleceram e que são criados por parentes. Há ainda, casos de abandono, em que o pai foi embora com parte dos filhos deixando para trás a mãe e a criança. Realidades muitas vezes comentadas com naturalidade pelos próprios alunos, no dia a dia ou nas entrevistas.

No segundo semestre de 2016 entrevistei dezessete alunos do projeto. Quando foram questionados se trabalhavam, cem por cento respondeu que sim. A maioria trabalha esporadicamente, geralmente as meninas auxiliando as mães em casa e os meninos ajudando os pais e avós a tirar leite ou nas plantações. Raros são os alunos que trabalham com frequência, entretanto, nos dias das oficinas de viola caipira, eram liberados pelos "patrões", geralmente os próprios pais, avós ou parentes. Transcrevo a seguir algumas de suas falas com o intuito de auxiliar nesta parte descritiva[48].

> [...]
> **L.:** Você ajuda seu pai a trabalhar?
> **DIEGO-15.:** Eu trabalho fora
> **L.:** Onde você tá trabalhando e com o que?
> **DIEGO-15.:** Eu trabalho pro meu vô, pra minha tia lá. Mexeno com roça, plantação, essas coisa. Mas assim, de vez em quando neh. Na quinta-feira eu tiro os compromisso tudo e venho pra cá
> **L.:** Pra poder estudar viola?
> **DIEGO-15.:** (Sinal afirmativo com a cabeça)
> ---
> [...]
> **L.:** E você ajuda também? Mais seu pai ou sua mãe?
> **KARINE-14.:** Eu ajudo mais a minha mãe
> **L.:** Você tem mais irmãos que ajudam o seu pai?
> **KARINE-14.:** Eu tenho uma irmã, mas ela mora em São João
> **L.:** Então seu pai fica sozinho na lida?
> **KARINE-14.:** A mãe ajuda ele tamém, mas...
> **L.:** E você eles deixam por conta de estudar?
> **KARINE-14.:** É
> ---
> [...]
> **L.:** E você ajuda ele?
> **WARLEY-10.:** De vez em quando meu pai me leva pra lá aí eu ajudo (risos)
> **L.:** Mas é de vez em quando, eles deixam você ficar por conta de estudar?

[48] Utilizaremos o primeiro nome acompanhado da idade, por exemplo: José de 12 anos = José-12. E para identificar o entrevistador utilizaremos da letra inicial de seu nome, "L". Comentários sobre as escolhas relativas à linguagem utilizadas nas transcrições serão feitos posteriormente no subitem 2.5.

WARLEY-10.: É
L.: E nos finais de semana?
WARLEY-10.: Ele me leva pra lá, aí eu levo saco de ração pra ele por na máquina
---
[...]
L.: E você ajuda eles? Você sabe tirar leite?
RAÍSSA-10.: Ãhã (risos)
L.: Eles fazem queijos também?
RAÍSSA-10.: Ãhã, só um pouquinho

[...]
L.: E seus pais trabalham com o que?
VICTOR-10.: Meu pai tira leite de vaca e minha mãe é dona de casa
L.: E você ajuda algum dos dois?
VICTOR-10.: Ãhã, eu ajudo meu pai e minha irmã (R. – aluna do projeto) ajuda minha mãe
L.: É mais nos finais de semana? Porque durante a semana vocês estão estudando
VICTOR-10.: Ah, é mais de vez em quando... quando dá a gente ajuda

Quanto ao trabalho dos pais dos alunos, a grande maioria está inserida nas principais atividades da localidade, quais sejam, o gado leiteiro e as plantações, principalmente de milho, eucalipto e soja. Um dos pais é o funcionário da escola que participa do projeto e quanto às mães, majoritariamente trabalham cuidando da casa e dos filhos, sendo que algumas procuram outras atividades para complementar a renda familiar, a exemplo da venda de cosméticos ou como acompanhantes de pessoas idosas. Cito algumas falas dos alunos sobre esta específica questão:

[...]
L.: Seus pais trabalham lá? Com o que?
DIEGO-15.: Trabalha. Trabalha com leite. Só meu pai, minha mãe num trabalha não. Só em casa
L.: Em casa neh! Trabalha pra daná, mas em casa...
DIEGO-15.: (risos) É
L.: E seu pai trabalha com gado, tira leite, faz queijo e outras coisas?
DIEGO-15.: Não, só tira leite e vende

[...]
L.: Seus pais trabalham em Cananéia mesmo?
KARINE-14.: Ãhã, meu pai trabalha assim neh...
L.: No sítio?
KARINE-14.: É. E a mãe trabalha em casa memo
L.: E lá é o que? Planta, gado?
KARINE-14.: Planta, gado tamém

[...]
L.: E seus pais trabalham aqui ou na fazenda ainda?
PAULO-12.: Meu pai trabalha na fazenda
L.: E ele trabalha com o que lá?
PAULO-12.: Com curral
L.: E lá é leite também?
PAULO-12.: Ãhã
L.: E sua mãe também?
PAULO-12.: Não.
L.: Ou trabalha em casa?
PAULO-12.: Ãhã

[...]
L.: Seus pais trabalham com o quê?
RAÍSSA-10.: Minha mãe trabalha com revista, ela vende produto
L.: Ela vende cosméticos?
RAÍSSA-10.: Ãhã. E meu pai vende leite

[...]
L.: E seus pais trabalham com o que?
VICTOR-10.: Meu pai tira leite de vaca e minha mãe é dona de casa
---
[...]
L.: Seus pais trabalham aqui?
WARLEY-10.: Meu pai trabalha na roça e minha mãe tamém
L.: E eles trabalham com o que na roça?
WARLEY-10.: Minha mãe cuida de uma Senhora idosa e meu pai vive... faz aquelas plantação
L.: E você ajuda eles de vez em quando?
WARLEY-10.: É, ajuda lá o neto dessa idosa lá... o neto é o dono das terra e o meu pai é, é, como é que chama?
L.: Funcionário dele
WARLEY-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)

No que se refere ao lugar de suas residências, parte dos sujeitos da pesquisa moram na Vila de Emboabas, onde está localizada a Escola Municipal de Emboabas, outros residem em fazendas, sítios e ranchos por toda a região de Emboabas. Estes alunos que não residem no vilarejo contam com transportes escolares, como Van e Kombi, que geralmente permanecem na praça São Francisco de Assis até o término do contraturno escolar. A seguir algumas transcrições sobre a questão:

[...]
L.: Você mora aonde? É aqui na Vila de Emboabas mesmo?
WELINGTON-15.: Quase dezessete quilômetros daqui, chama Fazenda do Val, perto de Montevidiu
---
[...]
L.: Você mora aqui na Vila de Emboabas mesmo?
VICTOR-10.: Não, minha vó mora aqui... mas eu fico nos dois lugar
L.: E onde fica esse outro lugar?
VICTOR-10.: Chama Sítio Cachoeirinha... é mais todo mundo fala Cachoeira
L.: Pertence a Emboabas?
VICTOR-10.: É

[...]
L.: Você mora aqui na Vila de Emboabas?
RAÍSSA-10.: Não, aqui perto. Chama Sítio Cachoeirinha, fica perto da cachoeira
L.: Fica a quantos quilômetros daqui?
RAÍSSA-10.: Quatro

[...]
L.: Você mora aqui na Vila de Emboabas ou aqui perto?
KARINE-14.: Aqui perto, chama Cananéia

[...]
L.: Você mora aqui na Vila de Emboabas ou aqui perto?

> **DOUGLAS-13.:** Eu moro pros lado do Paraíso, Piedade
> **L.:** Faz parte de Emboabas também?
> **DOUGLAS-13.:** Não, é pra lá. Uma hora de viagem passano por esses lado. Agora se for direto, uns quarenta minuto.

Quanto às crianças e jovens que residem na Vila de Emboabas, melhor seria pensar que suas casas são a própria vila, uma vez que transitam por todos os espaços do lugarejo. A praça é delas, a quadra também, a Igreja, a casa paroquial e principalmente a escola são extensões de seus terreiros e quintais. Sobre as moradias dos alunos que residem em fazendas e sítios ao redor do vilarejo não tive a oportunidade de visitá-los e de conhecer suas casas.

2.3 - A Natureza Qualitativa da Pesquisa

A abordagem escolhida para o desenvolvimento deste trabalho encontra aporte nas pesquisas qualitativas, entendendo-as como aquelas que privilegiam a compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos participantes de um determinado fenômeno social, no caso em tela, as oficinas de viola caipira, desenvolvidas no contraturno escolar de uma escola pública do campo, situada no Distrito de Emboabas, participante do *Programa Mais Educação*.

É primordial para se compreender a natureza da presente investigação que eu, o investigador, sou também sujeito operador da produção dos dados e que ocupo o lugar de professor de viola caipira do projeto *Viola na Escola* da Escola Municipal de Emboabas. Essa imbricação de lugares sociais é importante para se compreender a origem e o interesse em produzir este trabalho de investigação, e também, é o lugar a partir do qual construo as análises e interpretações sobre a *experiência musical*, que é o objeto desta pesquisa.

Há cinco características que definem o grau de qualitatividade de uma investigação científica: 1. A primeira delas é se a fonte direta de dados é o ambitente natural, constituindo o investigador o instrumento principal da pesquisa. Frequentar os locais de estudo é importante para compreensão do contexto, uma vez que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Quer os dados sejam recolhidos utilizando equipamentos de vídeo, via entrevista ou mediante observação participante, os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo;

2. A investigação qualitativa é descritiva: os dados recolhidos não são formatados em números, mas em palavras ou imagens. O investigador não reduz as muitas páginas contendo narrativas e outros dados extraídos de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais a símbolos numéricos. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados;

3. O interesse mais pelo processo que pelos resultados ou produtos: a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional;

4. Análise indutiva dos dados: o investigador não produz dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente. Ao contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram produzidos se vão agrupando. Para o investigador qualitativo que quer elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a construção dos dados e o passar do tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes;

5. O significado é de importância vital: o interesse está em como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente e estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios, estruturam o mundo social em que vivem. Estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Face às mencionadas características de uma pesquisa qualitativa, podemos dizer que a presente investigação possui alto grau de qualitatividade, uma vez que se relaciona diretamente com todas elas. Quanto à fonte de dados ser o ambiente, primeira característica qualitativa, a fonte direta de nossos dados advém principalmente da Escola Municipal de Emboabas, local onde acontecem as oficinas de viola caipira, contudo, muitas vezes as mesmas são realizadas na Praça São Francisco de Assis, situada no centro do lugarejo e, em algumas ocasiões os ensaios ocorrem dentro da Igreja de São Francisco de Assis, localizada em frente à citada praça. As apresentações públicas que os alunos vêm realizando também se tornam fonte direta da construção de dados, que na maioria das vezes são traduzidos em palavras, via notas de campo, e muitas outras, em imagens, áudios ou vídeos, resultantes de

fotografias, gravações e filmagens. Dentre os espaços já utilizados para as apresentações, cito o Teatro Municipal de São João del-Rei, o Anfiteatro e o Teatro do campus Santo Antônio da UFSJ, palcos montados nas ruas pela Prefeitura de São João del-Rei, palco do Torneio Leiteiro de Emboabas e a Igreja São Francisco de Assis em Emboabas.

Quanto à segunda característica (descritiva) das pesquisas qualitativas, pode-se perceber ao longo do texto que as entrevistas foram transcritas, que utilizamos de imagens e que evitamos converter os dados em símbolos numéricos. Vale aqui lembrar que as falas dos sujeitos foram utilizadas em algumas descrições, que ora foram puramente descritivas e outrora mescladas à própria análise.

A terceira característica é de suma importância, principalmente quando estamos tratando do aprendizado musical, uma vez que o foco no processo e não em resultados nos remete inevitavelmente a uma perspectiva de avaliação. Se tratarmos o fenômeno sonoro como resultado, esbarraremos equivocadamente em aspectos estéticos, portanto, em enormes dimensões de subjetividades de quem hipoteticamente avaliaria. Na Música há que se respeitar a individualidade de forma severa, uma vez que o fazer musical é único e singular. Até mesmo um músico profissional quando está começando a estudar uma nova peça musical provavelmente não alcançará "resultados" esteticamente satisfatórios. Portanto, cada indivíduo se relaciona individualmente com cada obra ou ensaio musical em seu tempo e espaço. Não há como mensurar concretamente o indivíduo a partir de resultados sonoros, porém, o processo sim. Uma observação cautelosa do processo pode muitas vezes demonstrar um desenvolvimento motor para execução de determinados ritmos, por exemplo. Dentre outras coisas, o foco no processo pode transparecer melhorias de convívio social com o grupo, de enfrentamento da timidez, de acesso a momentos de alegria, de atenção e prontidão.

A análise indutiva, quarta característica de pesquisas qualitativas, se fez presente neste trabalho, uma vez que a partir da construção dos dados e de seus agrupamentos é que as categorias de análise foram se consolidando. A busca por compreender a experiência musical partiu da tentativa inicial de descrevê-la densamente. Em seguida é que pude perceber os dados que se aglomeraram e que puderam dar sustentação às análises. Por este motivo é que nos dois últimos capítulos desta dissertação elegi os agrupamentos de dados que mais se destacaram na tentativa de compreender a experiência musical.

E a quinta característica, voltada para a percepção das individualidades e para os sentidos que cada aluno dá ao processo e não um significado único para o grupo de alunos, tal qual um senso coletivo. Sempre que possível tentei considerar a experiência do ponto de vista dos informadores, com o intuito de demonstrar a singularidade da experiência, com o objetivo

de perceber aquilo que *eles* experimentaram e o modo como *eles* interpretaram suas experiências.

2.4 – Uma escuta etnográfica

Face aos comentários feitos anteriormente e com base na abordagem qualitativa, explicitam-se dois importantes desafios ao pesquisador: a necessidade de evidenciar a agência humana, o que significa perceber os protagonistas da pesquisa "como homens que são, estando no mundo" e, ainda, a compreensão do fenômeno educacional como cultural (MONTEIRO, 1998, p.9). Nesta perspectiva é que fui "capturado" pela metodologia etnográfica, uma vez que busco evidenciar os alunos do projeto *Viola na Escola,* e que o ensino de viola caipira na Escola Municipal de Emboabas é o fenômeno educacional compreendido como cultural. Dalmolin (2002) comenta que 'somos capturados por uma metodologia' e afirma que a escolha de um caminho para a investigação não ocorre aleatoriamente, mas depende do objeto da pesquisa, do enfoque ou de que lugar queremos abordá-la (DALMOLIN; LOPES; VASCONSELLOS, 2002, p.21). Foi exatamente o que ocorreu com a presente pesquisa, pois a tentativa de descrever com densidade o fenômeno educacional, visando buscar os sentidos que os sujeitos nele envolvidos construiram, foi o que levou a sermos capturados pela citada metodologia.

Tendo em vista a "tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela" (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.57), esta pesquisa assume um caráter etnográfico, em busca de uma imersão mais aprofundada no lócus de investigação, entendendo a cultura como estruturas de significados socialmente estabelecidas, como um contexto e não um poder, algo dentro do qual os acontecimentos sociais, comportamentos e processos podem ser descritos de forma inteligível, com densidade (GEERTZ, 1989, p.10). A presente pesquisa tem viés etnográfico, pois o elemento 'tempo' é bastante limitado, considerando que o mestrado acontece em dois anos. Contudo, obsta ressaltar aqui que o contato com o campo e sujeitos da pesquisa vem sendo estabelecido desde 2014, ou seja, um ano antes do início efetivo desta investigação. Desde este momento, embora não tivesse clareza do objeto de pesquisa, já adotava como procedimento o cuidado de elaborar notas de campo, no princípio com o interesse em observar, analisar e ter elementos para relatar os trabalhos quando fosse necessário.

Mattos (2011) ao comentar sobre o período de observação em pesquisas desta natureza, aponta que tanto a etnografia mais tradicional quanto a mais moderna envolvem

longos períodos de observação, um a dois anos, preferencialmente. Este período se faz necessário para que o pesquisador possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam à mesma ação, evento ou situação interpretada.

Etnografia – Grafia vem do grego *graf(o)* e significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular – um *etn(o)* ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia. Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo (MATTOS, 2011).

Pela observação direta e por um período de tempo o etnógrafo busca compreender as formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula (MATTOS, 2011). Para Clifford Geertz, praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, pois “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’ (GEERTZ, 1989, p.15).

A investigação etnográfica implica recusa a uma orientação definida previamente e que os etnógrafos devem ir a campo com um projeto aberto, sempre dispostos a reconfigurar as questões originais e colocar outras, de forma criativa e ousada. Etnografia, portanto, é um método aberto de investigação em um terreno onde cabem pesquisas, as técnicas não diretivas-fundamentalmente, a observação participante e as entrevistas não estruturadas - e o convívio prolongado com os sujeitos de estudo. É um conjunto de atividades que permite designar-se como “trabalho de campo”, e cujo resultado se emprega como evidência para a descrição. Os fundamentos e características desta flexibilidade ou ‘abertura’ radicam, precisamente, em que são os atores e não o investigador os privilegiados no momento de expressar em palavras e práticas o sentido de suas vidas, de seus cotidianos e de seus feitos extraordinários. Este “privilégio” reformula a centralidade do investigador como sujeito de um conhecimento preexistente e o converte em um sujeito cognoscente que deverá percorrer o

árduo caminho do desconhecimento ao reconhecimento (GUBER, 2011, p.19 – *tradução livre*).

Neste mesmo sentido, Mattos (2011) afirma que a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo e a utilização de técnicas e procedimentos não segue padrões rígidos ou pré-determinados. Aponta também que os "instrumentos de produção e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo" (MATTOS, 2011, p.50). Em primeiro lugar o investigador deve partir de uma ignorância metodológica e se aproximar da realidade a ser estudada para conhecê-la, isto é, o investigador construirá seu conhecimento a partir de uma suposta e premeditada ignorância. Em seguida o investigador deverá interpretar-descrever uma cultura para torná-la compreensível àqueles que dela não pertencem (GUBER, 2011, p.19 – *tradução livre*).

Os preceitos etnográficos acima apontados provavelmente poderão ser percebidos nos dados que foram construídos e nas tentativas de descrições densas presentes nesta dissertação, uma vez que seguramente transformaram meu pensamento acerca de pesquisas desta natureza, e também, me fizeram utilizar das ferramentas metodológicas, pertinentes a uma investigação etnográfica, com maior precisão e intencionalidade. Passo, portanto, a comentar sobre os instrumentos metodológicos que foram utilizados na presente pesquisa.

2.5 – INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: uma participação observante

Comparando com os procedimentos de outras ciências sociais, o trabalho de campo etnográfico se caracteriza pela falta de sistematicidade. No entanto, esta suposta carência exibe uma lógica própria que adquiriu identidade como técnica de obtenção de informação: a *observação participante*. Compreende a inespecificidade das atividades: integrar uma equipe de futebol, residir em uma comunidade, tomar chá e conversar, fazer compras, dançar, cantar, cozinhar, ser confidente de declarações amorosas ou agressões, assistir a aulas em uma escola, participar de reuniões de partidos políticos, etc. A rigor, sua ambiguidade é, mais que um déficit, sua qualidade distintiva (GUBER, 2011, p.52 – *tradução livre*).

Os primeiros etnógrafos não utilizavam a terminologia 'observação participante' e sua enunciação e nominação como técnica de investigação se deu no Departamento de Sociologia da Escola de Chicago nos anos trinta. Tradicionalmente, o objetivo da observação participante foi detectar as situações em que se expressam e geram os universos culturais e sociais em sua complexa articulação e variedade. À medida que outras técnicas em ciências sociais se foram

formalizando, os etnógrafos tentaram sistematizar os alcances da observação participante examinando as particularidades desta técnica a partir dos dois termos que a definem, “observação” e “participação”. A técnica ora analisada consiste principalmente em duas atividades: observar sistemática e controladamente tudo o que acontece em torno do investigador e participar de uma ou várias atividades da população. Falamos de participar no sentido de se desempenhar como fazem os nativos, de aprender a realizar certas atividades e a comportar-se como um membro da comunidade.

A participação põe ênfase na experiência vivida pelo investigador em relação ao objetivo de integrar-se à sociedade estudada. Do outro lado, implicaria situar o investigador fora da sociedade, de forma tal que pudesse realizar sua descrição com um registro detalhado de quanto vê e escuta. A representação ideal da observação poderia ser a pessoa que assiste a uma peça teatral como mero espectador e toma notas. “Observar” e “tomar notas” se converteram quase em sinônimos. No entanto, cabe recordar que, na maioria dos casos em que se recorre à observação participante, o investigador deverá postergar o registro para depois. Isto o permitirá perceber o fluxo da vida cotidiana, ainda em situações extraordinárias, reconstruir e interpretar seu sentido em momentos posteriores, quando apelará às suas recordações.

Para os positivistas observar é o cerne da questão, enquanto a participação seria um mal necessário, uma vez que para eles a participação introduz obstáculo à objetividade, devido à excessiva aproximação pessoal aos informantes. A participação só se justificaria quando os sujeitos ou o registro de determinados campos da vida social resultassem inacessíveis ao mero observador. Os naturalistas, na contramão do entendimento positivista, afirmam que os fenômenos socioculturais não podem ser estudados externamente, pois cada ato, cada gesto, cobra sentido, para além de sua aparência física, nos significados atribuídos pelos sujeitos investigados. Por isso, a participação é para eles a condição *sine qua non* do conhecimento sociocultural. As ferramentas são a experiência direta, os órgãos sensoriais e a afetividade que, longe de macular, aproximam o objeto de estudo. Nesta perspectiva, o nome da técnica deveria ser invertido e passar a denominar-se “participação observante” (BECKER; GEER *apud* GUBER, 2011, p.55 – *tradução livre*). O que ambas as posturas parecem discutir na realidade, não é tanto a distinção formal entre as duas atividades desta técnica, observação e participação, senão a relação desejável entre investigador e sujeitos de estudo que cada atividade supõe: separação (no caso da observação) e envolvimento (na participação) (TONKIN *apud* GUBER, 2011 - *tradução livre*). Porém, independentemente de que, na prática, separação/observação e envolvimento/participação sejam canais excludentes, a

observação participante manifesta, desde sua denominação, a tensão epistemológica característica da investigação social e, portanto, da investigação etnográfica: conhecer como distante (epistemocentrismo, segundo Bourdieu) uma espécie a que se pertence, e em virtude de ser "quase membro" descobrir os marcos tão diversos de sentido com que as pessoas significam seus mundos particulares e comuns. (GUBER, 2011- *tradução livre*)

Nesta perspectiva dos naturalistas é que caracterizamos o trabalho desenvolvido em campo como uma *participação observante*, pois foi a experiência direta e a afetividade que, longe de macular, aproximaram o investigador e o objeto de estudo.

Vale ressaltar que a observação não é de todo neutra ou externa, pois incide nos sujeitos observados e que a participação nunca é total, exceto quando o investigador adote, como "campo", sua própria cotidianidade. No entanto, a presença do investigador como 'mero observador' exige um grau menor de aceitação e de compromisso tanto de sua parte quanto da parte dos informantes, que o requerido no caso da participação. A observação que se propõe obter informações significativas requer algum grau de participação, isto é, requer que o investigador incida na conduta dos informantes, que por sua vez influem na sua. Assim, para detectar os sentidos da reciprocidade da relação é necessário que o investigador analise cuidadosamente os termos da interação com os informantes e os sentidos que eles dão ao encontro. Estes sentidos, a princípio ignorados, irão clareando no transcurso do trabalho de campo.

Na presente pesquisa a *participação observante* se deu naturalmente, uma vez que minha condição de sujeito operador do processo, ou seja, de professor de viola caipira já com um ano de atividades realizadas anteriormente ao início efetivo da pesquisa, permitiu-me observar sistemática e controladamente o que acontecia ao redor, e também que pudesse participar de várias atividades realizadas pelos alunos. Falo de participar no sentido de desempenhar como fazem os alunos, de aprender a realizar certas atividades e a comportar-me como um membro do grupo. Por exemplo, já joguei queimada, futebol e peteca com eles nos intervalos; já almoçamos e tomamos café juntos por diversas vezes; já jogamos conversa fora no gramado da Praça São Francisco de Assis; já caminhamos pelas ruas do vilarejo em busca de informações sobre a história musical de Emboabas; aguardamos juntos na coxia dos Teatros em que nos apresentamos; participei praticamente de todas as apresentações, tocando junto e cantando.

Outra ferramenta metodológica utilizada foi a *entrevista semiestruturada* com os sujeitos envolvidos, entendendo-as como uma conversa intencional (BOGDAN; BIKLEN, 1991), na perspectiva de eventos discursivos complexos, construídos pelas imagens,

representações e expectativas que circulam de parte a parte, entre entrevistador e entrevistados (SILVEIRA, 2007). Entrevistas livres, abertas, semi-guiadas, repletas de trocas mútuas de conhecimento que reforçaram a ideia de alteridade em pesquisas etnográficas, nas quais o sujeito é fonte direta de construção do saber. Exemplificando, algumas entrevistas foram realizadas após as apresentações, sem qualquer preparação de minha parte ou intencionalidade direta quanto às questões propostas, que mais pareceram um bate papo filmado, em que os assuntos foram surgindo, quase sempre, em tom de brincadeira e com muita leveza.

As *entrevistas* foram utilizadas para construir dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo-nos desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretaram aspectos do mundo. As entrevistas se assemelharam muitas vezes a uma conversa entre amigos, o que de certa forma dificultou separar a entrevista de outras atividades da investigação ou do cotidiano das oficinas de viola caipira. Nesses casos as *entrevistas* não tiveram uma introdução e situações cotidianas é que acabaram se transformando em entrevista.

A título de exemplo de situações cotidianas que acabaram se transformando em entrevistas, cito uma apresentação que as crianças e jovens do projeto participaram no Anfiteatro do campus Santo Antônio da UFSJ, em 2015. Após a apresentação, filmei uma conversa que tive com os alunos na saída do referido espaço, oportunidade em que foram questionados sobre o que sentiram ao se apresentar, e ainda, qual música do repertório tocado eles haviam gostado mais.

No segundo semestre de 2016 entrevistei dezessete alunos em um processo de entrevistas com nível mais elevado de estruturação, sendo que foram necessários quatro encontros para entrevistá-los. Preparei temas norteadores sobre alguns dados que estavam se agrupando, com o objetivo de perceber o que os sujeitos poderiam falar sobre aquelas questões que estavam sendo apresentadas. As entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala da escola que foi organizada para tal fim, com uma câmera digital apoiada em um suporte sobre a mesa dos professores e uma cadeira de costas para o quadro negro onde os alunos se sentaram. Porém, mesmo diante de um cenário montado para as entrevistas e com uma ideia de roteiro de perguntas, os diálogos tomaram diferentes direcionamentos com cada entrevistado e muitas vezes algumas perguntas pré-formuladas sequer foram expostas.

Não existem regras que se possam aplicar a todas as situações de entrevista, contudo, alguns cuidados foram observados para que tudo transcorresse com maior eficácia, por exemplo: - ouvi cuidadosamente: encarando cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo; - busquei ser flexível:

experimentei diferentes técnicas, incluindo piadas, histórias e até mesmo partilhei com eles minhas experiências; - evitei perguntas que pudessem ser respondidas com “sim” ou “não”, para que os pormenores e detalhes pudessem ser explorados; - tentei criar uma atmosfera na qual os entrevistados pudessem se sentir à vontade para expressarem as suas opiniões; - visei compreender o efeito específico que minhas características pessoais tiveram sobre os sujeitos; - e ao utilizar a filmadora ou o gravador, atentei para que isso não fosse um elemento inibidor, sempre perguntando ao entrevistado se o mesmo se opunha àquele registro da imagem ou da voz.

Ao transcrever a fala dos sujeitos optamos por manter a pronúncia de suas palavras, a fim de respeitar seus aspectos identitários, sem utilizar estratégias de substituição lexical. Neste sentido, Marcuschi (2010) comenta que sob o ponto de vista sociolinguístico, no caso de operações de transformação dialetológica e mesmo estilística, deve-se ter o cuidado de não descaracterizar aspectos identitários relevantes, pois a fala é um fator de identidade, ou produzir retextualizações implicitamente preconceituosas. Isto se dá particularmente em entrevistas “quando se encobre ou se enfatiza a procedência sociocultural do entrevistado por estratégias de substituição/manutenção lexical ou enfatização de idiossincrasias e realizações socioletais” (MARCUSCHI, 2010, p.88).

Além da *participação observante* e da *entrevista***,** nos valemos de outra técnica de extrema importância associada à investigação etnográfica, a da escrita do *diário de campo***.** Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), “depois de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu”, buscando descrever as pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades, conversas, e também, registrando idéias, estratégias, reflexões e palpites.

Importante relembrar aqui que o diário de campo vem sendo confeccionado desde 2013, a partir das primeiras reuniões realizadas, ou seja, antes mesmo da implantação do projeto *Viola na Escola* em Emboabas. Em 2014, os relatos, percepções e pensamentos registrados tinham o intuito exclusivo de facilitar a elaboração dos relatórios exigidos pela UFSJ, contudo, acabaram servindo como fonte de produção de dados para a presente investigação. A partir do início efetivo da presente pesquisa, que se deu em 2015, após cada oficina, apresentação ou entrevista, o ocorrido era registrado em meu computador ou através de gravações de áudio ao celular. Sempre que possível as notações no diário de campo foram feitas no mesmo dia dos acontecimentos, contudo, vez ou outra foram confeccionadas em dias ou semanas posteriores.

O *diário de campo* é um espaço fundamental para arranjar o encadeamento de ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no dia a dia do trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. Um espaço de avaliação da própria conduta em campo, dos deslizes e acertos junto às pessoas ou grupos pesquisados, numa constante vigilância epistemológica. Os diários trazem farta bibliografia sobre os medos, os receios, os preconceitos, as dúvidas e as perturbações do pesquisador ao se mover no interior de uma cultura na busca por compreender a sociedade investigada. Portanto, o *diário de campo* é o instrumento de transposição de relatos orais e falas, obtido desde a inserção direta do pesquisador no interior da vida social observada (ROCHA; ECHERT, 2008).

Das participações observantes e das entrevistas realizadas, foram feitas *gravações em vídeo e áudio*, como formas de registro do trabalho de campo, bem como foram construídas as mencionadas *notas de campo* detalhadas, contendo a 'descrição/análise escrita daquilo que ouvi, vi, experenciei e pensei no decorrer da produção dos dados. Os vídeos possibilitaram observar e (re)observar os eventos no momento de sua ocorrência. Além disso, serviram "como contraponto quando da comparação com as anotações de campo" (PINK *apud* MATTOS, 2011, p.33). Quanto à possibilidade de observar e (re)observar um evento, de compará-lo com as anotações de campo, os áudios, também cumpriram essa função e o auxílio do microcomputador foi mais um dos recursos didáticos da etnografia visual utilizada. Fiz uso também de uma máquina fotográfica para fazer inventariar objetos no local de investigação, bem como os instrumentos musicais; para produzir dados relativos a eventos, espaços, pessoas e demais coisas ou situações passíveis de serem fotografadas, e também, como recurso didático a ser comentado, utilizei diversas vezes o aparelho celular para gravar, filmar e tirar fotografias.

No cotidiano do campo, foram utilizadas as fotografias como forma de registro do que foi observado e vivido junto aos sujeitos da experiência educativo-musical. Para Bogdan e Biklen (1994), as fotografias estão intimamente ligadas à investigação qualitativa, "dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente" (p. 183). Desse modo, as fotografias não se constituem apenas como ilustração do texto, mas são elas próprias textos que dialogam com o vivido na construção dos sentidos.

> Uma nova utilização da imagem fotográfica, para além da mera ilustração do ambiente e dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo, levando em consideração a potência fotográfica para a reflexão e também como instrumento fundamental nas

> investigações, pois considera o olhar fotográfico um ato criativo e uma possibilidade de surpresa. (MAURENTE e TITTONI, 2007, p. 33-34).

As fotografias desencadeiam diferentes modos de olhar os acontecimentos registrados, ampliando, portanto, o campo de percepção do pesquisador e suas possibilidades de conhecer e analisar a realidade sobre a qual se debruça. De acordo com Maurente e Tittoni (2007), a fotografia pode falar por si mesma e a busca de seu reconhecimento como importante estratégia de produção de conhecimento e de sua legitimidade na produção acadêmica é motivada pelo desejo de desvelar outras possibilidades que possam evidenciar processos de subjetivação. “Do mesmo modo, busca integrar à pesquisa e à produção científica um pouco da sensibilidade da experiência, que a racionalidade moderna esforçou-se por retirar de nossa atividade como pesquisadores” (p.37).

Quanto aos aspectos formais de realização da presente pesquisa, solicitamos autorização expressa da Escola Municipal de Emboabas (*c.f.* APÊNDICE 1) e da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São João del-Rei, por se tratar de uma escola pública municipal (*c.f.* APÊNDICE 2). No que pertine aos aspectos legais relacionados aos direitos autorais e de imagem, tendo em vista que todos os alunos são menores juridicamente falando, solicitamos a autorização dos pais, conforme termo de autorização (*c.f.* APÊNDICE 3). Por questões éticas, os alunos foram perguntados verbalmente sobre a utilização de suas falas e imagens na presente pesquisa e não houve oposição.

3. MÚSICA, CULTURA E A VIOLA CAIPIRA

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. Assim, insistirei, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.
(LARROSA, 2014, p.13)

O presente trabalho se debruça sobre uma experiência que envolve arte e educação. Em que pese a afirmação de Larrosa (2014) exposta na epígrafe, sobre a experiência não poder fundamentar nenhuma técnica, prática ou metodologia, operaremos aqui com este conceito, para compreender a experiência musical dos sujeitos. Tendo em vista que o objetivo desta investigação é compreender **como as crianças, jovens e o professor-investigador vivenciaram a experiência musical compartilhada no projeto *Viola na Escola* no distrito de Emboabas/MG,** abordaremos o universo cultural em que foi gerada a experiência.

Para tanto, propomos analisar neste capítulo: - a partir das ideias e pensamentos de Jorge Larrosa, os sujeitos e os saberes de suas experiências; - a partir da teoria de Keith Swanwick, a experiência musical vivida pelos sujeitos, prévia e paralelamente ao projeto; - a partir de descrições das oficinas e de alguns exemplos, a experiência musical vivida no projeto *Viola na Escola.*

3.1 – Os sujeitos e o saber da Experiência

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.
A cada dia se passam muitas coisas, porém,
ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.
Dir-se-ia que tudo o que se passa
está organizado para que nada nos aconteça.
(LARROSA, 2014, p.18)

A experiência aqui investigada extrapola em tempo ao início efetivo do mestrado, que se deu em março de 2015, uma vez que as primeiras reuniões do projeto *Viola na Escola* se

deram em 2013. Dessa forma o papel de professor precede ao de pesquisador e a partir do início do mestrado se acumularam, fazendo com que os relatos e descrições não sejam um frio olhar externo às aulas de viola caipira e não se resumam ao que se passou ou ao que aconteceu, mas sim, ao que *nos passou, nos aconteceu e nos tocou*.

Porém, não quero expor aqui extenuadamente minhas subjetividades, ao contrário, tentar de alguma forma descrever como o processo pôde tocar ou não os sujeitos da pesquisa. Relativizo tal possibilidade, uma vez que "é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre" (LARROSA, 2014, p.26).

Não basta ter sido aluno do projeto *Viola na Escola* para que tenha participado como sujeito da experiência. O mesmo vale para o professor que nada lhe passa, acontece, sucede, chega, afeta, ameaça ou toque, para que também tenha vivido alguma experiência no sentido que estamos tentando dar a este conceito a partir das formulações de Larrosa. O sujeito da experiência seria

> algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a 'posição' (nossa maneira de pormos), nem a 'oposição' (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe" (LARROSA, 2014, p.26 – *grifo nosso*).

Essa ideia de que o sujeito da experiência seria como um "território de passagem" nos remete à ideia de transformação e de que num mesmo processo cada sujeito pode ser tocado ou afetado em intensidades distintas, desde que se "ex-ponha".

Dois casos vêm à tona ao pensar sobre esta ideia relacionada à exposição dos sujeitos, sendo o primeiro de uma aluna que não quis se expor aos riscos da experiência: - nas primeiras aulas, ou seja, no primeiro semestre de 2014, uma das alunas do projeto chegou a frequentar apenas três aulas, pois usava unhas postiças tão grandes que a impediam de apertar as cordas com a ponta dos dedos da mão esquerda, impossibilitando assim a produção sonora. Nas duas primeiras aulas ela pôde participar sem maiores problemas, ainda que tenha sido alertada quanto ao tamanho das unhas da mão esquerda, pois as atividades realizadas foram de exploração sonora ao instrumento, de utilização dos afinadores eletrônicos, ritmos básicos com a mão direita, alguns dados históricos e de constituição do instrumento viola caipira. Na terceira aula, além de realizar os ritmos com a mão direita, foi introduzido o primeiro acorde

para a mão esquerda, para que algumas canções já pudessem ser vivenciadas pelos alunos, porém, as unhas efetivamente impediam a execução. A aluna recebeu as devidas explicações, inclusive a de que na mão direita as unhas seriam muito bem vindas, uma vez que auxiliam nos dedilhados e rasgueados, porém, teria que pelo menos cortar um pouco as unhas da mão esquerda para que pudesse pressionar as cordas com a ponta dos dedos. Fato é que essa aluna optou por manter as suas unhas postiças, não se expondo à experiência musical proporcionada pelas oficinas de viola caipira.

No segundo caso, assim como do ponto de vista da experiência, em que não basta a 'oposição', a 'imposição', a 'proposição' ou a 'posição', visualizamos que a aluna é sujeito da experiência pela 'ex-posição' submetida ao processo. A partir de sua fala, transcrita da entrevista, e de minhas observações é que formulo algumas questões.

> [...]
> **L.:** O que te deixou interessada em aprender viola?
> **GIOVANA-13.:** É por causa que tava começando o 'Mais Educação', aí minha mãe ficou sabendo que tinha viola e me colocou
> **L.:** Na época você nem queria não, sua mãe que falou vai lá pra ver?
> **GIOVANA-13.:** É (risos)
> **L.:** Ainda é isso ou agora você já gosta?
> **GIOVANA-13.:** Mais ou menos, às vezes eu gosto, às vezes eu não gosto
> [...]
> **L.:** E você costuma vir aqui para estudar viola em outros dias que não o da aula?
> **GIOVANA-13.:** Não
> **L.:** Então é só no dia da aula?
> **GIOVANA-13.:** É (risos)
> [...]
> **L.:** O que você pretende então com isso, com a viola? Ou com a Música em geral, não precisa pensar só na viola não...
> **GIOVANA-13.:** Eu num penso nisso, mas é só um passatempo. Não é nada demais

Analisando este segundo caso, em que pese: - a maneira de se por (posição), ou seja, ela fala que foi a sua mãe quem a colocou na aula, o que de certa forma demonstra certo desinteresse individual; - e a maneira de se opor (oposição), ou seja, em sua fala ela afirma não pegar a viola em outros dias, a não ser no dia das aulas e que não quer nada com música ou viola, sendo para ela só um passatempo, o que demonstra diretamente uma oposição ao processo; nos surpreende o fato de que Giovana-13 está no projeto desde o início, foi bastante presente nas aulas, já participou de três apresentações em público, uma na Igreja de São Francisco de Assis em Emboabas (2014), outra em um evento de recreação na rua (em São João del-Rei, 2015) e a terceira no Teatro Municipal de São João del-Rei, em 2016, e ainda permitiu que fosse entrevistada para a presente pesquisa, o que demonstra para além de sua fala uma "ex-posição" de um verdadeiro sujeito da experiência musical. Independente de ter alcançado ou não os objetivos previstos no Plano Pedagógico, de ter adquirido ou não

autonomia instrumentística à viola caipira, e ainda, de não querer com a música nada mais que um passatempo, a experiência que Giovana-13 se expôs deixou vestígios, efeitos e inscreveu suas marcas.

Alcançar o proposto ou planejado, ser firme, forte, inatingível, autodeterminado, definido por seu saber, seu poder e por sua vontade, nem sempre é o que determina ser sujeito de alguma experiência.

> O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (LARROSA, 2014, p.28).

Sobre a questão apontada na citação anterior, transcrevo abaixo a fala de alguns sujeitos da pesquisa, especificamente ao serem questionados sobre se gostavam de cantar ou não e se já estavam tocando e cantando simultaneamente.

> [...]
> **L.:** Você gosta de tocar e cantar? Ou só de tocar?
> **KARINE-14.:** Eu não consigo tocá e cantá não (risos)
> **L.:** Tá treinando?
> **KARINE-14.:** Tô
> **L.:** Mas você gosta de cantar?
> **KARINE-14.:** Gosto. Mas tocá cantano num dá não... O cérebro num processa não (risos)
> ---
> [...]
> **L.:** Você canta também quando tá tocando viola?
> **DIEGO-15.:** Não gosto de cantá tocano não, eu erro os ritmo
> **L.:** Você gosta mais de fazer os ponteados e solinhos?
> **DIEGO-15.:** Os solo, nas música mais animada cê começa a empolgar na batida (risos)
> **L.:** E sem a viola na mão, você gosta de cantar? No chuveiro... (risos)
> **DIEGO-15.:** De vez em quando (risos)
> ---
> [...]
> **L.:** Então você gosta de cantar também, não é só de tocar não?
> **VICTOR-10.:** É, eu gosto de cantá tamém
> **L.:** E quando você tá tocando viola, você arrisca tocar e cantar junto?
> **VICTOR-10.:** Ãhã, mas eu erro (risos)
> **L.:** Isso não tem problema não, faz parte do processo
> **L.:** Então na sua dupla você irá cantar também? E a viola é que vai te acompanhar?
> **VICTOR-10.:** Ãhã

As falas que foram grifadas, nas transcrições acima, demonstram que os sujeitos da experiência não devem ser definidos por seus sucessos e seus poderes, mas sim, por nem sempre estarem de pé, erguidos e seguros de si mesmos. O que por eles foi chamado de “erro” é, na verdade, a vulnerabilidade e os riscos da experiência que podem conduzir às transformações.

As dificuldades apresentadas pelos alunos do projeto, bem como "*não gosto de cantá não, eu erro os ritmo*" e "*eu não consigo tocá e cantá não*", nos permite interpretar que os mesmos já tentaram tocar e cantar simultaneamente, contudo, aquilo que se propuseram a fazer não foi alcançado de imediato. Neste sentido é que pensamos nos sujeitos da experiência musical investigada como um sujeito *alcançado, tombado e derrubado*, uma vez que nem sempre se apoderaram daquilo que quiseram, principalmente com a rapidez em que esperaram. Nesta perspectiva, o mesmo pode ser pensado quanto às minhas expectativas de professor, que por muitas vezes não alcancei o que havia proposto.

Importante também é pensarmos sobre o saber da experiência, que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. Enquanto o *conhecimento* é essencialmente a ciência e a tecnologia – algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal – a *experiência* é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. O saber da experiência é

> o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. [...] Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (LARROSA, 2014, p.32).

Portanto, ainda que o acontecimento seja o mesmo, os sujeitos nele envolvidos não vivenciam a mesma experiência, ela é singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Para exemplificar tais afirmações, transcrevo abaixo algumas falas dos alunos após terem se apresentado no Anfiteatro do campus Santo Antônio da UFSJ, no segundo semestre de 2015. Ao saírem do Anfiteatro os alunos foram abordados e questionados sobre questões relacionadas à apresentação que havia acabado de acontecer.

> **L.:** Então vamos juntar aqui, vamos lá... Vamos entrevistar aqui a Lorraine que acabou de tocar... e acabou de sair correndo (risos). E aí Weferson, tudo bem? Como foi a apresentação, tudo tranquilo?
> **WEFERSON.:** Tudo tranquilo
> **L.:** Teve aquele friozinho na barriga?

WEFERSON.: Não
L.: E qual das músicas você mais gostou de tocar?
WEFERSON.: Orquestra da terra
L.: Aqui, você (Karine) que já adquiriu uma viola, na hora de tocar deu frio na barriga ou foi tranquilo?
KARINE.: Deu um pouquinho (risos)
L.: E qual música desse repertório você mais gosta de tocar?
KARINE.: A Chalana
- Começa um 'parabéns para você' coletivo (para Cássio professor do projeto)
L.: E aí Cássio, meus parabéns! Emocionante tocar com os meninos?
CÁSSIO.: Nossa, é bom demais (risos)
L.: Dá frio na barriga ou não, é segurança total?
CÁSSIO.: Dá, dá frio na barriga... sempre dá, se num der não tem graça (risos)
L.: Então tá bom, obrigado. Deixa eu conversar com mais alguém aqui, Juliana. Vamos entrevistar a Juliana, celebridade que apareceu na televisão e tudo mais (risos). Como é que é, dá frio na barriga ou não?
JULIANA.: Nossa Senhora
L.: É mesmo? Mas você já tocou quantas vezes?
JULIANA.: Ah, perdi a conta
L.: Diga pra gente o que você sente?
JULIANA.: Nossa mãe, num dá pra explicar não. É muito bom... (risos)
[...]
L.: O Welinton também já é velho de guerra, está conosco desde o começo...
WELINTON.: Eu sô, velho de guerra (risos)
L.: Também já tocou diversas vezes...
WELINTON.: Eu já
L.: E aí como é que está sendo?
WELINTON.: Cada dia melhor... cada dia a gente vai aprendendo novas coisas, novas músicas... isso tá sendo muito... muito bom. Esse repertório todo, assim...
L.: É agradável tocar na frente dos outros?
WELINTON.: É agradável
L.: É melhor do que tocar sozinho?
WELINTON.: Bem melhor (risos)
[...]
L.: Aqui ó, o Geovane que é o menos tímido de todos, já deu entrevista para a televisão e tudo mais (risos)...
GEOVANE.: Eu não (risos), quem deu foi o I.
L.: E me diga uma coisa, apresentar hoje deu frio na barriga ou não?
GEOVANE.: Ah, deu frio na barriga
L.: E qual das músicas tocadas você mais gosta?
GEOVANE.: Orquestra da terra
[...]
L.: E o que você Paulo fala pra gente? Sobre esse projeto...
PAULO.: Que é muito bão... esse projeto aqui... leva a gente pra todo lugar... viola... eu gosto de apresentação
L.: Sair de casa um pouquinho... Você já tinha vindo aqui no campus Santo Antônio?
PAULO.: Já
L.: Vocês já tinham apresentado aqui Iranildo? (que estava ao lado do Paulo e do Geovane)
IRANILDO.: Já
L.: Nesse prédio mesmo?
IRANILDO.: Não, no de baixo ali (o Teatro principal)
L.: E o som daqui (Anfiteatro) é melhor do que o de lá (Teatro Principal)?
IRANILDO.: O de cá (Anfiteatro) fica melhor
L.: É porque o de cá (Anfiteatro) tem tratamento acústico... O de lá (Teatro Principal) o som fica meio...
IRANILDO.: Espalhado
L.: Isso, espalhado... E qual música foi mais divertido tocar?
IRANILDO.: Orquestra da Terra e... o Cálix Bento

Nota-se que o mesmo acontecimento proporcionou diversificadas experiências, que de forma singularizada foram expressadas como um “friozinho na barriga” para uns e para outros não. A maioria manifestou ter gostado mais da música “Orquestra da Terra”, enquanto outros preferiram a “Chalana” e o “Cálix Bento”. Apesar de não constar em suas falas, para alguns era a primeira vez em que estavam se apresentando publicamente.

Devido a essa singularidade dos sentidos, ao fato de que os sujeitos da experiência são “territórios de passagem” e à característica de transformação, é que a experiência

> é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura (LARROSA, 2014, p.44).

A seguir analisaremos alguns sentidos que foram construídos pelas crianças e jovens que participaram das oficinas de viola caipira em Emboabas ao serem entrevistadas para a realização de três reportagens sobre o projeto *Viola na Escola*. Consideramos que ao organizarem seus pensamentos e ideias em um discurso, estavam também vivenciando a experiência musical; e que o ato de falar sobre Música, viola caipira e sobre o projeto, compõe a mesma. No sentido trazido por Larrosa (2014), ao discursarem sobre o projeto e sobre Música em uma entrevista de reportagem, os sujeitos da pesquisa estavam se *expondo* à experiência vivida no projeto.

A primeira reportagem se deu na assinatura do convênio firmado entre o ICL, a UFSJ e a Administração Pública Municipal, oportunidade em que alguns alunos da Escola Municipal de Emboabas que estavam presentes no Salão Nobre da Prefeitura foram entrevistados. A reportagem foi disponibilizada na *internet* pela TV Prefeitura[49].

Figura nº 29 - TV Prefeitura

Fonte: site da Prefeitura Municipal de São João del-Rei

[49] Disponível em: *http://saojoaodelrei.mg.gov.br/noticia/2903/VIOLA%20NAS%20ESCOLAS%20NA%20TERRA %20DA%20M%C3%9ASICA.*

Transcrevo a seguir a fala dos entrevistados e tendo em vista que não foram identificados na reportagem, serão numerados na ordem apresentada no vídeo para efeito das seguintes transcrições:

Aluna nº1: Tô gostano
Tô doida pra começá
E quem sabe um dia eu viro a Chica Loba tamém (risos)
Tocá viola...

Aluno nº2: Sobre a vida do sertão
Muito bom, maravilhoso!

Aluna nº3: Eu tô achano muito bom porque lá a gente não tem tanta oportunidade, assim...
Então quando aparece uma oportunidade dessas é muito bom pra todo mundo, não só pra mim.

Em 2014, duas outras reportagens sobre o projeto foram realizadas na Escola Municipal de Emboabas: uma da TV-UFSJ[50] e a outra da TV Globo[51]. A primeira foi veiculada somente na internet e a segunda, também foi transmitida no jornal MGTV. Vejamos a seguir as figuras nº 83 e 84, acompanhadas de transcrições das falas dos alunos nas citadas reportagens.

Figura nº 30 - reportagem TV-UFSJ

Fonte: print-screen da reportagem

Luciara: Pra mim é um prazer neh!
Porque é uma oportunidade que a gente tá teno aqui na escola.
Num tinha antes e toda quinta tô loca pra chegá... a quinta pra mim vim pra cá.

---

[50] Reportagem disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=CSqWp_wVwNY*.
[51] Reportagem disponível em: *http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/mgtv-1edicao/videos/v/projeto-oferece-aulas-de-viola-a-alunos-da-zona-rural-de-sao-joao-del-rei-mg/3615876/*.

Figura nº 31 - entrevista MG-TV

Fonte: site do g1[52]

Welinton: Ah, é um pouquinho difícil neh!
Aí depois a gente vai acostumando, vai adquirindo um pouco de afinidade, vai aprendendo.

Gustavo: Tô gostando muito.
Muita coisa nova que a gente aprende.
Muito bom.

Juliana: Eu achava bonito!
Eh, eles tocando, tal...
Nossa, eu achava lindo aqueles ritmo diferente,
Eles correndo os dedo nas corda, assim...
Achava aquela coisa muito linda
E queria aprender...
Aí teve a oportunidade aqui na escola
Eu vim participá!

Repórter: O som das violas e das modas sertanejas contam um pouco do cotidiano que cada um aqui conhece tão bem, a vida simples do homem do campo. Iranildo sonha com o dia em que vai de surpresa tocar uma música para mãe, a primeira e a mais bonita.

Iranildo: Eh... o coração fica bateno forte (risos). Esperando o dia chegá...

Vão vê neh!

Analisando a fala dos alunos na primeira entrevista[53], que se deu antes do início efetivo das oficinas de viola caipira, podemos destacar a expectativa dos alunos pelo início do projeto e a compreensão dos mesmos de que se tratava de uma nova oportunidade. A aluna nº1 comentou "*Tô doida pra começá*" e a nº 3 disse *"... quando aparece uma oportunidade dessas é muito bom pra todo mundo, não só pra mim*". Na reportagem feita pela TV-UFSJ a aluna Luciara também vê no projeto uma oportunidade ao comentar o seguinte, "*porque é uma oportunidade que a gente tá teno aqui na escola*".

[53] Entrevista realizada no no Salão Nobre da Prefeitura Municipal de São João del-Rei.

Nas outras duas reportagens, cujas falas dos alunos foram transcritas acima, as oficinas de viola caipira já haviam começado e os alunos já tinham elementos para discursar sobre a experiência musical vivida no projeto. O aluno Welinton comenta como estava sendo o processo de aprendizagem da viola e afirma: "*Ah, é um pouquinho difícil neh! Aí depois a gente vai acostumando, vai adquirindo um pouco de afinidade, vai aprendendo*". Apesar de achar inicialmente difícil o aprendizado, o aluno percebe que está aprendendo. A aluna Juliana discursa no sentido de demonstrar os motivos que a levaram a estudar viola caipira na escola e também vê no projeto uma oportunidade. Vejamos novamente seus comentários: "*Eu achava bonito! Eh, eles tocando, tal... Nossa, eu achava lindo aqueles ritmo diferente. Eles correndo os dedo nas corda, assim... Achava aquela coisa muito linda e queria aprender. Aí teve a oportunidade aqui na escola, eu vim participá!*".

No final da entrevista da TV Globo o repórter faz uma fala sobre o som das violas e comenta sobre o aluno Iranildo que almejava um dia tocar uma música para a sua mãe. O aluno, então, comenta emocionado: "*É, o coração fica bateno forte (risos). Esperando o dia chegá... Vão vê neh!*".

No subitem seguinte analisaremos algumas vivências musicais e culturais prévias ou paralelas ao projeto *Viola na Escola*, visando compreender a experiência musical investigada sob o ponto de vista do universo cultural em que os sujeitos estão inseridos.

3.2 – O universo cultural e musical das crianças e jovens do projeto

A experiência musical pode ser vista sob duas perspectivas:
a perspectiva cultural, que se refere ao contexto em que o indivíduo se insere, e a perspectiva subjectiva, de cada pessoa com a música. É nesta segunda perspectiva que se encontra o significado estético da música
(Keith Swanwick)

A partir da epígrafe podemos pensar na experiência musical vivida na Escola Municipal de Emboabas por meio das oficinas de viola caipira. Apesar da similaridade do contexto, cada envolvido no processo educativo-musical é singular, único e cada encontro jamais poderá ser repetido, ainda que: - da mesma oficina cada sujeito tenha tirado seu proveito próprio, encontrado seus sentidos e motivos para transformações; - cada sujeito tenha suas experiências musicais, prévias ou concomitantes ao projeto, a partir de contextos diferentes; - cada um já tenha vivenciado a Música em diversos momentos de suas vidas, em espaços e formas distintas, como por exemplo, sozinhos ou acompanhados, felizes, tristes, raivosos ou em outros estados de humor, nos aniversários, na televisão, no rádio, nas

festividades locais, nos celulares, nas igrejas, na *internet* e sabe-se lá onde mais, quando ou como.

Não tenho a pretensão de tentar descrever os múltiplos contextos em que cada sujeito da pesquisa já se inseriu e que fizeram parte de suas formações musicais, uma vez que a música está presente em inúmeros momentos da vida e em diversos espaços sociais.

No que concerne à perspectiva subjetiva, que se refere a como cada sujeito se relaciona com a música no citado processo educativo-musical, sendo que nesta perspectiva é que se encontram os sentidos estéticos da Música, pude perceber em diversos momentos como uma mesma atividade, música, oficina ou apresentação, gerava diferentes emoções, preferências, inquietações, dentre outras coisas, em cada aluno. Como um dos exemplos relacionados aos sentidos estéticos da Música, cito um evento específico quanto aos gostos musicais referentes aos gêneros e estilos.

Durante as entrevistas, um dos questionamentos recorrentes foi o de qual gênero ou estilo musical os alunos mais gostavam de ouvir. Este assunto está diretamente relacionado à estética musical, uma vez que agrupar as músicas por gêneros ou estilos é uma tentativa de reconhecer semelhanças sob determinados aspectos da linguagem musical, dentre outros, os ritmos, harmonias, sistemas (tonal, atonal, modal), instrumentações e origens espaço-temporal do fenômeno sonoro-musical. Fato é que os alunos ao responderem as perguntas expuseram suas perspectivas subjetivas sobre a experiência musical proporcionada por cada gênero ou estilo musical. Transcrevo abaixo alguns trechos das entrevistas para elucidar como alguns responderam gostar, enquanto outros não, de um mesmo gênero musical.

> [...]
> **L.:** E quais tipos de música você gosta?
> **LAVÍNIA-10.:** Eu gosto de axé, gosto de *funk*, tipo todos...
> **L.:** *Rap*?
> **LAVÍNIA-10.:** Gosto
> **L.:** *Hip-hop*?
> **LAVÍNIA-10.:** Também
> **L.:** *Rock´n Roll*
> **LAVÍNIA-10.:** Também
> **L.:** Música orquestrada?
> **LAVÍNIA-10.:** Que faz assim (gesticula com as mãos como um maestro)
> **L.:** Então você gosta...
> **LAVÍNIA-10.:** De todas as músicas praticamente
> **L.:** E uma que você não gosta, tem alguma?
> **LAVÍNIA-10.:** Eu não gosto muito das música de funk... de besteira
> **L.:** Que a letra fala de muita coisa que não vale a pena escutar...
> **LAVÍNIA-10.:** É
> **L.:** Mas o ritmo é legal?
> **LAVÍNIA-10.:** É
> ---
> [...]
> **L.:** Legal. E quais outras músicas você gosta? Quais tipos de música?
> **VICTOR-10.:** Ah, gosto de *rock* e *funk*

L.: O pagode?
VICTOR-10.: Não
L.: *O hip-hop*?
VICTOR-10.: Também. Sinal afirmativo com a cabeça
L.: O *rap*?
VICTOR-10.: É
L.: O samba?
VICTOR-10.: Não
L.: Aquelas músicas de Orquestra, com violino e maestro tocando?
VICTOR-10.: Ah, já ouvi algumas... mas é legal... mas tem umas lá também... aquela lá, tan tan tan tan, aquela lá que eu gosto
L.: Ah, a quinta sinfonia de Bethoveen? E onde você conheceu essa música, você lembra?
VICTOR-10.: É, no filme... Bethoveen. A minha professora passou pra nós aqui... ele era surdo. E sentia só a batida, assim...
L.: A vibração neh?
VICTOR-10.: Ãhã

[...]
L.: E você gosta de quais tipos de música, quais gêneros e estilos?
KARINE-14.: Eu gosto de *hip-hop*, *rock*, sertanejo
L.: Samba você gosta?
KARINE-14.: (Sinal negativo com a cabeça)
L.: Bossa Nova?
KARINE-14.: Num gosto desses trem de samba, pagode, não!

[...]
L.: Mudando de assunto, você gosta de que tipo de música? Sertanejo, *rock*, *funk* ou do quê?
EDMILSON-54.: Ah, pra falá a verdade memo, eu gosto muito de música, assim, romântica, gosto bem de pagode tamém. Aprecio essas música antiga internacional, a gente num intende o que que os cara tão cantano, mas é bonito e muito legal neh. Rola uns *flashback* bacana neh? Elton John, esses cara assim, principalmente essas música que eles costuma colocá no final do ano de Natal, a gente vê em várias casas da cidade tocano, e é música que já ó (estalo dos dedos)... O Queen neh, aqueles musicão bacana. Os Beatles, que fazia aquele sucesso, aqueles show que arrebentava memo, muita gente... Eu gostava muito, assim, porque era da época do meu tempo neh? Anos 80, anos 70, saía muito pra baile. Tinha baile pra todo lado, não era igual hoje, tinha na cidade na época que eu era rapaz, que eu ia pra baile, pra todo lugá que cê ia tinha baile. Tinha baile na Associação dos Sargento, tinha baile lá no Minas no Tejuco, tinha baile no Caramanchão do Tejuco, tinha baile no América, tinha baile na... cê podia escolhê e hoje num tem
L.: E nesses bailes tocavam músicas internacionais?
EDMILSON-54.: É, os sucesso da época. Talvez até mesclava, uma música que tava no sucesso e fosse nacional eles punha
L.: E nessa época em que algumas duplas sertanejas tocavam atém circos, você pegou isso?
EDMILSON-54.: Não, num cheguei a vê não

[...]
L.: E você gosta só de música sertaneja ou outros tipos também?
WARLEY-10.: Outros tipo tamém, sertanejo, *rock*
L.: *Rock* também?
WARLEY-10.: Ãhã
L.: F*unk*?
WARLEY-10.: Mais ou menos
L.: *Hip-hop*
WARLEY-10.: Não
L.: *Rap*?
WARLEY-10.: *Rap*? Que isso?

> **L.:** Também é um tipo de música. Aquelas músicas de Orquestra, com maestro, violinos?
> **WARLEY-10.:** Tem uma delas que me alembro, só que num lembro o nome agora
> **L.:** Samba?
> **WARLEY-10.:** Samba tamém é bão
> **L.:** Forrozinho?
> **WARLEY-10.:** É, forró tamém é bão

Conforme comentamos no primeiro capítulo, há diferentes sistemas musicais no mundo, que são respostas e organizações criadas pela necessidade humana para estabelecer uma relação com as sociedades e com as culturas. Em cada sistema musical poderíamos pensar em uma ou mais linguagens musicais específicas, sendo que cada linguagem carrega consigo determinadas organizações rítmicas, melódicas e harmônicas, com nuanças morfológicas, fraseológicas e sintáticas que nos permitem percebê-las e classificá-las como pertencentes a certos gêneros e estilos musicais.

Quando questionamos os alunos se gostavam ou não dos gêneros "a", "b" ou "c", estávamos buscando não somente investigar a subjetividade de suas experiências musicais vividas para além do projeto, mas também, identificar sua compreensão e capacidade de distinguir as linguagens musicais incutidas em cada gênero.

A resposta dada pelo último aluno que foi sublinhada na transcrição anterior, "*Rap? Que isso?*", é um forte indício de que devemos relativizar suas respostas quanto à compreensão efetiva de cada gênero ou estilo musical, uma vez que na fase de formação musical em que os sujeitos se encontram, guardadas as devidas proporções e diferenças, os mesmos não dispõem de saberes suficientes para distinguir alguns dos gêneros e estilos musicais questionados, porém, independente do que tenham pensado sobre a pergunta, não se intimidaram ao expor suas subjetividades a partir da experiência e vivência musical de cada um, elegendo esteticamente o que eles mais gostavam.

Vale aqui ressaltar que há uma questão geracional e hierárquica neste diálogo, uma vez que minhas características físicas, etárias e o fato de ser professor destes sujeitos, me situam em um lugar de autoridade, fazendo com que muitas vezes os entrevistados, que são crianças e jovens, respondessem o que, em tese, eu gostaria de ouvir.

Outro exemplo a ser analisado neste sentido é o da jovem Karine-14, que ao ser questionada sobre se gostava ou não de Bossa Nova, respondeu: "*Não gosto desses trem de samba, pagode, não!*". É possível perceber que a jovem ainda não tem conhecimentos musicais suficientes para distinguir a bossa nova do samba e do pagode, contudo, expôs sua subjetividade negando gostar do gênero musical que estava sendo questionado.

Não queremos com tais afirmações subestimar os sujeitos, nem tampouco estereotipá-los por serem crianças e jovens do campo, como se tivessem tido acesso apenas às músicas ligadas às práticas rurais, tal como a música caipira. Por exemplo, o aluno Victor-10 ao ser questionado se gostava ou não de músicas eruditas, se lembrou da 5ª sinfonia de Beethoven, por meio de um filme que uma professora da escola havia passado, inclusive recordou-se de que o compositor era surdo e que se guiava pelas vibrações dos sons. Importante enfatizar aqui, a partir do exemplo analisado, o papel da escola na ampliação do repertório cultural e musical de seus alunos.

Quanto aos gêneros *rap, hip-hop, funk* e sertanejo, diversas vezes pude observar os alunos nos intervalos ouvindo músicas destes gêneros em seus aparelhos celulares. Por este motivo é que os questionei sobre a questão durante as entrevistas. Analisando as entrevistas, somente o sertanejo foi unânime junto ao gosto dos alunos e quanto aos outros gêneros mencionados, havia alunos que gostavam e outros não, e ainda, aqueles que sequer conheciam alguns gêneros, como é o caso do aluno que questionou: "*Rap? Que isso?".*

Quanto à resposta do aluno Edmilson-54, percebe-se que sua experiência musical, no que tange à escuta e apreciação musical, é mais ampla, até mesmo pelo tempo de vida do mesmo e pela precisão de suas informações quanto aos gêneros musicais. Penso que os entrevistados aos responderem as perguntas sobre os gêneros musicais que preferiam, estavam trabalhando com as duas perspectivas, cultural e subjetiva, em que suas experiências musicais prévias, fruto dos contextos em que estiveram inseridos, é que influenciaram suas escolhas estéticas e afetivas.

A ideia de se pensar a experiência musical sob duas perspectivas (cultural e subjetiva) partiu do pesquisador e educador musical britânico, Keith Swanwick. O autor afirma que a experiência musical pode ser vista, por um lado, sob a perspectiva de que existe uma relação mais ou menos dependente da tradição cultural, que constitui o primeiro nível de significado estético da música e que

> para nos mantermos motivados na música deve haver um equilíbrio, dentro de certo limites de tolerância, entre a novidade e o familiar, entre o esperado e o inesperado, entre a complexidade e a simplicidade, entre os desvios e as normas, e entre a incerteza e a redundância. Por outro lado, existe uma segunda perspectiva, baseada na relação individual, subjectiva, que uma pessoa tem com qualquer objecto musical. É neste segundo nível que se encontra o significado estético da música. Este nível verifica-se quando, de uma forma afectiva, se recorre a uma memória ou sentimento individual (DA COSTA, 2010, p.33-34).

O fato de pensarmos que existe algo “familiar” consiste em perceber os sujeitos da pesquisa como portadores de conhecimentos musicais prévios ao projeto de viola caipira. Cada um à sua maneira vivenciou experiências distintas em seus contextos, o que os influenciou diretamente no âmbito subjetivo e afetivo. A experiência musical se dá ao longo da vida, junto à família, à comunidade, às instituições escolares, à televisão, ao rádio, etc.

A seguir apresentaremos alguns dados que foram produzidos sobre a questão em tela, ou seja, sobre vivências musicais prévias ou paralelas à que ora investigamos. Inicialmente analisaremos se os sujeitos da pesquisa têm parentes diretos, como pais, irmãos ou avós, que são músicos, uma vez que aqueles que convivem no seio da família com a Música, via de regra, já têm estímulos suficientes para serem despertados pelas práticas musicais. Na sequência analisaremos outras formas de aprendizagem musical em que os sujeitos estiveram envolvidos, sendo que foi durante as entrevistas que a questão emergiu.

Nas entrevistas, quando os sujeitos foram perguntados se seus pais, avós ou parentes eram violeiros ou se tocavam outros instrumentos, na maioria dos casos disseram que não, quase que em todas as respostas. Em nenhum dos casos havia um ascendente direto que era músico, mas alguns poucos alunos tinham parentes que tocavam outros instrumentos, como podemos observar em suas falas:

> [...]
> **L.:** E tem músico na sua casa? Seu avô?
> **MARIA-11.:** (Sinal afirmativo com a cabeça). Tem eu e o ex-marido da minha avó
> **L.:** Você via ele tocar? Ele tocava qual instrumento?
> **MARIA-11.:** Toca violão e sanfona, igual ocê (risos). Tem meu primo, ele toca teclado
> **L.:** Mora lá em São João o seu primo?
> **MARIA-11.:** Não, mora em Barroso
> **L.:** Então desde pequena você presencia alguém tocando?
> **MARIA-11.:** (Sinal afirmativo com a cabeça).
> ---
> [...]
> **L.:** Você tem algum parente violeiro?
> **KARINE-14.:** Não, já morreu eu acho
> **L.:** Ah, mas já teve?
> **KARINE-14.:** Já, o meu avô
> **L.:** Ele tocava viola mesmo...
> **KARINE-14.:** Tocava violão
> **L.:** E você lembra dele tocando?
> **KARINE-14.:** Não, eu num conheci ele. Ele morreu eu tinha três anos
> ---
> [...]
> **L.:** Welington, você tem algum parente violeiro?
> **WELINGTON-15.:** Não
> **L.:** E você Iranildo? Aqui é bom que eu pergunto pra um e serve pro outro neh? (risos)
> **IRANILDO-15.:** Não, também não (risos)
> **L.:** E que toca violão?
> **WELINGTON-15.:** Uma moça que chama Poliana
> **L.:** Ela é sua prima? Ela que dava aula aqui?

WELINGTON-15.: Ãhã
L.: Vocês chegaram a fazer aulas de violão com ela?
WELINGTON-15.: Ãhã
IRANILDO-15.: Ãhã

Dos dezessete alunos entrevistados somente os quatro mencionados na transcrição acima é que possuíam parentes músicos. É importante compreender tal cenário, pois o ambiente musical familiar é sem dúvida um dos principais elementos de formação musical e de despertar para as práticas musicais. Porém, na vida dos sujeitos da presente pesquisa o parentesco musical é uma exceção, fazendo com que suas vivências musicais ocorressem de outras formas, dentre elas, nas rádios, na televisão, através das gravações em CD e DVD, em atividades da escola e nos shows das festas regionais. A Música está presente na vida e no cotidiano contemporâneo de múltiplas formas e o questionamento em pauta serve especificamente para conhecermos melhor os sujeitos da investigação. Sobre estas formas de apreciação musical transcrevo a seguir alguns trechos das entrevistas, mais precisamente sobre a viola caipira:

[...]
L.: E a primeira vez que você ouviu uma viola caipira?
DIEGO-15.: Na Escola, aqui no projeto
L.: E antes do projeto, na rádio por exemplo?
DIEGO-15.: Já, ouvi música. Eu gosto de ficá acompanhando, igual do Milionário e José Rico, esse cara assim
L.: Tonico e Tinoco? Quem mais?
DIEGO-15.: É. Amado, Batista, Gino e Geno, Teodoro e Sampaio
L.: Em casa mesmo você escutava? Com seus pais...
DIEGO-15.: Ãhã, gosto dessas música
L.: Na sua casa tem aquelas vitrolas de vinil ou é de CD?
DIEGO-15.: De CD, som normal
L.: E rádio?
DIEGO-15.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Novela, já viu alguma que tivesse algum violeiro?
DIEGO-15.: Já, aquela novela que passou lá, a Rei do Gado, que tinha aquela cara que tocava
L.: Quem era aquele cara, você lembra?
DIEGO-15.: O Pirilampo (risos)
L.: Isso, era o nome do personagem interpretado pelo Almir Sater e o companheiro dele era o Sérgio Reis, que chamava Vagalume, eu acho
---
[...]
L.: E a violinha, a primeira vez que você ouviu foi onde?
KARINE-14.: A primeira vez que ouvi, acho que foi na televisão. Uai, porque meu pai gosta muito disso
L.: Então sei pai escuta em casa também?
KARINE-14.: Escuta
L.: Você escutou em casa então? Foi através de vinil, CD, rádio?
KARINE-14.: É foi em casa. CD, rádio, meu pai gosta muito disso
---
[...]
L.: E a viola você conhece de onde, da televisão, do rádio?
MARIA-11.: Daqui da Escola
L.: E antes?

MARIA-11.: Antes eu conhecia é da televisão memo
L.: Qual novela você já viu algum violeiro?
MARIA-11.: Eu me lembro foi de um musical. Tinha um tantão de violeiro... um tantão. Tinha uns mil violeiro, tocano tudo. Tudo em quatro fileira grandona
L.: Igual uma Orquestra?
MARIA-11.: Igual a uma orquestra

[...]
L.: E novela, você lembra de alguma que tinha violeiro?
VICTOR-10.: Sim, a da Ana Raio e Zé Peão
L.: Almir Sater, Ana Raio e Zé Trovão
VICTOR-10.: Isso (risos)
L.: E na rádio, lá na sua casa vocês escutam?
VICTOR-10.: Ãhã, passa umas moda de viola... Menino da Porteira... aí passa e eu começo a cantá

[...]
L.: Qual foi a primeira vez que você ouviu a violinha, a viola caipira?
WELINTON-17.: Primeira vez? Foi aqui no Projeto
L.: Você não havia visto ou escutado em novelas, televisão?
WELINTON-17.: Não, nunca tinha visto não
L.: Nem no rádio?
WELINTON-17.: Que eu me lembre não; Mas já tinha ouvido falar sobre a viola
L.: Você se lembra de alguma música que tinha viola? Antes do Projeto...
WELINTON-17.: Aquela lá... ai, eu esqueci (risos)
L.: Você assistiu a novela Pantanal?
WELINTON-17.: Pantanal não, eu assisti foi Rei do Gado. Tinha aquele violeiro lá... o Almir Sater
L.: Então pode ter sido uma das primeiras vezes que você tenha visto a viola?
WELINTON-17.: Isso, na novela e naquele filme lá... O Menino da Porteira
L.: Mas a viola mesmo, o instrumento, a primeira vez que você viu foi aqui? No projeto...
WELINTON-17.: Foi aqui. Nunca tinha visto antes

Todos os alunos com quem conversei sobre o assunto afirmaram não terem visto pessoalmente alguém tocando viola caipira antes do projeto e que o contato inicial havia sido feito através da televisão, novelas, rádios e gravações em CD e DVD. Através das entrevistas pude perceber que antes do projeto a principal forma de interação dos sujeitos da pesquisa com a música caipira foi por meio da apreciação auditiva. Uma pequena parcela dos alunos é que teve aulas de violão com uma ex-aluna do projeto durante um curto prazo de tempo e que também utilizou a escola como espaço cultural. É importante destacar estas aulas de violão, pois para alguns alunos elas representam o primeiro contato instrumentístico, que precede ao projeto. Dos dezessete alunos entrevistados em 2016, seis alunos participaram das aulas de violão, cujas falas sobre a questão transcrevo a seguir:

[...]
L.: E a Poliana (professora de violão), você chegou a fazer aulas de violão com ela?
DOUGLAS-13.: É tem. Eu comecei a fazer, mas aí, como ela parou eu parei tamém
L.: Você sabe por quê ela parou de dar aula?
DOUGLAS-13.: Não, num sei
L.: E tinha violão pra todo mundo? Ou era só no violão dela, como vocês faziam?
DOUGLAS-13.: Tinha três violão, aí era três aluno por vez.

[...]
L.: Você chegou a fazer aula de violão com ela?
GIOVANA-12.: É, comecei
L.: Você lembra quanto tempo ela deu aula? Um ano, dois anos?
GIOVANA-12.: É pouquinho, não sei o tanto não
L.: Você lembra por quê acabou na época?
GIOVANA-12.: Ah, num lembro

[...]
L.: E a Poliana, você conhece?
PAULO-12.: Ãhã
L.: Quando ela deu aula aqui na Escola, você fez aulas com ela?
PAULO-12.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Então o seu primeiro contato foi com o violão, nas aulas com a Poliana?
PAULO-12.: Ãhã
L.: E por quê parou, você sabe?
PAULO-12.: Num sei

[...]
L.: E alguém que toca violão você já ouviu falar?
RAÍSSA-10.: Conheço a Poliana que deu aula pra gente
L.: Então o seu primeiro contato foi com a Poliana aqui na Escola?
RAÍSSA-10.: Foi

Esta ex-aluna, Poliana Nascimento, também toca nas missas da Igreja de São Francisco de Assis e é a atual referência de musicista no vilarejo. Quanto à religião professada pelos sujeitos da pesquisa, predominantemente é a católica, portanto, a Igreja de São Francisco de Assis é o espaço mais utilizado pelas famílias dos alunos para tal fim. As missas não acontecem todos os dias e dependendo da época, nem todas as semanas. Vale lembrar aqui que os cultos religiosos católicos também consistem em práticas musicais através do canto e que fazem parte da formação musical de boa parte dos sujeitos. Algumas crianças e jovens do projeto vêm frequentando o templo evangélico que existe na Vila de Emboabas, apesar de seus interesses nem sempre serem religiosos, conforme pude perceber em suas falas. O Pastor da Igreja Evangélica toca bateria e está ensinando às crianças da Vila de Emboabas a tocar o referido instrumento musical. A seguir transcrevo algumas falas sobre a questão em tela:

[...]
L.: E na sua família tem algum músico?
NAIARA-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Quem?
NAIARA-10.: Pensou, pensou e não respondeu
L.: Não precisa ser violeiro não, pode ser violão, bateria...
NAIARA-10.: Bateria tem o pastor ali
L.: O pastor toca bateria? E nos cultos alguém toca violão com ele?
NAIARA-10.: Não
L.: Ele toca bateria e canta?
NAIARA-10.: É

[...]
L.: E os instrumentos de percussão, você gosta? Tipo pandeiro...

VICTOR-10.: Eu gosto mais é de viola e bateria
L.: Bateria também te agrada?
VICTOR-10.: Ãhã. Bateria cê tem que por uma mão aqui, a outra aqui... e cê tem dificuldade, mas as duas no mesmo lugar eu não tenho dificuldade não
L.: Você já provou tocar numa bateria?
VICTOR-10.: Já
L.: Onde foi isso?
VICTOR-10.: Ah, em uma escolinha, em uma Igreja... aí a gente foi tentano
L.: Aqui mesmo em Emboabas?
VICTOR-10.: Ãhã, aí eu tentei... aí a gente aprendeu, mas eu tenho dificuldade
L.: É o pastor aqui que toca bateria neh?
VICTOR-10.: É, a gente é da Igreja lá [...]
L.: É aqui em baixo neh?
VICTOR-10.: É, a gente fica na católica, mas os menino... meus amigo vai tudo pra lá
L.: Pro culto?
VICTOR-10.: Nem é o culto não... eles vai só pra aprendê bateria mesmo
L.: E ele é boa gente o pastor? Deixa vocês tocarem e ensina?
VICTOR-10.: Ãhã
L.: E na hora do culto ele toca e canta ou alguém toca violão com ele?
VICTOR-10.: Quando vêm outros pastores junto com ele, aí ele toca... mas mesmo sozinho ele toca também
---
[...]
L.: Onde mais você canta? Na Igreja?
MARIA-11.: Na igreja aqui de cima (católica) eu canto
L.: Você frequenta as duas?
MARIA-11.: As duas não, só aqui de cima (católica)
L.: E a bateria? Na outra você vai só pra tocar bateria?
MARIA-11.: É, lá eu vou só pra tocar bateria
L.: E é legal bateria também?
MARIA-11.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: E quem está dando aulas para vocês?
MARIA-11.: É o Romildo
L.: É mais difícil ou mais fácil que a viola?
MARIA-11.: O mais difícil é o bolero, a lambada e o... o country
L.: Ah, são vários ritmos que vocês estão aprendendo?
MARIA-11.: Já aprendi oito
L.: E na viola você já aprendeu quantos?
MARIA-11.: Nem sei como contar

Interessante como as entrevistas podem revelar dados importantes à pesquisa, por exemplo, essa história do pastor da igreja evangélica estar ensinando algumas crianças a tocarem bateria só veio à tona nas entrevistas. Há tempos vinha perguntando às pessoas da escola, do lugarejo e aos alunos sobre experiências passadas com a música na localidade, sendo que algumas pessoas mais antigas relataram que já houve uma iniciativa de se formar uma banda marcial na Vila de Emboabas, cujos instrumentos estão sucateados no segundo andar da Igreja de São Francisco de Assis. Certa vez, por ocasião de ensaios para uma apresentação, os alunos me levaram pessoalmente aos citados instrumentos de sopro, que infelizmente são de difícil ou impossível restauração. Mostraram-me também um órgão de duas bandejas de teclas, que funcionava através de um fole pressionado por uma alavanca nos

pés, mas também, em difíceis condições de ser restaurado. Certamente deve ter sido utilizado nas missas da Igreja católica e que possivelmente alguém da localidade pode tê-lo tocado, contudo, acredito que isso aconteceu antes mesmo dos sujeitos da pesquisa terem nascido. Porém, os alunos sabem da existência desta banda marcial e do mencionado órgão, compondo assim a história musical do vilarejo e de suas origens.

Vale ressaltar aqui que é notório o interesse dos sujeitos da pesquisa pelos conhecimentos e saberes musicais. O fato de alguns alunos adentrarem em templos religiosos diversos daqueles que suas famílias professam para terem um contato musical com a bateria, é um forte indício disto. Quando tiveram a oportunidade de aprender o violão, seis deles se lançaram ao desafio. Apesar de não terem mais aulas de violão, atualmente alguns sujeitos têm vivenciado musicalmente tanto a bateria quanto a viola caipira, sendo que a última é para a maioria dos sujeitos investigados o instrumento que faz parte de suas primeiras vivências musicais. E no que concerne ao canto, encontrei dentre os entrevistados diferentes opiniões:

> [...]
> **L.:** Começa a tocar e esquece dos problemas, é isso?
> **LAVÍNIA-10.:** É. Fico cantando sozinha no quarto
> **L.:** O que você costuma cantar?
> **LAVÍNIA-10.:** Ah, é essa música que a gente fez... Menino do Campo [...]
> **L.:** E qual é a diferença entre cantar a música dos outros e cantar a própria música?
> **LAVÍNIA-10.:** Ah, é muito bom cantar a própria música neh... porque a gente memo é que fez
> **L.:** Tem um gostinho especial? Por quê?
> **LAVÍNIA-10.:** Sei lá... porque eu sei que é minha e eu tô conseguino cantá
> **L.:** E cantar as músicas dos outros?
> **LAVÍNIA-10.:** É bom também, mas aí só num é sua
> **L.:** Tem que gostar da música neh?
> **LAVÍNIA-10.:** A sua cê já gosta mesmo, desde que começou a cantá [...]
> **L.:** E essa tua vontade de ser cantora? Você acha que a viola pode te ajudar nisso?
> **LAVÍNIA-10.:** Pode
> **L.:** De que maneira?
> **LAVÍNIA-10.:** Tipo, eu começo a fazer as músicas... depois começo a apresentar, essas coisas... aí depois já tá no palco
> **L.:** E pode ajudar o ouvido para cantar afinadinho?
> **LAVÍNIA-10.:** É
> **L.:** Você canta só no chuveiro ou onde mais?
> **LAVÍNIA-10.:** (risos) Eu canto no chuveiro, canto no meu quarto
> **L.:** E aqui já teve aula de coral?
> **LAVÍNIA-10.:** Não
> ---
> [...]
> **L.:** E você gosta de cantar Welington?
> **WELINGTON-15.:** Um pouco mais gosto
> **L.:** E você Iranildo?
> **IRANILDO-15.:** Eu gosto tamém. Eu canto
> **L.:** Vai tocando viola e cantando por cima?
> **IRANILDO-15.:** Vô atropelando algumas parte, mas canto
> **L.:** Gosta de fazer os ponteados e solinhos? O que é mais legal, tocar cantando ou fazer os solinhos?
> **IRANILDO-15.:** Fazê os solinho é bem melhor (risos)
> ---

[...]
L.: E cantar? Você canta?
WARLEY-10.: Não, ele que canta
L.: Você prefere fazer os ponteados na viola?
WARLEY-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Você não canta por quê não gosta ou por vergonha?
WARLEY-10.: Tenho vergonha
L.: Mas no banheiro você canta?
WARLEY-10.: (gargalhadas)... de vez em quando
L.: Mas se for fazer uma dupla com ele vai cantar também, não vai?
WARLEY-10.: Vô (risos)

[...]
L.: Cantar você gosta?
GIOVANA-12.: Gosto
L.: Canta no chuveiro na hora do banho?
GIOVANA-12.: Não (risos)
L.: Em que momentos da sua vida você canta?
GIOVANA-12.: Ah, quando eu tô feliz. Eh, quando eu tô passando por alguns momentos, sabe?
L.: Aí ajuda também a aliviar a dor?
GIOVANA-12.: (Sinal afirmativo com a cabeça)

O canto é uma das práticas musicais mais antigas da humanidade e ainda hoje é uma das principais formas de contato dos seres humanos com a música. Praticamente todas as pessoas cantam, seja nas missas, cultos, aniversários ou cantando os hinos de seus países, times de futebol, dentre diversas outras situações e manifestações culturais.

Dos trechos de entrevistas transcritos acima sobre o canto, podemos perceber que os alunos se envolvem com esta prática musical de maneiras distintas. Alguns afirmaram gostar "mais ou menos", outros comentaram ter "vergonha", contudo, há aqueles que cantam no chuveiro, no quarto, quando estão felizes ou para esquecer os problemas.

Conforme já foi comentado, certamente os sujeitos vivenciaram diversas outras experiências musicais, principalmente as de apreciação, entretanto, as que foram analisadas acima se referem ao "fazer musical" dos mesmos, ou seja, tocar bateria, violão ou cantar. Vale ressaltar a Escola Municipal de Emboabas como um importante espaço fomentador de vivências musicais, seja nas festas juninas, oportunidade em que os alunos cantam e dançam as quadrilhas ou durante as aulas do ensino regular em que os professores utilizam da música como recurso didático, como é o caso do aluno que, ao ser questionado sobre os gêneros musicais que ele gostava, se lembrou da 5ª sinfonia de Beethoven em um filme passado por uma de suas professoras.

Antes de tê-los entrevistado em 2016, havia encontrado em um acervo da escola fotografias de alunos do projeto envolvidos em atividades de Congado realizadas no pátio da Escola Municipal de Emboabas, oportunidade em que alguns tocavam os tambores em uma

apresentação. Durante as entrevistas adentrei nesta questão sem comentar que havia visto as mencionadas fotos. A seguir trago as citadas imagens fotográficas e transcrevo trechos das entrevistas sobre esta questão:

Figura nº 32 - Congado na escola

Fonte: acervo da Escola de Emboabas

Figura nº 33 - Congado na escola 2

Fonte: acervo da Escola de Emboabas

[...]
L.: Folia de Reis, Congado e Roda de Viola, vocês já viram aqui na Vila?
WELINGTON-15.: (Sinal afirmativo com a cabeça). Roda de viola e Congado também
I.: Roda de viola daqui do Projeto ou fora?
WELINGTON-15.: Fora mesmo
L.: E você Iranildo?
IRANILDO-15.: Eu nunca vi não, só vi Congado
L.: E o Congado onde você viu?
IRANILDO-15.: Aqui mesmo, em festa da Igreja
L.: E é assim, todo ano tem ou é só de vem em quando?
IRANILDO-15.: Só de vez em quando
L.: Uma vez, duas, dez, vinte?
IRANILDO-15.: Duas

[...]
L.: E você já viu alguma Folia de Reis, Congado ou roda de viola aqui na Vila de Emboabas?
WELINTON-17.: Aqui, aqui não
L.: Mas você já viu em algum lugar?
WELINTON-17.: Já vi na televisão
L.: Em São João del-Rei ou outro lugar você já presenciou?
WELINTON-17.: Também não

[...]
L.: Você já ouviu falar de Folia de Reis, Congado, Roda de viola? Você já viu alguma aqui na Vila de Emboabas?
RAÍSSA-10.: Aqui só com vocês (risos). Já vi banda mesmo
L.: Nas festas aqui você já viu banda tocando nas festas?
RAÍSSA-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Você sabe dizer se nessas bandas tinha alguém tocando viola?
RAÍSSA-10.: (Sinal negativo com a cabeça). Quase ninguém vem tocá aqui

---

[...]
L.: Você já ouviu falar de Folia de Reis, Congado? Você já viu aqui na Vila?
PAULO-12.: (Sinal afirmativo com a cabeça). Congado já teve
L.: E onde foi? Algum evento da Igreja?
PAULO-12.: Isso, na Igreja ali. Ensinou nóis tamém

L.: Ensinaram vocês? O que? A tocar tambor, a cantar?
PAULO-12.: Várias coisas
L.: Tinha viola no grupo também?
PAULO-12.: Não, num tinha não. Sei lá
L.: Em São João del-Rei já viu alguma roda de viola, Congado ou folia?
PAULO-12.: Também não

[...]
L.: Você já tinha ouvido falar de Folia de Reis, Congado e Rodas de viola? Antes do projeto...
KARINE-14.: Já, já tinha ouvido falá disso já. A mãe já falô
L.: E você já viu?
KARINE-14.: Vê, vê memo, acho que não

[...]
L.: Outra coisa, Folia de Reis, Congado, você já ouviu falar?
GIOVANA-12.: Já
L.: Você já viu alguma pessoalmente?
GIOVANA-12.: Não
L.: Aqui na Igreja me disseram que teve Congado algumas vezes...
GIOVANA-12.: É fiquei sabendo, mas eu num vim

[...]
L.: Outra coisa, Folia de Reis, Congado, em São João del-Rei você chegou a ver? Ou aqui mesmo?
EDMILSON-54.: Não, lá já até... vi sim. Vi a Folia de Reis lá, neh! Aqui eu vi umas duas vez, um grupo que vinha aqui, e tudo, tentaram até fazê aqui na Escola aqui, um grupo de Congado, mas num foi pra frente não
L.: Mas num tinha viola não?
EDMILSON-54.: Não tinha viola não
L.: Era mais tambor?
EDMILSON-54.: Era tambor, aquela caixa, pandeiro. Tinha o capitão com aquele tantão de corrente do lado assim, comandava a turma. A bandeira neh, que é o símbolo deles neh! É mas as regras, assim, tudo, eu num conheço não. Inclusive tem gente daqui, os primeiro da entrada lá, da subida lá, tem um pessoal que tem uns parente que faz parte do grupo de Congado lá de São João. Num sei se chega a ser primo do Iranildo. Eu acho que chega a ser parente do Iranildo
L.: Você sabe o nome deles? De repente eu posso ir lá depois conversar com eles?
EDMILSON-54.: Tem um senhor que ele não mora bem aqui não... ele vem muito aqui, porque tem parente aqui... chama Chafí. Ele também acompanha bem o grupo de Congado e tem outro que eu não sei o nome de cór

---

[...]
L.: Você já ouviu falar de Folia de Reis, Congado?
DOUGLAS-13.: Já
L.: Você já viu alguma vez?
DOUGLAS-13.: Não
L.: Nem em São João, quando você ia pra lá?
DOUGLAS-13.: Não, nunca vi não

[...]
L.: Folia de Reis, Congado, você já ouviu falar?
DIEGO-15.: Já, já vi já
L.: Você já viu? Aqui na Vila de Emboabas ou onde?
DIEGO-15.: Não. A Congada é lá de Piedade. É baile que eles faz
L.: É tradicional esse baile? Acontece todo ano?
DIEGO-15.: É, todo ano. Eles veste de branco e fica batendo, assim, na canela
L.: E tem viola ou não?
DIEGO-15.: Não, tem não
L.: Nem violão?

> **DIEGO-15.:** Não, instrumento deles memo, que eles batuca
> **L.:** Então desde pequeno que você assiste as apresentações do Congado em Piedade? Você já participou alguma vez?
> **DIEGO-15.:** É, desde pequeno. Mas eu fico só assistino

O Congado é uma manifestação cultural de origem africana, tradicional no Estado de Minas Gerais, em que a transmissão musical se processa de forma oral e visual, dentro de um processo que foi denominado por Vilela (2015) de *pedagogia do congado*. Assim como a Dança de São Gonçalo, a Folia de Reis e a Folia do Divino, que nos primeiros séculos de colonização, aos poucos foram expulsas dos centros urbanos, fruto das decisões do concílio do Vaticano[54], por serem tratadas como ritos pagãos que estavam se misturando com os rituais católicos, o Congado também fez este movimento de ocupar inicialmente os centros urbanos e posteriormente se ruralizou. "Junto a tais manifestações, no século XIX, vimos também instrumentos como a viola, rabecas e requintas caminharem para o interior e para o meio rural" (VILELA, 2015, p.44).

> A expressão religiosa do Congado [...], desenvolveu-se no interior do sistema escravista brasileiro, resultando do violento processo de imposição cultural sofrido pelos negros. Como decorrência dos contatos culturais, os negros re-elaboraram valores alheios à sua concepção de mundo, reinterpretando, assim, o catolicismo, por meio de sua própria cosmovisão. Nos rituais do Congado, portanto, estão presentes valores e saberes africanos, principalmente vinculados a culturas bantu, os quais, trazidos para o Novo Mundo, sobreviveram às imposições culturais da cultura dominante, com ela se mesclaram, e se transformaram continuamente em sua trajetória brasileira (LUCAS *apud* PEREIRA, 2011, p.45).

É importante pensar no movimento de ruralização de algumas manifestações culturais, juntamente com elas o instrumento viola caipira e, posteriormente, no retorno para o meio urbano, devido ao movimento progressista que se instaurou em nossa sociedade. Em um primeiro momento, o Vaticano indiretamente acabou por expulsar a viola e algumas manifestações culturais dos centros urbanos, e em um segundo momento, acontecimentos sociais de ordem capitalista, fizeram com que o homem do campo procurasse os grandes centros urbanos em busca de novas oportunidades e de trabalho, levando consigo, através da música caipira, suas raízes culturais e inevitavelmente sua porta-voz, a viola caipira.

> [...] Daí uma coisa aconteceu: o afluxo de migrantes rurais no século XX para São Paulo (SP) e região foi tão grande que algumas dessas festividades, migradas para as cidades, com o tempo foram revitalizadas como nos mostra a presença da Folia de

[54] "Chama-se de romanização as decisões acertadas em concílios no Vaticano, onde, em muitas das vezes, tentava-se resgatar as formas pura de um catolicismo" (VILELA, 2015, p.44).

> Reis e congadas em núcleos urbanos de alta densidade demográfica (VILELA, 2015, p.64).

Em Emboabas, quando da implantação do projeto *Viola na Escola* e da criação de seu Projeto Pedagógico, a expectativa era a de encontrarmos em campo manifestações culturais desta natureza, inclusive que utilizasse a viola caipira. Contudo, não há um grupo de Foliões de Reis ou de Congado na Vila de Emboabas, nem tampouco conseguimos rastrear algum violeiro na Vila de Emboabas. Conforme comentários do aluno Edmilson-54 há um senhor chamado "Chafi" que é parente de moradores do vilarejo e que participa de um grupo de Congado em São João del-Rei.

Apesar de não termos elementos para fazer a ligação entre as atividades realizadas com os alunos da Escola Municipal de Emboabas e o grupo de Congado que o Sr. Chafí participa em São João del-Rei, tudo leva a crer que foram eles os responsáveis pela intervenção cultural.

Outro grupo de Congado que foi mencionado nas entrevistas se apresenta em um distrito vizinho de Emboabas, qual seja, Piedade. O aluno Diego-15 afirmou que desde pequeno aprecia as apresentações destes congadeiros e que os mesmos utilizam de instrumentos de percussão, sendo que a viola caipira não compõe a formação instrumental do grupo.

Dos entrevistados cujas falas foram transcritas acima, somente dois se recordaram das atividades de Congado na escola (Paulo-12 e Edmilson-54). Outros cinco, ao serem questionados sobre tal experiência musical não se recordaram de tê-la vivido em sua própria escola, mas afirmaram já terem visto o Congado em festividades da Igreja, em outros lugarejos, na televisão ou já ouviram seus pais comentarem sobre a citada manifestação cultural.

Analisando as fotografias da apresentação de Congado que aconteceu no pátio da Escola Municipal de Emboabas e as falas dos alunos nas entrevistas, não encontramos informações sobre a presença da viola caipira no grupo que fez a intervenção. Fato é que as atividades de Congado realizadas na escola compõem a experiência musical vivida pelos alunos fora do projeto *Viola na Escola.*

A seguir analisaremos como as crianças e jovens do projeto vivenciaram a experiência musical ora investigada junto às oficinas de viola caipira e em seus desdobramentos, bem como nas apresentações públicas, recitais e shows.

3.3 – A Experiência musical no projeto *Viola na Escola* em Emboabas

Considerando que no subtópico anterior analisamos as experiências dos sujeitos sob o ponto de vista dos universos cultural e musical externos ao projeto, passaremos nesta parte do trabalho a analisar como suas vivências musicais se deram junto ao mesmo, ou seja, nas oficinas de viola caipira. Considerando que as oficinas não se restringiram às atividades realizadas dentro de sala de aula, traremos dados sobre tal perspectiva com o objetivo de nos auxiliar a compreender e dimensionar a experiência musical ora investigada.

Para tanto, tendo em vista que são três anos de realização de oficinas, ou seja, que há um número considerável de situações em que os formatos, conteúdos, espaços, dentre outras nuanças, são diferentes, e que, não caberia aqui trazer um exemplo de cada possibilidade, optamos por focalizar três tipos de oficinas: - o primeiro, a ser tratado no subitem 3.3.1, que se refere ao modelo predominante, ou seja, às oficinas trabalhadas em sala de aula; - o segundo, a ser tratado no subitem 3.3.2, que se refere às oficinas realizadas no formato roda de viola; - e o terceiro, a ser tratado no subitem 3.3.3, que se refere às oficinas que aconteceram fora da escola, e ainda, seus desdobramentos em relação à comunidade e à família das crianças e adolescentes do projeto *Viola na Escola*.

3.3.1 – A organização das oficinas no projeto

No presente subtópico analisaremos as oficinas cujo formato foi predominante no decorrer do projeto. Inicialmente é necessário comentar sobre a flutuação do número de crianças e jovens nas oficinas, e também, sobre a variação do número de professores de viola caipira em cada semestre, uma vez que estes fatores foram preponderantes para a reorganização e replanejamento das oficinas. A quantidade de instrumentos disponíveis também pode ser considerada outro fator que interferiu nas escolhas dos formatos das oficinas.

Feita a ressalva de que na prática cada oficina era composta por diferentes grupos de alunos e de que nos três anos de projeto o número de professores também foi inconstante, descreveremos o formato de oficinas predominante e analisaremos um destes encontros.

Desde o início efetivo do projeto, as oficinas de viola caipira em Emboabas aconteceram no mesmo dia da semana e no mesmo horário, qual seja, às quintas-feiras de 13h às 16 h. Via de regra, neste lapso temporal duas turmas com capacidade para cinco alunos cada foram divididas em três horários com duração de cinquenta a sessenta minutos.

No que tange aos espaços utilizados, a maioria das oficinas foram realizadas nas salas de aula da escola, sendo que praticamente todas foram utilizadas, inclusive no primeiro ano de atividades (2014) a biblioteca foi usada como sala de aula e como espaço de armazenamento dos instrumentos musicais. A seguir imagens de oficinas que aconteceram dentro de sala de aula e na biblioteca.

Figura nº 34 - oficina em sala de aula

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 35 - oficina Biblioteca da Escola

Fonte: arquivo do pesquisador

A partir de 2015, quando a direção da escola disponibilizou uma sala para os estudos musicais, a regra foi utilizar concomitantemente duas salas, a de música e outra qualquer da escola. Neste mesmo ano a escola adquiriu dois suportes de parede com a capacidade de seis instrumentos cada um, pois no primeiro ano de projeto os instrumentos ficavam guardados em caixas de papelão. Veja a seguir duas fotografias dos diferentes períodos, sendo que na figura nº 36 pode-se notar as caixas de papelão atrás do professor Demilson Eleutério, e na figura nº 37 os instrumentos musicais pendurados nos mencionados suportes na sala de música, o que demonstra o investimento feito pela escola para garantir a proteção do patrimônio material do projeto e uma estrutura mais adequada para a realização das oficinas de viola caipira.

Figura nº 36 - caixas de papelão

Fonte: vídeo do Programa Mais Educação

Figura nº 37 - sala de música

Fonte: arquivo do pesquisador

Acerca dos conteúdos trabalhados, cada turma demandou atividades específicas conforme o tempo de estudos junto ao projeto. Às vezes, em um mesmo horário de oficina, um professor estava trabalhando as primeiras explorações sonoras ao instrumento com uma

turma enquanto o outro estava estudando as escalas duetadas com outra mais avançada. Os métodos, recursos didáticos e metodologias utilizadas nas oficinas também variaram conforme as demandas específicas de cada turma de alunos. Digo isto com o intuito de deixar claro que as oficinas escolhidas para fins de análise, deste item 3 do presente capítulo, são exemplos pontuais para se pensar a experiência musical ora investigada e que não têm a intenção de abarcar suas múltiplas variantes.

A seguir analisaremos uma oficina que foi realizada na sala de música em setembro de 2016. A turma que foi observada já estava no projeto desde o primeiro semestre de 2015, ou seja, possuíam um ano e meio de vivência musical junto à viola caipira. O professor, Cássio Resende, foi quem conduziu a oficina para cinco alunos, sendo dois meninos e três meninas, com faixa etária entre 10 e 12 anos de idade. A oficina aconteceu no terceiro horário, tendo duração de cinquenta e cinco minutos. Segue abaixo o planejamento da aula e os comentários feitos no diário de campo:

> Oficina: em sala de aula
> 1ª etapa: conferir a afinação dos instrumentos;
> 2ª etapa: atividades de aquecimento para a mão direita;
> 3ª etapa: apresentar o ritmo guarânia. Inicialmente tocar a célula rítmica padrão para em seguida repeti-la consecutivamente. Obs: utilizar somente polegar e indicador;
> 4ª etapa: trabalhar o novo ritmo em andamentos distintos, começando pelo mais lento até alcançar o andamento necessário para a execução da canção Chalana;
> 5ª etapa: exercitar o encadeamento de acordes com a mão esquerda enquanto a mão direita realiza o ritmo guarânia. Começar alternando entre D e A. Na sequência exercitar de D para G; de G para A e de G para D;
> 6ª etapa: tocar com os alunos as sequências harmônicas recorrentes na canção Chalana;
> 7ª etapa: conversar com os alunos sobre a canção Chalana, com o objetivo de saber se eles a conhecem. Destacar a letra da canção e se necessário anotar no quadro.
> 8ª etapa: Tocar várias vezes a nova música do repertório.
> (PLANO DE AULA elaborado pelo professor-investigador)
> ---
> Terceiro horário - turma com cinco alunos (N-11, W-11, PAULO-12, RAÍSSA-10 e MARIA-11). A caminho de Emboabas, conversei com o professor Cássio sobre observar suas oficinas, oportunidade em que combinamos que eu não faria intervenções ou comentários, e que, somente os observaria. Conversamos também sobre o que ele havia planejado para aquele dia de oficina com cada turma. Assim que os alunos entraram na sala reorganizaram as carteiras que estavam formando uma pequena roda, sendo que se posicionaram de frente para o quadro e para o professor, dois alunos na fileira da frente e três na de trás. Pegaram as violas que estavam penduradas em suportes na parede e em meio a um bate papo foram tocando um pouco enquanto o professor repassava a afinação, com a utilização de um afinador eletrônico, de cada instrumento. Os ajustes de afinação nas cinco violas durou

> cerca de cinco minutos. O professor pediu silêncio para dar início às atividades do dia e começou a fazer alguns aquecimentos para a mão direita através de imitação. Iniciaram tocando como polegar para baixo com uma batida para cada pulso. Na sequência dobraram as batidas, sendo duas para cada pulso. Depois quatro batidas para cada pulso. A atividade consistiu em dobrar e desdobrar o número de batidas por pulso. A segunda atividade realizada também foi de imitação, porém, com o polegar para baixo e o dedo indicador para cima (mão direita). As atividades de aquecimento duraram cerca de cinco minutos. Em seguida o professor sugeriu que os alunos contassem com ele em voz alta: 1 e 2 e 3 e, pois a guarânia é um ritmo ternário. Após exercitarem a contagem em voz alta e sequencialmente, passaram a exercitar o mesmo à viola caipira, sendo que ao cantar os números tocavam o polegar para baixo e no lugar da letra "e" o indicador para cima. Assim que os alunos conseguiram ter certa fluência na execução da contagem "1 e 2 e 3 e", o professor pediu que no "e" do terceiro tempo os alunos ao invés de tocar o indicador para cima fizessem um sinal com o polegar para cima, como se estivessem gesticulando um consentimento com o polegar. O exercício de dar um "jóia" com o polegar no "e" do terceiro tempo do ritmo guarânia rendeu boas risadas entre os presentes e foi repetido diversas vezes. Em seguida, assim que os alunos conseguiram firmar os ataques com a mão direita, o professor começou a executar a célula rítmica padrão da guarânia em sequência. Nesta etapa do aprendizado do mencionado ritmo os alunos tiveram dificuldades de repeti-lo em sequência e o professor acabou retomando os movimentos da mão direita desde o início. Da segunda vez somente uma aluna é que continuou tendo dificuldades, porém, o professor seguiu em frente com os demais e passou a encadear o acorde da afinação aberta com a dominante da tonalidade. A mencionada aluna que estava tendo dificuldades chegou a parar de tocar, neste momento o professor pediu que ela ficasse tocando somente com a mão direita para treinar o novo ritmo e comentou com os alunos que eles não precisavam se preocupar porque aquele ritmo seria trabalhado novamente em outras oficinas e através de outras canções. O aluno PAULO-12, que já conhecia o ritmo guarânia, por livre e espontânea vontade começou a dar instruções paralelas à citada aluna com dificuldades. O professor, vendo a dificuldade dos alunos em executar um ritmo novo e de encadear alguns acordes, fez uma pausa para que os alunos alongassem os braços e as mãos. Retomaram a guarânia com a mão direita por mais alguns minutos e pararam. Como estava próximo do término da oficina e os alunos já davam sinais de cansaço quanto ao estudo do novo ritmo, tocaram duas canções que já haviam estudado para encerrar a oficina: Cuitelinho e Chico Mineiro (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

Analisando a oficina que foi descrita acima, podemos perceber inicialmente que em função da resposta da própria turma foi necessário um replanejamento imediato. Possível perceber também algumas estratégias didáticas utilizadas pelo professor, bem como o gesto com o polegar no terceiro tempo do ritmo guarânia, uma vez que se trata de uma pausa. Se o mesmo tivesse partido de uma explicação teórica sobre o citado ritmo certamente sua execução e compreensão se tornaria muito mais difícil. O fato de terem que gesticular um "jóia" com o polegar naquele tempo do ritmo fez com que a pausa acontecesse no lugar desejado. Mesmo tendo que reconstruir o que havia sido planejado, os alunos puderam ter

suas primeiras percepções e compreensões sobre o novo ritmo a partir da vivência de executá-lo à viola. Todo o processo de aprendizagem nesta oficina se deu através da imitação do que o professor estava fazendo. Em nenhum momento foi necessário escrever algo no quadro ou teorizar sobre a questão. O professor apenas utilizou de meios didáticos para conduzir os alunos a vivenciarem o ritmo guarânia. Vale ressaltar também a atitude do aluno mais velho da turma e com mais tempo de projeto que os demais, que ao perceber as dificuldades da colega que estava sentada ao lado não lhe negou auxílio.

Enfim, a partir do que foi analisado podemos compreender que a centralidade do processo educativo-musical está nos sujeitos, uma vez que foram suas respostas às intenções pedagógicas do professor que ditaram as necessidades de replanejamento, e não o contrário, em que o professor seguiria em frente, ignorando as dificuldades dos alunos, somente com o objetivo de cumprir o que havia sido planejado para aquele encontro.

No subitem seguinte analisaremos as oficinas que foram realizadas no formato de roda de viola.

3.3.2 – A oficina como roda de viola

Figura nº 38 - Roda de viola

Fonte: Reportagem TV - UFSJ[55]

No presente subitem analisaremos outro modelo ou formato de oficinas que também fez parte da experiência musical vivida pelas crianças e jovens do projeto *Viola na Escola* em Emboabas, a tradicional roda de viola, que consiste numa prática musical coletiva entre os violeiros da tradição oral, conservando um traço característico da viola caipira.

> Na roda, toca-se em torno do instrumento e se canta o repertório típico da música sertaneja raiz. Nessa ocasião, os violeiros têm a oportunidade de se observarem para depois tentarem reproduzir o que ficou gravado naquela experiência (DIAS, 2012, p.49).

[55] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=CSqWp_wVwNY*,.

As oficinas que foram realizadas neste formato de roda de viola geralmente aconteceram em datas em que o número de alunos presentes estava reduzido ao número de instrumentos disponíveis na escola. Nestas ocasiões a oficina durava o tempo integral de uma quinta-feira e as atividades eram focalizadas no repertório musical, oportunidade em que passávamos a tarde tocando e cantando. Algumas atividades de improvisação também eram fomentadas, aproveitando o grupo para manter o acompanhamento enquanto os improvisadores provavam algumas escalas e ponteados sugeridos pelos professores.

A seguir traremos uma oficina que foi realizada no segundo semestre de 2014, no pátio da escola e no formato da roda de viola. Os professores que estavam presentes foram o investigador e Cássio Resende, que utilizaram de afinadores eletrônicos e um pífano em Ré como recursos didáticos. A oficina, que não utilizou de material escrito, consistiu em trabalhar o seguinte repertório musical: Cuitelinho; Amanheceu peguei a viola; Vide, Vida Marvada; Chico Mineiro e Chalana. Vejamos o plano de aula e os comentários feitos no diário de campo sobre a mencionada oficina:

> Oficina na Roda de Viola
> 1ª etapa: organizar uma roda no pátio da escola com cadeiras suficientes para os alunos e professores que estiverem presentes;
> 2ª etapa: reforçar o sistema de cifras utilizado pelos afinadores eletrônicos, lembrando o nome das cordas e a cifra correspondente;
> 3ª etapa: cada aluno(a) afinará seu instrumento sozinho, com o acompanhamento e auxílio dos professores quando necessário;
> 4ª etapa: conferir a afinação dos instrumentos em grupo, realizando atividades de aquecimento para a mão direita;
> 5ª etapa: realizar a progressão harmônica V-I nos ritmos, cateretê, guarânia e toada;
> 6ª etapa: tocar a introdução de *Amanheceu peguei a viola:* "Amanheceu peguei a viola botei na sacola e fui viajar..." quatro vezes, sendo que na última somente a palavra "Amanheceeeeeeeeeuuu" (realizar um *fade out*). Assim que acontecer a pausa, dar a entrada do ritmo "toada" para começar a canção *Cuitelinho*.
> 7ª etapa: exercitar o arranjo de *Amanheceu peguei a viola* com *Cuitelinho;*
> 8ª etapa: lembrar o solinho da introdução de *Chico Mineiro* com os alunos que já estão executando o mesmo, enquanto outro professor reforça o acompanhamento harmônico com os demais alunos;
> 9ª etapa: tocar a música *Chico Mineiro* com os solinhos, fomentando o canto dos alunos;
> 10ª etapa: ensinar o acorde de D7, colocando o terceiro dedo da mão esquerda no segundo par de cordas da terceira casa do braço da viola. Com a mão direita, realizar o ritmo do cateretê, brincando com a alternância de andamento e intensidade;
> 11ª etapa: lembrar o ponteio no primeiro par de cordas, utilizando o modo mixolídio;

12ª etapa: atividade de improvisação. Enquanto a metade da turma segura o ritmo cateretê no acorde de D7, a outra metade realizará os ponteios utilizando o primeiro par de cordas no modo mixolídio;
13ª etapa: improvisações individuais. Enquanto toda turma segura o cateretê em D7, cada integrante da roda passará a fazer o ponteio em mixolídio por quatro compassos, sendo que os professores sinalizarão a mudança de improvisador indicando com a cabeça.
14ª etapa: tocar a música *Vide, Vida Marvada* no ritmo cateretê, convidando os alunos a cantarem os refrões;
15ª etapa: relembrar o ritmo guarânia, utilizando polegar para baixo e indicador para cima;
16ª etapa: tocar a música *Chalana* instrumental, com a utilização do pífano em Ré.

(PLANO DE AULA elaborado pelo professor-investigador)

Uma semana antes desta oficina fomos comunicados pela direção da escola que seria realizada uma reportagem sobre o projeto, pela TV-Integração da Rede Globo e que seria transmitido pelo jornal MG-TV da Zona da Mata-MG. Pensamos então utilizar o pátio da escola, e também, que seria uma boa data para exercitar o repertório musical estudado, até mesmo porque seria mais interessante enquanto material para as filmagens. Assim que chegamos à Escola Municipal de Emboabas conversamos com os alunos que estavam presentes, informando sobre a reportagem e convidando-os a participarem da aula que seria registrada e publicada na mídia televisiva. Devido ao número de instrumentos musicais, tivemos nesta oficina que selecionar os alunos mais frequentes do projeto e que já tinham maior domínio do instrumento e do repertório a ser tocado. Em seguida formamos com cadeiras uma roda no pátio da escola e iniciamos o processo de afinação dos instrumentos, conforme havia sido planejado. Como o projeto possui apenas dois afinadores eletrônicos, demorou afinar todos os instrumentos e a conferir a afinação em grupo, sendo que tivemos que relembrá-los do sistema de cifras utilizado pelo citado recurso didático. Da conversa e seleção dos alunos até a afinação dos instrumentos, passaram-se 60 (sessenta) minutos, oportunidade em que deixamos as violas nas cadeiras e fomos almoçar, entre 14:00 e 14:20h. Depois do almoço formamos novamente a roda, agora com instrumentos já afinados e passamos a tocar o repertório escolhido para aquela oficina. Começamos com o arranjo de *Amanheceu peguei a viola* com *Cuitelinho,* depois lembramos o solinho de *Chico Mineiro* e quando estávamos tocando esta última canção a equipe de reportagem chegou à Escola. A roda de viola seguiu seus estudos com o professor Cássio Resende, enquanto fui conversar com os repórteres para dar informações sobre o projeto e para prestar-lhes uma entrevista. A oficina seguiu seu curso, enquanto os alunos eram convidados pontualmente a serem entrevistados, contudo, não alterando a dinâmica do planejamento da oficina. A atividade de improvisação foi bastante produtiva e os alunos demonstraram interesse e satisfação pela mesma, porém, na segunda parte dos improvisos, quando cada aluno faria a improvisação individual, alguns se sentiram acanhados pelos olhares dos colegas e comentaram que preferiam improvisar em grupo, pois se sentiam mais livres e os erros não eram notados pelos demais colegas de projeto. Quanto à canção *Chalana*, foi tocada instrumentalmente, sendo que a melodia foi executada ao pífano. Os alunos já conheciam o citado instrumento, uma vez que já o havia levado em outras ocasiões, porém, a experiência musical além de ampliar o repertório instrumentístico pôde envolvê-los em outras perspectivas musicais que não a música cantada. O instrumento, pífano,

> sempre alimenta a curiosidade dos alunos, que solicitam ouvir o seu som a todo instante. Alguns chegam a pedir para assoprá-lo, porém, como é um instrumento de contato bucal, onde a saliva do tocador inevitavelmente é lançada, molhando o bucal do pífano, costumo explicá-los o motivo da recusa, sugerindo que ouçam o som do instrumento e também dou algumas informações sobre como tocá-lo. Antes do término da oficina a equipe de reportagem se foi e a roda de viola seguiu, tocando o repertório musical e realizando alguns jogos imitativos e improvisos (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

Analisando a *Oficina na Roda de Viola* podemos perceber, inicialmente, que seu planejamento se assemelha à de uma oficina convencional a ser realizada em sala de aula. Porém, sua realização se difere por diversos aspectos, dentre eles: - o foco no repertório musical; - a não interrupção para ensinar algum conteúdo musical; - a priorização de atividades improvisativas; - a liberdade no ato de tocar o instrumento; - a diluição da figura dos professores com a dos aprendizes; - a quantidade de pessoas e de violas participando da atividade simultaneamente; - e a disposição dos participantes no formato em roda.

Em que pese a mediação feita pelos professores, a experiência musical vivida junto às oficinas em roda são semelhantes às das práticas rurais das “rodas de viola”.

> No âmbito rural, não se pode falar em uma prática de ensino em que houvesse uma pessoa dedicada a ensinar formalmente a tocar o instrumento tal qual o concebemos, tampouco é possível precisar quando isso começou a acontecer mediado por um professor. O que se pode dizer é que se aprendia com alguém, comumente da família, mas sem que esse alguém estivesse a ensinar, no sentido estrito da palavra, nem a receber o ônus de professor. [...] Não havendo um momento especial para o ensino, o aprendizado musical ocorria durante as práticas cotidianas, por isso era comum a imitação do outro, seja em família ou quando violeiros formam o que se entende por roda de viola (DIAS, 2012, p.49).

A imitação do outro nestas situações é mais ampla do que nas oficinas em sala de aula, nas quais geralmente os alunos imitam somente o professor. Nas rodas de viola “os outros a serem imitados”, além dos professores, são os próprios alunos. O fato de estarem sentados em roda propicia uma visão geral do grupo, em que alguns estão situados à frente do observador e os que estão nas laterais também são passíveis de serem vistos.

Nas oficinas como roda de viola não há divisão de horários e turmas, sendo que os alunos presentes participam da mesma de 13h às 16h, parando somente para a refeição. O foco das atividades está no repertório musical, porém, sem intervenções dos professores para ensinar os ritmos, os acordes ou as letras das canções. As músicas geralmente não são repetidas e a vivência musical consiste em tocar imitando o outro. Os professores procuram tocar sequencialmente diversas músicas, com o mesmos ritmos e na mesma tonalidade, para

que os alunos possam prová-los e experimentá-los repetidas vezes até que os percebam e compreendam como executá-los.

Estas oficinas são muito produtivas do ponto de vista dos alunos tocarem com mais liberdade, podendo provar e experimentar o que os mesmos estão vendo e ouvindo. O fato de estarem tocando com um grupo maior de pessoas dilui os ruídos e dissonâncias, naturais nesse tipo de prática, em que há diversos aprendizes tentando imitar uns aos outros. Contudo, os sons e os gestos dos professores são sempre um norte a ser perseguido pelos alunos, que nos momentos de dúvida recorrem a "dar uma olhada" nos professores.

O ambiente criado nas oficinas realizadas neste formato é propício para as atividades de improvisação, uma vez que a sonoridade do grupo encobre as eventuais dissonâncias indesejadas, perdas de pulso e de andamento, dentre outras situações que poderiam ser consideradas como "erros", no momento em que os improvisadores estão se arriscando a descobrir novos caminhos melódicos ou intentando realizar alguns ritmos, ou seja, os alunos se sentem encorajados e desinibidos. Vale lembrar que as atividades de improvisação são genuinamente criativas e também são poderosas ferramentas "para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permitem um relacionamento direto com o material sonoro" (SWANWICK, 1979, p.43 – *tradução livre*).

A seguir analisaremos outra oficina realizada neste formato, contudo, com objetivos voltados à habilidade técnica de trocar as cordas das violas caipiras. Trago aqui este exemplo, pois esta oficina só foi realizada uma única vez e pode ampliar nossa compreensão acerca das potencialidades de se realizar as oficinas em roda. Esta oficina, que foi realizada em maio de 2016, se assemelha às oficinas como roda de viola mencionadas anteriormente, principalmente pelo aspecto imitativo que ela proporciona.

Na data da referida oficina de troca de cordas apareceram somente cinco alunos do projeto e duas meninas de sete anos aproximadamente, que nos acompanharam durante aquela tarde de quinta-feira. Os professores do projeto ainda não haviam iniciado suas atividades e eu estava ali como investigador e professor voluntário. Os poucos alunos que estavam presentes tiveram a oportunidade de trocar pela primeira vez em suas vidas as cordas da viola caipira. Certamente um ato importante que compõe a experiência musical vivida pelos mesmos junto ao projeto. Transcrevo a seguir minhas notas de campo sobre esta oficina.

> Recordo-me que ao chegar na escola não havia nenhum aluno do projeto, até mesmo porque as oficinas não haviam se iniciado naquele primeiro semestre de 2016. Percebendo a necessidade de substituir as cordas das violas iniciei os trabalhos sozinhos na sala de música da escola. Em seguida, cerca de trinta

> minutos depois, foram chegando alguns alunos do projeto, que se prontificaram em me ajudar no processo de troca de cordas, eram eles: G., P., W., I. e um pequenino que não me recordo o nome. Pedi que retirassem todas as cordas das violas e que jogassem fora num lixo que estava no canto da sala. Achei interessante que eles se ajudaram o tempo todo, a cada corda emaranhada, todos paravam o que estavam fazendo para ajudar o que tinha dificuldades. Um verdadeiro trabalho de equipe e de amizade. Exceto o pequenino que não me lembro o nome, todos conseguiram concluir a atividade de retirar as cordas da viola e até mesmo as duas menininhas que estavam ali desenhando, pediram para participar e acabei deixando que as duas trabalhassem em uma viola conjuntamente. Fizemos uma parada para o almoço, por volta de 14:15 h e assim que havíamos retirado as cordas de sete violas fomos para o pátio e nos sentamos em roda para realizar a troca das cordas. Foi a primeira vez em que aqueles alunos tiveram a oportunidade de encordoar um instrumento musical, o que acabou se tornando um importante assunto a ser abordado. Cada detalhe foi motivo de algum ensinamento, desde o nome das cordas e das notas musicais referentes a cada uma até assuntos práticos de como transpassá-las sem que ficassem voltando ao afinar. No ato de tirar as cordas velhas dos instrumentos, cada um fez a seu modo e procurei não interferir nas escolhas e estratégias de cada aluno. Contudo, no ato de colocar as cordas novas realizamos a atividade em roda para que os alunos pudessem se espelhar em como eu estava fazendo. Antes de abrirmos as embalagens com os encordoamentos, dei-lhes explicações sobre como identificar qual corda a ser colocada em cada orifício do cavalete e nas respectivas cravelhas. Comentei também sobre como fazer as amarrações para que as cordas não ficassem voltando ao serem afinadas e coletivamente fomos realizando a troca de cordas, passo a passo, corda por corda, sempre em conjunto e por imitação. E assim o dia passou sem que nos déssemos conta e na hora da Kombi ir embora, já estávamos com praticamente todas as sete violas encordoadas. Os alunos comentaram que acharam a tarefa árdua e que as mãos ficaram até doendo, porém, gostaram de aprender a trocar as cordas. Conforme a fala do I. ao término da oficina: "... quem sabe um dia nóis vai tê as nossa violinha?". (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

Analisando esta oficina sobre troca de cordas da viola e as anotações no diário de campo, podemos destacar o trabalho em equipe realizado pelos alunos, pois se ajudavam a todo instante, sempre que as dificuldades apareciam. Outro aspecto a ser enfatizado e que guarda semelhanças com as rodas de viola é a imitação como recurso metodológico. O fato de estarmos sentados em roda amplia as perspectivas visuais, possibilitando apreender e aprender com os demais integrantes do grupo. O sentido que damos aqui ao termo "imitação" se difere daquele utilizado como recurso musical de composição, em que

> a imitação tem seu papel na estrutura de composição da obra e possui diferenciações de acordo com os períodos da história da música ocidental, podendo significar repetição imediata ou sobreposta de contornos melódicos, importante princípio da polifonia vocal, princípio fundamental da fuga e muitas outras designações utilizadas no decorrer dos períodos históricos da música ocidental (SADIE *apud* DECKERT, 2008, p.94).

Quando pensamos em imitação é no sentido de um fazer igual ao modelo, de reproduzir à semelhança, de arremedar, repetir e copiar. A imitação é um dos recursos metodológicos fundamentais no ensino musical e pode ser utilizado em todas as etapas da Educação Musical.

Retomando a análise da oficina de troca de cordas é importante ressaltar o que os alunos acharam da mencionada oficina, pois o processo de encordoar os instrumentos deixou suas mãos doloridas, porém, mesmo assim, comentaram ter gostado daquela nova experiência. Segundo a fala do aluno Iranildo-15, "*quem sabe um dia nóis vai tê as nossa violinha?*" podemos perceber suas expectativas quanto a um dia poderem trocar as cordas de suas próprias violas.

No subtópico seguinte, analisaremos as oficinas que foram realizadas fora dos espaços da escola e seus desdobramentos, especificamente sobre a relação dos sujeitos com a comunidade e com suas famílias.

3.3.3 – A viola na comunidade e na família

No presente subitem analisaremos como as crianças e jovens do projeto estabeleceram novas relações com a comunidade e com suas famílias a partir das oficinas, oportunidade em que analisaremos um dos encontros que foi realizado além dos muros da escola, focalizando não somente a perspectiva espacial, mas também a temporal.

Conforme já foi comentado, as oficinas acontecem no contraturno escolar em virtude de políticas públicas que fomentam a ampliação da jornada escolar, mais especificamente o *Programa Mais Educação*, que prima por uma educação integral em tempo integral. Esta extensão da jornada objetiva proporcionar atividades extracurriculares, buscando não oferecer "mais do mesmo", mas sim, oferecer aos sujeitos envolvidos no processo educacional conhecimentos diversos daqueles estudados no ensino regular.

> Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013b, p.4).

Conforme orientações do Ministério da Educação a intenção é de se promover a ampliação não só da jornada escolar, mas também, dos espaços. Um conceito que vem sendo

trabalhado na seara da Educação Integral é o de *territórios educativos*, que fomenta a formação "a partir do uso de espaços extraescolares, isto é, praças, igrejas, centros culturais, dentre outros espaços da cidade, que nessa perspectiva pode ser considerada um território educativo" (CARVALHO, 2011).

A experiência musical vivida junto às oficinas de viola caipira do projeto *Viola na Escola* em Emboabas se deu nesta perspectiva de utilização de espaços extraescolares, e também, de ampliação da jornada escolar, uma vez que as atividades musicais foram realizadas no contraturno e que algumas oficinas foram realizadas na Praça e na Igreja de São Francisco de Assis, ambas situadas no centro da Vila de Emboabas, e ainda, em centros culturais em São João del-Rei. Como desdobramento das oficinas, analisaremos a experiência musical vivida pelos sujeitos junto às suas famílias, oportunidade em que abordaremos três casos específicos, que também são exemplos de se ter extrapolado os muros da escola.

Neste sentido é que analisaremos as oficinas de viola caipira, com o intuito de se pensar os tempos e espaços escolares na formação de crianças e jovens, em que

> formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. Não dizemos isso porque socialização e desenvolvimento de talentos não são importantes – certamente são -, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no "tempo escolar" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 97-98).

As oficinas de viola caipira que se valeram de espaços extraescolares e que ora analisamos, trazem consigo esta ideia de "abrir e trazer o mundo" para a vida, uma vez que as práticas nelas contidas compõem o cotidiano da vida contemporânea, a exemplo de sentar-se em praças públicas com os amigos. A partir destes pensamentos é que concebemos o tempo escolar como "tempo livre", não no sentido exclusivo de diversão ou relaxamento, mas como tempo

> para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se empenhar em algo, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.98).

Importante ressaltar que não é a utilização de espaços extraescolares que faz com que o tempo escolar possa ser pensado como de tempo livre. Até mesmo dentro de sala de aula é possível se repensar o tempo escolar. Contudo, optamos trabalhar tais conceitos nesta parte da

análise, pois os exemplos aqui trazidos são emblemáticos nesta perspectiva, nos auxiliando a compreender a experiência musical ora investigada, não como aquela que se deu exclusivamente dentro de sala de aula, em grupos e com duração pré-estabelecida de sessenta minutos, mas também como aquela que incorpora outras vivências musicais.

A seguir traremos um exemplo de oficina que foi realizada na Praça São Francisco de Assis em setembro de 2016. Segue o planejamento da oficina e alguns comentários feitos no diário de campo:

> Oficina na praça[56]
>
> 1ª etapa: reunir todos os alunos do projeto na sala dos professores para comunicar o formato da oficina;
> 2ª etapa: passar os vídeos para apreciação musical até o horário do intervalo para o almoço;
> 3ª etapa: pegar os instrumentos na sala de música, os afinadores e descer para a praça São Francisco de Assis;
> 4ª etapa: escolher um bom local na praça para realização da oficina;
> 5ª etapa: organizar a rotatividade das violas caipiras, face à quantidade de instrumentos disponíveis e ao número de alunos;
> 6ª etapa: apresentar o instrumento "acordeon" e comentar sobre o seu funcionamento;
> 7ª etapa: afinar as violas caipiras, demonstrando como se faz "de ouvido" com base no acordeon;
> 8ª etapa: trabalhar o acompanhamento harmônico com os alunos para as introduções das músicas do repertório a ser tocado, para que a sanfona realize as melodias dos estribilhos;
> 9ª etapa: exercitar o canto com os alunos que não estiverem com as violas caipiras;
> 10ª etapa: organizar uma roda com os violeiros e um pequeno coro com os demais alunos.
> 11ª etapa: Trabalhar o repertório: Asa Branca, Saudade de minha terra, Menino da Porteira, Moreninha linda, Cabelo Loiro e Menino do Campo;
>
> (PLANO DE AULA, elaborado pelo professor-investigador)
>
> ---
>
> Nesta oficina estavam presentes: - os seguintes professores, o pesquisador, Cássio Resende e Vinícius Frias; - e dezoito alunos do projeto. O transporte que leva os professores saiu de São João del-Rei uma hora mais cedo, ou seja, às dez horas, para que chegássemos antes e não deixássemos os alunos se dispersarem ou que só viessem para o horário de suas aulas em grupo. Como as oficinas começam às 13h e às 14h é servida uma refeição, optamos por descer com os alunos e os instrumentos para a praça após o almoço, uma vez que seria inviável fazer o movimento de subir e descer no intervalo de uma hora. [...] Após o almoço nos encontramos na sala de música para pegar as violas caipiras. Descemos pela rua principal de Emboabas com as violas em punho, cantarolando, brincando e dando risadas. Já na praça São Francisco de

[56] A *Oficina na Praça* foi dividida em dois momentos, sendo um primeiro de apreciação musical na sala dos professores dentro da Escola Municipal de Emboabas e o segundo na praça São Francisco de Assis, localizada no centro do vilarejo. As anotações feitas no diário de campo que serão trazidas se referem somente à segunda parte da oficina, uma vez que analisaremos o que tange à apreciação musical no capítulo seguinte.

Assis, escolhemos uma boa sombra e nos sentamos, alguns em umas cadeiras de cimento ao redor da praça e a maioria na grama, em baixo de uma ostentosa paineira. Conversamos com os alunos sobre a rotatividade das violas, pois não havia instrumento para todos e que de acordo com a música a ser tocada os instrumentos deveriam ser emprestados aos colegas. Para esta oficina levei um acordeon de oitenta baixos para enriquecer e dinamizar a aula. Dei algumas informações acerca do instrumento, quanto à produção do som por palhetas, à utilização de teclas e botões, aos variados timbres produzidos pelo instrumento a partir do número de gaitas ativadas e ao diversificado cenário musical que a sanfona ou acordeon está inserido. O professor Vinícius levou também seu violão de sete cordas e a partir de comparações com a viola e o violão fomos tecendo as peculiaridades do instrumento, quanto ao espectro de alturas, ao timbre e às principais práticas musicais que o utilizam, como por exemplo o *choro*. Em seguida, os professores, demonstraram aos alunos como se afina a viola e o violão de sete cordas sem a utilização do afinador eletrônico, mas com base no som produzido pelo acordeon, ou seja, "de ouvido". Vale comentar que as oficinas realizadas na praça dão um ar de informalidade e o aprendizado se dá de forma extrovertida e com leveza. Durante a condução da oficina, as brincadeiras vão acontecendo paralelamente, desde cambalhotas na grama, pega-pega, assovios, até plantar bananeiras. Algumas crianças vão cantando as músicas tocadas enquanto correm umas das outras, mas quando pegam a viola se sentam na roda e acompanham a música tocada. Alguns alunos afinaram suas violas com os afinadores do projeto e para agilizar o processo, Cássio e Vinícius, que haviam levado os seus, afinaram as demais violas caipiras. Passamos então a tocar as músicas que havíamos escolhido como repertório para aquela oficina, começando com *Menino da Porteira*. Inicialmente repassamos a base harmônica da introdução, ficando um professor de pé para que os alunos tivessem uma referência para a imitação e em seguida treinamos algumas vezes o estribilho com a sanfona acompanhada pelas violas. A referida música foi tocada algumas vezes instrumentalmente, sendo que a melodia foi executada ao acordeon, e também, a cantamos intercalando cada estrofe com a introdução da música. Deixamos que os próprios alunos se organizassem quanto ao compartilhamento dos instrumentos e a segunda música foi *Asa Branca*. Como alguns alunos já haviam aprendido o ponteado introdutório da canção, executei na sanfona somente os baixos para dar uma boa base harmônica para os demais que estavam fazendo o acompanhamento. Relembramos o ritmo baião, inicialmente com palmas e depois na viola. Os alunos que estavam sem instrumento auxiliaram no canto e formaram um pequeno coro, que atraiu a atenção dos moradores e transeuntes. Alguns arriscaram dançar, bater palmas e até golpes de capoeira foram ensaiados. Meses antes da oficina em tela os alunos haviam criado a música *Menino do Campo*, que entrou para o repertório das oficinas, ensaios e apresentações. Aproveitamos o clima de descontração e repassamos diversas vezes a letra, visando sua fixação. Neste momento da oficina, o professor Cássio sentou-se com um pequeno grupo para ensinar a introdução instrumental da citada música, enquanto o Vinícius ensinou o acompanhamento para outro grupo e eu fiquei com aqueles que estavam sem viola, cantando os versos da canção. Em seguida, reunimos todos novamente e a executamos com a introdução feita pelo Cássio e seu grupo de solistas, acompanhado pelo Vinícius e demais alunos com viola, enquanto ao som da sanfona eu comandava o pequeno coro de vozes. Tivemos boas ideias neste dia para o arranjo da música *Menino do Campo* que ainda estava em fase de aperfeiçoamentos, inclusive em uma das partes que comenta sobre o anoitecer, inventamos sonorizar com vozes os sons de bichos noturnos, tais como, corujas, lobos, sapos e insetos. Os alunos que haviam tocado a música

> *Menino do Campo* deram lugar a outros que ficaram cantando e com este grupo trabalhamos o ritmo *guarânia*. Exercitamos primeiro o ritmo com a mão direita e em seguida com a alternância de acordes com a mão esquerda. Assim como foi feito com *Menino da Porteira*, os professores Cássio e Vinícius ensinaram o acompanhamento harmônico da introdução algumas vezes e na sequência realizei o estribilho ao som do acordeon. Tocamos a música instrumental e também alternando as estrofes cantadas com a introdução feita na sanfona e acompanhada das violas caipiras. No final da oficina, deixei a sanfona de lado para ensinar aos alunos o ritmo *fox country*, sendo que as canções *Moreninha Linda* e *Cabelo Loiro* foram os exemplos adotados, uma vez que os alunos as conheciam bem. Conforme já foi comentado, não havia viola para todos e somente aqueles que estavam com os instrumentos em punho é que puderam experimentar o novo ritmo. O horário de término da oficina, qual seja, 16h, chegou sem que tivéssemos nos dado conta do tempo em que estávamos na praça. Retornamos à Escola para guardar os instrumentos e voltar para São João del-Rei (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

Oficinas desta natureza e que acima trouxemos um exemplo, aconteceram no decorrer das atividades musicais do projeto, sendo que guardam semelhanças quanto à liberdade de utilização do espaço e no formato da oficina. Em alguns momentos formou-se uma ou mais rodas, em outros os alunos se espalharam pela praça, às vezes se sentaram juntos de frente para os professores, ou seja, não havia regras de formatação e posicionamento de alunos e professores. Apesar de se enfatizar nestas oficinas o repertório musical, houve momentos de estudos de técnicas, ritmos e outros conteúdos musicais, diferentemente do que acontece nas rodas de viola, onde o repertório é o cerne da questão.

Vale ressaltar que mesmo sob uma perspectiva de tempo e espaço livres, não significa que não há intenções pedagógicas e planejamento para a realização destas atividades. Conforme oficina descrita anteriormente, houve planejamento prévio carregado de intenções pedagógicas. Contudo, a dinâmica nestas atividades é outra, uma vez que o fator tempo consegue se desvencilhar de uma lógica moderna implacável de urgência, cumprimento de metas, finalidades e programas. Nesse sentido, Skliar (2014) comenta que

> talvez uma das questões mais interessantes – e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas (SKLIAR, 2014, p.202).

Ao analisar a *Oficina na praça*, podemos perceber como os educadores deram tempo aos alunos, uma vez que eles podiam escolher o momento de tocar, de perguntar ou de correr e brincar na praça. Pode-se perceber também o tempo que os educadores se deram ao escutar

com paciência os comentários dos alunos, sendo que um exemplo disto está no arranjo da música *Menino do Campo*, pois foram os alunos que sugeriram imitar alguns bichos noturnos em uma determinada parte da canção, o que foi acatado pelos professores e acabou compondo o arranjo da citada música.

Outro aspecto a ser analisado se refere à relação que os alunos passaram a estabelecer com a comunidade em função das oficinas de viola caipira junto ao projeto. Pode-se destacar que alguns moradores espiaram de suas janelas, enquanto outros se aproximaram para conversar e ver os meninos tocando. Neste sentido as oficinas de viola caipira também podem ser entendidas como novas possibilidades de interações dos sujeitos com sua comunidade e com seu contexto sociocultural.

Vale evidenciar ainda as interações estabelecidas entre si, a exemplo disto cito a organização do uso das violas caipiras durante a realização da *Oficina na praça*. Conforme comentários no diário de campo foram os alunos que decidiram quem iria tocar qual música, oportunidade em que negociaram e acordaram o repasse dos instrumentos musicais aos demais colegas.

A partir deste movimento de se pensar a experiência musical vivida nas oficinas de viola caipira, além das novas interações com a comunidade, os alunos puderam estabelecer novos momentos de convívio com suas famílias em função do que estava sendo vivido no projeto *Viola na Escola*. Para tanto, analisaremos três casos em que os dados nos apontam tal direção. Poderíamos aqui conjecturar outras possibilidades, como por exemplo quando alguns alunos pegavam as violas caipiras em consignação durante as férias, levando-as para suas casas. Apesar de não termos dados específicos sobre a questão, podemos pensar sobre a presença destes instrumentos musicais nas casas dos alunos, que provavelmente tocaram para os familiares, vizinhos, amigos e demais moradores da comunidade. Estes comentários são válidos para nos aproximarmos de algumas dimensões da experiência musical que estamos investigando. Passaremos então, a analisar os três casos em que os alunos partilharam a vivência musical com suas famílias.

No primeiro, analisaremos e teceremos as reflexões a partir da fala da própria aluna; - no segundo, partiremos da fala de outra aluna e de seu pai; - e no terceiro, da fala de terceiros e de nossas observações em campo. No primeiro caso o pai da aluna tem muito interesse em aprender a tocar o instrumento, inclusive comprou uma viola caipira para os dois e agora estudam e tocam juntos. Ao conversarmos sobre a questão durante a entrevista ela comentou o seguinte:

[...]
L.: E porque você se interessou em fazer aulas de viola?
KARINE-14.: Ah, primeiro eu num interessei não, meu pai que queria que eu fizesse
L.: Ah, você falou com ele que estava tendo aula aqui, mas você não queria muito não?
KARINE-14.: Eu num queria muito não, mais ele queria que eu fizesse pra ensiná ele
L.: Ah, ele queria que você ensinasse ele?
KARINE-14.: É, aí eu vim
L.: E gostou? Hoje você não está vindo só pra ensinar ele lá não?
KARINE-14.: É. Não (risos)
L.: E você tem passado pra ele o que você aprende aqui?
KARINE-14.: Mais ou menos, sim. Mais ou menos
L.: Você fica mostrando pra ele o que aprendeu aqui?
KARINE-14.: De vez em quando nóis toca lá
L.: Então você tem viola em casa?
KARINE-14.: Tenho
L.: Seu pai comprou a viola pensando nele? (risos)
KARINE-14.: É, ele comprou a viola... Mandô eu vim fazê aula (risos)
L.: Pra levar informações pra ele? Aí a viola acabou te conquistando?
KARINE-14.: É
L.: Por quê?
KARINE-14.: Ah, sei lá... Parece que quando eu tô tocanu, esquece do mundo, sei lá...

Esta aluna é a única do projeto que já tem a viola caipira para tocar e estudar em casa. Pela forma como fala do pai, possuem uma relação muito bonita e amorosa, sendo que a música está sendo mais um motivo para que eles dediquem seus tempos para ficarem juntos. Interessante pensar que o pai desta aluna se permite estar no lugar do aprendiz e a filha no de professora. Reflexões me levam a pensar que cada novidade vivida por ela junto às oficinas de viola caipira é uma nova oportunidade de estar com seu pai em seus momentos de folga e finais de semana, para juntos tocarem a viola.

O segundo caso em que pude perceber novas interação entre os alunos e seus pais, é de uma aluna do projeto de dez anos de idade, cujo pai é funcionário da Escola Municipal de Emboabas e que também participa das oficinas de viola caipira. Durante a entrevista comentou o seguinte:

[...]
L.: Quando você começou no projeto?
LAVÍNIA-10.: Foi no começo do ano, que eu tava fazendo aniversário
L.: Então no ano passado você já ouvia e via os outros alunos fazerem aula de viola? E o que te chamava a atenção?
LAVÍNIA-10.: O que me chamou a atenção foi as apresentações e eu achava bonito tocá
L.: E como estão sendo essas aulas?
LAVÍNIA-10.: Ah, tá seno muito boas
L.: Você vem tocar viola em outros dias ou é só no dia das aulas?
LAVÍNIA-10.: É, e levo ela pra casa... aí o meu pai ele me ensina...
L.: O seu pai também está estudando aqui com a gente, neh isso?
LAVÍNIA-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: E aí como é estudar em casa? O que você sente?
LAVÍNIA-10.: Ah, sei lá
L.: Começa a tocar e esquece dos problemas, é isso?

> **LAVÍNIA-10.:** É. Fico cantando sozinha no quarto
> **L.:** O que você costuma cantar?
> **LAVÍNIA-10.:** Ah, é essa música que a gente fez... Menino do Campo

A aluna afirma que tem levado a viola caipira para casa e que seu pai a ensina. Neste caso o pai é o professor e a filha a aluna, até mesmo porque ele já é aluno do projeto desde o início em 2014 e sua filha só começou a participar das oficinas em 2016, ou seja, ele já vivenciou a experiência musical por mais tempo que ela, vindo a ter acesso a mais informações. Quando entrevistei o pai desta aluna, toquei no assunto da filha dele também estar tocando viola caipira e a conversa se deu nos seguintes termos:

> [...]
> **L.:** E com a viola, o que você pretende com ela? Sua menina está aí estudando conosco... Vocês já compraram uma viola?
> **EDMILSON-54.:** Não, ainda não comprou não
> **L.:** Pretende?
> **EDMILSON-54.:** Não, mais pra frente eu pretendo comprá. Que a LAVÍNIA-10 tá na aula tamém neh. Ela se interessa a aprendê e a gente tá aí pra dar todo apoio
> **L.:** Nela você percebe se houve alguma mudança depois que ela começou a estudar música aqui conosco?
> **EDMILSON-54.:** Ah, fizeram até uma música neh que foi cantada numa apresentação, acho que no dia seis. A Socorro tá mandano elas trená uma música aí, ela e uma outra menina aí
> **L.:** Ela cantou a música 'Menino do Campo' no evento que teve aí?
> **EDMILSON-54.:** Num sei se foi Menino do Campo, elas cantô uma musiquinha aí, que elas falô que vai cantá dinovo lá no dia seis, no encerramento do Projeto. Tava ela e uma outra menina aqui, a RAÍSSA-10...
> **L.:** Elas que fizeram a música, cantaram no evento aqui e vão cantar novamente no dia seis?
> **EDMILSON-54.:** Diz que vai, no dia seis
> **L.:** E ela fala com todo entusiasmo que foi ela que fez a música?
> **EDMILSON-54.:** É. Elas sentô e juntô... através docês neh, que elas antes num pensava nisso. Depois que ocê falô que ia tentá compor uma música com referência à zona rural aqui e os meninos das aulas de viola de Emboabas, aí parece que ligô a cabeça deles. Por isso que é bom, tudo ensina neh... Só que tem que ter um incentivo, igual ocês vem aqui e incentiva os menino, os menino tá aprendeno legal a viola.

Neste caso pai e filha participam das oficinas de viola caipira, porém, não frequentam as mesmas aulas em grupo, pois o pai está mais adiantado em termos de conteúdo. Quando as oficinas são realizadas em *roda de viola* já aconteceu dos dois estarem na condição de alunos e tocarem juntos com os demais alunos do projeto. Porém, em casa a experiência musical vivida nas oficinas de viola caipira passou a ser mais uma das possibilidades de interação familiar. A seguir trago mais um trecho da entrevista feita com Edmilson-54, para comentar sobre o terceiro caso de interação com as famílias:

> [...]
> **L.:** Ajuda a encurtar uns caminhos neh?
> **EDMILSON-54.:** Tá vino um menino aí que é de longe, é de longe... É parente da Rita neh?

> **L.:** Num sei te dizer, sei que ele vem de longe e que o avô dele é quem o traz e fica esperando na praça até o final das aulas
> **EDMILSON-54.:** Ele vem de longe, acho que é de Bertioga, num sei. Olha a distância que esse menino num vem pra aprendê. O interesse que ele tá pra aprendê a viola
> **L.:** É o apoio da família neh? Porque o avô dele vem de longe e fica esperando até o final da aula
> **EDMILSON-54.:** Se ele tá vino aqui é porque lá num tem essa aula pra ele. Ele tá vino aqui, porque, opa, isso aí não é em qualquer lugar que tá teno não. Professor universitário dando aula em Emboabas de viola! Vô pra lá e vem neh!

O terceiro caso trata-se da interação que um dos alunos do projeto vem tendo com seu avô. Na transcrição acima o aluno, Edmilson-54, pai da aluna de dez anos de idade é quem comenta sobre o caso. Em 2016 a professora do *Programa Mais Educação*, Rita Miranda, me procurou perguntando se um menino de doze anos que não é aluno da escola poderia participar das oficinas de viola caipira, pois já tinha o instrumento musical e que tinha muita vontade de aprender a tocá-lo. Prontamente respondi que sim, na condição de que o mesmo teria que frequentar as oficinas com o compromisso de não faltar e que o fato de não ser aluno da escola não lhe daria o direito de ir quando quisesse. Na semana seguinte o referido aluno compareceu acompanhado de seu avô, que nos agradeceu pela oportunidade e se comprometeu em levá-lo toda semana de Ibertioga até a Vila de Emboabas. Não sei precisar a distância de Ibertioga até a Vila de Emboabas, uma vez que até os *sites* de busca de distâncias não conseguiram estabelecer esta relação, provavelmente por se tratar de uma estrada de terra ainda não mapeada, porém, segundo comentários do Edmilson-54, é longe, mas como reza a lenda, “longe” de mineiro é muito relativo.

Fato é que toda quinta-feira de oficina em 2016 o avô levou o neto até a Escola Municipal de Emboabas para estudar viola caipira. Por três horas seguidas o avô do aluno ficava aguardando por ele na praça São Francisco de Assis e sempre ao final das oficinas passava na porta da escola para se despedir dos professores e agradecer. Este caso é também marcante, uma vez que conduz a reflexões no sentido de que realmente não é possível mensurar as múltiplas possibilidades de interações que podem surgir a partir da experiência musical analisada. Conjecturo que avô e neto saíam de Ibertioga para Emboabas, com a violinha dentro do carro e iam conversando pela estrada afora sobre diversas coisas, inclusive sobre as oficinas de viola caipira, e ao retornarem, possivelmente o neto devia relatar os acontecimentos do dia. A demonstração de afeto do avô pelo neto é notória diante de seu esforço, dedicação e paciência, o que me leva a pensar também que suas interações musicais se davam também em outros momentos de suas vidas e não somente dentro do carro nas

viagens a Emboabas. Tudo indica que este aluno compartilhava os aprendizados também com seus pais, irmãos e parentes.

Os três casos analisados acima, sobre o compartilhamento da experiência musical vivida no projeto *Viola na Escola* entre os alunos, suas famílias, os professores e a comunidade, foram trazidos neste capítulo por termos pistas e dados de suas materialidades, contudo, é provável e quase certo de que todos os demais sujeitos desta experiência também puderam compartilhar com os seus as dificuldades, descobertas e encantos de se aprender música nas oficinas de viola caipira.

4. A VIOLA CAIPIRA COMO INSTRUMENTO MUSICALIZADOR

Neste último capítulo, analisaremos a experiência musical no diálogo com o campo epistemológico da Educação Musical. Conforme alguns conceitos que foram trabalhados no primeiro capítulo, a Educação Musical pode ser compreendida como um processo passível de ser pensado em diferentes estágios, sendo que o primeiro deles seria a musicalização. Considerando que as oficinas de viola caipira proporcionaram à maioria dos alunos do projeto um primeiro contato instrumentístico, buscaremos elementos para refletirmos sobre a experiência musical como um processo desta natureza.

Para tanto: - analisaremos algumas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores; - e buscaremos compreender como o *Modelo Compreensivo da Experiência Musical – C(L)A(S)P*, anunciado no primeiro capítulo, pôde ser percebido no processo educacional. Cada parâmetro do modelo de Swanwick será analisado individualmente, ora comparando o que já foi apresentado nos capítulos anteriores, ora trazendo novos dados e falas dos sujeitos envolvidos na experiência musical em evidência.

4.1 – Estratégias pedagógicas musicalizadoras

No presente subitem analisaremos quais estratégias pedagógicas foram lançadas com a finalidade de atender a um processo de musicalização, buscando com isto trazer novos elementos para se compreender a experiência musical pesquisada.

Inicialmente, vale relembrar que: - o papel da música nas escolas é o de despertar ou sensibilizar para a Música através de experiências variadas e criativas; - a Educação Musical é um dos meios que tem a função de desenvolver os indivíduos em sua integralidade e multidimensionalidade, e ainda, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área, tais como comunicação, concentração, trabalho em equipe, discernimento, análise e síntese, desembaraço, autoconfiança, criatividade, senso crítico, responsabilidade, memória, sensibilidade e percepção (KOELLREUTTER *apud* BRITO, s/d); - a Educação Musical existe para "auxiliar o indivíduo a alcançar a compreensão da música enquanto linguagem" (SWANWICK *apud* COUTO, 2009, p.112); - no primeiro estágio de Educação Musical o educador deveria desenvolver nos sujeitos os instrumentos básicos de percepção, "necessários para que este compreenda o material sonoro de maneira significativa, enquanto linguagem artística" (PENNA, 1991, p.43); - desenvolver a percepção nesta etapa não significa se ater aos elementos musicais, como timbre, altura, andamento, dinâmica,

intensidade, etc., mas sobretudo, significa fazer com que tais elementos façam sentido no contexto musical.

> Swanwick pensa que aquilo que é fundamental na educação musical, do qual os professores não se devem desviar é a experiência musical. Apesar de nunca se ter certeza, o professor tem sempre a esperança de que os alunos possam ser sensibilizados pela experiência musical. É este o objectivo fundamental da educação musical (DA COSTA, 2010, p.35).

A experiência musical é posta por Swanwick como objetivo fundamental da educação musical, em que os professores devem procurar sensibilizar os alunos a partir da experiência musical vivida pelos mesmos. Este processo de sensibilização não consiste apenas em trabalhar os elementos do som e da música, mas também é importante fomentar os elementos lúdicos da arte, por meio de jogos imaginativos através da imitação, criação e composição.

> Os elementos musicais são os elementos que constam dos esquemas curriculares, que não são, por si só objecto da experiência musical, isto é, que não nos envolvem em quaisquer níveis metafóricos. São exemplos disso, a *altura*, a *duração*, o *tempo*, o *timbre*, a *textura*, etc. Pelo contrário, os materiais sonoros são todos os materiais da música que envolvem os alunos na experiência musical, como os instrumentos musicais, o trabalho com várias escalas e sistemas de afinação, ou a construção e a invenção de sons e instrumentos de diversas culturas (DA COSTA, 2010, p.36).

A seguir analisaremos uma das primeiras oficinas do projeto, realizada em maio de 2014, oportunidade em que os professores utilizaram como estratégia alguns jogos imitativos e criativos, abordaram questões relacionadas à afinação e trabalharam a percepção a partir dos seguintes elementos musicais: duração, andamento, timbre e intensidade. Na sequência demonstraremos outra estratégia voltada aos instrumentos musicais, que no sentido da citação anterior, também são materiais da música que auxiliam no envolvimento dos alunos com a experiência musical.

É importante reiterar que a oficina abaixo descrita é uma das primeiras que foram realizadas junto ao projeto, momento em que os alunos sequer haviam tocado uma canção e que professores e alunos ainda estavam em fase de aproximação. Segue planejamento da oficina e as anotações construídas no diário de campo.

> <u>Oficina inicial na Biblioteca</u>
> 1ª etapa – organizar uma roda com onze cadeiras na biblioteca;
> 2ª etapa – anotar no quadro as cifras correspondentes às cordas da viola, com o nome das notas musicais;
> 3ª etapa- retirar os instrumentos das caixas de papelão e colocá-las em cima das mesas;

4ª etapa – organizar a entrada dos alunos na biblioteca, entregando uma viola para cada um e ajustando as cadeiras para que os instrumentos não se esbarrem;
5ª etapa – apresentar os afinadores eletrônicos, comentar sobre o sistema de cifras adotado e falar sobre afinação "de ouvido" e sobre a afinação Cebolão em Ré Maior;
6ª etapa: desenhar uma viola com as respectivas cordas, dando o nome das cordas e informando quais são as notas musicais correspondentes;
7ª etapa: perguntar aleatoriamente aos alunos o que foi passado, como por exemplo: qual a cifra da corda tal? Qual a nota da corda x?
8ª etapa - afinar os instrumentos ao lado do aluno para que o mesmo possa acompanhar o processo;
9ª etapa – dar informações posturais sobre as possibilidades de se acomodar o instrumento;
10ª - tocar os instrumentos simultaneamente para que os alunos possam percebê-los afinados;
11ª etapa- explorar a viola caipira, através de jogos imitativos, como fonte sonora, batendo no tampo, no rastilho, no fundo e laterais do instrumento, utilizar os dedos, a mão direita aberta e fechada, tocar as cordas em diferentes lugares do braço, junto às cravelhas na mão da viola e próximo ao rastilho;
12ª etapa – criar símbolos para cada som explorado, gerando assim uma tabela referencial;
13ª etapa – a partir dos símbolos criados gerar uma partitura simbólica que represente algum ritmo quando tocado em sequência;
14ª etapa – exercitar o ritmo criado.

(PLANO DE AULA, elaborado pelo professor-investigador)

Começamos com a organização do espaço, levando em conta que tínhamos nove violas caipiras na escola e que os professores levaram seus instrumentos pessoais. Antecipamos algumas escritas no quadro sobre a afinação a ser estudada e sobre o sistema de cifras utilizado pelos afinadores eletrônicos. Consideramos importante ensinar-lhes como afinar o instrumento utilizando os afinadores para que durante a semana, enquanto não estivéssemos presentes, os mesmos pudessem brincar ao instrumento, tendo como referência as violas caipiras afinadas, para que em suas memórias ficasse o registro de como soa a afinação utilizada, Cebolão em Ré Maior. Utilizamos a metade do tempo da oficina para realizar tal atividade, sendo que parte dos alunos compreendeu bem o funcionamento do recurso didático (afinador eletrônico) e conseguiram afinar as violas caipiras, enquanto outros tiveram um pouco de dificuldade e com o nosso auxílio o instrumento foi afinado. Na segunda parte do encontro passamos ao que consideramos ser o mais importante nesta etapa, ou seja, tocar e explorar o instrumento. Com as violas afinadas, tocamos com a mão direita as cordas soltas, realizando movimentos de cima para baixo com o polegar. A reação positiva dos grupos foi notável no momento em que todos os instrumentos soaram juntos. Sem dizer uma só palavra, mas através de gestos, fomos conduzindo os alunos a nos imitarem, momento em que trabalhamos a duração do som, ou seja, ora tocávamos uma batida para cada quatro tempos, depois duas e quatro batidas. Com esta mesma atividade, pudemos também explorar andamentos diferentes, em que tocávamos as batidas em velocidades distintas, "rápido ou devagar", e ainda, trabalhamos o elemento do som, intensidade, que tem a ver com o volume do som, ou seja, se as cordas são atingidas com mais força o resultado sonoro consiste em um som de volume mais elevado e o mesmo se dá ao contrário, tanger as cordas suavemente resulta em sons com volume mais baixo. Estas

> brincadeiras duraram cerca de dez minutos. Nos últimos vinte minutos da oficina, formamos uma roda e passamos a explorar a viola caipira como uma fonte sonora mais completa, não somente tangendo as cordas do instrumento. Iniciamos sugerindo que os alunos, na sequência da roda formada, realizassem algum som ao instrumento. Fizemos várias rodadas até que a maioria das possibilidades fosse apresentada, dentre elas, batucadas no tampo, no rastilho, no fundo e laterais, ataques nas cordas de formas e em lugares diversos, com o polegar, com todos os dedos, com as unhas, de cima para baixo, de baixo para cima. Em seguida demonstramos algumas outras possibilidades, como por exemplo, passar as unhas nas cordas entre o rastilho superior e as cravelhas. Como a atividade agradou os grupos, passamos cerca de quinze minutos brincando com tais possibilidades. Nos minutos finais começamos a criar alguns símbolos para cada som, anotando em uma folha A4 a legenda. Em virtude do tempo, não foi possível criar um ritmo a partir dos símbolos criados na oficina (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

A *Oficina inicial na Biblioteca* é um bom exemplo de atividades de musicalização, principalmente na segunda e na última parte[57] da mesma, uma vez que os alunos puderam vivenciar a música por meio da viola caipira sem qualquer necessidade de conceituação ou teorização do que estava sendo praticado. Quando no diário de campo há comentários sobre as intenções pedagógicas, como por exemplo, quanto à duração, intensidade, timbre, andamento ou questões rítmicas, não quer dizer que foram definidos tais conceitos, sendo que tais termos sequer foram comentados com os alunos.

Por isso, ao lançar mão da ideia de estratégias pedagógicas musicalizadoras, partimos de intenções dos educadores musicais, contudo, por se tratar de um processo de musicalização à viola caipira, os alunos vivenciam as atividades musicais com o intuito de perceberem os mencionados elementos da música, sem a necessidade de adentrar em suas concepções teóricas. É neste sentido que Couto (2009) comenta que a musicalização deveria trabalhar nos níveis da concreticidade sonora e que nas demais fases do processo educativo-musical é que seria mais interessante abordar a "notação musical enquanto representação simbólica convencionada" (COUTO, 2009, p.114). Vale ressaltar que a notação musical aqui citada se refere à ordinária, ou seja, às partituras.

Após a afinação dos instrumentos, ou seja, na segunda parte da oficina descrita acima, os alunos foram instigados a tocar as cordas soltas da viola caipira com a mão direita, oportunidade em que os elementos duração, intensidade e andamento foram trabalhados, porém, para os alunos a atividade serviu para que os mesmos pudessem perceber algumas características dos sons que estavam sendo executados, como rápido ou devagar, longo ou curto, e ainda, quanto ao volume (alto ou baixo). Baseado nos seguintes comentários do diário

[57] A divisão da oficina em partes está relacionada aos comentários no Diário de Campo.

de campo: "*sem dizer uma só palavra, mas através de gestos fomos conduzindo os alunos a nos imitarem*", podemos perceber que os professores utilizaram jogos imitativos como estratégia de musicalização.

Nas atividades de exploração ao instrumento, realizadas na última parte da oficina, as intenções pedagógicas estavam direcionadas às questões relacionadas ao timbre e ao ritmo, entretanto, para os alunos tudo parecia uma brincadeira de se bater em diversos lugares e de diferentes formas nas cordas, no tampo e em outras partes da viola caipira. Estas atividades trazem consigo dois recursos metodológicos estratégicos em processos de musicalização, quais sejam, a imitação e a criação. No que tange à criação, vale comentar que se trata de um recurso metodológico essencial para ser usado nesta primeira etapa da educação musical, como é o caso da oficina acima em que os alunos estavam tendo seus primeiros contatos instrumentísticos. A atividade consistiu em criar uma sequência de sons, através da exploração do instrumento, em que os demais alunos da roda tivessem que repeti-la, e assim, a cada volta o aluno seguinte criava uma nova sequência para que os demais a repetissem. Atividades desta natureza fomentam a memória musical, a prontidão e também a criatividade.

Quanto à afinação, que foi trabalhada na primeira parte da oficina, a estratégia consistiu em antecipar algumas etapas do ensino de Música por meio da viola, com o objetivo de formar uma boa base auditiva referenciada em padrões sonoros universalmente compreendidos. Aprender a afinar "de ouvido" os instrumentos de cordas é importante, contudo, é um processo demorado e que demanda muitas tentativas e erros. Tendo em vista que o projeto dispunha dos recursos didáticos, afinadores eletrônicos, optamos por ensinar os alunos a utilizá-los para que em suas memórias ficasse o registro dos sons nas frequências adotadas pela maioria dos instrumentos contemporâneos. Porém, foi necessário antecipar algumas questões sobre o sistema de cifras adotado pelos mencionados afinadores e tivemos também que adentrar no nome das notas de cada corda da viola caipira. Esta decisão fez com que postergássemos os ensinamentos de como se afinar o instrumento "de ouvido". Na ocasião apresentamos pela primeira vez aos alunos a afinação que iríamos adotar – Cebolão em Ré maior.

No que concerne a esta afinação, é de suma importância destacar que ela é uma forte potencialidade da viola caipira como instrumento musicalizador, uma vez que, por se tratar de uma afinação aberta[58], possibilita a execução das primeiras canções sem a necessidade de

[58] Afinação aberta é quando o instrumento musical é preparado para soar um acorde (maior ou menor) ao tocar as cordas soltas, ou seja, sem pressioná-las na mão esquerda. No universo da viola caipira as mais tradicionais utilizam os acordes de Mi, Ré e Sol abertos, sendo as duas primeiras a Cebolão e a última a afinação Rio Abaixo.

encadear acordes com a mão esquerda, desde que aprendam um único acorde, o da dominante em relação ao acorde que soará na afinação adotada, no caso da Cebolão em Ré, o acorde de A (lá maior). A afinação aberta também possibilita a realização de atividades com a mão direita sem a necessidade de estar pressionando algumas cordas com a mão esquerda, uma vez que soará um acorde perfeito maior.

Outra potencialidade da viola caipira como instrumento musicalizador está em seu repertório, uma vez que com apenas três acordes pode-se tocar a maioria das canções caipiras, sendo que um dos três acordes necessários à execução das mesmas não exige que se pressione qualquer corda com a mão esquerda, por se tratar de uma afinação aberta. Por meio deste repertório caipira pode-se estudar uma vasta variedade de ritmos, pois conforme foi comentado no primeiro capítulo, a música caipira é o maior guarda-chuvas de ritmos brasileiros.

Quanto à afinação utilizada nas oficinas de viola caipira na Escola Municipal de Emboabas, a escolha pela afinação Cebolão em Ré se deu em virtude da tessitura vocal dos alunos, e também para que aproveitássemos as potencialidades de se utilizar uma afinação aberta. Inicialmente tivemos dúvidas sobre utilizar o cebolão em Ré ou em Mi, contudo, concluímos que um tom seria considerável para adequação do repertório, uma vez que as canções inicialmente seriam tocadas na tonalidade em que as cordas soltas da viola emitiriam o acorde da tônica correspondente.

Os comentários que acima foram tecidos, sobre a afinação aberta facilitar a execução do repertório cancioneiro caipira, nos remetem à outra estratégia pedagógica adotada pelos professores, qual seja, a de priorizar a utilização da viola caipira como instrumento acompanhador. Nesta perspectiva o canto assumiu um lugar central no processo de musicalização. “Em relação à educação musical, Pugh e Pugh (1998) ressaltam que a maneira mais importante para se obter a compreensão musical é por meio da execução de um instrumento, sendo o canto o principal deles” (MATEIRO, 2014, p.58).

No decorrer das oficinas a atividade de cantar sempre foi fomentada, inclusive por meio de um coro infantil[59]. O citado coro infantil foi acompanhado pelos alunos do projeto ao som das violas caipiras em uma apresentação de final de ano. Nas oficinas os alunos do projeto foram estimulados a cantar, inclusive em algumas oportunidades chegamos a trabalhar com os mesmos o canto separado das atividades de viola caipira.

[59] Em 2015, o professor Demilson Eleutério trabalhou um coro infantil com crianças cuja faixa etária estava abaixo do limite de corte do projeto, dez anos de idade.

Conforme comentamos anteriormente, sensibilizar os indivíduos por meio de um processo educativo musicalizador não consiste apenas em fomentar a percepção dos elementos do som, tais como o timbre, a duração, a intensidade, o andamento, etc., mas também, inclui envolver os alunos na experiência musical apresentando os instrumentos musicais, as várias escalas e sistemas de afinação, dentre outras coisas. Neste sentido passaremos nos subitens seguintes a analisar as estratégias pedagógicas musicalizadoras utilizadas nas oficinas de viola caipira em Emboabas a partir dos recursos didáticos, das notações musicais e do repertório musical.

4.1.1 – Recursos didáticos utilizados

No presente subitem analisaremos alguns recursos didáticos que foram utilizados pelos professores do projeto como ferramentas das estratégias pedagógicas musicalizadoras, tais como: - instrumentos musicais diversos; - afinadores eletrônicos; - TV e DVD; - e aparelhos celulares. A seguir analisaremos os instrumentos musicais que foram utilizados nas oficinas de viola caipira, que serviram tanto como recuso didático quanto conteúdo e que compõem a experiência musical vivida no projeto *Viola na Escola* em Emboabas. Segue a nota de campo sobre a utilização de outros instrumentos musicais nas oficinas de viola caipira.

> Nas oficinas de viola caipira, outros instrumentos musicais foram levados para que os alunos pudessem ampliar suas vivências musicais. Como a viola no contexto das oficinas geralmente é utilizada como instrumento acompanhador, principalmente acompanhando as vozes dos alunos e professores nas canções, procurei levar instrumentos melódicos para que os alunos pudessem acompanhá-los. Em 2014 pedi a um amigo *luthier* de flautas, Daniel Menighin[60], que construísse um pífano em Ré para que casasse com a afinação utilizada em Emboabas, qual seja, Cebolão em Ré. O pífano fascina as crianças e as melodias por ele conduzidas auxiliam sobremaneira na atenção em que os alunos prestam nas oficinas e na execução das músicas. Outros assuntos relacionados ao material de construção do pífano, suas origens, sua função melódica e não harmônica, acabam virando parâmetros de comparação para que os alunos possam compreender melhor o próprio instrumento estudado, a viola caipira. Como tenho uma afinidade com outros instrumentos de sopro, costumo levar flautas doces e uma flauta transversal. Esse contato com instrumentos diversos e suas sonoridades auxilia na ampliação do repertório instrumentístico dos alunos, que ao apreciarem as músicas começam a identificá-los a partir da experiência vivida em sala de aula. Na sala de música há um violão preto que já estava na escola antes de termos iniciado o projeto *Viola na Escola*. É comum, principalmente no dia em que faltam violas para a quantidade de alunos presentes, usarmos o referido violão, quase sempre com função harmônica e acompanhadora. No último semestre

[60] *Site* da fábrica Kaypora: http://raiarkaypora.blogspot.com.br/.

> de 2016, o professor do projeto, Vinícius Frias, levou seu violão de sete cordas diversas vezes nas oficinas, o que proporcionou novos diálogos com os alunos e novamente a ampliação de seus repertórios instrumentísticos, dando a eles mais elementos para uma apreciação musical mais atenciosa e crítica. O timbre e o alcance de notas mais graves no violão de sete cordas enriquece a sonoridade e o *swing* das canções, sendo notável a satisfação dos alunos quanto a isso. Os instrumentos de teclas também fizeram parte de algumas oficinas de viola caipira, sendo que puderam ser utilizados com funções harmônicas e melódicas. Em 2015, adquiri um acordeon de oitenta baixos e apesar do pouco contato que tive com o mesmo, pude em 2016 utilizá-lo nas oficinas, ora fazendo as introduções das músicas, ora executando as melodias enquanto os alunos me acompanhavam, e ainda, dando um suporte nos acompanhamentos das canções. O acordeon chamou muito a atenção dos alunos e acredito que pelo fato de possuir uma maior projeção e intensidade sonora, serviu como ótimo guia para os acompanhadores. Sem contar que é da tradição das práticas da viola caipira a participação do acordeon, mais conhecido como sanfona no meio em que se relacionam. As canções foram executadas instrumentalmente e em alguns arranjos, alternamos entre a melodia ao acordeon acompanhado das violas e o acordeon e as violas acompanhando o canto do grupo. O outro instrumento de teclas utilizado como recurso didático, com função predominantemente melódica e que, assim como o acordeon produz o som a partir da passagem de ar em palhetas, foi a escaleta, que mais se parece com um tecladinho, em que se insere uma pequena mangueira ou bocal e se sopra com a boca. Os alunos gostam muito da escaleta e ficam disputando quem irá tocar um pouquinho, porém, por questões higiênicas eu assopro enquanto eles pressionam as teclas do instrumento. A escaleta, assim como as flautas são ótimos recursos, inclusive por sua fácil portabilidade, uma vez que são pequenos e geralmente suas capas, bolsas ou *cases* possuem alças. A escola possui pequenos tambores de plástico que também foram utilizados em algumas oficinas, auxiliando na marcação do pulso e dos ritmos. Os instrumentos de percussão ficam guardados em uma caixa na sala de música e geralmente são os professores de viola que os tocam, contudo, em uma determinada oficina fizemos algumas brincadeiras formando uma orquestrinha de percussão (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

Vide abaixo fotografias de alguns dos instrumentos musicais que foram mencionados na nota de campo transcrita acima e que enriqueceram a experiência musical vivida pelos sujeitos nas oficinas de viola caipira em Emboabas.

Figura nº 39 - Acordeon

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 40 - Escaleta

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 41 - instrumentos de sopro (pífano, flautas doce, transversal)

Fonte: arquivo do pesquisador

A utilização de outros instrumentos nas oficinas de viola caipira assume um papel musicalizador interessante, em que inicialmente podemos destacar o direcionamento da percepção dos alunos para os mais variados timbres, para suas potencialidades e limitações quanto à intensidade, para os meios de produção sonora (cordas, sopro, palhetas, etc.) e para as manifestações culturais que se utilizam de cada instrumento. Podemos destacar também a ampliação das vivências musicais, uma vez que tocar viola caipira acompanhando o canto se traduz em uma experiência musical distinta da de se tocar com uma sanfona, pífano, violão de sete cordas, flautas ou escaleta.

Além dos instrumentos musicais que foram utilizados como recursos didáticos, analisaremos a seguir outros que foram usados como ferramentas das estratégias pedagógicas musicalizadoras.

A Escola Municipal de Emboabas possui uma TV e um aparelho de DVD, que ficam na sala dos professores. Nas oficinas de viola caipira pudemos fazer uso de tais recursos por algumas vezes e com finalidades diversas, ora com intenções pedagógicas de apreciação musical[61] das mais diversas linguagens musicais existentes no mundo; ora com foco na história da viola caipira e nas manifestações culturais às quais pertence; ora possibilitando aos alunos assistirem às apresentações de que participaram e até mesmo para mostrar-lhes as reportagens que foram feitas sobre o projeto *Viola na Escola.*

Quanto aos modernos aparelhos celulares, cheios de aplicativos, foram e são parte do cotidiano e da realidade escolar em Emboabas. Este recurso foi importante no sentido de termos nos aproximado das influências e gostos musicais dos alunos. Sempre que mostrávamos algo em nossos telefones, a vontade de nos surpreender com o que eles gostavam aparecia e as trocas se faziam com muita naturalidade. A partir do repertório

[61] As atividades de apreciação musical são importantes estratégias de musicalização e serão aprofundadas no item 4.2, quando analisaremos o modelo proposto por Keith Swanwick.

ouvido pelos alunos tivemos a oportunidade de ampliar seus horizontes, de firmar alguns ritmos, de adentrar em seus mundos e, ao sair, vimos oportunidades de deixar algo em troca. Por exemplo, certa vez um dos alunos me convidou a ouvir com ele um *funk* nacional, cujo grupo não me recordo. Aproveitei e questionei se ele sabia a origem do *funk* e ele logo respondeu que sabia, afirmando ser do Rio de Janeiro. Na semana seguinte levei alguns áudios do *funk* que surgiu na segunda metade do século XX nos Estados Unidos, a verdadeira fonte do gênero. Inúmeras divagações surgiram das audições e o aluno, que no dia angariou diversos amigos, gostou muito e disse que queria mais músicas daquele tipo para ouvir, inclusive chegamos a brincar com alguns *hits* nacionais do *funk* carioca na viola caipira.

Dialogar com as crianças e jovens a partir de suas vivências musicais foi sem dúvida uma importante estratégia utilizada, pois possibilitou tornar o ensino fluente. Swanwick em uma de suas entrevistas comenta que "esta fluência obtém-se preferencialmente através da experiência musical do aluno" (DA COSTA, 2010, p.34).

Na *Oficina inicial na biblioteca* analisada anteriormente, comentamos sobre a utilização dos afinadores eletrônicos[62]. Estes recursos são usados para detectar a altura das notas correspondentes a cada corda da viola caipira, e assim afinar o instrumento, dentro de um padrão pré-estabelecido (frequência), permitindo que diversos instrumentistas possam tocar em conjunto. O dispositivo não produz som algum, mas, ao contrário, recebe a vibração do som emitido pelo instrumento a ser afinado e informa através de um visor LCD (Liquid Crystal Display) ou um mostrador de cores, o quanto a nota tocada está próxima de uma das notas que este reconhece, até que se alcance a nota desejada.

O ICL adquiriu dois afinadores, similares aos da figura nº 42 abaixo, para a Escola Municipal de Emboabas, ambos digitais e com possibilidade de afinação cromática. Como no projeto não há aulas individuais e sempre em grupo, os instrumentos necessariamente têm que estar afinados na mesma altura, tanto para que não soem desafinados quanto para que o resultado sonoro sirva de referência para que os alunos possam registrar em suas memórias o que seria tocar afinado. O processo de aprendizagem do que é popularmente chamado de "afinar de ouvido" leva tempo e experiência, geralmente regada de erros e muitas cordas

---

[62] Geralmente são utilizados por instrumentos de cordas, mas também são utilizados por luthier para afinação de outros instrumentos como piano, gaita e flauta. Os modelos mais simples usam luzes LED ou ponteiros para indicar aproximadamente se a altura da nota tocada está abaixo, acima ou igual ao desejado. Eles podem detectar somente uma altura (geralmente A ou E), ou uma quantidade restrita, como as seis cordas da afinação padrão do violão (E, A, D, G, B, e). Em contrapartida, modelos mais complexos indicam mais precisamente a diferença entre a nota tocada e a altura desejada. Eles oferecem afinação cromática, que permite afinar todas as doze notas da escala. Existem modelos analógico (com ponteiros) e digital (LCD) (WIKIPEDIA, disponível em: *https://pt.wikipedia.org/wiki/Afinador*.

arrebentadas. Sabemos da importância de se aprender a afinar de ouvido, porém, diante da realidade de que a maioria dos alunos estava tendo o primeiro contato com instrumentos de cordas, salvo raras exceções que tiveram algumas poucas aulas de violão, os afinadores permitiram pular esta etapa do processo para que a vivência musical ficasse mais agradável e até mesmo produtiva.

Figura nº 42 - afinadores

Fonte: site www.auladeviola.com

A estratégia pedagógica musicalizadora de utilizar os afinadores eletrônicos como recurso didático consistiu em envolver os alunos na experiência musical, oportunidade em que foram apresentados aos sistemas de afinação, e na qual foi possível direcionar suas percepções para a "altura", que é um dos elementos do som.

No subtópico seguinte analisaremos como as notações musicais foram abordadas, uma vez que a notação musical ordinária deve ser postergada em processos de musicalização.

4.1.2 – Notações musicais

Dando sequência às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, analisaremos como as variadas notações musicais para viola caipira foram trabalhadas junto às oficinas do projeto *Viola na Escola*, levando-se em conta as intenções musicalizadoras dos docentes. Na sequência abordaremos o repertório que foi trabalhado face às notações musicais adotadas.

Inicialmente, vale relembrar que o processo de transmissão oral nas práticas musicais que envolvem a viola caipira "perdura até os dias de hoje em locais remotos, onde o acesso à informação é precário e, até mesmo, como conceito cultural" (CORRÊA, 2014, p. 138). Ao lado deste processo, que podemos chamar de imitativo ou de *pedagogia do congado* segundo Vilela (2015), "temos registros de anotações, já no início do século XVI, numa tentativa de representar a execução da música em *cifra* ou *tablatura* para diversos tipos de instrumento" (CORRÊA, 2014, p. 139).

> Vale ressaltar que esta forma de escrita, a tablatura, foi utilizada até o século XVIII para instrumentos como guitarra, teorba e alaúde (e demais similares, como a viola quinhentista e/ou barroca), cedendo lugar, a partir de então, para a notação ordinária (CORRÊA, 2014, p.139).

Porém, até a década de 1980 o repertório escrito para viola caipira era ínfimo e escasso, fazendo com que a nova geração de violeiros, em sua maioria violonistas dotados de saberes teóricos e notacionais, encomendasse aos compositores a escrita de obras para o instrumento. Transformações ocorridas no universo da transmissão de saberes da viola caipira demonstraram que, devido às modernas tendências de institucionalização, eruditização e de intencionalidade no ensino do instrumento, cada vez mais vêm se exigindo um desenvolvimento da escrita musical para a viola.

Os métodos e obras musicais já publicadas ainda não padronizaram uma escrita para o instrumento e os diálogos acadêmicos vêm tentando encontrar algumas soluções. Os autores têm se dividido entre a tradicional partitura, as tablaturas e também, a utilização conjunta de ambas, visando atingir o maior número de pessoas interessadas, uma vez que a partitura exige conhecimentos teórico-musicais prévios para a compreensão do que está escrito, enquanto as tablaturas são um pouco mais simples nesse sentido. Na seara das canções populares é comum as letras cifradas, sendo que nestes casos não há informações precisas quanto à melodia, ao ritmo e apenas as harmonias são nelas informadas, visando atender principalmente o público que quer cantar e se acompanhar ao instrumento. Nestes casos o músico dependerá de uma gravação e terá que conhecer a canção antes de poder tocá-la.

Quanto à notação musical ordinária, no caso específico das oficinas de viola caipira em Emboabas, não foi objeto direto de estudos, uma vez que a estratégia pedagógica adotada foi a de se fomentar em um primeiro momento, a vivência musical a partir da imitação, da criação e de diferentes experiências musicais. Nas licenciaturas em Música esse procedimento é conhecido como musicalização, ou seja, prima-se por conduzir o aluno a perceber as principais características do som, timbre, altura, intensidade, dinâmica e também, a compreender os elementos constitutivos da música, ou seja, melodia, ritmo e harmonia, de forma lúdica através de experimentações ao instrumento, de fontes sonoras, de jogos imitativos e criativos, sempre tocando primeiro para depois sistematizar.

Nas atividades de musicalização o professor as realiza sem que os alunos saibam exatamente o que está sendo feito, melhor dizendo, que poderia ser explicado teoricamente, apenas experimentando e vivenciando, para que em momentos futuros possam compreender e aprender os símbolos e termos teóricos que os auxiliarão na sistematização e organização dos

saberes musicais. Nas primeiras aulas, portanto, a notação musical ordinária, tablaturas ou cifras não foram utilizadas, sendo que nesta etapa utilizamos de uma escrita não ordinária, que estamos denominando de *escrita simbólica*.

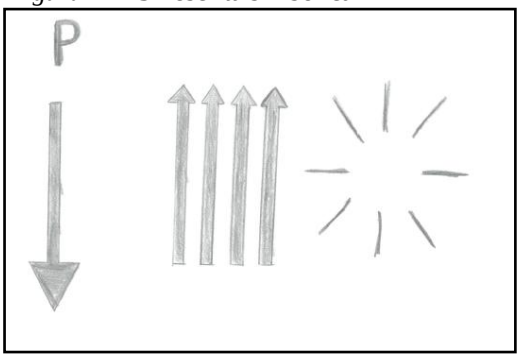
Inicialmente há que se comentar que as *tablaturas*, *cifras* ou *partituras* (notação ordinária) também utilizam símbolos para traduzir o fenômeno sonoro-musical, porém, o que aqui chamamos de *escrita simbólica* quer se referir à notação musical por símbolos que não se refere às *tablaturas*, *cifras* ou *partituras*. Poderíamos chamá-la de escrita figurativa, mas diante da presente justificativa manteremos a ideia de "escrita simbólica".

Nas primeiras aulas tentamos demonstrar aos alunos que os instrumentos musicais são fontes sonoras com múltiplas possibilidades de exploração, fazendo com que não se limitassem à forma tradicional de execução do instrumento (vide *Oficina inicial na biblioteca*). Por exemplo, no caso da viola caipira, pode-se bater no tampo do instrumento, sendo que em cada região do tampo o timbre é diferente, a forma de se bater também influencia no resultado sonoro, ou seja, se batermos somente com o polegar o som é um, se batermos com a mão inteira seria outro, e desta ideia partem diversas variações, dentre elas, com a mão aberta ou com a mão fechada, com as unhas ou com a polpa dos dedos, com uma mão ou com as duas. A intensidade com que se bate altera o resultado sonoro quanto à intensidade do som produzido. As batidas podem ser realizadas no tampo, nas laterais, no fundo e no cavalete da viola, são diversas possibilidades, inclusive pode-se utilizar de ferramentas que não danifiquem a madeira, como por exemplo, baquetas com feltro. Quanto ao ataque nas cordas da viola, aí que as possibilidades se ampliam, em cada região do braço da viola, próximo da boca do instrumento ou entre o rastilho da mão e as cravelhas, atacando de cima para baixo ou de baixo para cima, com apenas um dedo ou com dois, três, quatro, mão inteira, com as unhas ou com a polpa dos dedos. Os movimentos de tarraxas também propiciam os glissandos, ótimos para direcionar a percepção dos alunos para o que chamamos em Música de altura.

A partir das explorações criamos símbolos e a partir deles podemos levar os alunos a realizarem alguns ritmos e efeitos sonoros mais elaborados. Como em alguns livros de viola caipira os autores vêm utilizando a *escrita simbólica* no ensino de ritmos, buscamos inseri-los para que aos poucos fôssemos trazendo a grande riqueza da música caipira, que é a diversidade rítmica, sendo a mais numerosa e variada da música popular brasileira. A figura nº 43 é um exemplo de símbolos criados durante as aulas, sendo que o primeiro (seta para baixo – com a letra P em cima) seria o movimento de passar o polegar de cima para baixo nas cordas; o segundo (quatro setas para cima) seria um movimento com os quatro dedos da mão

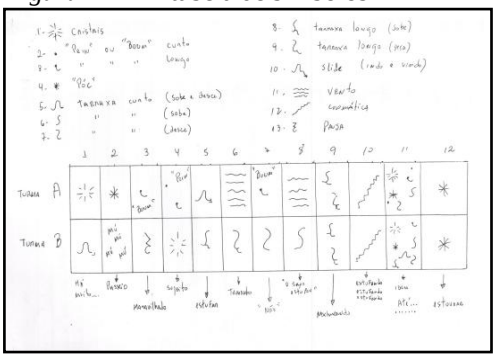
direita (indicador, médio, anular e mínimo) de baixo para cima; e o terceiro símbolo (raios de sol) seria o abafamento das cordas junto à boca do instrumento. Se tocados em sequência e repetidas vezes, forma-se um ritmo ternário.

Figura nº 43 - escrita simbólica



Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 44 - tabela de símbolos



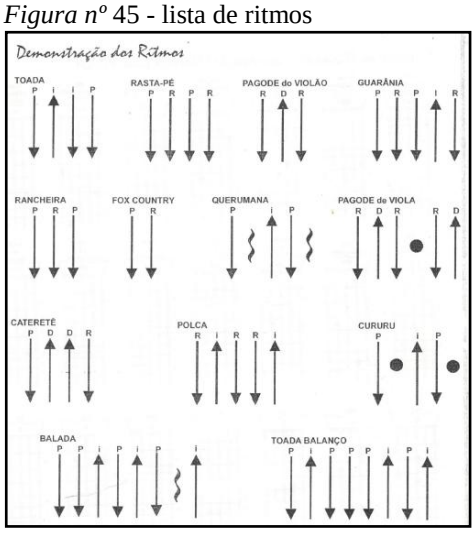
Fonte: arquivo do pesquisador

A figura nº 44, onde há uma tabela de símbolos, foi o resultado da disciplina *Instrumento Musicalizador (violão)* da graduação em Música pela UFSJ[63]. Tendo em vista que é escasso o material específico para viola, tanto de repertório quanto de métodos, muitas vezes nos valemos dos materiais produzidos para o violão. O importante é frisar que os símbolos não são taxativos, mas meros exemplos que podem ser modificados e avençados entre alunos e professores, como é o caso dos raios de sol na figura nº 43, que utilizamos nas oficinas como um abafamento de cordas, enquanto o mesmo símbolo na tabela da figura nº 44 seria o que foi chamado de "cristais", ou seja, tocar as cordas entre o rastilho da mão da viola e as tarraxas.

Quanto aos livros que se valem da *escrita simbólica* para explicar os ritmos das canções, podemos citar o *Caderno Sertanejo – Ser tão caipira*, de Assis Marcondes dos Santos. Vale lembrar que os símbolos trazidos representam os movimentos e ataques das mãos e dedos, porém, não são precisos quanto às informações métricas de cada ritmo, fazendo com que o aprendiz tenha que buscar exemplos de gravações e, a partir das audições, complementar autodidaticamente as informações faltantes.

[63] Disciplina oferecida pelo professor Vladimir Agostini Cerqueira, um dos responsáveis pela criação do Projeto Pedagógico/Plano de Trabalho do projeto *Viola na Escola*.

Figura nº 45 - lista de ritmos



Fonte: livro *Caderno Sertanejo – Ser tão caipira*

A denominação dos ritmos está acima dos símbolos (figura nº 45), Toada, Rasta-Pé, Pagode, Guarânia, Polca, Cururu, Cateretê, etc. As setas indicam a direção da batida e as letras em cima das setas informam com qual dedo deve-se tocar, por exemplo, "P" com o polegar, "I" com o indicador. As bolinhas pretas são abafamentos e as cobrinhas são os rasqueados. Esse tipo de linguagem foi bastante utilizado nas oficinas uma vez que são de simples compreensão e porque serviram de material para os estudos dos alunos. A seguir analisaremos a notação musical que foi predominante nas oficinas de viola caipira em Emboabas, qual seja, as *cifras*.

As *cifras* servem principalmente para indicar os acordes a serem tocados pela viola caipira, ou seja, estão ligadas aos aspectos harmônicos e visam atender a função de instrumento acompanhador. Basicamente a escrita se dá por meio de letras que representam a nota fundamental do acorde (tônica), sendo elas A=Lá, B=Si, C=Dó, D=Ré, E=Mi, F=Fá e G=Sol. Quando a cifra apresenta somente a letra, significa que o acorde é maior e que serão tocadas basicamente três notas, a tônica, a terça e a quinta, por exemplo, em Dó Maior, C = dó, mi, sol. Outros sinais vão sendo agregados às letras quando os acordes são alterados ou acrescidos de algumas notas, por exemplo, nos acordes menores acrescenta-se um "m" (minúsculo), Cm = Dó menor ou quando há o acréscimo da sétima nota, recebe-se o sinal "7", C7 = Dó com sétima. Como não temos o objetivo de explicar questões teóricas relacionadas à harmonia funcional, pararemos por aqui, até mesmo porque nas oficinas de viola caipira não extrapolamos estas três modalidades de acordes, ou seja, os maiores, menores e com sétima.

Conforme já foi comentado, a viola caipira afinada em Cebolão em Ré, quando tocada sem pressionar nenhumas das cordas, ou seja, com as cordas soltas, temos um acorde de Ré

Maior, cuja cifra é D. Comentamos também que com apenas três acordes é possível se tocar grande parte do repertório da música caipira, portanto, se com as cordas soltas já temos o primeiro acorde, basta aprender mais dois para que as questões harmônicas básicas estejam solucionadas e permitam aos violeiros tocarem muitas músicas. São eles, na tonalidade de Ré Maior, o acorde de Lá e Sol, cujas cifras respectivamente são A e G. Com estes três acordes, ou seja, D, A e G, inicialmente podemos tocar em duas tonalidades, quais sejam, em Ré Maior e em Sol Maior. A partir de algumas canções que utilizam somente dois acordes podemos executá-las em duas tonalidades, o que auxiliou os alunos a perceberem as funções tonais de tensão e relaxamento, o que grosso modo, seria o momento em que a melodia[64] solicita a mudança de acordes, e ainda, proporciona compreender a alteração da altura[65] da melodia, uma vez que em cada tonalidade a melodia será realizada em uma determinada tessitura.

Lembrando que nas oficinas de viola caipira do projeto *Viola na Escola* utilizamos inicialmente a *escrita simbólica*, aos poucos fomos inserindo a notação musical das *cifras*, sendo que o primeiro momento de sua inserção se deu quando os alunos aprenderam a usar os afinadores eletrônicos. Os afinadores adquiridos para a Escola Municipal de Emboabas utilizam desta linguagem e para se conseguir afinar as violas é necessário um conhecimento prévio de *cifras* e do nome das notas de cada corda da viola. No caso específico da afinação Cebolão em Ré é muito simples, uma vez que são apenas três notas, quais sejam, ré, lá e fá # (sustenido), cujas cifras respectivamente são D, A e F# e que estão assim organizadas: 1º par de cordas = ré, 2º = lá, 3º = fá sustenido, 4º = ré e 5º = lá. A partir destas informações e de orientações acerca da rotação das tarraxas nos sentidos de tensionar as cordas e assim alterar o som em altura ou o movimento contrário em que o som vai ficando mais grave, os alunos começam a afinar seus instrumentos sozinhos.

É importante ressaltar que antes de nomear os acordes por *cifras*, os alunos executam-nos por meio de imitação em diversas canções, o que facilita no momento de teorizar, sendo esta uma das potencialidades da musicalização prévia. Por exemplo, uma das primeiras músicas utilizadas no estudo da viola em Emboabas foi a canção *Cuitelinho*, música que pode

---

[64] "A melodia é o resultado de uma coordenação de diferentes alturas no espaço horizontal, ou na dimensão temporal. É a melodia o grande fundamento da música (...) A melodia, como toda forma de linguagem expressiva, baseia-se na escolha de determinados fonemas e na eliminação de outros, para chegar a um código de símbolos universalmente compreensível dentro de cada ambiente e de cada situação lógico-histórica" (MAGNANI, 1996, p.81).

[65] Altura do som é um termo utilizado para definir se um som é agudo ou grave. Sons altos são agudos e sons baixos são graves. O que faz um som ficar agudo ou grave é a frequência do som. Quanto maior a frequência, mais agudo (alto) é o som; e quanto menor a frequência, mais grave (baixo) é o som (WIKIPEDIA, 2017, disponível em: *https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=o+que+%C3%A9+altura+em+m%C3%BAsica*.

ser tocada com apenas três acordes e que os alunos a aprendem sem conhecimentos prévios sobre as *cifras*. Alguns alunos chegam a apresentá-la em público antes mesmo de aprender a notação musical em tela, contudo, quando a sistematização é trazida, o exemplo prático já existe e a teoria deixa de ser mera abstração para se somar ao que eles já sabiam fazer. A seguir a letra cifrada da referida canção.

Figura nº 46 - letra e cifra de Cuitelinho

Cuitelinho

D A
Cheguei na beira do porto onde as ondas se espáia
D A
As garça dá meia volta e senta na beira da praia
A D
E o cuitelinho não gosta que o botão de rosa caia, ai, ai, ai

D A G D 2X

D A
Aí quando eu vim de minha terra despedi da parentaia
D A
Eu entrei no Mato Grosso dei em terras paraguaia
A D
Lá tinha revolução enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai

D A G D 2X

D A
A tua saudade corta como aço de navaia
D A
O coração fica aflito bate uma, a outra faia
A D
Os óio se enche d´água, que até a vista se atrapaia, ai, ai, ai

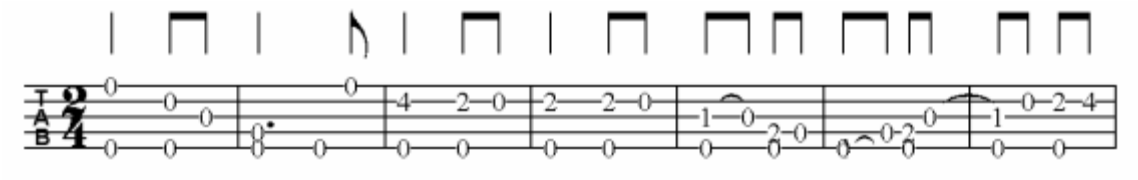
D A G D 2X

Fonte: arquivo do pesquisador

Vale reiterar que as *cifras* não trazem informações inerentes à melodia e ao ritmo, portanto, fazem com que o instrumentista tenha que conhecer previamente a canção por meio de gravações. Este tipo de notação musical é a principal forma utilizada na música popular brasileira, universo onde a maioria dos músicos desconhece a teoria musical e a escrita formal, contudo, uma ferramenta muito útil para aqueles que desejam utilizar o instrumento com funções acompanhadoras e, com estudo e aprofundamento em harmonia funcional, as cifras podem ser de grande valia quanto à improvisação.

A *tablatura* é a mais antiga forma de notação musical, persistiu aos ditames da escrita formal e ainda hoje coexiste como uma das possibilidades de tradução do evento sonoro para símbolos visuais. Predominantemente utilizada para instrumentos de cordas dedilhadas, as tablaturas “mais antigas já encontradas datam da segunda metade do século XV” (NOGUEIRA, 2008, p.87). Até chegar nos dias atuais as *tablaturas* sofreram inúmeras alterações e adequações, influenciadas pelas notações italianas, alemãs, francesas e espanholas, sendo que as encontradas hoje em dia, salvo poucas alterações, são apresentadas da seguinte forma:

Figura nº 47 - tablatura

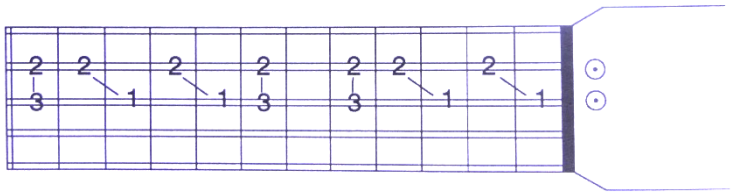


Fonte: (NOGUEIRA, 2008, p.201)

Geralmente as tablaturas vêm acompanhadas de uma legenda, pois quem as escreveu pode ter adotado símbolos e perspectivas diferentes quanto à leitura, por exemplo, conforme figura nº 47 acima, há cinco linhas que representam cada uma os pares de cordas da viola, porém, podemos entender que o primeiro par se trata da linha superior, enquanto pode-se também interpretar que o primeiro par é a linha inferior, o que alteraria completamente a leitura e resultado sonoro da execução da peça. Geralmente, o mais comum é encontrar o primeiro par como sendo a linha inferior e a leitura se dá da esquerda para a direita. Os números indicam a casa do braço do instrumento a ser pressionado pela mão esquerda e o número 0 (zero) indica o toque na corda solta. No início da *tablatura* (figura nº 47) há uma indicação de compasso (2/4) acompanhada dos sinais que estão acima das linhas (figuras rítmicas), que permitem executar a melodia e acompanhamento no ritmo desejado pelo compositor. No segundo compasso há um ponto (.) à direita do número 0 (zero) que é uma indicação da duração daquela nota e nos três últimos compassos há ligaduras (linhas arqueadas ligando uma nota na outra) que indicam a articulação a ser usada. Existem outras informações passíveis de serem registradas nas *tablaturas*, tais como andamento, direção de ataque da mão direita por meio de setas, rasqueados, abafamentos de cordas, arrastes, indicação dos dedos e dedilhado.

Percebe-se que as *tablaturas* já são uma complexa forma de notação musical, em que pese serem mais simples que a escrita ordinária (partitura), contudo, nas oficinas de viola caipira em Emboabas foram usadas de forma bastante enxuta, oportunidade em que utilizamos basicamente a perspectiva de qual casa e corda a ser pressionada. As demais informações relacionadas aos ritmos, articulações, duração das notas, andamento, etc., não foram sistematizadas e apesar de fazerem parte da prática musical das oficinas de viola, foram inseridas ludicamente, via de regra, por imitação do que era feito pelos professores. A notação musical de tablaturas foi utilizada principalmente para ensinar aos alunos as escalas duetadas e alguns solinhos e estribilhos das canções.

Figura nº 48 - escala duetada

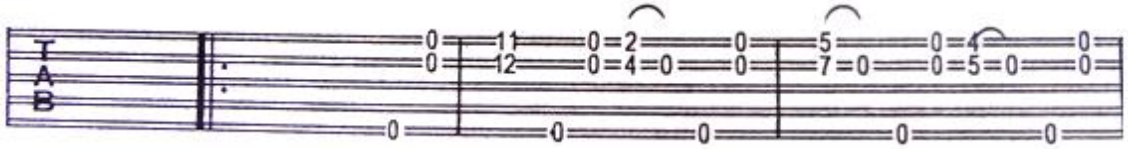


Fonte: (BRAZ DA VIOLA, 1992, p. 20)

Conforme figura nº 48 acima, pode-se perceber que a tablatura utilizada nas oficinas de viola em Emboabas é bem mais simples, sendo que a própria figura indica o sentido da mão da viola (lado direito do desenho), portanto, o primeiro par de cordas está representado pelas linhas inferiores. Outro critério adotado na figura acima foi o de utilizar linhas duplas, o que facilita a compreensão do que está escrito, uma vez que ao visualizar o instrumento a imagem será semelhante. As indicações numéricas não se referem agora à casa do instrumento a ser tocada, uma vez que as doze casas (espaços entre os trastos) já estão desenhadas, portanto, a indicação numérica representa os dedos da mão esquerda a serem utilizados, sendo que o número 1=indicador, 2=médio e 3=anelar. No exemplo dado acima (vide figura nº 56) a escala duetada é para ser executada no 3º e 4º par de cordas da viola. Durante as oficinas foi possível estudar também as escalas duetadas a serem executadas no 1º e 2º par, e também no 1º e 3º par de cordas.

Quanto aos estribilhos e solinhos de algumas músicas, as *tablaturas* também foram de boa serventia, contudo, nos mesmos moldes utilizados pelas escalas duetadas, ou seja, somente com a indicação de qual casa e corda a serem apertadas pela mão esquerda. Os ritmos, arrastes, articulações, direções dos ataques, etc., foram ensinados por imitação e audição das gravações, sendo que a repetição nestes casos foi um elemento que auxiliou na absorção do conhecimento. A seguir um trecho da introdução de *Pagode em Brasília* de Tião Carreiro e Pardinho, que foi estudado por alguns alunos do projeto:

Figura nº 49 - tablatura da introdução de *Pagode em Brasília*



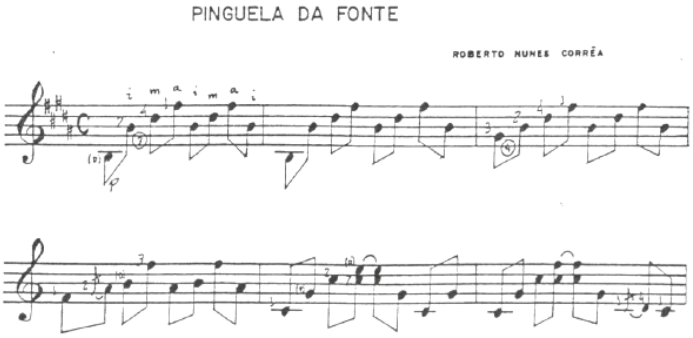
Fonte: (TIAGO, s/d, p.171).

Neste modelo de *tablatura* não há indicação dos dedos a serem utilizados e os números apontam as casas da viola a serem pressionadas pela mão esquerda. Pode-se observar que não há informações rítmicas neste exemplo, nem de compasso (binário, ternário ou quaternário), direção dos ataques ou duração das notas. É importante frisar que somente os alunos mais antigos do projeto é que estudaram as introduções e solinhos um pouco mais complexos a partir de *tablaturas*, sendo que já haviam passado pela *escrita simbólica*, pelas *cifras* e *tablaturas* nas escalas duetadas, para então se aventurarem nos atrativos e famosos solos de viola, o que serviu de estímulo àqueles que persistiram no estudo do instrumento.

Quanto à *partitura, escrita formal ou notação musical ordinária*, também foram utilizadas nas oficinas de viola caipira, em que pese a forma específica com que foi utilizada. Reiteramos a ideia de que em Emboabas a intenção precípua não foi a de sistematizar formalmente o conhecimento, mas a de proporcionar aos alunos uma experiência musical que os levassem a perceber os elementos do som (melodia, harmonia e ritmo), as características do som (timbre, altura, intensidade, dinâmica, etc.) e outros aspectos da música, como os instrumentos musicais. É nesse sentido que as partituras foram utilizadas, para que os alunos pudessem ter um primeiro contato com esse tipo de notação musical. Enfatizamos, portanto, que a utilização das partituras se deu como uma amostra, com o objetivo de incutir a curiosidade nos alunos e para despertá-los sobre as possibilidades de se registrar os sons.

Um dos livros levados para apreciação dos alunos foi o *Viola Caipira 1ª ed*. de Roberto Corrêa. Através da música instrumental *Pinguela da Fonte,* realizei a leitura da partitura indicando com uma régua a localização do que estava sendo tocado no áudio, para que os alunos pudessem ter uma noção daquele emaranhado de símbolos. Conversamos com os alunos, em diferentes momentos e oficinas, sobre as possíveis formas de se grafar o fenômeno sonoro, comparando a escrita das palavras com a dos sons, na perspectiva de Música como Linguagem. A seguir um trecho da partitura da citada música de Roberto Nunes Corrêa:

Figura nº 50 – Partitura de Pinguela da Fonte



Fonte: (CORRÊA, 1983, p.34)

Na oficina em que uma das atividades foi apresentar aos alunos a notação musical ordinária, através da leitura de *Pinguela da fonte* enquanto era reproduzido o áudio da mesma, os alunos ficaram extremamente curiosos para extrair o máximo de informações sobre como é que era possível ler, entender e tocar aquelas curiosas bolinhas na pauta. Reflexões sobre o interesse dos alunos pela desconhecida escrita musical é que nos levaram a escolher a epígrafe de Rubem Alves apresentada no Prelúdio deste texto, que em tom poético traduz exatamente as ideias de musicalização trabalhadas nesta dissertação, em que ao ensinar uma criança a beleza da Música o ponto de partida não seria as partituras, notas e pautas, mas sim, ouvir gostosas melodias e conhecer os instrumentos musicais. "*Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas*", que são apenas ferramentas para a produção da beleza musical, uma vez que a experiência da beleza tem de vir antes.

4.1.3 – Repertório musical

No sentido de que a experiência musical deva ser o ponto de partida para o ensino da Música, é que o repertório musical foi trabalhado no projeto *Viola na Escola*, ou seja, o aprendizado das canções não partiu de *partituras*, *tablaturas* ou *letras cifradas* para a vivência musical de tocá-las. As músicas foram aprendidas por imitação e repetição, sendo que a maioria das canções que serão arroladas a seguir não foram sequer trabalhadas por meio de letra e *cifra*.

A seguir relacionaremos as músicas que foram utilizadas durante as oficinas, sendo que nem todos os alunos tiveram acesso integral ao repertório. Cada aluno pôde aprender as canções a seu tempo, de acordo com sua frequência nas oficinas, tempo de projeto, faixa etária e estudos individuais. A lista de canções (tabela nº 03 abaixo) nada mais é que o resultado de um exercício reflexivo do professor-investigador, que buscou agrupá-las a partir de suas recordações, de anotações de campo e dos vídeos das apresentações, sendo que a sequência em que as canções serão apresentadas tampouco segue uma ordem cronológica dos estudos.

Portanto, segue o repertório musical com a indicação do(s) compositor(es), o nome artístico e a numeração de registro junto ao Ecad (Escritório Central de Arrecadação e Distrituição) quando houver, o que garante a informação quanto à autoria legal. Estes dados foram retirados de um levantamento feito por Ribeiro (2015), e quando a música do repertório trabalhado em Emboabas não constava do referido levantamento, procuramos em revistas

com letras cifradas, no *Caderno Sertanejo – Ser tão caipira*, de Assis Marcondes dos Santos, e ainda, em última análise na *Wikipedia*, *Google* e outros *sites* da *internet.*

Tabela nº 03 – Lista de Repertório

NOME DA MÚSICA	AUTOR (ES) – NÚMERO ECAD
Cuitelinho	Recolhido por Antônio Carlos Xandó / Paulo Emílio Vanzolini / Milton Silva Campos do Nascimento / Wagner Tiso Veiga – ISWC:T-039.296.404-3
Chalana	Mário João Zandomenegui (Mário Zan) / Arlindo Pinto dos Santos – ISWC: T-39.000.123-6
Chico Mineiro	Francisco Ribeiro / João Salvador Perez (Tonico) – ISWC:T-039.133.951-7
Asa Branca	Luiz Gonzaga / Humberto Teixeira
Borboletinha	Cantiga popular – autor desconhecido – domínio público
Pirulito que bate-bate	Cantiga popular – autor desconhecido – domínio público
Cálix Bento	Folclore mineiro adaptação e arranjos Tavinho Moura (Otávio Augusto Pinto de Moura)
Orquestra da terra	Nil Bernardes / Luiz Schiavon / Marcelo Barbosa – Disco Som Livre – Copyright: Warner Chappell
Parabéns para você	canção tradicional de origem estadunidense *"Happy Birthday to You",* traduzida para o português
Tristeza do Jeca	Angelino de Oliveira
Saudade de minha terra	Gérson Coutinho da Silva (Goiá) / Pascoal Todarello (Belmonte) – ISWC:T-039.143.002-6
Cabecinha no ombro	Paulo Borges
O cravo brigou com a rosa	Cantiga de roda – autor desconhecido – domínio público
Luar do sertão	Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco
Cabelo Loiro	José Dias Nunes (Tião Carreiro) /José Mendes Pereira (Zé Bonito)
Boiadeiro errante	Teddy Vieira Azevedo – ISWC: T-039.096.723-3
O menino da porteira	Teddy Vieira Azevedo / Luiz Raymundo (Luizinho) – ISWC:T-039.054.156-6
Pagode em Brasília	Teddy Vieira Azevedo / Lourival dos Santos – ISWC:T-039.027.508-7
Tocando em frente	Almir Eduardo Melke Sater (Almir Sater) / Renato Teixeira de Oliveira (Renato Teixeira) – ISWC:T-039.156.366-8
Vide, vida marvada	Rolando Boldrin – ISWC:T-039.096.628-5
Era um garoto que como eu	Gravação feita pela banda *Os incríveis* da canção italiana, *C'era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones*, de Gianni Morandi e Franco Migliacci de 1966
Pra não dizer que não falei das flores	Geraldo Vandré
Sapo cururu	Cantiga de roda – autor desconhecido – domínio público
Ciranda cirandinha	Cantiga de roda – autor desconhecido – domínio público
Samba lelê	Cantiga de roda – autor desconhecido - domínio público
Marcha Soldado	Canção popular – autor desconhecido – domínio público
Serenô	Canção popular – autor desconhecido – domínio público
Cai, cai, balão	Cantiga de roda – autor desconhecido – domínio público
Boi da cara preta	Cantiga de ninar – autor desconhecido – domínio público
Moreninha linda	Tonico / Priminho / Maninho

Escravos de Jó	Cantiga de roda – autor desconhecido – domínio público
Atirei o pau no gato	Cantiga de roda – autor desconhecido – domínio público

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Essas foram as músicas lembradas e encontradas junto às notas de campo e em relatórios, porém, certamente há outras que não foram arroladas e que no decorrer das oficinas foram tocadas.

Quanto às estratégias pedagógicas utilizadas na escolha destas canções, podemos enumerar pelo menos seis: - a quantidade de acordes necessários para tocá-las; - os ritmos das músicas; - se as canções já eram conhecidas pelos alunos; - se o compasso era binário, ternário ou quaternário; - o gênero musical da canção; - e o estribilho ou ponteado da música.

A primeira estratégia foi utilizada para selecionar canções que podiam ser tocadas com apenas dois acordes, bem como: *Escravos de Jó*; *Boi da cara preta*; *Cai, cai, balão*; *Serenô*; *Marcha Soldado*; *Samba Lelê*; *Ciranda Cirandinha*; *Sapo Cururu*; *Pirulito que bate-bate* e *Borboletinha*. Lembrando que a afinação aberta adotada já soa um acorde de Ré Maior sem a necessidade de se pressionar as cordas com os dedos da mão esquerda, a partir do aprendizado do acorde de Lá Maior, que é passível de ser tocado com apenas dois dedos da mão esquerda[66], os alunos puderam tocar todas as canções mencionadas neste parágrafo. Vale ressaltar que a estratégia de se utilizar apenas dois dedos no acorde de Lá Maior, implica algumas questões harmônicas, uma vez que soa um acorde de Lá com sétima e décima primeira, porém, não perde a função de dominante.

A segunda estratégia usada na escolha das músicas listadas acima se refere aos ritmos das mesmas. Por exemplo: *Moreninha linda* e *Cabelo Loiro* foram escolhidas para ensinar os alunos o *fox country*; *Chalana* e *Cabecinha no ombro*, a guarânia; o *Pagode em Brasília*, o pagode de viola; *Chico Mineiro*, *Tristeza do Jeca* e *Luar do Sertão*, a toada; *Menino da Porteira* e *Cuitelinho*, o cururu; e *Vide, vida marvada*, o cateretê.

É importante ressaltar que uma mesma canção foi objeto de estudos rítmicos diversos, por exemplo, *Cuitelinho* pôde ser executada em dois ritmos diferentes, pois a maioria dos ritmos aceita variações, que dependendo da utilização dos dedos e sentido dos ataques altera o timbre, porém, a célula rítmica padrão que o caracteriza permanece. Por exemplo, o cururu foi simplificado para que os alunos iniciantes pudessem tocá-lo, neste caso utilizamos apenas o dedo polegar com ataques de cima para baixo e a palma da mão para abafar as cordas, enquanto os que já tinham mais tempo de casa podiam executá-lo utilizando de dois tipos de

[66] Para se formar o acorde de Lá utilizando apenas dois dedos da mão esquerda, deve-se colocar o dedo indicador na primeira casa do terceiro par de cordas e o dedo médio na segunda casa do quarto par de cordas.

rasqueados e com o polegar no sentido contrário, ou seja, de baixo para cima, o que torna um pouco mais difícil a coordenação dos movimentos. A canção *Cuitelinho* também foi trabalhada no ritmo "toada". Com isto queremos enfatizar que as músicas do repertório foram fonte de inúmeros conteúdos trabalhados e que o exemplo dado, quanto ao ritmo cururu, suas variações e a toada na canção *Cuitelinho*, é apenas um deles.

A terceira estratégia pedagógica consistiu em dialogar com os alunos sobre as canções que os mesmos já conheciam. A escolha do repertório muitas vezes foi deixada a encargo dos alunos, entretanto, foram os professores que levaram os livros de acompanhamento, tocaram algumas canções para que os alunos pudessem escolher as que eles queriam aprender. Para Swanwick é importante que os professores de música dialoguem com os alunos a partir de suas vivências musicais, levando-se em conta as duas perspectivas da experiência musical, quais sejam, a cultural e a subjetiva.

> Numa entrevista realizada recentemente, Swanwick, esclarece o seu pensamento sobre o processo de ensino da música. Este processo deverá respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Este respeito implica a obediência a três princípios. Primeiro, ter em conta a capacidade da criança entender o que é proposto. Segundo, observar o que ela traz da sua realidade, isto é, as coisas com que ela também pode contribuir. Por último, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Esta fluência obtém-se preferencialmente através da experiência musical do aluno, que ouve e pratica os sons, em detrimento da utilização, por parte do professor, de notações musicais (DA COSTA, 2010, p.34 – *grifo nosso*).

Reiteramos aqui que o termo "notações musicais" utilizado na citação anterior se refere à notação ordinária, ou seja, às partituras, que são convenções universais de tradução do evento sonoro para símbolos visuais.

O fato dos alunos já conhecerem as músicas favorece o aprendizado por questões afetivas e também porque a melodia, que é o principal elemento da música, já é conhecida pelos alunos. Conforme comentários anteriores, a viola caipira em Emboabas é estudada principalmente como instrumento acompanhador e o ato de acompanhar se refere à melodia, seja ela cantada ou instrumental. Portanto, ao optarmos pelas músicas já conhecidas pelos alunos, foi possível focar nas atividades de acompanhamento ao instrumento, pois não foi necessário ensiná-los a melodia.

A quarta estratégia está relacionada à vivência musical de canções compostas em diferentes divisões métricas. Vale ressaltar que foram trabalhados somente compassos simples. A título de exemplo: *Marcha Soldado*, *Moreninha linda* e *Cabelo Loiro* (binários);

Cabecinha no ombro e *Chalana* (ternários); e *Luar do Sertão*, *Tristeza do Jeca* e *Chico Mineiro* (quaternários).

A quinta estratégia é sobre os gêneros musicais, uma vez que em determinados momentos os professores escolheram variá-los, pois conforme pode ser percebido na listagem acima, a maioria das canções é do repertório musical caipira. Cito aqui dois exemplos que foram trazidos para o repertório para diversificar os gêneros musicais trabalhados: *Era um garoto que como eu* e *Pra não dizer que não falei das flores*.

A sexta estratégia pedagógica está relacionada aos solinhos, estribilhos e ponteados. Algumas canções foram escolhidas com o intuito de estudarmos: - alguns solinhos que utilizam as escalas duetadas, como é o caso de *Chico Mineiro* e *Menino da Porteira*; - as *tablaturas* com os alunos mais avançados, por meio dos estribilhos, por exemplo, na canção *Pagode em Brasília*; - alguns ponteados, como é o caso da escala mixolídio no primeiro par de cordas em *Asa Branca*.

Optamos neste capítulo por analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor-investigador e demais professores de viola com o objetivo de trazer mais elementos para compreendermos a experiência musical que foi vivida pelas crianças e jovens da Escola Municipal de Emboabas no projeto *Viola na Escola*. Contudo, não tivemos a pretensão de analisar todas as estratégias, sendo que as que nesta parte do trabalho foram analisadas servem como pistas de que houve a intenção de musicalizar os alunos à viola caipira.

Desde a fase de planejamento das oficinas, ou seja, antes mesmo de seu início efetivo, nos encontros entre os professores de viola caipira da época já falávamos em um processo de musicalização prévio a qualquer tentativa de formalização do conhecimento musical. O projeto tem apenas três anos de existência e dele já participaram diversas turmas, sendo que o máximo de tempo de uma mesma turma foi de dois anos seguidos, uma vez que se formaram e a maioria deixou a Escola Municipal de Emboabas, ou seja, o fator tempo também foi um dos responsáveis por não permitir alçarmos outras etapas ou estágios da educação musical, a partir das quais extrapolaríamos os níveis da concreticidade sonora.

As crianças e jovens do projeto também não haviam sido musicalizadas antes das oficinas de viola caipira, o que teria permitido olhar para o processo de outra forma. Apesar das violas ficarem na escola à disposição dos alunos durante o período da tarde, necessário é considerar que somente uma aluna possui o instrumento musical e que esta condição interfere diretamente no foco do que está sendo ensinado. Se o foco estivesse no ensino exclusivo do instrumento musical em tela, as atividades de técnica, leitura e teoria musical dependeriam do contato direto com a viola caipira diariamente. Soma-se a isto o fato de que as oficinas de

viola caipira não foram complementadas por outras disciplinas ou atividades que auxiliariam na formação musical dos alunos, a exemplo da percepção musical, teoria musical, solfejo, história da música, contraponto, harmonia, análise musical, etc. Principalmente estes motivos é que direcionaram o olhar pedagógico para a vivência musical como primeira instância do processo educativo-musical.

A experiência musical vivida em Emboabas tem a característica de fomentar a vivência musical não a partir do conceito, mas partindo da percepção. É nesse sentido que analisamos a viola caipira nas oficinas em Emboabas como um *instrumento musicalizador*, pois as questões técnicas do instrumento e demais complexidades da teoria musical se fizeram presentes apenas nas estratégias pedagógicas dos professores de viola, que visaram levar os alunos a vivenciá-las e não a conceituá-las. Fez parte da metodologia de ensino da música através da viola caipira tocar primeiro, vivenciar e perceber. Muitas vezes os conceitos e terminologias específicas da área musical sequer eram ventilados aos alunos, para que pudessem gozar da experiência musical sem abstrações teóricas. O ensino da leitura formal, a afinação de ouvido, o estudo do repertório instrumental, os exercícios de técnica, a grafia musical ordinária, dentre outros tantos assuntos que compõem as outras etapas da educação musical, não foram contemplados nas oficinas de viola caipira do projeto *Viola na Escola*, uma vez que o foco esteve em musicalizá-los.

Diante deste cenário que evidencia a experiência musical ora investigada como inserida no primeiro estágio de um processo educativo-musical – a musicalização – em que a viola caipira pode ser percebida como um instrumento musicalizador, passaremos a analisá-la no item seguinte a partir deste enfoque junto ao *Modelo Compreensivo da Experiência Musical*, de Keith Swanwick.

4.2 – O Modelo Compreensivo da Experiência Musical – C(L)A(S)P

A partir das noções sobre o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick trazidas no primeiro capítulo é que no presente subitem analisaremos a experiência musical vivida junto ao projeto *Viola na Escola* em Emboabas, buscando compreender como o citado modelo pôde ser percebido no processo educativo-musical. Para tanto, proponho iniciar pelos parâmetros secundários (L) e (S) e na sequência trarei as relações com o tripé Apreciação, Performance, e por último, a Composição, tendo em vista que este fundamento constitui o ápice do modelo e inclui os demais. Vale lembrar que a escolha de apresentar neste formato não é uma tentativa de subverter a ordem criada por Swanwick, como feito com a tradução (T)EC(L)A, mas

apenas uma opção de abordagem que está levando em consideração a hierarquia de valores dos parâmetros do modelo quanto ao fazer musical. Portanto, passo a analisar a experiência musical relacionando o que foi observado em campo com o *Modelo Compreensivo da Experiência Musical*, na seguinte ordenação:

Figura nº 51 - análise (L)(S)APC

(L) - literature studies

(S) - skill acquisition

A - appreciation

P - performance

C - composition

Fonte: elaborado pelo pesquisador

(L) – ***A Música como campo epistemológico***: analisaremos nesta parte a literatura musical correlata ao universo da viola caipira que foi útil à experiência musical ora investigada. Vale lembrar que até a década de 1980 era extremamente escasso qualquer material ou impresso para viola caipira e que foram os violonistas que se tornaram a nova geração de violeiros, sendo os responsáveis inclusive pela criação dos métodos e outros materiais para o instrumento.

Dias (2012) realizou um levantamento de vinte e três impressos sobre viola caipira, sendo que foram classificados quanto ao 'tipo do material' como Método, Repertório Instrumental, Histórico Instrumental, Instrumental, Etnográfico e Acompanhamento. Dentre os listados, foram utilizados nas oficinas de viola caipira sete deles, não porque foram selecionamos dentre os vinte e três, mas porque foi o material que pude ter acesso durante minha trajetória de violeiro. Segue abaixo uma lista com os métodos utilizados nas oficinas em Emboabas:

Tabela nº 04 – Métodos utilizados nas oficinas

	Título do impresso	Tipo de material	Autor	Editora	Ano de publicação
1	*ABC da viola e do violão*	Método	Tonico e Tinoco	Fermata do Brasil	1975
2	*Viola caipira 1ª edição*	Histórico Instrumental	Roberto Corrêa	Viola Corrêa	1983
3	*A viola caipira: técnicas para ponteio*	Método	Braz da Viola	Ricordi	1992

4	*A arte de pontear viola*	Método	Roberto Corrêa	Viola Corrêa	2000
5	*Repertório de Ouro para Viola Caipira*	Instrumental Acompanhamento	Enúbio Divino de Queiroz	Ricordi	2000
6	*Cancioneiro de viola caipira. Vol.1*	Acompanhamento	Rui Torneze Araújo	Vitale	2003
7	*Viola Instrumental Brasileira*	Etnográfico	Andréa Carneiro Souza	Art Viva	2005

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Dos sete métodos citados, dois foram cedidos pelo professor do Departamento de Música da UFSJ, Vladmir Agostini Cerqueira: *ABC da viola e do violão e A arte de pontear viola.* O primeiro foi utilizado na maioria das vezes como comparação, pois por ser um dos mais antigos traz informações já superadas diante da prática atual do instrumento, por exemplo, ao comentar sobre o encordoamento, as dicas valem-se da utilização de cordas de violão e até mesmo de uma corda que foi denominada de "especial", a ser utilizada no terceiro par (vide figura nº 52).

Figura nº 52 - encordoamento da viola

Inicialmente, vamos pô-lo a par do "encordoamento" da viola, que deve obedecer, não ao antigo (hoje obsoleto), mas sim ao atual, que é o seguinte:

As duas primeiras cordas devem ser: "SI" corda de violão
"LÁ" corda de violão

As duas segundas cordas devem ser: "MI" corda de violão
"RÉ" corda de violão

As duas terceiras cordas devem ser: "MI" Especial
"SOL" corda de violão

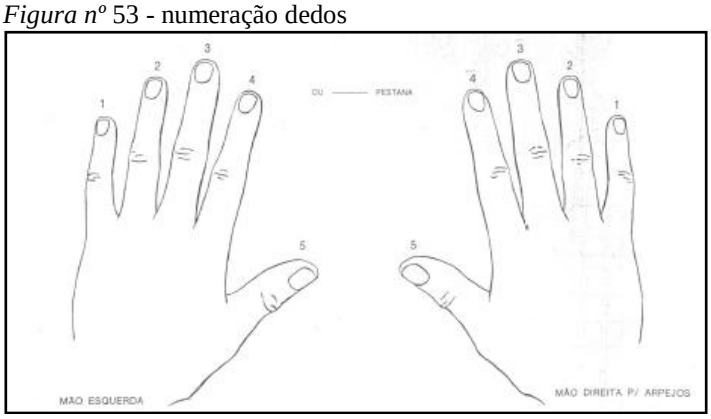
As duas quartas cordas devem ser: "SI" corda de violão
"SI" corda de violão

As duas quintas cordas devem ser: "MI" corda de violão
"MI" corda de violão

Fonte: ABC de viola e violão, p.8

Mesmo estando ultrapassado, a partir das informações constantes na figura nº 52 pude conversar com os alunos sobre as dificuldades de se adquirir cordas para os instrumentos até tão pouco tempo atrás, de como as violas eram encordoadas em tempos mais remotos (tripas de animais) e sobre a afinação Cebolão em Mi, que era utilizada pela dupla *Tonico e Tinoco*. Ainda sobre o método *ABC de viola e violão*, a numeração indicativa dos dedos da mão esquerda era ao contrário do que se usa atualmente e quanto às indicações de dedos da mão direita hoje em dia se utiliza letras e não números.

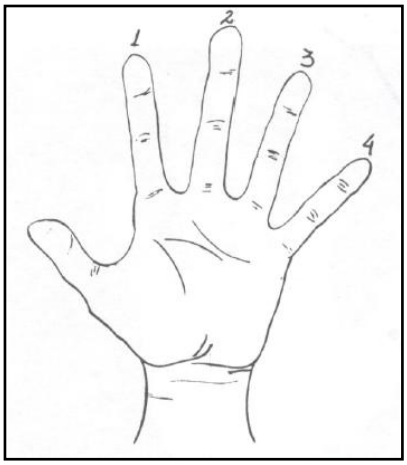
Figura nº 53 - numeração dedos



Fonte: ABC de viola e violão, p.9

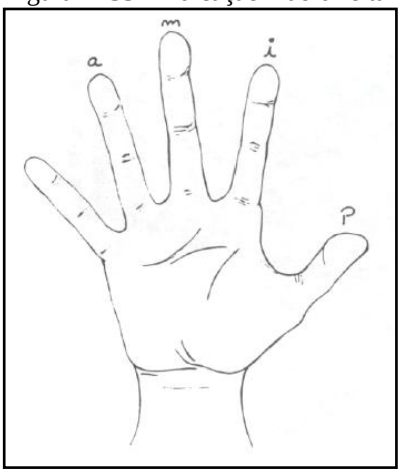
Conforme figura nº 53 acima, o método *ABC de viola e violão* utilizava a seguinte numeração para a mão esquerda: 1=mínimo, 2=anelar, 3= médio, 4=indicador e 5=polegar. Atualmente o polegar sequer é numerado, pois fica atrás do braço da viola e não é usado para pressionar as cordas, e a numeração é invertida, ou seja, 1=indicador, 2=médio, 3=anelar e 4=mínimo (vide figuras nº 54 e 55 abaixo). Braz da Viola (1992) ao sugerir alguns exercícios, que inclusive foram utilizados nas oficinas de viola em Emboabas, indica sua numeração para os dedos da mão esquerda e as letras para o nome de cada dedo da mão direita.

Figura nº 54 - indicação mão esquerda



Fonte: (BRAZ DA VIOLA, 1992, p.16)

Figura nº 55 - indicação mão direita



Fonte: (BRAZ DA VIOLA, 1992, p.16)

A partir da comparação entre o *ABC de viola e violão* e as formas atuais de indicação dos dedos é que o assunto foi inserido nas oficinas de viola caipira, oportunidade em que visamos a prática de alguns exercícios que auxiliam em questões motoras necessárias à execução de escalas, solos, ponteios e leitura de tablaturas. Lembro aqui que tais exercícios somente foram utilizados com os alunos com mais de um ano de projeto e que já haviam

vivenciado o processo de musicalização junto ao instrumento, através de atividades que utilizam a *escrita simbólica*, de muita exploração e jogos imitativos e criativos.

Os exercícios sugeridos por Braz da Viola são comuns nos estudos do violão, guitarra e outros instrumentos de cordas, sendo que funcionam como uma atividade física para os atletas. Portanto, após ensinar aos alunos as indicações dos dedos, através de desenhos das mãos (vide figuras nº 54 e 55), passamos aos exercícios, que eram feitos inicialmente por imitação, sendo que o primeiro exercício era a base para as diversas variações, ou seja, iniciamos utilizando os dedos da mão esquerda na sequência (1,2,3,4), enquanto que com a mão direita usamos o polegar para atacar as cordas. Posteriormente, depois de algumas oficinas, quando os alunos já estavam acostumados a executá-lo, as variações foram apresentadas, através de uma tabela de exercícios (figura nº 56) que consta no livro *A Viola Caipira: técnicas de ponteio de Braz da Viola,* e a mão direita, que até então utilizava somente o polegar, passou a atacar alternadamente as cordas com os dedos i=indicador e m=médio.

Figura nº 56 - tabela de exercícios

DEDO 1	DEDO 2	DEDO 3	DEDO 4
1,2,3,4	2,1,3,4	3,1,2,4	4,1,2,3
1,2,4,3	2,1,4,3	3,1,4,2	4,1,3,2
1,3,2,4	2,3,1,4	3,2,1,4	4,2,1,3
1,3,4,2	2,3,4,1	3,2,4,1	4,2,3,1
1,4,3,2	2,4,1,3	3,4,1,2	4,3,1,2
1,4,2,3	2,4,3,1	3, 4,2,1	4,3,2,1

Fonte: (BRAZ DA VIOLA, 1992, p.17)

Deste método também foram extraídas informações sobre dedilhados para a mão direita e de alguns ponteios mais simples, utilizando o polegar, o indicador e o dedo médio. É importante lembrar que mesmo não tendo sido ensinado diretamente aos alunos, muitos conhecimentos deste método serviram ao aperfeiçoamento dos professores, que constantemente tocavam para os alunos e que através das apresentações os mesmos eram estimulados a estudar o que até então havia sido passado a eles.

O mesmo pode-se dizer acerca do segundo livro cedido pelo Departamento de Música da UFSJ, *A arte de Pontear a Viola*, de Roberto Corrêa, uma vez que não é um livro destinado a iniciantes, mas que de forma sistematizada mune professores com diversos saberes, desde dados históricos sobre o instrumento, suas mais variadas morfologias, as afinações, ritmos, ponteados, exercícios de velocidade, articulação, rasqueados, dentre outras técnicas para o instrumento. Traz ainda um dicionário de acordes e vinte e cinco estudos

progressivos, utilizando como notação musical a *partitura* acompanhada da *tablatura*. Dos métodos aos que já tive acesso este é o mais completo e sugere a utilização da afinação adotada no projeto *Viola na Escola*, qual seja, a Cebolão em Ré Maior.

O primeiro livro de Roberto Nunes Corrêa, *Viola Caipira*, também serviu mais à formação dos professores, porém, em uma das oficinas de viola em Emboabas, o impresso foi utilizado para demonstrar aos alunos como se dava a notação musical por meio de *partituras*, conforme comentários sobre notações musicais no subitem 4.1.2. Chamamos a atenção dos mesmos para o fato de que assim como a fala é passível de ser codificada em palavras escritas, os sons também podem ser notados por meio de *partituras* ou *tablaturas*. No citado livro o autor utiliza somente a *partitura*, enquanto em *A arte de pontear viola*, nos vinte e cinco estudos progressivos, a *tablatura* também acompanha a *partitura*.

O livro *Viola Instrumental Brasileira* de Andréa Carneiro Souza também foi utilizado neste sentido de demonstrar aos alunos como os sons podem ser grafados para que outras pessoas possam tocar aquela música da forma como gostaria o compositor, sendo que a autora utiliza as notações *partitura* e *tablatura* em conjunto. Como este livro vem acompanhado de um CD com as gravações dos toques dos violeiros da tradição oral que fizeram parte do livro, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir o que estava notado na partitura e na pauta. Enquanto a música era tocada no aparelho de DVD e o som era transmitido pela TV, os alunos acompanhavam minha leitura da partitura, que era feita simultaneamente ao que estava sendo tocado, com o auxílio de uma régua que era passada por cima da *partitura*, para que pudessem ter um primeiro contato com aquela forma de escrita.

O *Repertório de Ouro para Viola Caipira*, de Enúbio Divino de Queiroz, foi o livro que utilizei para meus estudos autodidatas. No dia em que comprei minha primeira viola caipira, por volta de 1999, este era o único material disponível sobre viola e incluía um CD explicativo. A afinação adotada no livro é a Cebolão em Mi Maior, vem com informações de como afinar a viola, dá exemplos de mais quatro afinações, traz alguns exercícios preliminares para as mãos, esquerda e direita, algumas escalas, exercícios para a voz, uma sucinta orientação teórica, os principais ritmos, um dicionário com trinta e seis e algumas músicas do repertório caipira com letra cifrada, com a indicação do ritmo por meio de representações simbólicas e as introduções com uma forma muito específica do método, que seria grafar cada movimento da mão esquerda em uma figura do braço da viola em separado, o que torna a notação musical extremamente extensa, em que pese facilitar a leitura para leigos.

Quanto à utilização do mesmo nas oficinas de viola caipira em Emboabas, serviu de demonstração aos alunos de como comecei meus estudos e como é possível aprender quando se está interessado. Visei com este método e história pessoal do estudo autodidata[67] do instrumento fomentar nos alunos do projeto a busca de novas informações por outros meios, que extrapolassem os conteúdos e materiais que estávamos disponibilizando a eles e que se das buscas surgissem dúvidas, estaríamos ali à disposição para saná-las. Quanto ao conteúdo do método foi de pouca valia, tendo em vista a afinação adotada por Enúbio de Queiroz e pelo fato de que já tínhamos à disposição outros métodos mais completos que utilizavam a afinação adotada em Emboabas.

O sétimo impresso utilizado nas oficinas e que consta na lista dos vinte e três arrolados por Dias (2012), trata-se de um álbum de acompanhamento de Rui Torneze, intitulado *Cancioneiro de Viola Caipira* - Volume 1, que serviu às oficinas de viola caipira em Emboabas mais como possibilidade de escolha de repertório, sendo que deste livro utilizamos a canção 'Boiadeiro Errante' de Teddy Vieira. Neste impresso adotou-se a afinação Cebolão em Mi Maior, portanto, tivemos que transpor a harmonia para Ré para que os alunos pudessem tocar a canção escolhida.

Quanto aos álbuns de acompanhamento, ou seja, aqueles que trazem a letra cifrada e em alguns casos representações simbólicas dos ritmos, utilizamos dois que não foram arrolados por Dias (2012), sendo que um álbum foi cedido pelo Instituto Chico Lobo, qual seja, *Viola em Noite de Lua,* de Walteny Marcos Tiago. O impresso, em dois volumes, utiliza da afinação Cebolão em Mi, letra cifrada, introduções com *partitura* e *tablatura*, gráficos dos acordes em cada canção e traz uma inovação que foi bastante utilizada nas oficinas de viola em Emboabas, quanto às representações gráficas dos ritmos. O autor sugere a utilização de onomatopeias[68] para diferenciar os sons, por exemplo, o polegar para cima é "gum", enquanto para baixo é "tum", para diferenciar o ataque com três dedos (IMA=indicador, médio e anelar) que é "tchá", do rasqueado (RAS), que é "trá" (vide figuras nº 57 e 58 a seguir). A partir do momento em que tivemos acesso a este material, o ensinamento dos ritmos era

---

[67] O termo autodidata aqui está sendo utilizado no sentido de que não houve um acompanhamento de um professor e que o estudo do instrumento a partir do método quando gerava dúvidas não havia alguém para saná-las, sendo que nestes momentos foi autodidaticamente que solucionei os impasses.

[68] Enquanto figura de linguagem**, a** onomatopeia é um recurso utilizado na linguagem oral e escrita que aumenta a expressividade da mensagem. As onomatopeias são palavras que reproduzem, na linguagem escrita, os sons existentes, como os barulhos das máquinas e objetos, os ruídos dos animais, os sons produzidos pelo ser humano e os ruídos da natureza. [...] Exemplos: blem blem (badaladas de sinos), ding dong (campainha), plim (magia), boom (bomba), crash (batida), tum-tum (bater do coração), triiimm (telefone), biii biii (buzina), vroooom (motor de veículos) (Disponível em: *https://www.normaculta.com.br/onomatopeia/*, acesso em 31/01/2017).

precedido da execução onomatopeica dos sons que representavam as batidas, como por exemplo no cateretê (vide figura nº 58), que inicialmente inseríamos o célula rítmica padrão, que seria "tchá-gum-gum-tchá" e assim que os alunos assimilavam tal célula passávamos a reproduzi-la em série, o que gerava a seguinte sequência "tchá-gum-gum-tchá-tchá-gum-gum-tchá-tchá-gum-gum-tchá...". Neste tipo de representação gráfica as setas indicam a direção do ataque e as letras, os dedos a serem utilizados, por exemplo, P=polegar, i=indicador, etc.

Figura nº 57 - onomatopeia (Pagode de viola)

Fonte: Viola em Noite de Lua, Vol.02, p.83.

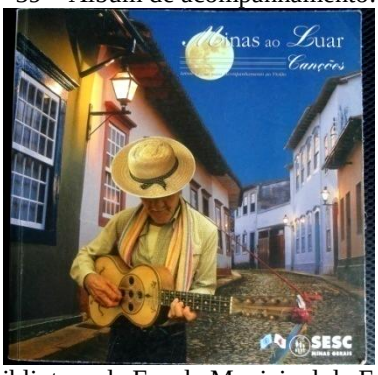
Figura nº 58 - onomatopeia (cateretê)

Fonte: Viola em Noite de Lua, Vol.2, p.105

O outro álbum de acompanhamento utilizado e que não consta na lista de Dias (2012) é o *Caderno Sertanejo – Ser tão caipira,* de Assis Marcondes dos Santos, também em dois volumes, para afinação Cebolão em Mi, com letras cifradas, com representações simbólicas dos ritmos, porém, sem as indicações onomatopeicas. Estes dois volumes foram interessantes para o aprendizado, uma vez que seus capítulos são organizados por ritmos, o que facilitou a escolha do repertório de acordo com o ritmo que estava sendo estudado. Para cada ritmo estudado foi possível tocar e cantar mais de uma canção utilizando os mesmos acordes e o mesmo ritmo, o que auxiliava na compreensão e fixação dos mesmos. Por exemplo, a partir do ritmo "guarânia" nós tocamos *Chalana*, *Cabecinha no ombro* e *Tocando em frente*.

Ainda quanto aos álbuns de acompanhamento, encontrei na biblioteca da Escola Municipal de Emboabas o impresso *Minas ao Luar – Canções, Letras e cifras para acompanhamento ao Violão.* Apesar do endereçamento do álbum para o violão, as cifras servem a qualquer instrumento harmônico e como não há representações simbólicas quanto aos ritmos ou acordes, fazem com que o instrumentista tenha que ter conhecimentos complementares para a execução das canções. Deste álbum extraímos a canção "Asa branca", que entrou para o repertório dos alunos do projeto *Viola na Escola* e que fez muito sucesso nas oficinas, uma vez que o ponteado da introdução atraiu sobremaneira a atenção e interesse dos mesmos. Segue a foto da capa do citado álbum, com o objetivo de reverenciar a beleza arquitetônica de São João del-Rei, uma vez que a foto foi tirada na rua das "casas tortas", como é conhecida no município, que está localizada no centro histórico da cidade.

Figura nº 59 – Álbum de acompanhamento: *Minas ao Luar*



Fonte: Biblioteca da Escola Municipal de Emboabas

Os métodos e impressos para viola caipira descritos e analisados acima foram utilizados principalmente como fonte de conhecimentos, aperfeiçoamento e aprofundamento dos professores do projeto *Viola na Escola*. Vez ou outra é que serviram de fonte direta aos alunos, ora para exemplificar as modalidades de notação musical, ora para a escolha de novas canções para o repertório, ora sobre a história da viola caipira, e ainda, sobre suas variadas morfologias. Os métodos e livros de viola caipira também deram suporte a alguns aspectos técnicos que foram introduzidos nas oficinas através de exercícios para soltura dos dedos da mão esquerda, escalas duetadas, ponteados e ritmos para a mão direita. Portanto, este parâmetro pôde ser percebido, assim como na teoria de Swanwick, de forma periférica, secundária ou como um suporte.

(S) – *Habilidades técnicas*: aqui compreendidas como aquelas que extrapolam o controle da técnica ao instrumento musical, mas que também alcançam dentre outras coisas: - as práticas de tocar em conjunto; - o desenvolvimento da percepção auditiva; - a capacidade de leitura; - a utilização de aparelhos eletrônicos para afinar o instrumento musical; - e a atividade de encordoar a viola. No que tange ao controle da técnica à viola caipira, os alunos aprenderam:

a) diferentes ritmos, dentre eles, a guarânia, o cururu, o baião, a toada, o *fox-country*, o pagode-de-viola e o cateretê, que proporcionaram habilidades necessárias à execução da maioria dos ritmos encontrados na música caipira. A partir destes ritmos puderam conhecer as principais formas de ataque nas cordas com a mão direita, por exemplo, com o polegar para baixo e para cima, com o dedo indicador nos dois sentidos, abafamentos de cordas com o polegar ou com a palma da mão, algumas formas de rasqueados e dedilhados. Estas habilidades técnicas são de suma importância para a execução de instrumentos de cordas dedilhadas;

b) a formação e encadeamento dos principais acordes (tônica, subdominante e dominante) das tonalidades de Ré Maior e Sol Maior, o que somado aos ritmos mencionados anteriormente propiciou o acesso ao repertório musical. Para tal finalidade os alunos tiveram que desenvolver habilidades de troca de dedos nas casas e ordens de cordas no braço da viola caipira para que pudessem encadear os acordes, e ainda, desenvolver a coordenação motora de executar atividades distintas com as duas mãos, sendo a mão direita responsável pela execução dos ritmos e a mão esquerda pela formação e encadeamento dos acordes;

c) algumas escalas duetadas no terceiro e quinto par de cordas, e também, no primeiro e segundo par. Para a realização destas escalas os alunos tiveram que desenvolver habilidades de deslocamento com a mão esquerda no braço da viola, alternando as fôrmas conforme a região do braço a ser pressionado, e concomitantemente, atacar com a mão direita somente os pares de cordas que estavam sendo pressionados pela mão esquerda;

d) alguns ponteados: esta técnica, assim como as escalas duetadas, é bastante idiomática da viola caipira, sendo que consiste em padrões de ataques com os dedos da mão direita em determinadas cordas. Existem diversos ponteados, porém, os alunos aprenderam dois mais simples de serem executados, mas que proporcionam um belo resultado sonoro. O primeiro utiliza os dedos polegar e indicador, sendo que são alternados no quinto par de cordas (polegar) e no primeiro par (indicador). O segundo vale-se dos dedos polegar, indicador e médio, sendo que se deve tocá-los sequencialmente, partindo do polegar no quarto par, depois o indicador no segundo e o médio no primeiro par de cordas. Tais habilidades técnicas exigem uma coordenação motora mais refinada e por este motivo foram trabalhadas somente com os alunos mais adiantados ou com mais tempo de projeto;

e) os rasgueados ou rasqueados, também bastante idiomáticos no universo da música caipira, foram outras habilidades desenvolvidas pelos alunos, ora como movimento que compõe algum ritmo, ora como arremate ou finalização das canções. Existem diversas formas de se rasquear as cordas da viola, porém, trabalhamos com os alunos principalmente a mais tradicional, que é o ataque nas cordas com os dedos da mão direita, iniciando pelo dedo mínimo, depois o anelar, o médio e, por último, o indicador;

f) os abafamentos que ora compõem os ritmos, ora são utilizados como cesuras, e que se realizados após os rasqueados geram efeitos sonoros também idiomáticos da viola caipira, fizeram parte das habilidades técnicas desenvolvidas pelos alunos;

g) tocar e cantar simultaneamente foi outra habilidade técnica trabalhada, o que exigiu um maior nível de coordenação motora e de concentração, uma vez que enquanto a mão

direita realiza o ritmo, a mão esquerda encadeia os acordes e ao mesmo tempo toda a complexidade de cantar está em atividade.

Certamente há outras implicações da ordem do controle da técnica instrumental que aqui não foram comentadas, porém, entendemos que os exemplos dados acima são suficientes para compreendermos o que estamos analisando.

Quanto às práticas em conjunto, pôde-se perceber que os alunos puderam vivenciar e desenvolver habilidades técnicas relacionadas aos sinais de regência e de marcação de pulso, por exemplo. Para que o grupo realizasse as entradas concomitantemente, seja das músicas do repertório ou dos exercícios, os professores utilizavam de gestos de regência e de contagem verbalizada, que os levaram a compreender o momento exato de se tocar. Dentre outras coisas, ainda quanto às habilidades inerentes aos sinais de regência, podemos citar também: - as relacionadas à dinâmica, ou seja, a intencionalidade de se tocar mais *forte* ou *piano,* atendendo aos comandos do regente; - as relacionadas ao andamento, ou seja, tocar mais rápido ou lento, de acordo com a intenção do regente. Tocar em conjunto auxiliou também a desenvolver a habilidade de manter o acompanhamento em determinado pulso e a de realizar os solos e estribilhos enquanto outros realizavam os acompanhamentos, ou seja, ouvir e tocar simultaneamente.

Quanto ao desenvolvimento da percepção auditiva pôde ser percebido nas atividades de apreciação musical, em que diversas habilidades puderam ser exercitadas, dentre elas, a capacidade de perceber a instrumentação, a forma, o caráter, o gênero e o período de determinada música.

A habilidade de leitura também foi trabalhada, principalmente quanto ao sistema de cifras e de tablaturas. As músicas que fizeram parte do repertório das oficinas de viola caipira foram inicialmente tocadas por imitação e assim que os alunos já sabiam tocá-las acompanhando os professores durante as aulas, recebiam a letra da canção cifrada, para que pudessem exercitar a habilidade de leitura daquele sistema de codificação musical, e também, para que pudessem tocar sozinhos. Tocar sozinho certamente é outra habilidade que pôde ser exercitada e que requer suas especificidades, uma vez que não há outras referências para guiá-los, nem tampouco um regente a ser seguido. Quanto à leitura das *tablaturas*, conforme já foi comentado, foram utilizadas para ensinar as escalas duetadas e algumas introduções de canções. Alguns alunos tiveram acesso a estas habilidades técnicas de leitura de tablaturas.

Outro aspecto técnico que pode ser comentado é sobre a utilização dos afinadores eletrônicos, que também demandam alguns conhecimentos para que possam ser utilizados. Os alunos puderam aprender como usá-los para que pudessem tocar durante a semana e não

somente nos dias das oficinas de viola caipira. Para utilizá-los foi necessário compreender o sistema de *cifras*, e também, entender os aspectos relacionados à altura do som, para que as tarraxas fossem giradas no sentido correto, e ainda, foi necessário saber qual a *altura* de cada corda da viola na afinação utilizada.

Quanto às habilidades necessárias para se trocar as cordas da viola caipira, em que pese ter sido pequeno o grupo de alunos que puderam vivenciar tal atividade, aproximadamente oito, esta também foi uma das habilidades que compôs a experiência musical analisada. Apesar de ter sido apenas uma oficina destinada a tal finalidade, a experiência foi de grande valia, uma vez que os alunos puderam pela primeira vez em suas vidas, retirar as cordas da viola caipira, e em seguida, colocar uma a uma, prestando atenção aos cuidados sugeridos pelo professor.

No que tange às apresentações, também requerem determinadas habilidades, bem como, sorrir enquanto se está nervoso, agradecer de pé curvando-se ao público, direcionar os instrumentos para os microfones, seguir o regente e acompanhar o grupo.

A – *ver o outro, ver a si*: vale relembrar aqui que a apreciação musical não se dá exclusivamente em ouvir gravações ou assistir a alguém tocando, mas também acontece ao afinar um instrumento, tocar uma escala, optar por determinado timbre, improvisar, ensaiar ou praticar uma peça, dentre diversas outras atividades. Dito isto, analisaremos algumas situações em que os alunos do projeto realizaram atividades desta natureza. A sequência de informações a serem apresentadas a seguir não tem intenções cronológicas, porém, iniciaremos com a primeira experiência musical apreciativa vivida pelos alunos junto ao projeto, que foi a apresentação do violeiro Chico Lobo e dos professores de viola, no ato da assinatura do convênio do projeto.

Figura nº 60 - assinatura convênio

Fonte: site Prefeitura Municipal de São João del-Rei

A solenidade que aconteceu no dia 18 de fevereiro de 2014 no Salão Nobre da Prefeitura Municipal de São João del-Rei[69] pode ser percebida como a primeira atividade de apreciação musical vivida pelos sujeitos junto ao projeto, uma vez que Chico Lobo e os professores do projeto fizeram uma pequena apresentação musical à viola caipira.

No dia seguinte à assinatura do mencionado convênio, foi realizada na Escola Municipal de Emboabas a aula inaugural, oportunidade em que houve apresentações artísticas do violeiro Chico Lobo e dos professores de viola caipira da época.

Figura nº 61 - aula inaugural do projeto *Viola na Escola*

Fonte: site da Prefeitura[70]

Foi nesta ocasião que os professores do projeto foram apresentados aos alunos e cada um tocou uma música para o público presente, sendo que a última apresentação se deu entre os professores e o violeiro Chico Lobo, que tocaram juntos a música instrumental *O Trenzinho do Caipira*, de Heitor Villa-Lobos.

No dia 01 de novembro de 2014, no Solar da Baronesa, centro cultural da UFSJ, aconteceu meu Recital de Formatura em Música pela UFSJ[71]. Os alunos do projeto, a diretora Socorro Oliveira e a professora do *Programa Mais Educação*, Rita Miranda, foram meus convidados. A seguir imagens do evento:

---

[69] Disponível em: *http://saojoaodelrei.mg.gov.br/noticia/2896/ASSINATURA%20DE%20CONV%C3%8ANIO%20COM%20INSTITUTO%20CHICO%20LOBO*.

[70] Disponível em: *http://saojoaodelrei.mg.gov.br/noticia/2924/VIOLA%20NA%20ESCOLA%20COM E%C3%87A%20COM%20FESTA* .

[71] O Recital foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro a avaliação de piano, oportunidade em que o repertório pianístico foi mesclado com fragmentos da obra "A casa das artes" de Oscar Poeta, com recitativos poéticos, a dança de uma bailarina, trechos do cinema mudo de *Charlie Chaplin*, a projeção de imagens e a participação do artista cênico Pedro Lago. No segundo momento da apresentação, que já não fazia parte da avaliação, pensando na presença dos alunos, toquei viola caipira com o quarteto *Moinho d´água*, sendo que deste grupo também participa o professor do projeto, Cássio Tadeu Resende.

Figura nº 62 - Recital de piano

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 63 - Recital de piano 2

Fonte: arquivo do pesquisador

Em alguns momentos da apresentação os alunos foram convidados a se aproximarem do piano para que tivessem a oportunidade de vê-lo funcionar. Como a tampa do instrumento estava levantada era possível visualizar a sua parte interna (vide figura nº 63). Este singelo ato compôs as atividades de apreciação musical e é possível que tenha sido a primeira vez que os alunos puderam ver a parte interna de um piano de cauda em funcionamento.

O evento deixou suas marcas nos alunos que dele participaram e algumas vezes se lembraram do recital em nossas conversas. Quando entrevistado, dois anos após, um dos alunos que participou do recital comentou o seguinte:

> **[...]**
> **EDMILSON-54.:** Foi muito interesse docês assim e muito esforço. Nos dia de hoje cês são professor de viola neh? Então eu acho muito bacana esse projeto, assim, principalmente na área rural que tem tudo a ver
> **L.:** E por quê você se interessou?
> **EDMILSON-54.:** Hein? Ah, o interesse é porque é muito bacana neh, a gente vê assim, igual daquela formatura sua... formatura da Universidade, lá no Solar da Baronesa neh, depois da apresentação sua neh, cês juntô, reuniram ali tudo junto tocano, é a coisa mais bacana que tem
> **L.:** Aí dá vontade de também fazer isso?
> **EDMILSON-54.:** Eh, tem...

A partir da fala do aluno Edmilson-54 percebemos as marcas deixadas pelo citado evento cultural, uma vez que dois anos após a sua realização foi lembrada pelo aluno durante a entrevista e com um tom de entusiasmo. Lembrou que após a apresentação de piano toquei com o *Quarteto Moinho d`água* e comentou: "*depois da apresentação sua neh, cês juntô, reuniram ali tudo junto tocano, é a coisa mais bacana que tem*". A seguir traremos outro evento cultural relacionado à música que os alunos puderam assistir e que também compõe suas experiências musicais apreciativas.

No dia 17 de outubro de 2015, um sábado, no Teatro Municipal de São João del-Rei, o violeiro Chico Lobo, idealizador do projeto *Viola na Escola*, fez uma apresentação artística solo. Durante a apresentação o violeiro comentou sobre o projeto, contou para a platéia

histórias sobre o pacto com o "coisa ruim" e conversou diretamente com os alunos sugerindo muito estudo ao invés de tais pactos. Vide abaixo o cartaz de divulgação do show:

Figura nº 64 - show Chico Lobo

Fonte: site da Prefeitura Municipal de São João del-rei[72]

Para a maioria dos alunos foi a primeira vez que entraram no Teatro Municipal de São João del-Rei e a apresentação artística de Chico Lobo também deixou suas marcas. Em uma das entrevistas, um ano após a apresentação, um dos alunos comentou o seguinte:

> [...]
> **L.:** E lá em São João você já viu alguém tocando viola?
> **VICTOR-10.:** Já, eu já vi no Teatro Municipal
> **L.:** Foi o Chico Lobo?
> **VICTOR-10.:** É. Tava contando uns caso de como faz pra tocar viola... se escutar uns solinho de viola num barco... sei lá, é... assombração, sei lá
> **L.:** Tinha uma história que tinha que passar a cobra no meio dos dedos, lembra?
> **VICTOR-10.:** Não
> **L.:** O que você achou daquela apresentação?
> **VICTOR-10.:** Bem legal
> **L.:** Deu vontade de estar no lugar dele tocando?
> **VICTOR-10.:** Ah não, porque eu num sabia (risos)
> **L.:** Na sua idade ele também não sabia não (risos)

Tanto o recital de formatura quanto o show do violeiro Chico Lobo podem ser entendidos como desdobramentos das oficinas e por via de consequência compõem a experiência musical investigada. Nestas duas atividades os alunos não se apresentaram, contudo, tiveram a oportunidade de se empenhar em algo, ou seja, a apreciação da performance musical de outros músicos.

Importante ressaltar que assim como na *Oficina na Praça*, em que os sujeitos puderam interagir com sua comunidade, no mencionado Recital de Piano e no show de Chico Lobo, os

[72] Disponível em: *http://www.saojoaodelrei.mg.gov.br/noticia/7211/CHICO%20LOBO-%20CANTIGAS%20 DE%20VIOLEIRO*.

alunos do projeto puderam interagir com as pessoas presentes nestes eventos culturais, oportunidade em que puderam se identificar como violeiros do projeto em Emboabas.

Os quatro exemplos trazidos acima[73] traduzem situações em que a apreciação musical se deu em ouvir alguém tocando, contudo, vale ressaltar que praticamente em todas as oficinas os professores de viola tocaram para os alunos, ou seja, o ato de ouvir alguém tocando predominantemente aconteceu nas oficinas. Importante enfatizar também que os próprios alunos tocaram para e entre si, tanto nas oficinas quanto em outros dias da semana em que pegavam os instrumentos para tocar, ou ainda nas férias, quando alguns levaram as violas para suas casas.

A seguir traremos duas situações em que a apreciação se deu no ato de ouvir gravações ou de assistir a vídeos musicais, lembrando que aqui estamos rastreando as apreciações que se deram em virtude do projeto *Viola na Escola*. Digo isto, pois os alunos constantemente ouviam músicas ou assistiam videoclipes em seus aparelhos celulares, e ainda, que por meio das entrevistas foi possível perceber que as apreciações também se deram em suas residências com suas famílias, assistindo a DVDs, ouvindo CDs, rádio, etc.

A primeira situação está relacionada com a criação de um grupo no *facebook*. Um dos alunos do projeto *Viola na Escola* foi quem criou o grupo (figura nº 65), intitulado "Viola de Emboabas". Atualmente o grupo conta com dezenove membros, dentre eles, alguns alunos, a diretora da Escola, o violeiro Chico Lobo e os professores do projeto e da UFSJ.

Figura nº 65 - grupo "Viola de Emboabas"

Fonte: *Facebook* (grupo fechado)

Assim que fui convidado pelo administrador do grupo, percebi que seria um espaço interessante para a apreciação de vídeos sobre Música em geral. Disparei alguns vídeos, sendo que o primeiro nada tinha a ver com viola caipira e quase dois anos depois, reflexões me

[73] A assinatura do convênio; A aula inaugural; o Recital de Piano; e o show do violeiro Chico Lobo.

levaram a analisar a proposta e a compreender os motivos de minha escolha. O vídeo[74] se tratava de uma apresentação de um grupo da Mongólia, em que o cântico gutural de Tuva certamente provocaria estranhamentos, uma vez que foge por completo dos parâmetros estéticos ocidentais e que por alguns poderia até mesmo ser considerado exótico. A seguir publicação na página do grupo:

Figura nº 66 - cântigo gutural de Tuva

Fonte: Facebook (grupo fechado)

Na época que sugeri a apreciação do citado vídeo, estava buscando um referencial teórico-musical para a presente investigação e devido à afinidade de ideias, me debrucei sobre parte da obra do alemão Hans-joachim Koellreutter, um dos precursores do Movimento *Música Viva*, que nas palavras do próprio autor, "foi um grupo de colegas meus que se juntou para difundir todo o tipo de música pouco conhecida." (KOELLREUTTER, 2000). Tais influências me fizeram pensar sobre o que deveria ser fomentado nas oficinas de viola caipira e dentre as práticas musicais "pouco conhecidas", acabei escolhendo o canto de Tuva.

Deste vídeo em diante, busquei ser menos cosmopolita e mais brasileiro, trazendo as práticas "pouco conhecidas" da viola caipira. Visei demonstrar o universo instrumental da viola caipira e suas potencialidades idiomáticas com o vídeo[75] do violeiro Marcus Biancardini, em sua apresentação no Programa do Jô Soares. Apresentei aos alunos a viola de cocho, com Roberto Corrêa tocando "Mazurca Pantaneira"[76]. Compartilhei outra peça musical instrumental, composta e tocada por Fernando Deghi, em sua viola tripla (com trinta cordas), "Tempo Solto"[77]. E utilizei o espaço também para postar alguns ensaios dos alunos na própria Escola Municipal de Emboabas e ainda, as apresentações de que os mesmos participaram.

---

[74] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=TVyyhHFKI8E*.
[75] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=lbzLLsDgRzQ*.
[76] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=KxFwr982NlE*.
[77] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=-auRBWP6Im4*.

A segunda situação em que as atividades propostas foram específicas quanto à apreciação musical, aconteceu em algumas oficinas de viola caipira, oportunidade em que os alunos foram para a sala dos professores para assistir a vídeos, dentre outras coisas, sobre a viola caipira, sua história e as manifestações culturais em que está inserida.

A seguir traremos uma destas oficinas, que foi realizada em setembro de 2016. Para esta oficina não transcreveremos seu planejamento uma vez que já foi exposto na *Oficina na praça* no subitem 3.3.3. Segue o recorte das notas de campo sobre o que está diretamente relacionado à apreciação musical.

> Após informar-lhes que depois do almoço todos desceríamos para a praça, passamos a assistir aos vídeos escolhidos e a tecer alguns comentários entre um e outro. Inicialmente assistimos *Hojas al viento*[78], de Fernando Deghi, com a duração de 3´20´´: trata-se de uma música instrumental com linguagem típica da música espanhola de origens árabes, que exige boa técnica instrumentística para sua execução. Os alunos assistiram ao vídeo atentos e comentaram nunca terem visto algo parecido. No segundo vídeo escolhido, buscamos trazer a inserção da viola caipira em outros gêneros musicais, no caso em tela, do heawy metal, onde o grupo *Moda de Rock*, toca a música *Wasted Years*[79] da banda *Iron Maiden*, sendo que o vídeo tem a duração de 5´17´´. Os violeiros Ricardo Diniz e Zé Elder utilizam de pedaleiras na execução da música e utilizam as violas caipiras como instrumentos solistas, tecendo belos contrapontos e duetos. A obra musical provocou alguns estranhamentos nos alunos mais novos, enquanto os adolescentes se interessaram mais pela apreciação musical. O terceiro vídeo apresentado foi da música instrumental *Sertão*[80] de Ivan Vilela, que se apresenta com uma formação de música de câmara, acompanhado de viola de orquestra e contrabaixo, com a duração de 9´. A música tem uma roupagem bastante erudita e é executada pelos músicos, Ivan Vilela, Paula Ferrão e Gilberto de Syllos. Percebi que os alunos não se concentraram muito na audição desta peça musical, não sei se foi pelo tempo da música, uma vez que atualmente as canções giram em torno de três minutos ou se pela falta de hábito de apreciar músicas desta natureza. Alguns saíram da sala durante esta música e a maioria ficou conversando e brincando com os colegas. O quarto vídeo apreciado foi a música *A majestade o pagode* [81]da dupla caipira, *Tião Carreiro e Pardinho*, com a duração de 2´54´´. Os alunos demonstraram familiaridade com a prática musical ora apresentada, comentando que conhecem outras músicas da dupla e que seus pais e familiares é que gostam desse tipo de música. Uma aluna comentou que toda manhã, por volta das seis horas, o pai dela liga o rádio em uma estação que só toca música caipira. Aproveitamos o ensejo para trazer algumas informações sobre o "pagode de viola", ritmo já estudado por alguns dos alunos do projeto. O quinto e último vídeo assistido foi uma apresentação do grupo *Catira Brasil* no *Programa Viola minha Viola* da apresentadora Inezita Barroso, oportunidade em que tocaram a música *Violeiro sem Viola*[82] *de* Lourival dos Santos e Paraíso, com duração de 7´06´´. A audição foi acompanhada de palmas e sapateados, sendo que os alunos gostaram do vídeo

[78] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=ikShLH6DAlE*.
[79] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=jZvwtpIfSTA*.
[80] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sbmZcnK_sVw.
[81] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dK22tswP0qI.
[82] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9lkINjW-vhM.

> e brincaram de imitar a dança do catira, dando boas risadas. Raras foram as vezes em que realizamos atividades desta natureza e da forma como foi descrito acima, apesar de serem muito importantes. Os alunos gostaram, porém, com ressalvas, uma vez que questionaram constantemente quando iríamos pegar os instrumentos para tocar. Penso que isso se deu pelo fato de que os alunos não têm seu próprio instrumento e que o dia da oficina de viola caipira é a melhor oportunidade que eles têm de tocar e estudar música (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

Analisando a experiência musical vivida pelos alunos do projeto *Viola na Escola*, percebemos que a apreciação musical se deu: - tanto nas oficinas, cujo exemplo foi descrito e comentado acima, quanto nos shows e recitais de que os alunos puderam participar; - no dia a dia das oficinas, quando os professores de viola tocavam para os alunos; - nos momentos em que os alunos estavam tocando o repertório ou exercitando algum ritmo, rasgueado ou encadeamento de acordes; - não somente no ato de ouvir gravações ou de assistir alguém a tocar, mas principalmente nos atos de ensaiar e praticar, seja executando uma escala ou treinando um ponteado, seja nas oficinas em grupo, nas atividades realizadas em roda de viola, ou ainda, sozinhos, durante seus estudos nos dias em que não havia oficinas de viola caipira ou durante as férias em que alguns alunos levaram os instrumentos para suas casas; - ora apreciando os outros, ora apreciando a si mesmos. Fato é que este parâmetro do *Modelo Compreensivo da Experiência Musical* é indissociável da experiência musical, sendo que esteve presente em todas as oficinas, apresentações e nos estudos diários dos alunos.

P - *para o outro, para si*: as atividades de performance mais fáceis de serem notadas a partir da experiência musical ora analisada são as apresentações públicas, onde os alunos tocaram para distintas platéias em cada ocasião. Para cada apresentação foram realizados ensaios em que as atividades relacionadas à performance musical foram trabalhadas.

Os ensaios se deram em função das apresentações, oportunidade que a performance musical não exige, porém, sugere que os alunos fiquem de frente a uma platéia. Com o objetivo de treiná-los para essa experiência musical, algumas oficinas foram destinadas a ensaios musicais do repertório a ser executado nas apresentações. A disposição das carteiras e o posicionamento de um professor regente, neste formato de frente para os alunos e não diluído na roda de viola, tornou a dinâmica das oficinas bastante diferente, tanto no que diz respeito aos aspectos estéticos do grupo, quanto às tentativas de enquadramento métrico, de rítmica, de pulso e de alternância de acordes durante a execução do repertório musical, uma vez que para as apresentações buscou-se um resultado sonoro esteticamente lapidado,

enquanto que durante as oficinas o foco esteve no processo de aprendizagem musical e a qualidade da sonoridade nem sempre foi o mais importante. A seguir imagens de dois ensaios realizados com a finalidade de preparar os alunos para apresentações.

Figura nº 67 - Ensaio na Igreja São Francisco

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 68 - Ensaio na Escola de Emboabas

Fonte: arquivo do pesquisador

O ensaio realizado na Igreja de São Francisco de Assis (figura nº 67) trata-se de uma exceção, pois geralmente os ensaios aconteceram nas oficinas dentro da Escola Municipal de Emboabas. O mencionado ensaio na igreja também pode ser visto sob outro aspecto de exceção, qual seja, o número de instrumentos que foi utilizado, pois foi possível usar todas as violas adquiridas pelo ICL, ou seja, cerca de vinte instrumentos.

A seguir analisaremos uma oficina que foi realizada no dia 01 de dezembro de 2016, cujo objetivo principal foi o de ensaiar os alunos para uma apresentação. O repertório trabalhado foi: *Menino do campo*, *Menino da Porteira*, *Cálix Bento*, *Era um garoto que como eu* e *Saudade de minha terra*. Nesta oficina estavam presentes os seguintes professores do projeto: o pesquisador, Cássio Resende e Vinícius Frias, que levaram um violão de sete cordas e um acordeon para tocar com o grupo de violas caipiras. Segue o planejamento da oficina e as anotações construídas no diário de campo.

> <u>Oficina como ensaio para apresentação</u>
> 1ª etapa: procurar a maior sala de aula da escola;
> 2ª etapa: organizar as cadeiras no formato de uma apresentação;
> 3ª etapa: listar os alunos que participarão da apresentação e definir quem tocará qual música;
> 4ª etapa: organizar os alunos por tamanho para que os maiores não tapem os menores;
> 5ª etapa: pegar os instrumentos na sala de música e afiná-los;
> 6ª etapa: aquecimento rítmico;
> 7ª etapa: conversar com os alunos sobre postura, expressões faciais, entrada e saída no palco, agradecimentos ao público e demais aspectos de uma apresentação;
> 8ª etapa: relembrar os ritmos das canções que serão apresentadas;

9ª etapa: começar com a música *Cálix Bento*;
10ª etapa: ensaiar a música *Era um garoto que como eu*;
11ª etapa: música *Saudade de minha terra* com sanfona;
12ª etapa: música *Menino da Porteira* com sanfona;
13ª etapa: na música *Menino do Campo* separar a turma em dois grupos, um com os violeiros e outro com o coro de vozes, para depois juntá-los e executar as violas acompanhando o coral.

(PLANO DE AULA, elaborado pelo professor-investigador)

Como os alunos já estavam habituados às aulas em grupo, que era a regra, chegamos neste dia um pouco mais cedo para avisá-los que naquele dia a oficina seria realizada com todos os alunos em todos os horários e que não deveriam se dispersar pela escola ou até mesmo na praça. Após escolher a maior sala da escola, arrumamos as carteiras no formato de uma apresentação e convidamos os alunos presentes para um bate papo. Conversamos sobre a apresentação no Teatro Municipal e listamos os interessados que teriam disponibilidade para a data, tendo em vista que seria em uma terça-feira. Os alunos que não poderiam comparecer ou não queriam se apresentar foram dispensados da oficina. Em seguida, explicamos que devido ao número de instrumentos disponíveis teríamos que definir quem tocaria qual música e deixamos que os próprios alunos acordassem tal divisão, que ao ser definida foi listada visando facilitar a estruturação da apresentação. Com base nesta decisão definimos a ordem de apresentação das músicas e de entrada dos alunos no palco. Decidimos tocar duas músicas com os alunos iniciantes primeiro, quais sejam, *Era um garoto que como eu* e *Cálix Bento*, sendo que as duas músicas seriam cantadas pelos professores e acompanhadas pelas violas caipiras. Depois as crianças sairiam do palco para a entrada de outra leva de alunos, os mais antigos do projeto, que tocariam as canções *Saudade de minha terra* e *Menino da Porteira* instrumentalmente, sendo que a melodia seria executada por mim ao acordeon enquanto os alunos fariam as introduções, solos e acompanhamento nas violinhas. Estes alunos permaneceriam no palco após a quarta música, momento em que retornariam os alunos que haviam se apresentado primeiro, para formarem um coro que seria acompanhado pelas violas e neste momento tocaríamos a canção que resultou de uma atividade de criação realizada em uma das oficinas do projeto, a música *Menino do Campo*. Depois destas definições fizemos um intervalo para o almoço, passamos na sala de música, pegamos os instrumentos e voltamos para a sala onde as carteiras já estavam organizadas. O ensaio foi dividido em três momentos, sendo o primeiro com os alunos iniciantes que tocariam as duas primeiras músicas, o segundo com turma que tocaria as outras duas canções e ao final seria o ensaio coletivo para tocar a música *Menino do Campo*. Para agilizar o ensaio foram os professores que afinaram as violas caipiras. No primeiro momento, organizamos os alunos nas carteiras, colocando os menores na frente e os maiores na fileira de trás. Começamos o ensaio com a música *Era um garoto que como eu*, que já estava bem fixada na memória musical dos alunos. Tivemos que passá-la umas duas vezes apenas e percebemos que não haveria problemas com aquela canção, pois os alunos já conseguiam tocá-la e cantá-la simultaneamente. Quanto à música *Cálix Bento*, relembramos o ritmo a ser executado juntamente com a alternância de acordes e em seguida treinamos bastante a entrada das violas, pois os alunos estavam com dificuldades de compreender o momento exato da entrada. Alguns ajustes nos gestos de regência e a solução foi encontrada. Ensaiamos a música umas quatro vezes e dispensamos a turma, lembrando-os de que ainda havia uma música a ser ensaiada com o outro grupo e que, portanto, não deveriam sair da

> escola, pois os chamaríamos uma segunda vez. Com a segunda turma, ou seja, com os alunos mais antigos do projeto, procuramos dar a oportunidade deles executarem as introduções e solos das canções, uma vez que tais ponteados é o que mais os atraía. Inicialmente trabalhamos o acompanhamento da música *Saudade de minha terra*, que foi tocada instrumentalmente, sendo a melodia por mim executada ao acordeon. Em seguida, relembramos a introdução, que é repetida no intervalo entre cada estrofe, e então, tocamos algumas vezes até que os ajustes fossem feitos, quanto às entradas dos solos e da melodia. Combinamos com os alunos alguns sinais de regência, indicando ora com a cabeça, ora com as mãos as entradas. O mesmo foi feito com a música *Menino da Porteira*, ou seja, primeiro ensaiamos a parte de acompanhamento, com a melodia executada ao acordeon e em seguida, burilamos as introduções e solos, que nesta música foi dobrada entre a sanfona e as violas caipiras. Lembro aqui que as introduções e solos não foram realizados por todos os alunos desta turma, uma vez que é necessária uma base harmônica nestes momentos. Deixamos que eles mesmos definissem os solistas e os instrumentistas acompanhadores. Assim que terminamos o ensaio das músicas *Saudade de minha terra* e *Menino da Porteira*, os professores Vinícius e Cássio, passaram a estudar a parte de acompanhamento das violas caipiras na canção *Menino do Campo*, enquanto fui atrás da primeira turma para reuni-los em outra sala para ensaiarmos a parte do coro. Os alunos estavam espalhados por toda a escola, uns brincando no pátio e outros correndo pelos corredores. Consegui reuni-los em uma sala, entreguei a letra da música impressa e passamos a ensaiá-la. Expliquei para os alunos como seria o arranjo da canção e treinamos as entradas, dinâmicas e a sonorização dos bichos noturnos, que seria realizada após uma das estrofes da música. Alguns alunos já haviam decorado a canção, enquanto outros ainda necessitavam da letra para acompanhá-la. Combinamos que no dia da apresentação seria livre a utilização ou não da folha com a letra, porém, que tentassem decorá-la. Para finalizar a oficina juntamos as duas turmas e ensaiamos a música *Menino do Campo*, que deu bastante trabalho, uma vez que o coro estava inseguro quanto às entradas, pois o arranjo era novo para eles. O horário de retorno se aproximava e a música ainda necessitava de alguns cuidados. Tivemos que dar uma simplificada no arranjo para facilitar a compreensão e memorização da estrutura e forma musical. Tocamos umas três vezes a música e a oficina terminou com uma certa insegurança quanto à execução desta canção, que no entendimento dos professores seria a mais importante por se tratar de uma criação dos próprios alunos. Decidimos então cantar com os alunos no dia 06 para que servíssemos de referência a eles e para que não houvesse atrasos nas entradas das estrofes (DIÁRIO DE CAMPO, pesquisador).

A partir da *Oficina como ensaio para apresentação* podemos perceber alguns aspectos específicos voltados para a performance musical, dentre eles, podemos apontar: - o posicionamento dos alunos; - o foco no repertório musical; - o planejamento e organização da apresentação; - o nível de exigência quanto à execução das canções; - a dinâmica da oficina; - as questões relacionadas à regência para determinar as entradas; - e assuntos relacionadas à postura em uma apresentação musical. A seguir analisaremos a apresentação musical realizada no Teatro Municipal de São João del-Rei, cujo ensaio foi comentado anteriormente.

No dia da apresentação estavam presentes alunos, professores e gestores de onze escolas participantes do *Programa Mais Educação*, que apresentaram números de dança, teatro, roda de capoeira, canto, e os alunos do projeto *Viola na Escola* apresentaram suas violas caipiras. Das experiências de apresentações públicas vividas pelos alunos do projeto esta foi a que teve o maior público, sendo que os assentos do Teatro Municipal ficaram completamente ocupados e parte da platéia teve que ficar de pé (figura nº 70).

Figura nº 69 - Teatro Municipal 1

Fonte: Site da Prefeitura Municipal

Figura nº 70 - Teatro Municipal 1a

Fonte: Site da Prefeitura Municipal

Neste dia tentamos agendar um ensaio prévio com passagem de som antes do início do evento, porém, havia tanta gente preocupada com suas apresentações que o palco foi tomado por diversos professores responsáveis por suas escolas. Do lado de fora do teatro reunimos os alunos, afinamos as violas e relembramos alguns detalhes da apresentação (figura nº 71). Vale aqui comparar o que foi ensaiado (*c.f. Oficina como ensaio para apresentação*) com o que foi apresentado, pois nem todos os alunos que haviam se comprometido para tal apresentação compareceram, o que demandou alterações inclusive no repertório a ser tocado. Abrimos mão de utilizar o acordeon e ao invés de tocarmos cinco músicas com dois grupos, apresentamos três canções com todos os alunos que se fizeram presentes.

Figura nº 71 - preparação dos alunos

Fonte: arquivo do pesquisador

Foi nesta apresentação que tocamos pela primeira vez em público a canção *Menino do Campo*, resultado de um processo de criação realizado com os alunos do projeto. Antes de tocarmos a música criada pelos alunos, comentei sobre o processo de composição da mesma e ao executá-la a platéia aplaudiu de pé.

No decorrer dos três anos de projeto em Emboabas diferentes turmas de alunos participaram de oito apresentações, que proporcionaram aos alunos interagirem com públicos diferentes, mais ou menos numerosos, em espaços distintos e em eventos de naturezas diversas, e ainda, sob o aspecto musical, somaram em suas experiências musicais o fato de terem tocado em espaços acústicos completamente diferentes, com estruturas diversas, ora microfonados, outrora acústico e em formações de apresentação variadas, como enfileirados ou em meia lua.

A primeira apresentação foi realizada na Igreja de São Francisco de Assis na Vila de Emboabas[83], atividade que foi realizada em novembro de 2014. Para esta apresentação a administração da escola preparou um convite impresso, que foi entregue aos pais dos alunos, moradores locais e aos demais envolvidos no projeto. No convite (figura nº 72 abaixo), consta um desenho do jovem WELINTON-17, que também pode ser compreendido com uma das formas de expressão do mesmo acerca da experiência musical vivida junto ao projeto.

Figura nº 72 - convite apresentação

Fonte: arquivo do pesquisador

A seguir trago dois registros fotográficos feitos na ocasião:

[83] Nesta apresentação estiveram presentes o violeiro Chico Lobo, membros integrantes do ICL, professores do Departamento de Música da UFSJ, a Secretária de Educação e da Secretaria de Assistência Social de São João del-Rei, alguns vereadores, a coordenadora do *Programa Mais Educação*, moradores do distrito de Emboabas, parentes dos alunos e professores do projeto, o que fez com que fosse formada uma platéia considerável e a Igreja de São Francisco de Assis ficou cheia de ouvintes. O violeiro Chico Lobo também fez uma apresentação artística juntamente com os professores do projeto após a apresentação dos alunos.

Figura nº 73 - apresentação Igreja 1

Fonte: arquivo do pesquisador

Figura nº 74 - apresentação Igreja 2

Fonte: arquivo do pesquisador

Em 2015, o projeto *Viola na Escola* foi uma das atrações artísticas da *Feira Prefeitura com você*[84]. Esta apresentação aconteceu no centro da cidade de São João del-Rei, onde foi montado um palco ao lado da feira de artesanatos e das estantes com as amostras dos trabalhos realizados pela Prefeitura Municipal. Pôde-se contar com uma pequena estrutura de som e os ouvintes foram os transeuntes e consumidores da feira de artesanatos e das barraquinhas de comida e quitandas.

Figura nº 75 - Feira Prefeitura com Você

Fonte: arquivo do pesquisador

Também em 2015, os alunos do projeto puderam se apresentar pela primeira vez no Teatro Municipal de São João del-Rei[85]. Na data da apresentação o violeiro Chico Lobo estava lançando seu primeiro livro, intitulado *Conversa de Violeiro* e o CD *Cantigas de Violeiro*. A apresentação aconteceu no dia 17 de outubro de 2015, um sábado. Os alunos assistiram à apresentação artística do citado violeiro e também puderam subir ao palco para se apresentar. Neste dia a direção da Escola Municipal de Emboabas levou outros alunos que

[84] Disponível em: *http://saojoaodelrei.mg.gov.br/noticia/6111/ABERTURA%20DA%20FEIRA%20 PREFEITURA%20COM%20VOC%C3%8A.*

[85] A programação do evento foi divulgada pela mídia local, na rádio, página virtual da Prefeitura Municipal de São João del-Rei e nos jornais. Disponível em: *http://www.gazetadesaojoaodelrei.com.br/site/2015/10/chico-lobo-retorna-ao-palco-do-municipal-violeiro-lanca-livro-e-cd-neste-sabado-17/*.

ainda não participavam do projeto e as apresentações, do violeiro Chico Lobo e dos alunos do projeto, serviram de incentivo aos mesmos, sendo que parte deles se tornou os novatos no ano de 2016. A seguir o registro fotográfico da apresentação:

Figura nº 76 - Teatro Municipal 2

Fonte: arquivo do pesquisador

Neste dia, como os alunos entrariam no palco durante a apresentação do violeiro Chico Lobo, tivemos que afinar as violas antes do início do espetáculo. Durante o show fomos convidados a subir ao palco e tocamos junto com o citado violeiro três canções: *Cuitelinho*, *Menino da Porteira* e *Cálix Bento*, sendo que a última foi acompanhada pelo coro da platéia e rendeu calorosos aplausos.

No mesmo ano, os alunos do projeto puderam se apresentar no Anfiteatro do campus Santo Antônio da UFSJ[86]. Vide a seguir fotografia tirada neste evento.

Figura nº 77 - Anfiteatro campus Santo Antônio

Fonte: arquivo do pesquisador

O ano de 2015 foi o período em que os alunos mais se apresentaram publicamente e outro convite partiu da Escola Municipal de Emboabas para que os alunos tocassem no 2º

[86] O anfiteatro estava lotado nesta apresentação, sendo que a platéia foi composta por diversos professores, coordenadores de creches e pré-escola da rede pública e gestores dos sistemas de ensino dos municípios da região do Campo das Vertentes - MG. A apresentação foi acústica e algumas canções foram acompanhadas pelo coro da platéia, o que foi empolgante e rendeu aplausos fervorosos.

Torneio Leiteiro de Emboabas[87]. Este evento é de grande importância para o distrito e outras proximidades, sendo o mesmo tradicional na região, em que pese ser o segundo que aconteceu no vilarejo. Esta apresentação infelizmente não foi um sucesso, uma vez que devido à chuva intensa não houve equipamento para amplificar as vozes e o som das violas. A situação foi um pouco caótica apesar dos alunos terem tocado o repertório preparado para a apresentação. Outro aspecto que comprometeu a apresentação foi a falta de iluminação no palco, que impediu inclusive registros fotográficos e de vídeo, uma vez que foi à noite. Houve também um considerável atraso e a apresentação começou depois de 22h. Este exemplo corrobora as ideias que trabalhamos no terceiro capítulo, sobre a experiência ser composta de sucessos e de vivências não bem sucedidas.

Outra apresentação aconteceu no dia 14 de junho de 2015, um domingo, em uma rua de lazer[88] no bairro Dom Bosco em São João del-Rei. Nesta apresentação não havia palco e equipamento de som para amplificação da voz e dos instrumentos musicais. Os alunos tocaram embaixo de uma tenda que foi montada no meio da rua. Como a apresentação não era o foco principal, mas apenas mais uma das atividades, a experiência foi um pouco conturbada, uma vez que havia muito ruído de pessoas conversando, crianças gritando ao brincar, barulho de carros passando, dentre outras coisas. Contudo, uma platéia foi formada ao redor dos alunos e algumas pessoas se sentaram em cadeiras debaixo da referida tenda, vindo a prestar atenção na apresentação e a aplaudi-los entre uma música e outra.

Figura nº 78 - Rua de Lazer do SESC

Fonte: arquivo do pesquisador

[87] A programação foi divulgada nas rádios de São João del-Rei, jornais e no página virtual da Prefeitura, sendo que os alunos foram escalados a se apresentar no dia 03 de setembro de 2015, uma quinta-feira às 21:00 h. Disponível em: *http://saojoaodelrei.mg.gov.br/noticia/6886/DISTRITO%20DO%20EMBOABAS%20PREPARA%20O%20SEGUNDO%20TORNEIO%20LEITEIRO*.

[88] A Rua de Lazer é uma das ações do Sesc (Serviço Social do Comércio), que proporciona brincadeiras, oficinas, jogos recreativos, eletrônicos, desportivos e apresentações artísticas à população. Disponível em: *http://www.sescmg.com.br/wps/portal/sescmg/centrais/central_noticias/noticia_ aberta/lazer+-+noticias/rua+de+lazer+em+sao+joao+del+rei*.

Em 2016 aconteceram duas apresentações, sendo que uma delas já foi mencionada acima, qual seja, a que aconteceu no Teatro Municipal para o encerramento do *Programa Mais Educação* e cuja *Oficina como ensaio para apresentação* foi trazida. A segunda apresentação aconteceu em setembro e foi realizada no Teatro do campus Santo Antônio da UFSJ.

Figura nº 79 - Teatro campus Santo Antônio

Fonte: arquivo do pesquisador

As situações de performance trazidas nas apresentações públicas arroladas anteriormente foram realizadas em grupo, sempre com a presença de alguns professores. A seguir analisaremos um significante caso em que a performance se deu individualmente.

Um aluno do projeto[89] que se formou no ensino fundamental em Emboabas no ano de 2014, fez uma apresentação à viola caipira para os alunos e professores de sua nova escola do ensino médio[90]. Nos primeiros dias de aula, Welinton-17 se identificou como violeiro e acabou sendo convidado a fazer uma apresentação para os alunos e professores da escola. Fiquei sabendo deste fato através da professora do *Programa Mais Educação*, Rita Miranda, em uma de nossas conversas na Kombi da Secretaria de Educação quando estávamos indo para Emboabas para mais um dia de oficina. Quando o entrevistei, conversamos sobre a questão:

> [...]
> **L.:** Ah, estou me lembrando que você fez uma apresentação na Escola em São João del-Rei no ano passado, como é que foi isso?
> **WELINTON-17.:** Fiz
> L.: Pra quantas pessoas você tocou? Umas 20, 30 pessoas?

[89] W-17 participa das oficinas de viola caipira desde o princípio, inclusive foi um dos poucos alunos que estiveram presentes na assinatura do convênio do projeto, tendo sido um dos entrevistados pela TV-Prefeitura. Também foi entrevistado para a reportagem do MGTV e participou como integrante do grupo de violeiros em diversas apresentações. Foi o criador do grupo *Viola de Emboabas* no *facebook*, desenhou a imagem do violeiro para o convite da primeira apresentação na Igreja (vide figura nº 72) e mesmo tendo concluído em 2014 o ensino fundamental junto à Escola Municipal de Emboabas, continuou frequentando-a para participar das oficinas de viola caipira.

[90] Escola Estadual Doutor Garcia de Lima em São João del-Rei.

> **WELINTON-17.:** Por aí
> **L.:** Foi só pra sua turma?
> **WELINTON-17.:** Não, foi pro colégio todo. Foi assim, eu num sabia cantá, daí alguém cantô pra mim
> **L.:** E qual música vocês tocaram?
> **WELINTON-17.:** Foi Menino da Porteira
> **L.:** E o friozinho na barriga, deu ou não deu?
> **WELINTON-17.:** Na hora não, deu foi antes. Quando chegou a hora eu falei, agora não (risos)
> **L.:** E essa apresentação fez com que você conhecesse alguém na Escola que você estava acabando de entrar?
> **WELINTON-17.:** Ah, várias pessoas chegaram perto de mim, e falaram, tipo assim, que também queria aprender a tocar viola, que achou muito legal, que sempre que... sempre que... tivesse a oportunidade queria aprender um dia.

O exemplo ora em tela é notório e me conduziu a reflexões sobre como seriam incalculáveis os reflexos e ecos da experiência musical analisada. Não fossem as conversas com a professora Rita e a entrevista realizada com o próprio aluno, jamais poderia pensar no ocorrido. Welinton-17 afirma que várias pessoas chegaram perto dele para conversar sobre sua apresentação. Não quero com isto afirmar que foi a música a única responsável pelas interações do aluno com as demais pessoas da escola, porém, no dia em que se apresentou, o mesmo deixou de ser invisível para alguns, que se aproximaram e deram início a amizades e diálogos. Foi a experiência musical vivida nas oficinas de viola caipira em Emboabas que deu a ele a oportunidade de se ver evidenciado diante de um lugar novo e de pessoas ainda desconhecidas. A vivência musical junto ao projeto *Viola na Escola* em Emboabas é que proporcionou a autonomia instrumentística necessária para que Welinton-17 se apresentasse em público agradando os ouvintes. Quando falo de autonomia instrumentística é no sentido de que na maioria das apresentações do projeto foram os professores que afinaram os instrumentos e os alunos tocaram por imitação, ou seja, a partir do que os professores estavam tocando. Na citada apresentação, Welinton-17 afinou a viola caipira e tocou sozinho, sem letra cifrada ou por imitação, o que demonstra autonomia ao instrumento.

Vale comentar aqui que, por mais que pareça, não é meu interesse direto em realizar um estudo de caso, porém, é muito representativa a história de Welinton-17 diante da experiência musical investigada. Conforme já foi comentado, a Vila de Emboabas fica a aproximadamente trinta e cinco quilômetros de São João del-Rei, ou seja, para ir e voltar são setenta quilômetros de viagens diárias, em uma estrada de terra que em épocas de chuva não passam veículos convencionais. Ao conversar com Welinton-17 sobre o local de sua moradia, respondeu:

> [...]
> **L.:** Você mora aonde? É aqui na Vila de Emboabas mesmo?

> **WELINTON-17.:** Quase dezessete quilômetros daqui, chama Fazenda do Val, perto de Montevidiu
> **L.:** Seus pais trabalham com o quê?
> **WELINTON-17.:** Trabalham na roça, planta e mexe com gado, essas coisa assim
> **L.:** E você trabalha com eles?
> **WELINTON-17.:** Às vezes, no final de semana
> **L.:** E você tem ido a São João del-Rei? Com que frequência? Agora que você está estudando lá...
> **WELINTON-17.:** Agora tenho ido todo dia
> **L.:** E antes de estudar lá?
> **WELINTON-17.:** Antes era só de vez em quando

Além dos setenta quilômetros o aluno percorre mais trinta e quatro até sua residência o que demonstra o esforço e interesse pelos estudos. Estudos que o mesmo deu sequência não só na Escola, mas também em sua busca musical. Em 2015, quando começou a frequentar diariamente a cidade de São João del-Rei, Welinton-17 se matriculou nas aulas de canto no Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier, onde outras disciplinas complementares o estão ensinando a escrita musical formal e a teoria musical. Ao entrevistá-lo também conversamos sobre esta questão:

> [...]
> **L.:** Então você começou a ir diariamente a São João del-Rei em 2015?
> **WELINTON-17.:** Isso
> **L.:** E lá em São João del-Rei, você deu sequência aos seus estudos musicais?
> **WELINTON-17.:** Di, agora eu tô fazenu aula de canto coral e musicalização
> **L.:** Onde?
> **WELINTON-17.:** No Conservatório
> **L.:** No Conservatório Padre José Maria Xavier?
> **WELINTON-17.:** Isso
> **L.:** E como é que está sendo essa experiência?
> **WELINTON-17.:** Uai, bão. Muito boa
> **L.:** E você acha que foi a viola que te despertou isso, ou você acha que de qualquer forma você teria procurado estudar música em São João del-Rei?
> **WELINTON-17.:** Acho, porque antes eu nunca pensava em fazer aula de canto, essas coisa assim... Eu nem pensava fazê aula de viola. Antes do projeto vim pra cá, eu nem pensava fazê aula de viola
> **L.:** Se tivesse aula de viola no Conservatório, você daria continuidade nos estudos da viola ou iria estudar canto mesmo?
> **WELINTON-17.:** Ia.
> **L.:** Você foi pro canto, porque ainda não tem aula de viola caipira lá?
> **WELINTON-17.:** Ãhã. Não sei se tem, porque eu não perguntei ainda, mas acho que num tem não

Segundo suas próprias palavras, o mesmo sequer pensava em fazer aulas de viola caipira ou de canto, o que nos permite interpretar que a experiência musical que estamos analisando desencadeou esta busca do aluno por novos conhecimentos musicais, levando-o a procurar outros espaços e pessoas que pudessem continuar lhe ensinando sobre Música.

Para encerrar a apresentação deste parâmetro do modelo de Swanwick, podemos afirmar que, além das apresentações, a performance na experiência musical ora analisada

também se deu entre os alunos durante as oficinas e fora delas, nos dias em que estudaram juntos e tocaram uns para os outros. Nas férias, os alunos que levaram os instrumentos para casa possivelmente se apresentaram para seus familiares e amigos. Também quando tocaram para os professores nas oficinas, seja para tirar dúvidas ou para demonstrarem o que haviam aprendido, realizaram atividades desta natureza. A performance também pôde ser percebida nas oficinas quando os alunos: - cantaram as canções conhecidas por eles; - bateram palmas acompanhando o que estava sendo tocado pelos demais; - assoviaram, imitaram animais e ruídos nas atividades de criação em que envolveu paisagens sonoras; - batucaram alguns tambores e as carteiras da escola em atividades de percepção rítmica; - exploraram sons corporais e à viola caipira. Portanto, a performance consistiu em diversos comportamentos musicais passíveis de serem observados, seja por outras pessoas, entre eles ou por eles mesmos.

C – *Menino do Campo*: vale aqui relembrar que na perspectiva adotava por Swanwick, a composição incluiu todas as formas de invenção musical, não se restringindo aos trabalhos que são escritos sob qualquer forma de notação. A composição pôde ser percebida durante todo o processo de vivência musical junto à viola caipira, porém, em níveis de complexidade diferentes, uma vez que esteve presente desde as primeiras oficinas nas atividades de exploração sonora até o que entendo ser o ápice do processo composicional, que consistiu na criação musical de *Menino do Campo*, que nos deteremos com mais detalhes adiante no texto.

As turmas iniciantes sempre passaram por atividades de exploração sonora corporal e ao instrumento. Nestas oportunidades a criação musical se deu através de jogos imitativos e criativos, nos quais cada aluno criou sequências de sons, tirados à viola caipira, ao corpo ou à outra fonte sonora, para que os demais repetissem a sequência criada, e assim, cada aluno teve a oportunidade de criar a sua própria sequência, a partir daquilo que nele despertou maior interesse. É importante compreender que uma simples atividade como esta, se analisada caso a caso, pode demonstrar complexas tramas teórico-musicais, em que ritmos e combinações aparentemente simples, caso fossem notados na escrita formal, demonstrariam alto grau de complexidade. As escolhas de timbre, de intensidade, de alternância de movimentos é que ditam a complexidade da criação, porém, nesta etapa o criador a faz de forma intuitiva, fomentando principalmente a atenção e a prontidão dos demais que irão repetir a sequência de sons criada.

Outra atividade de criação que merece ser aqui trazida, também utilizada nos primeiros meses das turmas iniciantes, é a criação de uma história em que os sons explorados na viola caipira é que compõem a sonoplastia da apresentação. Algumas vezes as histórias foram sugeridas pelos professores e noutras os alunos é que as inventaram. Este é um bom exemplo de que as atividades de criação englobam também as de performance e de apreciação, uma vez que as histórias e sonoplastias eram criadas, individualmente ou pelos grupos, e em seguida, eram apresentadas aos professores e demais integrantes da turma. Ao criarem a história estavam compondo, ao tocarem estavam exercitando a performance e ao escutarem uns aos outros estavam apreciando.

As atividades de improvisação aqui também se incluem, uma vez que o ato de improvisar implica tomada de decisões e a utilização de muita criatividade. Ao improvisar os alunos não estão tentando reproduzir algo pré-estabelecido, mas sim, estão compondo a partir de determinados elementos sonoros enfatizados e sugeridos pelos professores. Atividades desta natureza fizeram parte de muitas oficinas e a título de exemplo posso citar: - as improvisações no modo mixolídio utilizando ponteados no primeiro par de cordas, enquanto os demais alunos do grupo sustentavam o acompanhamento realizando o acorde de D7 na mão esquerda e o ritmo cateretê com a mão direita. Geralmente estas atividades foram realizadas em roda, onde se seguia uma quadratura para cada improvisador, até que a volta na roda fosse concluída; - as improvisações também aconteceram nos estudos das escalas duetadas, sendo que enquanto o grupo realizava uma progressão harmônica pré-definida, cada aluno tinha individualmente a oportunidade de ser o improvisador e assim que terminava o seu improviso, se juntava aos demais para desempenhar a atividade de acompanhamento para que o próximo pudesse improvisar. Ao improvisarem utilizando as escalas duetadas também estavam compondo, uma vez que ao escolherem os caminhos melódicos, as durações dos sons, as intensidades de cada trecho, as formas de se atacar as cordas com a mão direita, dentre outras nuanças, estavam inventando um resultado sonoro não estabelecido previamente.

Contudo, vale ressaltar que a improvisação também foi passível de ser realizada em obras musicais já pré-estabelecidas, ou seja, em músicas de outros compositores. Por exemplo, nas finalizações das músicas caipiras em que geralmente há uma cadência final (V7-I) que suscita variadas formas de tanger as cordas, com rasqueados ou com ataques seguidos de abafamento das cordas, os alunos puderam criar suas próprias formas de encerrar algumas músicas. O grupo geralmente partia da última estrofe cantada e para finalizar a música todos paravam de tocar simultaneamente para que o improvisador tocasse o seu desfecho inventado.

A composição também se fez presente nos arranjos criados pelos alunos e professores. Cito como exemplo a junção da introdução da música *Amanheceu peguei a viola* com a canção *Cuitelinho*. Tal arranjo foi criado com a intenção de ser tocado no início das apresentações públicas e foi executado nas oficinas, ensaios e em algumas apresentações. Este foi um processo de criação coletivo, em que a escolha da forma da música, das dinâmicas, do andamento e a ideia de se tocar a introdução de uma música para então tocar outra foram decisões de caráter composicional, segundo as concepções de Swanwick, que entende a composição como algo mais amplo do que a criação de uma obra musical escrita sob qualquer notação musical.

Dentre as diferentes formas e atividades de composição vivenciadas pelos alunos do projeto, cujos exemplos pontuais citamos acima, uma se destaca pela complexidade, pelas diferentes etapas, pelos sentidos criados pelos alunos e pela representação da mesma. Trata-se da composição da canção *Menino do Campo*, que foi mencionada ao longo da presente dissertação. Deixamos para comentar sobre este processo de criação musical nesta fase de encerramento do presente texto por entendê-lo ser icônico diante da experiência musical que estamos tentando compreender. Icônico no sentido de que ele representa ou reproduz com exatidão e fidelidade a ideia de que a experiência musical se deu ao longo de um processo e que não pode ser entendida como um produto final, com sentidos e significados únicos e similares para os sujeitos envolvidos.

O processo de composição da música *Menino do Campo* consistiu nas seguintes etapas: - sugestões temáticas; - agrupamento de ideias literárias; - adequações prosódicas; - criação da melodia; - harmonização à viola caipira; - criação do estribilho; - estruturação da forma; - definição de dinâmicas, andamentos e ritmo; - e arranjo com notação musical através de letra cifrada.

A primeira etapa teve início no primeiro semestre de 2016, oportunidade em que pedi aos alunos que formassem duplas e com uma folha A4 em branco, lápis e caneta, saíssem pela Escola na tentativa de escrever, descrever, desenhar, poetizar ou manifestar livremente naquela folha o que a viola caipira e aquele processo de estudo de Música representavam para eles. Sugeri que os sentidos e emoções correlatas que viessem à tona naquele momento fossem registrados. Frases, desenhos, comentários, tentativas de rimas e muitas risadas é que esculpiram a letra da canção, que pôde ser concluída em uma única quinta-feira de oficina de viola caipira. A partir das sugestões temáticas sobre a viola e o processo de aprendizagem musical, algumas ideias puderam ser agrupadas, como por exemplo, as frases e comentários sobre a escola, sobre os alunos, sobre o contexto e sobre os aspectos naturais do vilarejo.

Tentei agrupar também as palavras que rimavam e as ideias temporais existentes em suas falas, como por exemplo, “acordar cedo” e “anoitecer”.

O passo seguinte, que também aconteceu na mesma oficina, consistiu em duas etapas simultâneas, que foram as adequações prosódicas e a criação da melodia, uma vez que ao brincarmos com a letra da canção que estava se formando, fomos cantando, testando as palavras, realizando as adequações necessárias, ora cortando palavras, ora as acrescentando, enquanto a melodia foi nascendo em meio ao processo de criação e foi definindo seus aspectos métricos, de acentuação e entonação. Neste dia, no final da tarde antes de voltarmos para São João del-Rei, gravei a melodia no celular para que a mesma não se perdesse.

Na semana que antecedeu a oficina seguinte pude ouvir ao celular e cantar diversas vezes a melodia, para só então harmonizar a canção à viola caipira. Busquei adequar a melodia à principal tonalidade estudada pelos alunos, qual seja, Ré Maior, devido à afinação aberta Cebolão em Ré Maior. Procurei também utilizar somente os três acordes básicos da tonalidade, quais sejam D, G e A, ou seja, Ré, Sol e Lá respectivamente e todos maiores.

Na oficina subsequente à criação da letra e da melodia apresentei aos alunos a versão harmonizada e começamos a ensaiá-la, a partir da letra da canção que foi disponibilizada em uma folha impressa para cada aluno. Nesta oficina trabalhamos somente a parte do canto, com o objetivo de que os alunos pudessem internalizar a melodia que havíamos criado, e também, para que o texto fosse por eles memorizado.

A canção Menino do Campo passou a compor praticamente todas as oficinas que se seguiram durante o ano de 2016 e aos poucos fomos testando alguns ritmos, andamentos e dinâmicas. Alunos e professores em parceria é que foram definindo os detalhes da canção até que a mesma tomou uma forma definitiva. Quanto ao estribilho, fomos eu e o professor Cássio que o criamos. Recordo-me que chegamos mais cedo na escola neste dia e que ficamos na sala de música tocando um pouco após termos afinado os instrumentos musicais, até que em certo momento tive um *insight* quanto à introdução, que também buscou ser simples para que os alunos pudessem reproduzi-la. Aos poucos fomos selecionando os alunos que iriam tocar o estribilho e os que fariam o acompanhamento, sendo que o canto foi trabalhado por todos os alunos.

A partir das experimentações e improvisações é que alguns elementos foram sendo agregados ao arranjo da canção, como por exemplo, há um trecho da música que diz “*a siriema do mato, igual rato correndo de gato, corre e canta pra valê que já vai anoitecê*”. Na *Oficina na praça*, ao tocarmos *Menino do Campo*, quando chegamos nesta parte da canção, intuitivamente os alunos começaram a imitar os sons de bichos noturnos, pois a letra sugeria

que "*já vai anoitecê*". Os alunos ficaram tão empolgados que chegaram a gritar e dar gargalhadas, o que deixou claro que nesta parte da música caberia o que Murray Schafer denominou de paisagem sonora[91], ou seja, a organização de sons que nos remetem à determinada paisagem, no caso em tela, à noite em uma floresta. Buscamos organizar os sons que cada aluno faria, ou seja, qual bicho cada um imitaria, e também, estruturamos as ideias de dinâmica, começando com a intensidade pianíssimo para aos pouco ir crescendo até um determinado limite que não provocasse ruídos ao invés de sons, para em seguida, ir decrescendo até que os sons sumissem e a música pudesse seguir para as próximas estrofes. A ideia foi incorporada ao arranjo e se tornou uma das partes preferidas dos alunos, que sempre que a realizavam se divertiam muito.

Outro detalhe que também foi agregado ao arranjo também surgiu de forma intuitiva. Em uma das oficinas enquanto estávamos tocando a música *Menino do Campo*, surgiram palmas em determinadas preparações harmônicas que precediam as estrofes. As palmas foram realizadas pelos alunos naturalmente, a partir do que estavam sentindo e escutando naquele momento. Aproveitamos para inserir o detalhe no arranjo da canção.

E assim o arranjo foi-se desenvolvendo ao longo do processo de composição e só chegamos a fechar um formato final porque em dezembro de 2016 iríamos apresentá-la pela primeira vez no Teatro Municipal de São João del-Rei em um evento de encerramento do *Programa Mais Educação*. Digo isto, com o intuito de demonstrar que um processo desta natureza é dinâmico e pode continuar sofrendo alterações indefinidamente até que se conceba um nível de maturação tal que se possa fechá-la em um determinado formato, podendo ser concebida como uma obra musical.

A seguir, trago o arranjo de *Menino do Campo* que serviu de recurso didático para os ensaios da mencionada apresentação no Teatro Municipal e que utilizou a notação musical por *cifras*, para que os alunos pudessem estudá-la e tocá-la quando quisessem. Temos a pretensão de gravar esta canção, porém, para que possamos alcançar um resultado sonoro de maior qualidade, ainda necessitamos trabalhar um pouco mais alguns aspectos, principalmente os relacionados ao canto.

---

[91] Paisagem sonora: é um conceito com origem na palavra inglesa *soundscape* e que se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que nos rodeia. Uma paisagem sonora é composta pelos diferentes sons que compõem um determinado ambiente, sejam esses sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica. Disponível em: *https://pt.wikipedia.org/wiki/Paisagem_sonora*.

Menino do Campo

Emboabas 02 de junho de 2016

Introdução: (Instrumental: D – A7)

D
Acordo bem cedo,
G A
para aprender...
A D
Amigos, Escola,
A D (A7 – D)
eu quero crescer...

- Entrada do ritmo ***cururu***

D
Sou mineiro de Minas Gerais,
G A
sou menino do campo...
A D
Moda de viola,
A D (A7) - (solo : D// A7// - D/ A7/)
é o nosso encanto...

D
Nossa estrada tem puêra,
G A
nossa Escola Capuêra...
A D
Tem dança, comida, viola,
A D (A7 – D - palmas)
e folia a noite intêra...

D
A siriema do mato,
G A
igual rato correndo de gato...
A D
Corre e canta, pra valê,
A D (bichos noturnos: A7 - D)
que já vai anoitecê...

D
Escola de Emboabas,
G A
minha casa, meu viver... (2x)
A D
Aqui aprendi viola,
A D (solo)
a ler e escrever...

D
Viola minha viola,
G A
que na horta aprendi tocar...
A D
O sol custuma imbora,
A D (palmas)
depois que a boiada passá...

D
Passa boi, passa boiada,
G A
só num passa capivara...
A D
Tá quetinha na lagoa,
A D
come, come, qui num pára...

D
Escola de Emboabas,
G A
minha casa, meu viver...
A D
Um dia vou-me embora,
A D
no meu peito vai você...
A D
Um dia vou-me embora,
A D
no meu peito vai você...

- *Fade out*: repetindo a frase "um dia ..."

Analisando agora a obra musical, resultante de um processo complexo de composição e criação musical, podemos interpretar a partir do texto da canção que *Menino do Campo* é uma forma de expressão, tanto da realidade, dos sentimentos quanto da experiência de seus compositores. A estrada tem poeira, o vilarejo tem siriema, capivara, boiada, viola, horta e escola, ou seja, o texto da canção exprime o contexto, o lugar em que vivem os sujeitos. Porém, há também expressão do sentimento de saudade, quando cantam que um dia irão embora da Escola de Emboabas, mas em seus peitos a levarão consigo, "*um dia vou-me embora, no meu peito vai você*". Quanto à experiência musical também foi expressada na letra da canção, quando cantam "*Escola de Emboabas, minha casa meu viver, aqui aprendi viola, a ler e escrever*".

O ritmo adotado para a execução da música *Menino do Campo* foi o *cururu*, que compõe a gramática musical da música caipira, portanto, a linguagem utilizada está relacionada ao contexto cultural dos sujeitos.

A seguir trago algumas transcrições sobre o processo de composição em tela, visando encerrar este capítulo enfatizando a voz dos sujeitos da pesquisa sobre o que é criar e tocar a própria canção.

> [...]
> **L.:** Mudando de assunto, você participou da criação da música 'Menino do Campo', não é isso? Se eu me lembro bem até a idéia do nome da música foi você quem deu?
> **VICTOR-10.:** É, eu e o G. Eu falei, ô G. a gente podia pegar alguma coisa de menino e campo, daí o G. falô vamo tentá juntá? Aí ele falô 'campo menino'... aí eu falei, não, menino do campo
> **L.:** E aí acabou virando o nome da música?
> **VICTOR-10.:** Ãhã
> **L.:** E tinha um trecho que foram vocês (VICTOR-10 e G.) fizeram que também entrou pra música, qual era?
> **VICTOR-10.:** Sou mineiro de Minas Gerais, sou menino do campo...
> [...]
> **L.:** E já tá dando pra tocar e cantar essa música?
> **VICTOR-10.:** Ah, mais ou menos... tô treinando. Igual, o solinho o professor já vai ensiná nóis
> **L.:** Agora me diga uma coisa, tocar a própria música ou tocar a música dos outros?
> **VICTOR-10.:** Ah, tocar a música dos outros é uma nova... tipo, uma nova... uma nova coisa que a gente tenta, porque a gente tá treinando... a nossa música a gente treina e já tá treinado
> **L.:** Foi você que criou ela, então já tá treinada por si só neh?
> **VICTOR-10.:** É
> **L.:** Você já tinha feito outra música ou foi a primeira?
> **VICTOR-10.:** Foi a primeira música que eu fiz
> **L.:** E aí?
> **VICTOR-10.:** Eu tive dificuldade porque foi a primeira vez que eu fiz
> **L.:** E agora que ela tá pronta o que é que isso significa?
> **VICTOR-10.:** Ah, uma coisa que eu consegui (risos)
> **L.:** E é melhor ou diferente? É melhor tocar a sua própria música ou só é diferente?
> **VICTOR-10.:** Ah, é quase a mesma coisa, só que tocar a música dos outros é mais difícil
> ----------
> [...]
> **L.:** E sobre aquela composição realizada entre os alunos e professores, a música "Menino do Campo", você participou da criação?
> **WELINTON-17.:** Participei
> **L.:** O que significa criar uma música que fala das coisas daqui, que fala da Escola?
> **WELINTON-17.:** Ah, diferente. Cê sabê que cê fez uma música é... é outra coisa neh? Cê sabê que cê tá fazendo a sua música, sua própria composição e ta tocando ela é diferente. Cê sabê que vai dá umas nota pra sua música, e o tom, essas coisa assim, é super diferente
> **L.:** Você poderia dizer se é até melhor do que tocar a música dos outros?
> **WELINTON-17.:** Ah cara, eu não posso falar isso, mas... (risos)
> **L.:** E você já compôs outras músicas neh?
> **WELINTON-17.:** Já, já arrisquei já
> **L.:** E Menino do Campo, já sabe cantar ela de cór?
> **WELINTON-17.:** Sei
> **L.:** Então canta ela pra gente
> **WELINTON-17.:** (cantou as duas primeiras estrofes e o refrão, batucando o tampo da viola)
> ----------

[...]
L.: Você participou da criação da música *Menino do Campo*?
PAULO-12.: Participei
L.: E como foi essa experiência de criar?
PAULO-12.: Difícil.
L.: Difícil em qual parte, de pensar na letra ou o quê?
PAULO-12.: Ãhã, de pensar na letra
L.: E tocar ela, você já está tocando?
PAULO-12.: Ãhã
L.: E a letra você já sabe?
PAULO-12.: De cór não (risos)

[...]
L.: Você participou da criação da música 'Menino do Campo'?
NAIARA-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Você já sabe cantar ela toda?
NAIARA-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: De cór, sem papel?
NAIARA-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Vamos cantar juntos então pra ver se sai?
NAIARA-10.: Acordo bem cedo... (cantou a música praticamente toda, com pequenas ajudas no início das estrofes)
L.: E essa coisa de tocar uma música que a gente fez, é mais legal, é igual ou é diferente de tocar a música dos outros?
NAIARA-10.: É diferente neh
L.: Como foi essa experiência de participar da criação de uma Música? O que você sente?
NAIARA-10.: Bão (risos)

[...]
L.: O que você costuma cantar?
LAVÍNIA-10.: Ah, é essa música que a gente fez... Menino do Campo
L.: Você já guardou ela de cabeça?
LAVÍNIA-10.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Toda?
LAVÍNIA-10.: Quase tudo eu acho
L.: Então com é que ela começa
LAVÍNIA-10.: Acordo bem cedo... (cantou a música toda, com pequenas ajudas no início das estrofes)
L.: Muito bem, já gravou tudo! Você participou da criação dessa música, não foi?
LAVÍNIA-10.: Participei
L.: E como é que foi isso? Você já tinha criado outras músicas?
LAVÍNIA-10.: É porque eu quero ser cantora... aí foi bom que eu queria escrever uma música
L.: Então essa foi a primeira?
LAVÍNIA-10.: Foi
L.: E depois dessa você já fez mais alguma?
LAVÍNIA-10.: Não
L.: E qual é a diferença entre cantar a música dos outros e cantar a própria música?
LAVÍNIA-10.: Ah, é muito bom cantar a própria música neh... porque a gente memo é que fez
L.: Tem um gostinho especial? Por quê?
LAVÍNIA-10.: Sei lá... porque eu sei que é minha e eu tô conseguino cantá
L.: E cantar as músicas dos outros?
LAVÍNIA-10.: É bom também, mas aí só num é sua
L.: Tem que gostar da música neh?
LAVÍNIA-10.: A sua cê já gosta mesmo, desde que começou a cantá

[...]
L.: Você participou da criação da música Menino do Campo?

DOUGLAS-13.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: É mais legal tocar a própria música? Houve alguma dificuldade no processo de criar? Comenta aí pra gente
DOUGLAS-13.: Não, eu agrado de qualquer um. Dificuldade eu não tive não
L.: Você já sabe ela?
DOUGLAS-13.: Uns pedaço eu sei
L.: Qual pedaço você lembra?
DOUGLAS-13.: Pensou, pensou e cantou duas estrofes...
L.: Você já criou outra música antes ou depois dessa?
DOUGLAS-13.: Não, num tentei não

[...]
L.: Outra coisa que eu queria conversar com você é sobre aquela criação musical, da música 'Menino do Campo', você participou dela?
DIEGO-15.: De fazê ela assim, não.
L.: Nos dias da criação da música você não estava?
DIEGO-15.: Foi naquela época que eu tava faltano muito por causa do transporte
L.: Mas e depois na hora de tocar ela?
DIEGO-15.: Na hora de aprender a tocar os acordes eu participei
L.: E o que você acha desse processo que ao invés de tirar as músicas dos outros, criar a própria música?
DIEGO-15.: Ah, cumé que fala, ao invés de ficá copiano a música dos outro, a gente memo fazê... Mais interessante
L.: Por quê você acha que é mais legal?
DIEGO-15.: Uai, a gente faz e os outro vai poder escutar a música que a gente fez
L.: Você lembra de algum pedaço da música?
DIEGO-15.: Ah, num lembro não
L.: Acordo bem cedo...
DIEGO-15.: Canta o restante da estrofe

[...]
L.: E a música "Menino do Campo"? Vocês participaram da criação dela?
IRANILDO-15: Ãhã
WELINGTON-15.: Ãhã, participei
L.: Se não me engano aquela parte que fala "viola minha viola ..." foram vocês que escreveram, é isso mesmo?
IRANILDO-15.: Foi, ãhã, foi
WELINGTON-15.: (Sinal afirmativo com a cabeça)
L.: Qual a diferença entre compor uma música e a de tocar as músicas dos outros? Não sei se é a diferença não, mas é mais legal ou o quê?
IRANILDO-15.: Fazer uma música é melhor
WELINGTON-15.: É, fazer uma música é melhor. Inventá uma
L.: A gente acaba tendo a liberdade de falar sobre o que quiser neh?
IRANILDO-15.: É
WELINGTON-15.: É
L.: E por quê optamos por escrever sobre as coisas daqui e da Escola?
WELINGTON-15.: É as coisa que a gente frequenta no dia a dia, neh?
L.: E pra finalizar, eu gostaria que vocês falassem livremente por quê é importante estudar música? Se é pra todo mundo? E tal...
IRANILDO-15.: A Música, às vezes, é uma foram de expressão do que cê sente... fica pensano
L.: O que mais Welington?
WELINGTON-15.: Disabafá qualqué problema seu

E para finalizar, transcrevo a fala de uma aluna de onze anos de idade, que cantou *Menino do Campo* de cór durante a nossa entrevista, porém, como não havia participado das primeiras oficinas em que a letra e a melodia da canção foram criadas, não tinha

conhecimento de que a música havia sido composta pelos alunos do projeto. Maria-11 sabia cantar e tocar a música a partir de sua memória, sem ser necessário recorrer à letra ou às cifras. Contudo, sequer sabia que aquela música havia sido composta na própria escola. Por isso, gostaria de encerrar este capítulo relembrando a alegria que Maria-11 me fez sentir e das risadas que pude dar durante nossa entrevista, uma vez que fui surpreendido pela beleza de sua sinceridade, virtude inata das crianças.

> [...]
> **L.:** Quando fala da viola, qual música vem na cabeça?
> **MARIA-11.:** Chico Lobo
> **L.:** Qual outra?
> **MARIA-11.:** Ai, ai... é... Menino do Campo
> **L.:** Menino do Campo... Legal... Vamos falar dessa daí. De quem é essa música?
> **MARIA-11.:** Pensou e não respondeu
> **L.:** Você participou da criação dessa música?
> **MARIA-11.:** Quem criou essa música?
> **L.:** Foram vocês que criaram essa música
> **MARIA-11.:** Eu? Quem falou que foi nóis?
> **L.:** Não é Menino da Porteira não. Você quer falar Menino da Porteira ou Menino do Campo?
> **MARIA-11.:** Menino do Campo
> **L.:** Do campo é a que foi feita aqui na Escola ué
> **MARIA-11.:** (Cara de surpresa)
> **L.:** Acordo bem cedo para aprender...
> **MARIA-11.:** Essa aí, eu acho que num tava não
> **L.:** Mas você sabe cantar ela? Já tocou?
> **MARIA-11.:** (Sinal afirmativo com a cabeça)
> **L.:** Foi o pessoal daqui que fez uai
> **MARIA-11.:** Foi? Nem sabia
> **L.:** Você lembra da letra dela?
> **MARIA-11.:** Ãhã
> **L.:** Então canta comigo. Acordo bem cedo...
> **MARIA-11.:** Cantou a música (junto comigo e às vezes complementando as frases)
> **L.:** E você tá tocando e cantando ela e nem sabia que era daqui?
> **MARIA-11.:** (Sinal negativo com a cabeça)

Face ao exposto neste tópico 4.2 é que refletimos sobre como uma teoria pode iluminar uma investigação ao mesmo tempo em que analisar com base na mesma permite que o campo a reinvente. Os pensamentos de Keith Swanwick partiram de suas experiências de vida, que o levaram a criar suas teorias de forma ampla e abstrata. Contudo, ao trazermos suas ideias para a investigação que nos propusemos, de certa forma acabamos por reinventá-la ao pensarmos em um processo de musicalização vertido para a experiência musical, em que a viola caipira pôde ser pensada como um instrumento musicalizador.

5. POSLÚDIO

A uns trezentos ou quatrocentros metros da Pirâmide me inclinei, peguei um punhado de areia, deixei-o cair silenciosamente um pouco mais adiante e disse em voz baixa: estou modificando o Saara. O ato era insignificante, mas as palavras nada engenhosas eram justas e pensei que fora necessária toda a minha vida para que eu pudesse pronunciá-las.
(Jorge Luis Borges)

A epígrafe que foi extraída do livro *Atlas*, em que Borges e sua companheira narram experiências de viagem por meio de relatos, poemas e fotos[92], é a imagem que compõe este poslúdio[93]. Em analogia relaciono a experiência vivida pelo autor à minha, que diante do desafio de realizar uma pesquisa em um novo campo, o da Educação, me sinto como um cego valendo-se de outros sentidos para perceber o que foi vivido. O que este punhado de areia que modifica o Saara pode dizer da experiência musical com a viola caipira na escola de Emboabas?

A princípio, tendo em conta os desafios estruturais da educação pública brasileira, oficinas de viola caipira para crianças e jovens de uma escola pública do campo podem parecer insignificantes. Entretanto, em tempos de reprodução de saberes e de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ampliar a jornada escolar com o intuito de se repensar a escola como um espaço de formação multidimensional, de fomento do *tempo livre* e de criação, é subverter a própria lógica das imposições de ordem capitalista. Enquanto as escolas vêm reproduzindo saberes com objetivos calcados em aprovações de exames e no alcance de índices meritocráticos, o ensino de Música nas escolas públicas é certamente uma alternativa para espaços e tempos de criação e renovação.

A experiência musical vivida no projeto *Viola na Escola* nos desvela tais possibilidades, em que os espaços utilizados pelas oficinas de viola caipira extrapolam a sala de aula e o *tempo livre* compõe a vivência musical, seja nas atividades na praça, nas rodas de viola ou nas improvisações. A canção *Menino do Campo* é emblemática nesse sentido, pois as crianças e jovens tiveram, durante todo o processo de criação, a liberdade de provar, experimentar, arriscar e não somente reproduzir o que já estava dado e constituído.

---

[92] O casal Borges e Maria Kodama iniciou suas viagens em 1975, quando há décadas Borges já era cego. A escolha dos destinos era aleatória: "antes de uma viagem, olhos fechados, unidas as mãos, abríamos ao acaso o atlas e deixávamos que as gemas de nossos dedos adivinhassem o impossível", revela Maria (ATLAS, 1984, p.)

[93] Peça musical que serve de encerramento a uma obra musical.

A canção criada pelas crianças e jovens do projeto traduz também o pressuposto de que Música é Linguagem, uma vez que é meio de expressão e comunicação de sentimentos, realidades e experiências. "*Sou mineiro de Minas Gerais, sou menino do campo, moda de viola é o nosso encanto*"[94]. Essa foi uma das formas de identificação e expressão das crianças e jovens que participaram das oficinas, como meninos do campo que têm na viola caipira os seus encantos.

As reportagens realizadas sobre o projeto *Viola na Escola* também foram relevantes, uma vez que alguns alunos puderam expor suas opiniões sobre as oficinas de viola caipira em Emboabas. Com isto, quero atentar para o fato de que a experiência musical não consistiu somente no ato de tocar a viola caipira nas oficinas, mas que no sutil gesto de ceder uma entrevista para uma reportagem estavam de certa forma modificando aquele "deserto do Saara".

Neste sentido é que percebemos a potencialidade de oficinas desta natureza, que auxiliam no processo de reinvenção da escola como espaço destinado à construção e produção cultural. Nesta perspectiva a Escola Municipal de Emboabas pôde ser percebida como um *Centro de Cultura*, por ser o local de encontro das pessoas de todo o Distrito, não somente dos alunos, mas dos pais e moradores da Vila de Emboabas e região; por ser o espaço de realização das festividades, das campanhas de vacinação, das oficinas do *Programa Mais Educação* e demais eventos sociais.

Outro ponto que merece destaque é o fato das oficinas assumirem diferentes formas, modelos e cujos desdobramentos foram além dos muros da escola, alcançando outros espaços culturais, dentre eles, o Teatro Municipal de São João del-Rei, o Solar da Baronesa, o Teatro e o Anfiteatro do campus Santo Antônio da UFSJ. Foi possível perceber também que a partir das oficinas de viola caipira as crianças e jovens do projeto puderam estabelecer novas relações sociais entre si, com a comunidade e com suas famílias, o que foi inicialmente explorado nesta pesquisa, mas que pode ser pesquisado com maior profundidade em novas frentes de investigação.

No que tange à importância da presente pesquisa está em analisar este rico processo de formação, em que pude atuar como professor e investigador em um contexto cultural complexo e singular em que procuramos dialogar com os sujeitos e apreender as suas experiências de formação. Nas leituras, revisões bibliográficas, levantamentos e pesquisas na área, não foram encontradas referências de processos educativo-musicais semelhantes, em que

[94] Estrofe extraída da canção *Menino do Campo*.

o ensino da viola caipira estivesse inserido em uma escola pública municipal do campo, no contraturno escolar e participante de uma política pública de educação integral em tempo integral. Neste sentido, visualizamos que esta investigação é de interesse do campo da Educação Musical.

O fato de ter atuado como professor e investigador é um dos elementos que sugeriu uma escuta etnográfica, em que a observação foi posterior à participação, motivo pelo qual apresentei como principal instrumento metodológico a *participação observante,* que envolveu as crianças e os jovens mas também o pesquisador, que atuou como professor no processo educativo-musical. Esta especificidade da investigação é que me permitiu analisar a experiência musical sob um ângulo peculiar, em que os sentidos construídos para a compreensão do que foi proposto nesta pesquisa se pautaram principalmente nos conhecimentos advindos de minha formação musical.

Neste prisma: - operei com a concepção de que a Educação Musical pode ser entendida como um processo complexo e duradouro, passível de ser dividido em etapas, em que o primeiro estágio seria a musicalização; - trouxe autores que fomentam uma vivência vertida para a experiência musical nesta primeira etapa, em que a notação musical ordinária e demais sistematizações do fenômeno sonoro musical deveriam ser postergadas; - apresentei o *Modelo Compreensivo da Experiência Musical – C(L)A(S)P*, que foi pensado para responder como as atividades musicais proporcionam o envolvimento com a Música, principalmente em processos de musicalização; - analisei como o referido modelo pôde ser percebido nas oficinas de viola caipira do projeto *Viola na Escola;* - e demonstrei algumas estratégias pedagógicas musicalizadoras que foram implementadas, com o objetivo de trazer elementos para se compreender a experiência musical que pude compartilhar com as crianças e os jovens do projeto.

A partir da ideia de musicalização voltada para a experiência musical é que pensamos no ensino de Música em Emboabas, uma vez que as crianças e jovens envolvidos no projeto tiveram seus primeiros contatos instrumentísticos por meio da viola caipira. Instrumento musical este que teve papel central na presente investigação e que foi tratado como a voz da linguagem.

Após abordar seus aspectos históricos, culturais e educacionais, procuramos conceber a viola caipira como instrumento musicalizador. Perspectiva esta que se soma à importância da pesquisa, pois a viola caipira como instrumento musicalizador, se não é uma ideia e uma experiência totalmente inovadora, é, no mínimo, um problema pouco explorado no campo epistemológico da Educação Musical.

Vale aqui relembrar que o ensino da viola caipira de forma intencional, sistematizada e institucionalizada, é recente, uma vez que até a década de 1980 seu ensino se deu por meio da *pedagogia do congado* ou *imitação criativa*.

Tendo em vista que a presente investigação se debruçou sobre o ensino do referido instrumento musical em uma escola pública municipal do campo, mediado por educadores musicais com formação acadêmica na área, podemos afirmar que este processo particular faz parte de um processo mais amplo em que se observam as intensas transformações neste processo educativo-musical, que em menos de quarenta anos deixou de ser uma prática exclusivamente fundada na transmissão oral em contextos culturais como o Congado e as rodas de viola, passando a ser uma prática curricular sistematizada com base em teorias e sistemas de notação musical, que alcançou na última década espaço no ensino superior de música em instituições públicas.

O trabalho de pesquisa se ancorou na ideia de que a educação musical e a experiência musical em desenvolvimento são parte de um contexto cultural plural em transformação constante, onde signos novos se articulam e são negociados permanentemente com elementos da tradição. O conceito a partir do qual procuramos apreender este processo contínuo de transformação foi o de pensar a Cultura como *murta*, conforme sugerido por Viveiros de Castro (2002). Nesta direção, observou-se que o ensino da Viola Caipira na Escola de Emboabas não pode ser pensado a partir da ideia de resgate da identidade cultural dos sujeitos. Ao contrário, tanto a experiência dos alunos, quanto a minha experiência como professor só pode ser compreendida como um processo permanente de negociação de sentidos e significados que se inicia com o contato direto com o instrumento Viola Caipira, que se amplia na interlocução com as famílias e se desdobra em outros contextos culturais da Cidade, onde os alunos assumem o lugar central, executando para diferentes públicos o repertório trabalhado nas oficinas.

A delimitação do cenário em que se deu a experiência musical investigada foi de suma importância para compreendê-la, e ainda, para não romantizarmos sobre o ensino de viola caipira em Emboabas, que, por estar inserido em um distrito situado no campo do Estado de Minas Gerais, poderia sugerir o aprendizado do instrumento junto a manifestações culturais que o utilizam e nos moldes da *pedagogia do congado*.

Em outro nível de análise a experiência musical vivida pelos sujeitos se deu predominantemente no espaço escolar, sob a mediação de educadores musicais com intenções pedagógicas musicalizadoras, que buscaram trabalhar inicialmente os aspectos relacionados à percepção dos elementos musicais a partir de diversificadas atividades de imitação, criação e

apreciação. O estudo da técnica do instrumento, a teoria musical e literatura correlata foram secundárias, uma vez que o objetivo central esteve em sensibilizar e despertar as crianças e jovens do projeto para a Música, seja como ouvintes pensantes ou como futuros músicos e professores de música. Objetivo este que consideramos ter sido alcançado, sendo que a prova de sua materialidade pode ser percebida no caso do aluno que deu sequência aos estudos musicais no Conservatório de Música em São João del-Rei.

Nas atividades realizadas no formato *roda de viola*, os sujeitos tiveram a oportunidade de vivenciar esta experiência musical tal qual nas manifestações culturais que se valem desta prática, uma vez não havia intervenções dos professores para corrigir ou ensinar algo. As atividades consistiram em tocar o variado repertório de música caipira, sendo que os alunos puderam experimentar, provar e se arriscar, na busca por acompanhar o que era tocado pelos professores. As oficinas em roda de viola foram importantes vivências que marcaram a experiência musical, uma vez que estas práticas musicais não se assemelharam a "aulas", mas sim, a cotidianas atividades da vida em sociedade, que respeitaram o tempo de cada sujeito, proporcionando assim um ambiente propício para a criação e a improvisação.

A experiência musical vivida no projeto consistiu também das diversas formas de apreciação musical em que os sujeitos foram convidados a participar, bem como o recital de piano, o show do violeiro Chico Lobo, as apresentações dos professores, os vídeos e os áudios disponibilizados, sejam nas oficinas ou no *facebook*. O contato com diferentes instrumentos musicais que foram levados pelos professores de viola caipira também compôs a experiência musical, inclusive o fato de terem tocado em diversos modelos e violas caipiras do projeto.

As apresentações públicas também fizeram parte da experiência musical vivida e compartilhada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e foram percebidas como marcantes atividades não só de performance musical, mas, ainda, como atos de exposição à experiência. Para a realização de tais atividades vivenciaram os ensaios, que são práticas comuns no universo musical.

Em suma, a experiência musical que vivi com as crianças e jovens do projeto, abarcou diversificadas atividades, que foram realizadas em diferentes tempos e espaços. Analisar as oficinas em sala de aula, na praça, as rodas de viola, apresentações, os recitais, shows, reportagens, dentre outras coisas, possibilitou compreender a complexidade do que propus pesquisar, principalmente porque cada sujeito envolvido nesta experiência construiu os seus sentidos com singularidade, a partir de seus sucessos e dificuldades diante do mesmo evento ou atividade.

Vale também ressaltar que o projeto *Viola na Escola* é o resultado da soma complexa de esforços que tiveram a intenção de proporcionar aos alunos uma formação integral, um desenvolvimento multidimensional, artístico e musical.

Por fim, face ao exposto não somente neste poslúdio, mas no trabalho como um todo, teço minhas finais considerações no sentido de defender a escola pública e o projeto *Viola na Escola*, que, apesar de aparentemente "insignificante", demonstrou ser uma potência quanto às possibilidades de tempos e espaços de criação e de ricas vivências musicais que compuseram a experiência musical de cada sujeito de forma única e irrepetível.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC/ SEB/DCEI, 2013b. *Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? Option =com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192* . Acesso em 07.02.2016.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: *http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/ index.jsp? jornal=1&pa gina=1&data=19/08/2008*. Acesso em 02.05.2015.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em: *http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index .jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88*. Acesso em 27.05.2015.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: *http://www6.senado.gov.br/legislac ao/ListaPublicacoes.action?id=102480.* Acesso em 10.03.2016.

BARBOSA, Ricardo. Música, racionalidade e linguagem. In: DUARTE, Rodrigo; SAFATLE, Vladimir (orgs). *Ensaios sobre música e filosofia*. São Paulo. Associação Editorial Humanistas, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Nós, os Humanos:* do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Jorge Luis. *Atlas*. Colaboração de María Kodama. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1984.

BRAZ DA VIOLA. *A viola caipira:* técnicas de mão direita para ponteio e dicionário de acordes. São Paulo: Ricordi Brasileira S.A., 1992.

BRITO, Teca Alencar. *Hans-joachim Koellreutter:* ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

BRITO, Teca Alencar. *O humano como objetivo da educação musical:* o pensamento pedagógico-musical de Hans-joachim Koellreutter. Disponível em: *http://www.galileo .edu/esa/files/2011/12/3.-O-HUMANO-COMO-OBJETIVO-DA-EDUCA%C3%87% C3%83O-MUSICAL-Teca-Brito.pdf*. Acesso em 11.06.2016.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação Musical e o novo Paradigma.* Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Educação (em tempo) integral na infância:* Ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Belo Horizonte: UFMG, 2013, 201p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. *Além dos muros da Escola*. Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia da UFMG. Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite, 2011. Disponível em: *http://teiaufmg.com.br/publication/view/o-uso-de-espacos-extraescolare s-e-a-formacao-de-territorios-educativos-na-experiencia-da-escola-integradapei-o-caso-do-parque-lagoa-do-nado/*. Acesso em 30.03.2017.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Princípios pedagógicos da performance musical*. 2010. Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: *http://musica.ufma.br/ensaio /trab /ext_2010-2_fundamentosapostila.pdf*. Acesso em 13.03.2017.

CORRÊA, Roberto Nunes. *Viola Caipira.* Brasília: MusiMed, Série Folclore Brasileiro, 1983.

CORRÊA, Roberto Nunes. *A arte de pontear a viola*. Brasília, Curitiba: Ed. Autor, 2000.

CORRÊA, Roberto Nunes. *Viola Caipira:* das práticas populares à escritura da arte. 2014. Tese (Doutorado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, jun. 2009.

DA COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso. *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Dissertação (Mestrado em Educação). 107f. Universidade de Lisboa, 2010.

DALMOLIN, Bernadete Maria; LOPES, Stella Maris Brum; VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa. A construção metodológica do campo*:* Etnografia, Criatividade e Sensibilidade na Investigação. *Saude soc.*, São Paulo, v.11, n.2, p. 19-34, 2002.

DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. *Revista da Abem*, n.19, p.93-102, março de 2008. Disponível em: *file:///C:/Users/leandro/Desktop/imita%C3%A7%C3%A3o.pdf*, Acesso em 02.04.2017.

DIAS, Saulo Sandro Alves. *O processo de escolarização da viola caipira:* novos violeiros in (ventano) modas e identidades. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS. *Educação patrimonial*, 2011a.

ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS. *Projeto Político Pedagógico*, 2011b.

ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS. *Regimento escolar*, 2012.

FERRETE, J.L. *Capitão Furtado:* viola caipira ou sertaneja? Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música, Divisão de Música Popular, 1985.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v.13. n.21. Porto Alegre, PPGMUS – UFRGS, 2002. p.5-41.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 159-184.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUBER, Rosana. *La Etnografia:* Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Carlos; LOBO, Chico; VINCENS, Guilherme; CERQUEIRA, Vladmir Agostini. *"Viola Raiz"* - Projeto Pedagógico/Plano de Trabalho. 2014.

ILARI, Beatriz; Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 159-184.

INSTITUTO CHICO LOBO. *Estatuto*, 2013.

KOELLREUTTER, Hans-joachim. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: Kater, Carlos (Org.). *Educação musical:* cadernos de estudo n1. SP/BH: Atravez/EMUFMG, 1990, p. 1-8.

KOELLREUTTER, Hans-joachim. *Documentário Koellreutter e a música transparente* – 2000. Disponível em*: https://www.youtube.com/watch?v=5lh_qDqIP3I*. Acesso em 10.06.2016.

KOELLREUTTER, Hans-joachim. *Informação: Hans-joachim Koellreutter*. Mercúrio Produções. Direção Roberto Sganzerla – 2003. Disponível em *https://www.youtube .com/watch?v=UsTmp_1hO0o*. Acesso em 11.06.2016.

KOELLREUTTER, Hans-joachim. *Wikipedia.* Disponível em: *https://pt.wikipedia.org/wiki/ Hans-Joachim_Koellreutter*. Acesso em 05.06.2016.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MARCONDES DOS SANTOS, Assis. *Caderno Sertanejo, Ser tão caipira.* São Paulo: Fundação da Biblioteca Nacional, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Leandro Drumond; CERQUEIRA, Vladimir Agostini. *Reflexões Acerca da Criação de um Dicionário de Acordes com Linguagem Harmônica de Bossa Nova para a Viola Caipira* – Afinação Cebolão Mi Maior. XI Congresso de Produção Científica. Universidade Federal de São João del-Rei, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 159-184.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de S. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM. *Revista da ABEM*, Londrina, vol. 22, nº.33, p. 57-76, 2014.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). *Etnografia e educação*: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. *Estudos etnográficos da educação*: uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de (Orgs.) *Etnografia e educação*: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAURENTE, Vanessa; TITTONI, Jaqueline. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. *Psicologia e Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 33-38, 2007.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília/DF: Musimed, 1996.

MINAS ao Luar – *Canções* – Belo Horizonte: Serviço Social do Comércio/MG, 1999.

MONTEIRO, Roberto (org). *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME/UFF, 1998.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz et. al. Políticas Públicas e intersetorialidade: gestão compartilhada. In: LEITE, Lúcia Helena; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (orgs). *Educação Integral e Integrada*. Módulo IV – a escola e a cidade: políticas públicas e pedagógicas. Belo Horizonte: UFMG, 2013, p. 41-66.

NOGUEIRA, Gisela Gomes Pupo. *A viola con anima:* uma construção simbólica. Tese (Doutorado). Departamento de Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1991.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a Música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, v.19, n.25, Londrina, 2011.

PEREIRA, André Luiz Mendes. *Um estudo etnomusicológico do congado de Nossa Senhora do Rosário do Distrito do Rio das Mortes, São João del-Rei/MG*. Dissertação de Mestrado em Música, UFMG, 2011.

QUEIROZ, Enúbio Divino de. *Repertório de Ouro para viola caipira*. São José do Rio Preto/SP: Ricordi, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura*:* singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

REALE, Miguel. *Cultura e Linguagem*, 2002. Disponível em: *http://www.miguelreale .com.br/artigos/cultling.htm*. Acesso em 11.06.16.

RESENDE, Tânia de Freitas; CARVALHO, Levindo Diniz. Educação integral e a escola. In: LEITE, Lúcia Helena; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (orgs). *Educação Integral e Integrada*. Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG, 2013, p. 95-126.

RIBEIRO, José Hamilton. *Música caipira:* as 270 melhores modas. 2ª edição. Santos, SP: Realejo Edições, 2015.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografia: Saberes e Práticas. In: PINTO, Célia Regina Jardim; GUAZZELLIO, César Augusto Barcellos (Orgs.). C*iências Humanas:* pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*: educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 57-87.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Caminhos Investigativos II*: outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SOUZA, Andréa Carneiro de. *Viola instrumental brasileira*. Rio de Janeiro, ARTVIVA Editora, 2005.

SWANWICK, Keith. *A basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TIAGO, Walteny Marcos. *Viola em Noite de Lua*. Vol. 1 e 2 – Uberlândia, Instituto Violuarte, Gráfica Copyart, 2012.

TINOCO, e Tonico. *ABC de viola e violão*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1975.

TORNEZE, Rui. *Cancioneiro de viola caipira*, vol. 1 e 2. São Paulo: Irmãos Vitale, 2003.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. *Escola de Tempo Integral:* da convenção à participação. 2011. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, 2011.

VILELA, Ivan. *Cantando a própria história*: Música Caipira e Enraizamento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem* – e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EMBOABAS

UFSJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria do P. Socorro Oliveira d'Assunção, Diretora da Escola Municipal de Emboabas, AUTORIZO o mestrando LEANDRO DRUMOND MARINHO a realizar seu trabalho de pesquisa nesta Instituição de Ensino, bem como tirar fotografias, realizar filmagens e gravações de minha pessoa, devendo a utilização de tal material ser exclusivo para fins científicos e divulgação de trabalhados acadêmicos.

São João del-Rei, 23, de junho de 2016.

Maria do P. Socorro O. d'Assunção
Diretora

Maria do P. Socorro O. d'Assunção
Diretora
Aut. Nº 460.4[illegible]

Campus Dom Bosco
Praça Dom Helvécio, 74 Sala 1.55 - Fábricas – CEP: 36301-160
Fone: (032) 3373-3184
mestradoeducacao@ufsj.edu.br
São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UFSJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Prezada Secretária de Educação,

Como orientador da dissertação de Mestrado do estudante Leandro Drumond Marinho, do Programa de Pós-graduação da UFSJ, venho, através deste documento, solicitar sua autorização para que o mestrando possa realizar sua pesquisa de campo, na Escola Municipal de Emboabas, nas aulas de viola caipira que acontecem no contraturno escolar.

Agradecemos sua colaboração.
Atenciosamente,

Carlos Henrique de Gerken
Prof. Dr. Carlos Henrique Gerken

São João Del Rei, 13 de agosto de 2016.

Autorizado fazer pesquisa de campo na escola. Anexar autorização do uso de imagem dos alunos da escola.
, secretária Municipal

Campus Dom Bosco
Praça Dom Helvécio, 74 Sala 1.55 - Fábricas – CEP: 36301-160
Fone: (032) 3373-3184
mestradoeducacao@ufsj.edu.br
São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

APÊNDICE 3 – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Caros Pais ou Responsáveis:

Eu, LEANDRO DRUMOND MARINHO, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, estou realizando um trabalho de pesquisa que visa observar as aulas de viola caipira que seus filhos estão participando, na Escola Municipal de Emboabas, através do *Projeto Viola na Escola*. Venho solicitar vossa autorização para que eu possa utilizar falas, imagens e filmagens cuja participação de seu filho(a) neste trabalho esteja presente. O material produzido ficará sob minha propriedade para fins de pesquisa científica e divulgação de trabalhados acadêmicos. O desenvolvimento deste estudo terá sempre presente questões éticas e práticas de respeito, e atenção integral aos direitos das crianças.

_____
Leandro Drumond Marinho

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, AUTORIZO meu filho(a) _____ a participar do estudo acima referido, bem como o uso de suas imagens na publicação e apresentações relativas a esse trabalho.

Emboabas, _____, de _____de 2016.

_____
Assinatura do Responsável