

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

MURILO FERREIRA VELHO DE ARRUDA

**Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí:
contribuições para o desenvolvimento humano**

São Carlos
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

MURILO FERREIRA VELHO DE ARRUDA

**Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí:
contribuições para o desenvolvimento humano**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da professora Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly. Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

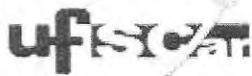
São Carlos
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A779p Arruda, Murilo Ferreira Velho de
Prática musical coletiva na Orquestra de Metais
Lyra Tatuí : contribuições para o desenvolvimento
humano / Murilo Ferreira Velho de Arruda. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
100 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Processos educativos. 2. Prática musical
coletiva. 3. Educação musical humanizadora. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Murilo Ferreira Velho de Arruda, realizada em 22/02/2016:

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar

Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben
UFRGS

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

*às pessoas que trabalham
para a construção de um mundo
mais justo e igualitário (não igual)
através da música.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e por colocar pessoas extraordinárias no meu caminho.

Às pessoas participantes da Orquestra de Metais Lyra Tatuí pela convivência e pela possibilidade de aprender tanto com vocês.

À família de Tatuí – Vó Irma, Irza, Jane, Gil, Cíntia, Rodrigo, Terezinha– pelo carinho, incentivo e compreensão. Estar mais próximo de vocês nesta temporada foi um privilégio enorme.

À orientadora e amiga Ilza, por compartilhar de mais uma parte significativa da minha trajetória, me acompanhando e me guiando com amorosidade, alegria, paciência e tranquilidade.

Ao professor Luiz pela amizade, confiança e por proporcionar diversas experiências de crescimento através do VADL e NEFEF (e da convivência).

Ao professor Fernando que me acompanhou desde o começo desta pesquisa e contribuiu com muitas reflexões aqui presentes.

À professora Luciana Del-Ben por ter topado vir de longe para contribuir com a esta pesquisa.

Ao Adalto e à Silvia pela amizade, ensinamentos e acolhimento nas risadas, histórias, casa aberta, do caldo quente e do feijão. Cada história, vários aprendizados... Cada colherada e cada música também!

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou me dedicar aos estudos.

À Gabi, namorada, amiga e companheira pela inspiração, paciência, cuidado, incentivo e claro, ao amor que partilhamos. Por cada conversa, cada sorriso, cada palhaço, cada música que me ajudou nesta caminhada.

À minha família João, Olga, Rodrigo e Mari. Minhas conquistas na vida não existiriam sem o apoio de vocês. Sou privilegiado e eternamente grato por isto.

Aos avós Vone e Duda, por construírem uma família tão bonita e mantê-la tão unida... O sagrado almoço de domingo sempre foi um momento de acolhimento e "fortificação" para a semana que viria. Obrigado a todos e todas.

À Mariana Ament, Natália Severino, Carol Joly e André Gomes, agradeço por todos os "respiros" no meio da correria da semana, seja nas reuniões, cafés ou

telefonemas.

Aos amigos Wesley e Ricardo, por toda paciência, compreensão, conversas, discussões e risadas.

À todas as pessoas que de alguma forma estiveram comigo durante o mestrado. Aos amigos bundões: Hulk, Melo, Iracema, Siri, Juninho, Pedrão, Tuco e Will; Companheiros/a de viagens e estudos do Conservatório de Tatuí; Companheiros/as de organização das Jornadas de Estudo em Educação Musical; Ao pessoal do grupo de estudo e do NEFEF, pelas leituras, conversas, dicas e discussões.

RESUMO

Este estudo foi realizado com a Orquestra de Metais Lyra Tatuí, um projeto de prática musical coletiva que atendia pessoas de 5 a 24 anos e acontecia desde 2002, na cidade de Tatuí, interior de São Paulo. Criado e desenvolvido pela iniciativa voluntária de um casal de musicistas profissionais que atuavam tocando em orquestras, iniciaram o projeto em escolas públicas da cidade. Para participar não era necessário ter o instrumento ou saber tocar, além de ser gratuito. O objetivo desta pesquisa foi compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí que estão relacionados ao desenvolvimento humano das pessoas participantes. De caráter qualitativo, esta pesquisa teve os diários de campo como instrumento de coleta de dados, que foram construídos a partir da observação participante em atividades da Lyra Tatuí, como ensaios, apresentação e momentos de convivência, entre Junho de 2014 e Junho de 2015. O processo de análise de dados foi feito buscando unidades de significado e de contexto nos diários e agrupando-os, assim criando categorias que foram discutidas a luz do referencial teórico. Este se sustentou principalmente na concepção de Educação a partir do educador brasileiro Paulo Freire, e de conceitos que também dialogam com esta perspectiva, como Educação Musical Humanizadora (Ilza Joly, Carlos Kater, Hans-Joachim Koellreutter, Mariana Galon, Mariana Ament, Natália Severino, Pedro Dutra, Maria Carolina Joly), Epistemologias do Sul (Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses), Música Comunitária (Lee Higgins). As análises revelam que tanto as atividades do grupo, quanto os momentos informais decorrentes destas atividades geram processos educativos musicais, sociais e humanos entre os educadores, participantes e comunidade envolvida. Os processos educativos como respeito, amorosidade, autonomia e compromisso estão essencialmente conectados à ação educativa, de modo que, no caso da música, "afinar um instrumento" pode favorecer ou desfavorecer tais aspectos dependendo da maneira como é conduzido.

Palavras-chave: processos educativos; prática musical coletiva; educação musical humanizadora

ABSTRACT

This study was made with Lyra Tatuí Brass Orchestra (*Orquestra de Metais Lyra Tatuí*), a collective music practice project, attending people from 5 to 24 years old which was created in 2002, in Tatuí city, countryside of São Paulo state, Brazil. It was created and developed by the volunteer work of two professional musicians who played in orchestras, started the project within the city public schools. In order to join the ensemble, instrument was not needed, neither knowing how to play it, beyond being free. This research sets out to comprehend the educative processes from the group practices of the ensemble that relates to human development of its participants. In a qualitative approach, this research had the field diary as main instrument for data collection, build through participant observation in activities as rehearsals, performances and living together moments between June 2014 and June 2015. The analysis process was made by looking for units in the diaries and grouping them, creating the categories that was discussed from theoretical framework. It is sustained mainly by the Education understanding of the Brazilian educator Paulo Freire, and others concepts that dialogue with this perspective, such as Humanizing Music Education (Ilza Joly, Carlos Kater, Hans-Joachim Koellreutter, Mariana Galon, Mariana Ament, Natália Severino, Pedro Dutra, Maria Carolina Joly), Epistemologies of South (Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses) and Community Music (Lee Higgins). Analysis reveals that both structured music activities, as the moments resulting from these activities bring music, social and human educative processes between educators, participants and community involved. The educative processes such as respect, lovingness, autonomy and commitment are essentially connected with the educative action, in a way that, in music, "tuning an instrument" can encourage or discourage those aspects depending on how it is conducted.

Key words: educative processes; collective music practice; humanizing music education

Lista de Quadros

Quadro 1 - Ocorrência e atividade dos encontros	44
Quadro 2 - Tabela de colaboradores/as da pesquisa	50

Lista de Figuras

Figura 1 - Referência dos diários de campo	45
Figura 2 - Unidades de registro e contexto nos diários de campo	47
Figura 3 - Processo de análise - o que vi / o que penso que vi	48
Figura 4 - Entrada da sala de percussão	53
Figura 5 - Vista do pátio (estacionamento)	53
Figura 6 - Mapa do ensaio no pátio central	54
Figura 7 - Pátio Central	54
Figura 8 - Pátio Central	55
Figura 9 - Pátio Lateral	55
Figura 10 - Tuba	101
Figura 11 - Bombardino (eufônio)	101
Figura 12 - Trombone	102
Figura 13 - Trompete	102
Figura 14 - Trompa	102
Figura 15 - Alfaia	103
Figura 16 - Tumbadora	103
Figura 17 - Pandeiro	103
Figura 18 - Caixa	104
Figura 19 - Clave (clava)	104
Figura 20 - Caxixi	104
Figura 21 - Block	105
Figura 22 - Gonguê	105
Figura 23 - Prato a dois	105
Figura 24 - Marimba	106
Figura 25 - Vibrafone	106
Figura 26 - Glockenspiel	107
Figura 27 - Pad de estudo	107
Figura 28 - Par de baquetas	108

Lista de Abreviações

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMA: *Community Music Activities*

DC: Diário de Campo

NEFEF: Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física

ISME: *International Society for Music Education*

JEEM: Jornada de Estudos em Educação Musical

OSESP: Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VADL: Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer

YOLA: *Youth Orchestra Los Angeles*

SUMÁRIO

Caminhos: quem sou eu, porque sou e porque pesquiso	14
Questão de pesquisa	22
Objetivo geral e objetivos específicos	23
CAPÍTULO 1: PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS: COMPREENDENDO RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, MÚSICA, COMUNIDADE E HUMANIZAÇÃO	25
1.1 Práticas Sociais e Processos Educativos	25
1.2. Educação, música e humanização	28
1.3. Artes e Música Comunitária	32
1.3.1 Histórico sobre Artes Comunitárias	33
1.3.2 ISME e Ações de Música Comunitária	35
CAPÍTULO 2: ORQUESTRA DE METAIS LYRA TATUÍ E O PESQUISADOR: PROCEDIMENTOS DA , METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	38
2.1 Método de coleta de dados	40
2.2 Método de análise de dados.	45
2.3 Termos e convenções	49
2.4 Conhecendo os/as colaboradores/as e os locais	50
2.5 Contextualizando o ambiente de pesquisa	57
CAPÍTULO 3: CONSTRUINDO OS RESULTADOS	60
3.1 Humanização: em buscar do ser mais	60
3.2 Aprendendo, ensinando e fazendo música	79
CONSIDERAÇÕES	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	95

Caminhos: quem sou eu, porque sou e porque pesquiso

Buscando contextualizar melhor esta pesquisa de mestrado, descreverei algumas experiências e lembranças de minha vida que são grandes responsáveis do porquê escolhi este tema de pesquisa e como esta pesquisa foi realizada.

Durante a infância cresci acompanhando o trabalho do meu pai, como pastor da Igreja Presbiteriana do Jardim Flamboyant, no bairro Chácara da Barra em Campinas, interior de São Paulo, e da minha mãe, como psicóloga da Vara da Infância de Campinas e voluntária na igreja onde meu pai trabalhava. Com isso, pude conhecer de perto pessoas que viviam numa realidade muito diferente da minha. Me refiro aos membros da igreja que vinham de diferentes lugares com outras histórias de vida, lutas e alegrias, assim se constituindo como uma rica experiência de convivência. Em especial, me lembro das pessoas que moravam na favela Novo Guaraçaí que ficava a dois quarteirões da igreja. Lembro do envolvimento do meu pai e minha mãe, das visitas, das casas, das dificuldades, dos sorrisos, da lama, do córrego, das enchentes, das doações de roupas e eletrodomésticos, das atividades realizadas nos domingos de manhã e do pão com leite que também eram compartilhados. Sem dúvida, minha família, o carinho por estas pessoas, e a necessidade que o mundo se transforme são aspectos que estão traduzidos nesta pesquisa.

Quando criança basicamente fui o "fiel escudeiro" do meu irmão. Sendo ele três anos mais velho, acompanhei-o em quase tudo: basquete, inglês, violão etc. Felizmente tivemos estes privilégios. Junto a isso, via minha mãe tocar piano e ensaiar o coral da igreja. Nas viagens para visitar meus avós em Tatuí, interior de São Paulo, a trilha musical era variada, rock nacional (Barão Vermelho, banda brasileira), rock clássico (Queen, banda inglesa), flamenco (Paco de Lucia, violonista espanhol), música erudita (Mozart, compositor austríaco do período clássico), tradicional mexicana (Trio Los Panchos, grupo que toca diversos ritmos latino-americanos) etc. Portanto, considero que cresci numa família que me incentivou musicalmente e, na hora de escolher meu curso de ensino superior, este incentivo se manteve. Enquanto tocava violão com meu irmão, não pensava que isto poderia ir tão longe.

Em 2009, ingressei no curso de Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos, mesmo sem compreender totalmente com o que estava me envolvendo. No decorrer da graduação fui conhecendo um pouco mais sobre Educação e percebendo que a música poderia ter diversas funções, que iam além da "música pela música". Aspectos como respeito, solidariedade, auto-conhecimento e autoestima podem estar ligados à aprendizagem musical, que, dependendo da condução do professor, podem ser marcos de incentivo e motivação ou podem ser instrumentos de exclusão e opressão.

Durante a graduação participei de projetos de extensão que contribuíram para a minha formação, consolidando muito do que era visto em sala e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento pessoal, desde falar em público, propor ou planejar uma atividade, conhecer a escola como instituição e como espaço de convivência. Minha primeira experiência foi no projeto Vivenciando a Poesia, que buscava proporcionar um contato prazeroso com o universo da poesia, incentivar o hábito da leitura e da utilização da biblioteca. Ainda timidamente buscava contribuir com o que aprendia nas aulas do meu primeiro ano de graduação.

Em 2010 comecei a fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual busca desenvolver, de forma compartilhada e colaborativa, atividades que auxiliem na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da Educação Básica (PIBID, s/d, s/p.). Em uma equipe composta por oito bolsistas, uma orientadora e uma coordenadora da área de Música, atuamos em uma parceria com a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes (ou Escola Aracy, como é chamada), localizada no bairro Monte Carlo, na periferia urbana de São Carlos - SP.

O projeto principal desta parceria era a formação de um grupo musical com os instrumentos de percussão que estavam guardados na escola. Entretanto, nós bolsistas não tínhamos esta vivência e apenas dois de nós tocavam percussão. Foi neste contexto que fomos a Tatuí-SP conhecer a Orquestra de Metais Lyra Tatuí¹. Pudemos conversar com as pessoas envolvidas, acompanhar a rotina de ensaio e aprender muito naqueles dois dias de convivência. Lembro de nosso espanto ao assistir uma apresentação com uma alta complexidade técnico-musical e performática, sem deixar de lado um aspecto

¹ Para conhecer do trabalho desenvolvido, é possível acessar vídeos, por exemplo, o disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hdsNpORDJJI>> Acesso em: 10 de Março de 2016.

igualmente importante: o cuidado com as qualidades das relações entre pessoas. Sem dúvida a Lyra Tatuí foi uma referência central na formação da Fanfarra Aracy (nome dado ao nosso grupo de percussão do PIBID) e nas reflexões sobre como e porque desenvolver um trabalho de educação musical através da prática musical coletiva. A presente pesquisa tem sua origem aí: a partir dos questionamentos e reflexões que surgiram com estas experiências que o PIBID proporcionou.

Ainda neste programa, participamos de outras ações, como o projeto interdisciplinar intitulado "Música também ensina História", que aconteceu com uma sala do 8º ano. Juntamente à professora de história da escola, demos aulas, onde o conteúdo de História se relacionava com o conteúdo da Música e vice-versa. No fim o projeto resultou em três músicas criadas pelos/as alunos/as do 8º ano, as quais foram gravadas no estúdio da Rádio UFSCar e posteriormente exibidas em um programa da mesma rádio. Nesta ocasião, os/as alunos/as fizeram um passeio até a UFSCar, onde, além de gravar, passaram o dia conhecendo a universidade. Além disso, foi um tempo para se conhecer melhor e conversar sobre assuntos variados, constatando inclusive que muitos adolescentes da citada escola não sabiam que a UFSCar é um espaço público, que poderiam estudar lá um dia, receber bolsas em projetos ou estudar através do Programa de Ações Afirmativas da universidade² ou das ofertas de bolsas acadêmicas, tais como: atividade, extensão, iniciação científica, PIBID etc. Tal experiência foi documentada, discutida e compartilhada no meio acadêmico.

Atuamos também no projeto "Descubra a orquestra", vinculado à Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), o qual ofereceu um concerto didático feito pela Orquestra de Heliópolis, na Sala São Paulo³. Para isso, a coordenadora pedagógica da Escola Aracy, cuja formação inicial é em engenharia e matemática, se dispôs a receber uma formação musical (exigência para a escola participar do programa), e a cada encontro trouxe os conteúdos e tarefas musicais para que os/as bolsistas da área da música do PIBID pudessem desenvolver as atividades com os/as alunos/as. Buscamos mostrar os instrumentos de orquestra, o contexto e principais características das músicas

² Para mais informações, acesse o site. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/>> Acesso em: 22 de setembro de 2015.

³ Sala de concerto localizada no centro da cidade de São Paulo, possui capacidade para 1500 pessoas e é uma das dez salas de concerto selecionadas entre as melhores do mundo. Disponível em: <<http://www.salasaopaulo.art.br/>> Acesso em: 22 de setembro de 2015.

que estavam no repertório para que todos/as pudessem aproveitar ao máximo a experiência na Sala São Paulo. Nesta viagem foram 102 estudantes, 10 funcionários/as, além dos 8 bolsistas, a orientadora e a coordenadora da área da Música, professoras da UFSCar. Tal projeto envolveu a participação de funcionários/as da escola, familiares e educadores/as, e teve um grande potencial para aprendizados. Destaco, por exemplo, a oportunidade de conhecer a cidade de São Paulo, refletir sobre suas belezas e contradições; assistir um concerto na Sala São Paulo, espaço de tanto prestígio, ao qual os/as alunos/as de uma escola pública geralmente não tem acesso; e preparar as aulas em grupo, procurando despertar a curiosidade e interesse sobre a música que seria executada.

Em 2011, junto com Elton Barbano (estudante do curso de Educação Musical da UFSCar) idealizamos e realizamos a primeira Jornada de Estudos em Educação Musical (JEEM). Tal iniciativa de formação continuada e complementação à formação inicial tem se fortificado mais a cada ano na busca por uma educação musical cujo objetivo seja o humano.

Em 2012 fui contemplado com uma bolsa de estudos do programa Ciências sem Fronteiras⁴ para realizar intercâmbio nos Estados Unidos por um ano. Estudei por nove meses na Universidade de Indiana onde aproveitei intensamente das atividades artísticas do contexto daquela instituição, dentre elas: participando do grupo coral Afro Americano (*African American Choral Ensemble - ACE*), com o professor Dr. Raymond Wise; assistindo recitais semanais de violão pelos/as alunos/as dos diferentes níveis do curso de violão clássico; apresentações semanais de grupos de jazz (de trios a grandes conjuntos); óperas, musicais e *ballets* produzidos pela universidade, dentre outros. Com isso, juntamente com a imersão cultural (que não é única, mas múltipla), pude ampliar vivências e discussões acerca das apresentações artísticas, especialmente as musicais.

Além do período de estudo, o programa previa um período para estágio. Foi nos últimos três meses que me mudei para Los Angeles a fim de realizar o estágio em uma escola pública chamada *Foshay Learning Center*, na qual André Gomes Felipe, um amigo da graduação, também iria realizar o estágio. A escola se situa no centro-sul de Los Angeles, em um bairro chamado *Exposition Park*, onde se encontra um grande parque, três museus e uma universidade. Apesar de estar perto do centro, possui

⁴ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

características de uma periferia urbana. Segundo o censo de 2000, divulgado pelo jornal *Los Angeles Times*⁵, a média de salário dos moradores/as do bairro *Exposition Park* estava baixa em comparação com a média da cidade; e a porcentagem de moradores/as deste bairro (com 25 anos ou mais) que não haviam concluído o ensino médio estava alta em relação ao país. A população do bairro era predominantemente negra (56%) e latina (38%), cabendo salientar que são dois grupos historicamente oprimidos na história do país.

Acompanhando as atividades do diretor musical da escola, Vince Womack, tivemos a oportunidade de reger e ensaiar os conjuntos, planejar atividades, dar aula, além de conviver intensamente com as pessoas, "mergulhando" naquela realidade. Neste período, Vince nos apresentou amigos/as ligados/as a iniciativas em educação musical na cidade. E foi deste modo que conhecemos e atuamos como voluntários em um núcleo de formação de orquestras chamado *Youth Orchestra Los Angeles (YOLA)*. Tal núcleo faz parte do *El Sistema*, um modelo de educação musical criado em 1975 pelo músico e economista venezuelano José Antônio de Abreu, que conta com quase 300 núcleos que atendem aproximadamente 370.000 crianças e adolescentes, que frequentam aulas de música e participam de práticas musicais em grupo, em sua maioria, orquestras (TUNSTALL, 2012, p. 36).

Ao voltar para o Brasil, realizei meu trabalho de conclusão de curso sobre tal experiência. A monografia cujo tema é: "Música e transformação social: reflexões acerca das vivências musicais e educativas em um projeto de formação de orquestras" (ARRUDA, 2013), foi feita sob orientação da professora Maria Carolina Leme Joly. Considero essencial as conversas, tutoria e busca coletiva por uma educação musical humanizadora, com a professora Maria Carolina e a orientadora desta pesquisa, Ilza Joly. Também das discussões, desabafos e troca de saberes entre as amigas e amigo, Mariana Barbosa Ament, Natália Búrigo Severino e André Gomes Felipe.

Em 2013, no último semestre da graduação, comecei fazer parte do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL), o qual parte de uma pedagogia dialógica para realização das atividades de lazer. Os encontros com as crianças

⁵ Para mais informações acesse o site. Disponível em: <<http://maps.latimes.com/neighborhoods/neighborhood/exposition-park/>> Acesso em: 08 de setembro de 2015.

e adolescentes, assim como as reuniões com os/as educadores/as, foram relevantes para um maior entendimento da obra de Paulo Freire e Enrique Dussel.

A partir destas vivências, das conversas e leituras, fui percebendo a prática musical em grupo como uma ferramenta para o desenvolvimento de aspectos musicais, sociais e humanos. Com isso, passei a me interessar por conhecer projetos em educação musical que tivessem um comprometimento com a formação musical e humana das pessoas envolvidas.

Buscando aprofundamento sobre o assunto, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar, pretendendo fazer uma pesquisa com a Orquestra de Metais Lyra Tatuí. A linha de Práticas Sociais e Processos Educativos foi escolhida por acreditar que o referencial teórico utilizado tinha muito a contribuir com o que estava querendo pesquisar. Inicialmente a pesquisa buscava entender como que uma prática musical em grupo poderia contribuir para a transformação social das pessoas envolvidas.

A partir das disciplinas Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II, da participação nos encontros semanais do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), dos eventos sobre Educação Musical (Associação Brasileira de Educação Musical, *International Society for Music Education* e Fórum Latinoamericano de Educação Musical) pude refletir mais sobre minha pesquisa e em especial sobre o termo "transformações sociais". Era preciso ser mais específico em relação às possíveis contribuições da prática musical em grupo para as pessoas envolvidas. A transformação social não se dá de maneira direta com o aprendizado de música, como é muitas vezes associado. Somente o fato isolado de aprender música não gera transformação, mas, se conduzido de maneira a valorizar o potencial e as habilidades das crianças e jovens envolvidos, pode, sim, abrir possibilidades de melhora da autoestima, reconhecimento do papel social de cada um/a dos/as participantes e ainda abrir caminhos para atuações musicais futuras que possam facilitar a mobilidade social e econômica das pessoas envolvidas.

A fim de reunir trabalhos que já foram feitos na área, procuramos as teses e dissertações realizadas na linha de pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos", que tivessem como eixo central a prática e ensino musical coletivo, a convivência em espaços de prática musical e processos humanizadores que se dão através das relações

humanas na música. Então, selecionamos as seguintes seis pesquisas, sendo cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado: "Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos", de Joly (2008); "Dança e música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva", de Sanchez (2009); "Roda de choro: processos educativos na convivência entre músicos", de Fiorussi (2012); "Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos", de Dutra (2014); "Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora", de Silva (2015); e uma tese de doutorado de Martins (2015), "Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural".

Dutra (2014) realizou sua pesquisa "Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos" no Projeto Guri, no polo de Batatais, interior de São Paulo. Trata-se de um programa sociocultural que oferece gratuitamente o ensino coletivo de música para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos. É mantido majoritariamente pelo Governo do Estado que atende mais de 49 mil pessoas em seus 410 polos distribuídos pelo estado de São Paulo. Foram 20 sujeitos participantes em três práticas musicais diferentes: ensaios do naipe de percussão da orquestra (6); alunas se reunindo para estudar música juntas (2); aula de cordas friccionadas (12). Os temas que foram criados a partir da análise dos dados foram: a) Diálogo musical e discurso musical; b) Aprendizagem coletiva e colaboração; c) Autonomia; d) Experiência musical; e) Musicidade (Felicidade em se produzir música); f) Produção cultural.

Joly (2008) realizou sua pesquisa "Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos" com a Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), criada em 2001 fruto de trabalho de musicalização iniciado em 1989, que atendia a comunidade universitária e a comunidade da cidade de São Carlos e região, interior de São Paulo. A orquestra é formada por músicos amadores e profissionais, sem restrições de idade ou nível musical. A pesquisadora realizou entrevistas semi-estruturadas com cinco participantes da orquestra e partir delas três categorias se destacaram como mais significativas: a) A influência da família e dos amigos; b) A importância do grupo; c) Escolha adequada do repertório;

Também com a Orquestra Experimental da UFSCar, Sanchez (2009) realizou sua pesquisa de mestrado "Dança e música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva", buscando discutir como a vivência e reflexão de atividades em dança podem contribuir para a percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em contexto de Orquestra Comunitária de modo a se constituir em uma Educação Humanizadora. Foram realizadas rodas de conversa e sete intervenções que adotaram a Metodologia de Ensino Arte no Contexto/Dança, que articula autores como Paulo Freire e Rudolf Laban, abordando sete elementos do movimento relacionados o estudo coreológico do movimento proposto por Valerie Preston-Dunlop: a) Corpo-partes e todo; b) Espaço-kinesfera; c) Espaço-octaedro; d) Espaço-forma; e) Espaço-projeção; f) Dinâmica-tempo; g) Dinâmica-peso.

Martins (2015) realizou sua pesquisa "Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural", no projeto de extensão universitária "Escrevendo o Futuro - (Re) cortando papéis, criando painéis", na cidade de Ituiutaba, interior de Minas Gerais. Tal projeto envolve três instituições: Universidade do Estado de Minas Gerais, Conservatório Estadual de Música "Dr. José Zóccoli de Andrade", e a escola de educação básica, Escola Estadual Governador Bias Fortes. A análise dos dados levantados na intervenção e registrados em diários de campo possibilitou a construção das seguintes categorias: a) Fortalecimento da Identidade: "Nossa, ele é forte, é o Zumbi, guerreiro negro igual nós!"; b) Respeito ao outro: "Eu tava sentindo muito à vontade para tocar música!"; c) Desejo de ser mais: "Quando esse projeto entrou, mudou a minha vida inteirinha [...]. Agora fiquei só nas música!". Com inspiração na Fenomenologia, as entrevistas, fotos, filmagens, desenhos e textos escritos pelos/as participantes colaboradores/as da pesquisa também fizeram parte dos dados coletados.

Fiorussi (2012) realizou sua pesquisa participante "Roda de choro: processos educativos na convivência entre músicos" com o conjunto Chorando na Sombra, grupo de choro de Campinas, interior de São Paulo, formado em 2006 por quatro pessoas, incluindo o pesquisador. Choro é um gênero musical brasileiro e as rodas de choro são práticas musicais coletivas, onde as pessoas se encontram para tocar músicas do repertório popular brasileiro. Com inspiração da pesquisa etnográfica, além do diário de

campo, as entrevistas, filmagens e fotografias também foram utilizados para análise dos dados. Os processos educativos nas rodas de choro foram divididos em quatro seções: a) Diálogos na roda de choro; b) a roda como ambiente de conhecimento da linguagem do choro e de ampliação de repertório; c) aprendizagens para a vida nas rodas de choro; d) Choro: uma cultura de respeito, uma cultura que promove respeito.

Galon (2015) realizou sua pesquisa "Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora" no projeto social Tocando à Vida, na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. O projeto idealizado pela Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto, oferece aulas coletivas gratuitas de instrumentos musicais para crianças de 6 a 13 anos, inclusive emprestando o instrumento. A pesquisa participante foi realizada com 10 crianças (5 meninos e 5 meninas) que faziam parte da turma de Fundamentos da Música e apresentavam dificuldades de relacionamento. Nela foram realizadas cinco intervenções para a criação musical coletiva junto às rodas de conversa. A partir da leitura do material se realizou a categorização dos dados resultando nos seguintes temas: a) Conflito e competitividade; b) Diálogo; c) Autonomia e comprometimento; d) Convivência, partilha e colaboração; e) Musicalidade criativa; f) Transformação.

Através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fizemos um levantamento bibliográfico utilizando o descritor "educ* music*", entre os anos de 2009 e 2015. Dos 514 documentos encontrados, selecionamos 21 trabalhos a partir da leitura dos títulos, e destes, 14 foram selecionados pela leitura dos resumos. Os trabalhos tinham como elementos combinados: grupos musicais, projetos sociais, música e comunidade, formação humana e formação musical.

Foi nesta trajetória que quis realizar esta investigação, a qual se organiza partindo da seguinte questão de pesquisa: **Quais processos educativos da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí podem contribuir para o desenvolvimento humano e social dos/as participantes?**

Com ela também traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí que estão relacionados ao desenvolvimento humano das pessoas participantes.

Objetivos específicos

- Identificar condutas/ações tomadas no cotidiano da Lyra, no que se refere ao fazer musical e à formação humana;

- Identificar as ideias que fundamentam as condutas e ações relacionadas à formação humana.

Para responder a questão de pesquisa anteriormente citada, organizamos este estudo da seguinte maneira. O **Capítulo 1 - "Práticas sociais e processos educativos: compreendendo relações entre educação, música, comunidade e humanização"**, traz o aporte teórico, buscando tratar de temas importantes para esta pesquisa como educação, humanização, música e comunidade. Ele está dividido em três tópicos: no primeiro apresentarei uma concepção de educação que está atrelada ao conceito de práticas sociais, processos educativos e à Modernidade, momento histórico cujos pensamentos continuam nos influenciando; No segundo tópico nos ateremos ao impacto destes pensamentos na música (sendo que a música também contribui para a manutenção destas ideias) e apresentando a educação musical humanizadora como alternativa a estes pensamentos; por fim, o terceiro tópico apresentará o conceito de "música comunitária" como complementar à educação musical humanizadora.

O **Capítulo 2 - "Orquestra de Metais Lyra Tatuí e o pesquisador: Procedimentos da inserção, metodologia de coleta e análise dos dados"**, traz os aspectos metodológicos deste estudo, buscando explicar as opções tomadas nesta pesquisa em relação ao ato de pesquisar, a abordagem qualitativa, as notas de campo como instrumento de coleta de dados, análise de conteúdo como caminho tomado para construção dos resultados, além das escolhas por determinados termos e expressões a fim de elucidar possíveis questões que poderiam surgir com a leitura deste texto. Depois apresentarei mais detalhadamente sobre a Orquestra de Metais Lyra Tatuí, sobre as

pessoas participantes, sobre os ambientes de pesquisa, a dinâmica, a organização e o contexto do grupo.

O **Capítulo 3** trata da análise dos dados. Intitulamos "**Construindo os resultados**", pois os dados em si não revelam os significados, pois é necessário que sejam interpretados. Aí a ideia de construção, pois parte de alguém - o pesquisador - que revela a sua interpretação sobre a prática social e os processos educativos observados. A análise foi feita a partir de duas categorias que foram criadas *a posteriori* da coleta de dados: a) "Humanização: em busca de *ser mais*" e b) "Aprendendo, ensinando e fazendo música". Ao final serão apresentadas as **Considerações**, retomando os objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - Práticas sociais e processos educativos: compreendendo relações entre educação, música, comunidade e humanização.

1.1 Práticas Sociais e Processos Educativos

Neste item trago referenciais que ajudam a responder as perguntas: o que são práticas sociais? Onde e quando ocorrem? O que são processos educativos? Qual a relação de um com o outro? Por que pesquisá-los?

Adotando o pressuposto de que somos seres sociais, nossa vida é significada e ressignificada através das relações, com outras pessoas e com o mundo. Araújo-Olivera (2014), partindo das obras de Enrique Dussel, escreve:

[...] o ser humano nasce de uma mulher e um homem, para advertir que não nasce sozinho; nasce e a partir desse momento o ser é em intersubjetividade [...]. Nasce no seio de uma família, de uma cultura, de um mundo de significados que são próprios e particulares. Isto nos permitirá entender que esse 'seu mundo' não é um mundo somente de um *eu*, mas do *nós* (p. 71- 72, grifos da autora).

A construção do pensamento, ideias, opiniões e habilidades são decorrentes das relações com o outro, com o que o outro produz e/ou com o ambiente. As práticas sociais se constroem destas relações, e "decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem" (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 33). Na mesma obra dizem que as práticas sociais se desenvolvem "dentro de grupos, instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas" (p. 33). Desta maneira aprender a falar, tocar um instrumento musical e gostar ou não de futebol, são decorrentes de processos educativos que se estabeleceram através de práticas sociais, como o brincar, tocar numa orquestra, dançar, cozinhar etc.

No campo da Educação, Freire (2014) afirma que "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (p. 96). De modo que educação não é algo que se doa, mas algo que se constrói, sempre coletivamente. Além disso, a educação é um processo contínuo, que acontece ao longo da vida, de forma que não é possível se

"deseducar" ou "reeducar" (tais visões são perspectivas que valorizam determinadas práticas e desvalorizam outras). Como Oliveira *et al.* (2014, p. 30), consideramos que todas as práticas sociais são educativas.

Dussel (2009), Santos e Meneses (2009) nos ajudam a entender melhor as (des)valorizações de determinados grupos, presente também nos dias de hoje. Dussel (2009) percorre escritos sobre a origem da Modernidade, cujas ideias foram utilizadas para hierarquizar saberes e justificar a conquista de uns sobre os outros. Para tal autor, este argumento está subjacente a toda a filosofia moderna (desde o século XVI ao XXI).

Por exemplo, a origem da Modernidade para alguma pessoas se dá com o início da imprensa em 1436; para outras, em 1520, com Lutero e suas contestações contra a autoridade da Igreja Católica; para outras, em 1789, com a Revolução Francesa, e assim por diante. O que é notável é que tais pensamentos trazidos por Stephen Toulmin, bem como as considerações de Hegel e Harbermas sobre o assunto, partem apenas de seus referenciais, europeus, autocentrados, mesmo se tratando de períodos de grandes transformações relacionadas às invasões europeias ao "quarto continente" (DUSSEL, 2009, p. 347), e que não consideravam tais povos.

Através destas ideias se justificou a conquista, a dominação, a "guerra justa" sobre aqueles que não eram europeus, 'o outro', o diferente. Segundo Dussel (2009), "[...] a maneira mais direta de fundamentar a práxis de dominação colonial transoceânica [...] é mostrar que a cultura dominante outorga à mais atrasada [...] os benefícios da civilização" (p. 354).

Segundo Santos e Meneses (2009), há uma epistemologia dominante, "[...] que é contextual e que se assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo" (p. 16). Estes são os referenciais com os quais se construiu a chamada Modernidade e com eles buscou-se a supressão de "todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia" (SANTOS;MENESES, 2009, p. 16). Meneses (2007) escreve que, "sob o pretexto da 'missão colonizadora', o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais".

Em movimento oposto, Dussel (2009) descreve o anti-discurso feito por Bartolomé de Las Casas e Filipe Guamán Poma de Ayala sobre a Modernidade, ambos

confrontando os paradigmas que estavam se consolidando na época. Mais recentemente (em 1995), Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses formularam o conceito de Epistemologias do Sul, que "é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo" (SANTOS; MENESES, 2009, p. 19).

Para o autor e a autora (2009), o conceito "Epistemologias do Sul" se sobrepõe em parte com o Sul geográfico, que foram os países submetidos ao colonialismo europeu (com algumas exceções). Este colonialismo para além de todas as dominações, "foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados" (p.19).

Entretanto, o conceito extrapola o geográfico ao notar que:

[...] no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes, muçulmanos) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as 'pequenas Europas', pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (SANTOS; MENESES, 2009, p.19).

Tal dominação resultou na crença de que o conhecimento válido é apenas aquele que a academia produz, e os saberes populares são considerados ultrapassados, primitivos ou sem validade. A partir destes referenciais, percebemos que o mundo é epistemologicamente diverso e que devemos, portanto, buscar uma horizontalidade de conhecimentos, apreendendo-o em sua diversidade e sabendo valorizá-los. No caso desta pesquisa, por exemplo, podemos destacar: a valorização de uma prática social que desenvolveu uma metodologia e organização orgânica, transformada através da prática em um trabalho com Educação Musical; e a opção por autores e autoras que estão conscientes desta dominação ou que buscam superá-la. Neste sentido, Oliveira *et al.* (2014, p. 32) afirmam que

A compreensão de si mesmo, a percepção dos outros, na América Latina, requer olhar para a diversidade situando contextos e espaços. Produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas. A sobrevivência de nossas culturas, modos de ser e viver, evidencia nossa humanidade, contrariamente ao que apregoaram e apregoam os colonizadores que nos "inventaram" sem alma, inteligência e valores

Também por estes motivos buscamos nos atentar especialmente às práticas sociais que acontecem fora do ambiente escolar⁶. Neste sentido, o sentido de estudar práticas sociais é que, segundo Oliveira *et al.* (2014, p. 30), "[...] os procedimentos para aprender o que empregamos no dia a dia fora do ambiente escolar são a referência de que nos valem para nos apropriar de tudo que a escola se propõe a nos ensinar". Segundo Brandão (2014), todo conhecimento deve culminar na Educação, ou nas palavras do autor: "[...] desaguar em uma das muitas dimensões de uma ação social" (p. 17), só assim se tornando sabedoria. Deste modo, o estudo da prática social fora do ambiente escolar deve contribuir com o modo como a educação acontece, não apenas no ambiente escolar, mas no dia a dia.

1.2. Educação, música e humanização

Neste item trarei autores/as que, conscientes da dominação epistemológica, estejam denunciando ou propondo alternativas em educação e educação musical que contribuam para superação da hierarquização de conhecimentos. Autores/as que apreendam o mundo em sua diversidade através de uma postura dialógica. Por fim, discutirei o termo "humanização" a partir de educadores como Paulo Freire e Ernani Maria Fiori, e da educadora e educadores musicais Ilza Joly, Carlos Kater, Hans-Joachim Koellreutter, buscando responder o que é "humanização"? Por que acontece ou deve acontecer? Para quem? Como? Para isso partimos da compreensão de Paulo Freire acerca da educação bancária e libertadora.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2014) contrapõe a educação bancária com a educação libertadora. A educação bancária serve aos interesses da classe

⁶ "Ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, voltamos um olhar crítico ao estabelecido monopólio pedagógico de sistemas educacionais, que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar" (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 38).

dominante e se dá na forma de imposição de conteúdo que muitas vezes é desprovido de significado para o aluno (considerado como aquele que nada sabe), o qual deve ouvir passivamente o professor (aquele que sabe e doa o conhecimento). Nos termos do autor, receber o conteúdo depositado pelo professor, se assemelhando a transações bancárias. Já a educação libertadora propõe uma educação pautada na autonomia, diálogo e amorosidade na qual as pessoas possam se tornar cada vez mais sujeitos de sua própria história e de seus conhecimentos, conscientes e capazes de atuar ativamente no mundo em que vivem. Segundo Freire (2014, p. 166):

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária” é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Para autores como Paulo Freire (2014, 2015) e Ernani Maria Fiori (2014), a verdadeira educação é um ato político a favor do sujeito, para que este seja verdadeiramente sujeito de sua própria história, que atua com consciência crítica, de forma autônoma, em busca do *ser mais* e que busque o diálogo na busca da superação da relação oprimido-opressor. Para Freire (2014, p. 108)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo.

O paradigma da Modernidade não apenas dividiu e criou hierarquias nas sociedades ("aquele que sabe tudo"- "aquele que nada sabe", oprimido-opressor, dominador-dominado, homem-mulher, branco-negro) e entre conhecimentos (científicos e empíricos), mas com isso, também proporcionou dominações e gerou hierarquias no campo da Música. Santos (2011, p. 238) nos ajuda a entender melhor isto dizendo:

Ecos da modernidade estão em ideias expressas sob a forma de pares de oposição e confronto, ou sob a forma de categorizações hierárquicas: uma escuta ideal e uma desqualificada; práticas musicais urbanas (da tradição oral) e práticas de uma "cultura musical ocidental acadêmica"⁷ - uma cultura acadêmica escrita (séria, canônica, *art music*, *cultivated music*, de tradição erudita europeia).

⁷ Nettl (2006).

O estudo musical é tratado muitas vezes apenas como o ensino de técnicas. Souza (2004, p. 8) afirma que a música "[...] ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural". Portanto, é preciso tomar a música como uma teia de relações, na qual, por exemplo, o aspecto técnico é também político, didático, cultural.

Parto de uma perspectiva da educação musical que não visa a profissionalização de instrumentistas. Para tal educação musical, a profissionalização é uma possibilidade, não um objetivo. A educação musical humanizadora busca ser acessível a todas as pessoas, acreditando que podem favorecer também a apreciação, expressão, comunicação e lazer. As pessoas podem querer aprender música, sem o objetivo de se tornarem instrumentistas e, mesmo assim, se beneficiar profundamente de uma ação em educação musical. Para Galon *et al.* (2013, p. 2)

A visão de que o educador musical tem como objetivo unicamente ensinar o aluno a tocar bem um instrumento, não levando em conta suas necessidades globais como ser humano, pode ainda estar presente no meio musical. Infelizmente o aprendizado musical pode estar ligado [a] questões unicamente relacionadas ao desenvolvimento técnico.

Para Koellreutter (1990)⁸:

É mais importante no Terceiro Mundo⁹ a apresentação de idéias novas do que a produção de obras-primas, idéias que rompem com algumas estruturas do ensino musical e que possam contribuir para o processo de desenvolvimento democrático, no seu verdadeiro sentido.

⁸ Apesar de ser um texto que já com mais de 25 anos, Koellreutter continua sendo uma importante referência no campo da educação musical.

⁹ Koellreutter (1990) dá um explicação do que entende pelo termo utilizado: "O Terceiro Mundo surgiu em 1955, em Bandung, na Indonésia, congregando todos aqueles países, regiões, povos e culturas que, até a Segunda Guerra Mundial, não participavam da dinamização e do desenvolvimento econômico e social pela revolução industrial, como participantes ativos, nem como usufrutuários, mas apenas passivamente como objetos e receptores de influências alienígenas. Sob o ponto de vista econômico e político, o Terceiro Mundo objetiva a superação gradativa e sistemática do antagonismo entre o Primeiro e o Segundo Mundos e de todos os antagonismos religiosos, ideológicos e filosóficos ainda existentes.

Ao Terceiro Mundo pertencem todos os países do Oriente, da África e da América Latina, com exceção daqueles que se encontram sob controle econômico e político americano, ou seja, os países do Oriente Médio e Próximo (com exceção de Israel), os países do Oriente Extremo (com exceção do Japão e Tailândia), assim como os países da África (com exceção da África do Sul) e os países da América Latina. Os países da Europa, os Estados Unidos e o Japão são considerados como países do Primeiro Mundo, porque existiram como nações antes dos Estados Socialistas. A União Soviética e os outros Estados Socialistas são considerados como países do Segundo Mundo"

A este tipo de educação musical, que acredita no potencial de todas as pessoas para fazer e se beneficiar de ações em educação musical, que não tem seu foco unicamente no desenvolvimento técnico-musical, mas na formação humana para *ser mais* (enquanto vocação de todo o ser humano), se dá o nome de humanizadora. Segundo Galon *et al.* (2013, p. 6), a educação musical humanizadora:

[...] é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical qualificado. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura.

A humanização não se trata apenas de uma oposição à desumanização, mas uma resposta a ela, uma forma de mudança.

A Humanização traz em seu bojo o diálogo, a experiência, a autonomia, a produção cultural, a crítica, a conscientização, enfim, a libertação de processos de desumanização que marcaram tão fortemente a América Latina (GALON *et al.*, 2013, p. 2).

Fiori (2014) propõe que para haver libertação, ou seja, para retomada à condição de sujeito, é preciso "romper as estruturas socioeconômicas que o coisificam" (p. 64). Neste sentido, o termo "coisificação" se opõe à "humanização". O autor afirma que a "coisificação" está relacionada com a alienação: "O sujeito não se reencontra mais no mundo que ajuda a reconstruir: nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se" (p. 64).

É necessário pontuar que isto se distancia do caráter redentor que é geralmente atribuído à música. Por si só, ouvir, estudar e fazer música pode tanto favorecer a alegria, a autoestima, autonomia, respeito, amorosidade, quanto desfavorecer. Isto não está atrelado à música em si, ou seja, aos elementos musicais (apesar de reconhecer que cada cultura convencionou significados para estes elementos, como é o caso, por exemplo, na música tradicional ocidental europeia representar a tristeza e melancolia através de escalas menores). Queremos destacar aqui as *relações* que se dão através e por causa da música. Portanto, dependendo da maneira como a ação musical é desenvolvida, pode

abrir possibilidades. Em entrevista cedida em 2003 à educadora musical Magali Kleber (2014), a antropóloga Regina Novaes disse:

[...] todo mundo sabe que isso não muda a sociedade, mas isso amplia, é o que eu vou dizer assim, amplia o campo de possibilidade desses jovens. Porque se você tem um projeto que dá pra alguns algumas virtualidades que não estavam escritas na trajetória desses jovens, você amplia, aumenta a área de negociação e pode, a partir daí, criar, vamos dizer assim, dinâmicas de integração social que vão atuar sobre as dinâmicas de exclusão social; quer dizer, não resolve nada, mas complexifica, abre possibilidades de diálogo, de interlocução, abre possibilidade de seu destino, que é um pouco assim que eu vejo... não são todos, não são todos, mas faz muita diferença.

Assim, reconhecemos o potencial transformador da música, não pela sua estética, mas pelas relações sociais que se dão através do saber, conhecer, tocar, aprender e ensinar música.

1.3. Artes e Música Comunitária

Neste item abordarei uma perspectiva específica sobre arte comunitária e música comunitária que tem sido discutida no âmbito internacional acadêmico, mais intensamente nos eventos promovidos pela Sociedade Internacional de Educação Musical (*International Society for Music Education* - ISME). Descreverei brevemente sobre a história deste órgão, sua missão e visão, a fim de contextualizar melhor o termo "música comunitária", com base principalmente no livro "*Community Music: in Theory and in Practice*" do educador musical Lee Higgins, do Reino Unido, que participa ativamente das reuniões da ISME, em especial no seminário *Community Music Activities* (ISME - CMA) no qual foi eleito presidente em 2014.

Primeiramente, explico que fiz a opção de utilizar "música comunitária" e não "música na comunidade". Em inglês os termos utilizados por Higgins (2006, 2012) são *community music* e *community arts*. O título da publicação presente na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, é "Representação de prática: *música na comunidade* e pesquisa baseada nas artes" (HIGGINS, 2010), discutindo inclusive três possíveis interpretações para o termo "música na comunidade": 1) Música na comunidade como a "música de uma comunidade"; 2) Música na comunidade como "prática musical comunitária"; e 3) Música na comunidade como uma intervenção ativa entre um líder ou

líderes musicais e participantes. Segundo Higgins (2010), nesta terceira interpretação, tomada como base para a escrita de seu artigo, "Há uma ênfase na participação, no contexto, em oportunidades igualitárias e em diversidade. Os músicos que atuam nesse campo procuram criar experiências práticas musicais relevantes e acessíveis para os participantes que escolhem estar no grupo" (p. 9).

Em outro artigo de Lee Higgins (2013), em espanhol e mais recente, tem o título: *Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad*. A partir destas colocações, escolhemos utilizar o termo "música comunitária" e "artes comunitária", entendendo que é um conceito que está associado a uma atitude específica de trabalho musical/artístico, que contribui com a compreensão do que a Lyra Tatuí realiza. A sessão a seguir tem como referencial o livro "*Community Music: in Theory and in Practice*" de Lee Higgins (2012).

1.3.1 Histórico sobre Artes Comunitárias

Depois da Segunda Guerra Mundial, as pessoas na Europa se mudaram das pequenas cidades para as grandes cidades, tendo que reconstruir suas vidas. Comunidades foram criadas, mas sem a preocupação de pertencimento a ela e, como consequência, foram criados novos trabalhos que se comprometiam com o desenvolvimento social e econômico do local, trazendo metodologias e conhecimentos de fora desta comunidade. Tal ação culminou no que foi chamado de educação comunitária, na década de 1950. No final da década de 1960 houve um movimento para que fossem incluídas atividades culturais, e estas estavam relacionadas com ideais políticos (contracultura, igualdade racial, movimento feminista, movimento gay e lésbico, contra guerra e armamentos).

O capitalismo ganhou forças e o interesse passou a ser não mais o coletivo, mas o individual. Se apoiando nas ideias de Marx, o movimento artístico posteriormente caiu numa teoria sem prática. Na política surgiu então a Nova Esquerda que enfatizava a cultura, consciência de classe e social, que admitia que o capitalismo triunfou sobre a esquerda e trazia os ideais de Marx re trabalhados para um projeto aberto, crítico e humano, através de pensadores do século 20 como Gramsci, Adorno, Althusser e Marcuse.

As Artes Comunitárias podem ser entendidas como um produto das transformações culturais que aconteceram no final dos anos 1960. Então, as artes comunitárias têm seu foco em dar à comunidade as ferramentas necessárias para que estas liderem seus próprios projetos culturais.

A Associação para Artistas Comunitários (*Association for Community Artists*), criada no começo da década de 1970, foi importante para lapidar o movimento da arte comunitária (HIGGINS, 2012). Houve aumento do debate acerca do tema, refletindo na criação de associações e conselhos, até que a arte comunitária "[...] deixou de ser um movimento de ativistas e começou a ser uma profissão" (KELLY¹⁰, citado por HIGGINS, 2012 p. 28). Desta forma, iniciando treinamentos de "facilitadores" (como foram chamados os profissionais desta área), além de empregos específicos para a área.

A democracia cultural passou a ser exigida, buscando quebrar o paradigma da alta arte e baixa arte, também chamada de hierarquia cultural. Se entendia que eram "artistas comunitários" e não "artistas na comunidade". Segundo Higgins (2012), tais ideais de empoderamento e valorização do indivíduo se relacionam com a educação libertadora de Paulo Freire. É dada uma ênfase maior no processo e não no produto, incluindo aspectos extra-artísticos, de relações interpessoais, por exemplo. Também busca-se o trabalho em campo (na comunidade), se opondo à escolarização, fazendo arte na comunidade com a pessoa e não para a pessoa (HIGGINS, 2012).

Através de reuniões e discussões, tentou-se sistematizar o conceito de artes comunitárias. Sem uma definição que contemplasse completamente o que poderia significar, se chegou à conclusão de que procurar por uma definição era provavelmente ineficiente. Segundo Kelly¹¹, citado por Higgins (2012) "Artistas comunitários se distinguem não pelas técnicas que usam... mas pelas suas atitudes em relação ao espaço de suas atividades na vida da sociedade" (p. 35). Para Braden¹², citado por Higgins (2012, p), a arte comunitária não é uma forma específica de arte, mas uma atitude específica para com ela.

¹⁰ KELLY, Owen. Applied ethnomusicology and a rebirth of music from the spirit of tragedy. *Ethnomusicology*, 26(3), p. 407-411.

¹¹ *Idem*.

¹² BRADEN, Su. *Artist and People*. Londres: Routledge. 1978.

Um documento publicado em 1986 chamado *The Manifesto: Another Standard, Culture and Democracy*, por um grupo do Reino Unido, trouxe uma lista com cinco pontos do que constitui a prática das artes comunitárias. São elas:

- Arte comunitária é um modo de trabalhar, não uma forma de arte particular;
 - Profissionais da arte comunitária utilizam uma vasta gama de meios, do folclore ao vídeo, do fogo ao marionete;
 - Arte comunitária não busca a formação de público para as formas tradicionais de arte, como teatro, apesar de ser um possível resultado
 - Arte comunitária encoraja a participação ativa de pessoas comuns, rejeitando a tendência para consumo passivo em todas as outras áreas
 - Arte comunitária tem o intuito de ser relevante para a comunidade na qual acontece, possibilitando que as pessoas expressem suas experiências e sentimentos
- (DICKSON¹³, citado por HIGGINS, p. 35-36).

Falando especificamente da música comunitária, Higgins (2010, p. 8) considera que é um conceito aberto e plural, por buscar abarcar a diversidade e complexidade de ações em música comunitária, mas que essa abordagem demasiadamente aberta nem sempre é satisfatória. Para Higgins (2010, p. 9), a música comunitária:

[...] pode ser entendida como uma abordagem de prática musical ativa e de conhecimento musical fora de situações de ensino e aprendizagem formais. [...] é uma intervenção intencional, envolvendo líderes musicais habilidosos que orientam experiências de práticas musicais em grupo. Há uma ênfase na participação, no contexto, em oportunidades igualitárias e em diversidade. Os músicos que atuam nesse campo procuram criar experiências práticas musicais relevantes e acessíveis para os participantes que escolhem estar no grupo.

1.3.2 ISME e Ações de Música Comunitária

Criada em 1953, numa conferência convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a ISME possui sete comissões, dentre elas a Comissão de Ações¹⁴ Musicais Comunitárias (*Community Music Activity* -

¹³ DICKSON, Malcolm. **Art with people**. Sunderland, Reino Unido: AN. 1995.

¹⁴ O termo correspondente em inglês é "Activities", que a princípio traduzimos como "atividade", porém tal palavra é bastante utilizada em práticas da educação escolar, relacionadas à tarefa, lição, brincadeira ou jogo. "Ação" lembra movimento, mudança e transformação, convergindo para o que os artistas comunitários se propõem.

CMA). Esta foi fundada em 1982 a partir da "Comissão de Educação de Amadores"¹⁵ que mudou de nome em 1976 para "Comissão de Ações Extra-Escolares"¹⁶. O primeiro seminário independente aconteceu em 1988. Sua visão, disponível no site da sociedade, é:

Nós acreditamos que todos têm o direito e a capacidade para fazer, criar, e gostar da própria música. Nós acreditamos que o fazer musical ativo deve ser encorajado e apoiado em todas as idades e todos os níveis da sociedade [*at all levels of society*]. Ações em Música Comunitária fazem mais do que envolver participantes no fazer musical; Elas proporcionam oportunidades para construir expressões pessoais e grupais [*communal*] de *interesse artístico, social, político e cultural*. Ações em Música Comunitária fazem mais do que buscar excelência musical e inovação; Elas podem contribuir para o desenvolvimento da regeneração econômica e pode aumentar a qualidade de vida para comunidades. Ações musicais encorajam e empoderam participantes a se tornarem agentes para ampliar e desenvolver a música nas comunidades. De todos esses modos, ações de Música Comunitária podem complementar, conectar e ampliar estruturas formais de educação musical (ISME, 2014, tradução livre).

Esta visão se relaciona com algumas ideias que já foram contempladas neste texto: mais uma vez, afirmamos que a música não deve ser tratada de forma isolada, pois, através dela, é possível "[...] construir expressões pessoais e grupais de interesse artístico, social, político e cultural" (ISME, 2014); Também entendemos que a Educação Musical deve ir além do "tocar bem o instrumento", em uma busca exclusiva pela excelência virtuosística, mas que se aproveite este potencial das ações musicais comunitárias para "[...] aumentar a qualidade de vida para comunidades", conforme a ISME (2014) aponta. Por fim, a afirmação de que todas as pessoas têm o direito e a capacidade de fazer, criar e gostar da própria música, que se relaciona com os preceitos de uma educação musical humanizadora e se contrapõe à ideia da necessidade do talento inato e da genialidade para o fazer musical¹⁷.

Com ajuda dos conceitos até aqui apresentados (práticas sociais e processos educativos, educação musical humanizadora e música comunitária), buscaremos

¹⁵ Do original: "Education of the Amateur Commission".

¹⁶ Do original: "Out of School Activities Commission".

¹⁷ No artigo "O músico: desconstruindo mitos", Sílvia Schroeder (2004) busca discutir alguns mitos relacionados ao músico e como tais ideias se constituem como uma barreira para o aprendizado musical. Genialidade, misticismo, talento, intuição são alguns dos temas apontados e que refletem diretamente no campo da Educação Musical.

responder quais processos educativos da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí podem contribuir para o desenvolvimento musical, social e humano das pessoas participantes. Para isso, apresentaremos os caminhos metodológicos para realização desta pesquisa bem como o grupo em questão.

CAPÍTULO 2 - Orquestra de Metais Lyra Tatuí e o pesquisador: Procedimentos da inserção, metodologia de coleta e análise dos dados

Neste capítulo apresentaremos as escolhas e as compreensões metodológicas desta pesquisa de abordagem qualitativa, com os diários de campo como instrumento de coleta de dados e a organização e análise de conteúdo realizadas a partir de Gomes (1994) e Minayo (1994). E, então, apresentaremos os/as colaboradores/as da pesquisa, os espaços, a organização, contexto e dinâmicas da Orquestra.

Conforme exposto no Capítulo 1, partimos da educação enquanto construção social contínua, que acontece ao longo da vida. Portanto, esta pesquisa, realizada entre 2014 e início de 2016, é um recorte das vivências de cada participante da Lyra, e do pesquisador. Tudo o que foi escrito neste trabalho está situado em um momento de vida das pessoas envolvidas.

Tendo consciência de que esta pesquisa é uma confluência de momentos, do pesquisador, de cada pessoa da Lyra, situados em um determinado espaço-tempo, partimos do entendimento de que não há neutralidade em pesquisa. Se considerarmos que a pesquisa é uma busca por conhecer melhor determinada realidade, devemos considerar que esta "[...] realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada" (DEMO, 2011, p. 22). As autoras Menga Lüdke e Marli André (2012, p. 3) nos ajudam a entender a não-neutralidade da pessoa pesquisadora, dizendo:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [a pesquisadora]. Claro está que o pesquisador [a pesquisadora], como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele [ela] propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear [ou sulear¹⁸] sua abordagem de pesquisa.

¹⁸ A palavra "sulear" não consta nos dicionários da língua portuguesa. Chama a atenção para a conotação ideológica do termo "nortear", sendo que o mesmo acontece com "orientar" e suas derivações. É utilizada por Márcio Campos (posteriormente por Paulo Freire) como forma de romper com bases epistemológicas totalizadoras e eurocêntricas. Já que estamos no Sul, tomemos o sul como referência de nossas ações, a começar percebendo a ideologia que se apresenta na linguagem.

A pesquisa então pode ser compreendida como atitude política, já que sempre demanda posicionamentos e escolhas da pessoa que pesquisa. Para Pedro Demo (2011, p. 14),

Como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa, o traduz sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve. De onde segue: pesquisa é sempre também fenômeno político, mas nunca o desfaz de todo. Por isso vale dizer: sabemos mais o que interessa.

A partir desta discussão, nos apoiamos principalmente no entendimento das autoras Lüdke e André (2012, p. 51), ao buscar uma postura mais equilibrada que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, tomam alguns cuidados especiais no sentido de controlar seus efeitos. Para as autoras (2012), "Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador [e pesquisadoras], de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo" (p. 51). Nesta pesquisa procuramos seguir tal postura, a começar pela introdução, que traz um relato autobiográfico do pesquisador em relação à presente pesquisa. Reconheço também que minha admiração perante o grupo gerou tanto o incentivo e o gosto pela pesquisa quanto preocupações em como "colocar em suspensão"¹⁹ tais sentimentos para poder melhor compreender o fenômeno estudado.

Então, desde o grupo com o qual realizamos a pesquisa aos caminhos metodológicos, foram feitas escolhas, as quais buscamos justificá-las ao longo deste trabalho. Dito isso, compartilhamos também do entendimento de Demo (2011, p. 39) da pesquisa enquanto diálogo.

Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique. Pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação, pois é mister construir de modo conveniente a comunicação cabível e

¹⁹ Segundo Oliveira *et al.* (2014, p. 42), "Suspender nossos conhecimentos, ao conviver em uma outra comunidade para melhor compreender as relações que ali se estabelecem, não é entendido como um silenciamento de si próprio, de sua história, de seus conhecimentos, mas o reconhecimento de que todos e todas construímos uma visão de mundo e com esta visão vemos e estamos no mundo, e antropologicamente podemos dizer "isto é mundo". Nosso olhar é uma interpretação, pois está mediado pela nossa experiência, sentimentos e história".

adequada, e conteúdo da comunicação, se for produtiva.

Na busca de apreender melhor a realidade estudada e realizar uma pesquisa enquanto busca de conhecimento, atitude política e diálogo, acreditamos ser extremamente importante assumir uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se preocupa com os acontecimentos que não podem ser quantificados, que são relevantes pela sua especificidade, subjetividade, detalhes, pela sua qualidade:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Com base nas cinco características da investigação qualitativa expostas Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), veremos porque a observação participante e as notas de campo foram consideradas as escolhas metodológicas mais adequadas para coleta e análise de dados deste estudo. São elas:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo a pessoa investigadora o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- As pessoas investigadoras qualitativas interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- As pessoas investigadoras qualitativas tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

2.1 Método de coleta de dados

Segundo Lüdke e André (2012), a observação possibilita um contato pessoal e estreito da pessoa pesquisadora com o fenômeno pesquisado. Para Vianna (2007, p. 41):

A observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador [observadora].

A observação direta permite se aproximar da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Segundo as autoras Lüdke e André (2012, p.

26):

Na medida em que o observador [a observadora] acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Foi necessário optar por certas particularidades deste instrumento de coleta. Iremos partir das cinco dimensões da observação na perspectiva de Flick (1999), buscando responder as perguntas que Vianna (2007, p. 17) propõe. Desta forma, explicaremos algumas escolhas metodológicas feitas neste estudo. São elas:

1. Observação oculta *versus* **observação aberta**²⁰ - até que ponto é a observação revelada àqueles que serão observados?

Num primeiro momento, expus meu desejo ao coordenador e à coordenadora de realizar a presente pesquisa com o grupo. Em um outro momento, me apresentei, explicando a pesquisa e realizando o convite para as pessoas participantes da Lyra Tatuí. Desta forma, caracterizo a observação como aberta.

2. Observação não-participante *versus* **observação participante** - até onde a pessoa observadora se torna parte ativa do campo observado?

Segundo Lüdke e André (2012, p. 29), é característica da pessoa observadora como participante interagir com o grupo, revelar sua identidade, bem como os objetivos do estudo. Desta forma, o estudo também se caracterizou como uma observação participante, por acreditar que através da convivência seria possível melhor compreender aquela realidade. A participação se deu a partir da convivência nos ensaios (tocando algum instrumento quando me foi feito o convite, escutando, conversando etc.), acompanhando apresentação musical do grupo, ou momentos nomeados "momentos de convivência", quando fiquei hospedado na casa do/a coordenador/, por exemplo. Portanto, a convivência é entendida como aspecto fundamental. Segundo Oliveira e Stotz (2004, p. 15):

Conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser

²⁰ Está marcado em negrito qual é a característica que mais se aproximou da presente pesquisa. É necessário salientar que concordamos com Vianna (2007) ao dizer que devemos considerar tais dimensões como relativas e não absolutas.

delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo. Somente olho no olho com o outro e, com ele convivendo, é que se pode detectar e compreender posições políticas e informações que nos são fornecidas sobre dada realidade.

É através da convivência que se pode compreender outros aspectos, não tão facilmente observáveis. Segundo Vianna (2007, p. 55):

Além das percepções apresentarem-se sob a forma verbal, temos também construções não-verbais, como expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social que sugerem significados sutis da linguagem. Acrescente-se a esses elementos, o conhecimento tácito, que é pessoal e intuitivo, dificilmente articulado pelos indivíduos, mas que pode ser demonstrado pelas ações dos mesmos.

3. Observação sistemática *versus* **observação não-sistemática**, ou seja - a observação deve ser padronizada ou permanecer mais ou menos flexível e responsiva aos próprios processos?

Poderíamos dizer que a pesquisa foi feita de maneira não-sistemática, já que os caminhos metodológicos referentes à observação foram sendo construídos em diálogo com o que foi vivenciado ao participar do grupo. Tal flexibilidade permitiu, por exemplo, estar em uma apresentação musical da Lyra Tatuí como pesquisador e espectador. Apesar de terem sido elaborados antes da inserção no grupo, a questão de pesquisa e objetivos do trabalho sofreram alterações no decorrer dos encontros com o grupo, ao conhecer melhor as pessoas e suas relações entre elas e com a música. Para Vianna (2007, p. 52), a observação participante deve ser entendida como um *processo* em que a pessoa pesquisadora:

[...] deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa.

4. **Observação *in natura*** (naturalista) *versus* situações artificiais (laboratório) - são as observações feitas no próprio campo objeto de interesse, ou são as interações "conduzidas" a um local que oferece melhores condições de observação?

Todas as observações foram realizadas *in natura*, entendendo o conceito como os ambientes aos quais as pessoas já estavam habituadas e onde realizavam suas atividades. Tanto nos locais de ensaio, apresentação, como em momentos de convivência, estes

ambientes não foram criados.

5. Auto-observação *versus* observação dos outros

Durante este processo de observação participante baseado na convivência, ao conhecer o Outro²¹, nele também me re-conheci. Isto para dizer que a pesquisa também gerou reflexões acerca de mim mesmo. Para Oliveira *et al.* (2014, p. 43), as pessoas, os grupos, as comunidades devem ser tratadas como:

[...] um encontro de consciências, fazendo-se necessário atentar para a coexistência do eu-e-do-outro-ao-mundo em um exercício de intersubjetividade, ganhando sentido o próprio social. Lembrando que mesmo um indivíduo não existe como entidade isolada, pois carrega em si o social; da mesma forma, o social traz em seu bojo as histórias individuais, assim, os seres humanos coexistem, dando sentido à própria sociedade.

Através da observação participante, adotamos as notas de campo como ferramenta para coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), elas são "[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da escolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (p. 150). Também afirmam que "[...] é importante compreender que os investigadores qualitativos não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador" (p. 167).

Os diários de campo foram desenvolvidos sempre após os encontros, procurando evitar possíveis constrangimentos às pessoas participantes. Com a ajuda de um gravador (pelo celular) era registrado um panorama do que aconteceu no dia, contendo as principais situações, diálogos, atividades, locais, pessoas envolvidas e impressões vivenciadas naquele momento. Este conteúdo era posteriormente desenvolvido em um programa de edição de texto no computador, assim constituindo os diários de campo que continham a parte descritiva e a reflexiva, como Bogdan e Biklen (1994, p. 152) sugerem:

²¹ "[...] ambos, *eu* e *Outro*, como sujeitos e objetos, reciprocamente se constituindo na intersubjetividade. Na história do pensamento humano, a percepção do *Outro* como constituinte do *eu* é recente e nos remete ao conceito da alteridade como critério ético fundamental" (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 54)

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações.

Em outros casos, a escrita do diário de campo foi realizado sem a ajuda do gravador, direto no programa de edição de texto do computador.

Ao todo foram construídos dez diários de campo, entre 26 de Junho de 2014 e 24 de Junho de 2015, em três tipos de atividades: **Ensaio** no Lar Donato Flores e na Escola Municipal João Florêncio, ambos espaços situados na cidade de Tatuí, interior de São Paulo; **Apresentação** no Festival de Inverno de Campos do Jordão, interior de São Paulo; **Convivência** na cidade de Tatuí-SP, ao ficar hospedado na residência fixa do casal durante um evento de regência, e em Salvador-BA, na residência temporária de Adalto para realização do doutorado. É importante dizer, que todas as atividades se constituem como momentos ricos de convivência. A escolha deste termo como um tipo de atividade se deu por ter acontecido de forma intensa e voluntária. Para melhor visualização dos encontros foi construído o seguinte quadro:

QUADRO 1 - Ocorrência e atividade dos encontros

Diário de Campo	Data	Atividade	Local
I	26/06/2014	Ensaio	Lar Donato Flores
II	27/06/2014	Ensaio	Lar Donato Flores
III	15/07/2014 a 18/07/2014	Convivência com Adalto ²² - <i>Community Music Activities Seminar (CMA)</i> da <i>International Society for Music Education (ISME)</i>	Diversos Salvador - Bahia

²² Para atender aos preceitos éticos da pesquisa, os nomes dos/as colaboradores/as da pesquisa foram alterados, com exceção de Adalto, Silvia e André que quiseram manter seus nomes reais. Considerações acerca dos nomes das pessoas colaboradoras da pesquisa serão apresentados no item 2.4 - "Conhecendo os/as colaboradores/as e os locais".

IV	03/08/2014	Apresentação	Festival de Inverno de Campos do Jordão - SP
V	12/09/2014	Ensaio	Escola Municipal João Florêncio
VI	13/09/2014	Ensaio	Lar Donato Flores
VII	18/10/2014	Ensaio	Lar Donato Flores
VIII	19/10/2014	Ensaio	Lar Donato Flores
IX	23/10/2014	Ensaio	Escola Municipal João Florêncio
X	22/06/2015 a 24/06/2015	Convivência com Adalto e Silvia- III Seminário de Regência - Programa Coreto Paulista 2015	Residência coordenador/a Conservatório de Tatuí e proximidades

Para referenciar os diários de campo utilizaremos a seguinte padronização (FIGURA 1):

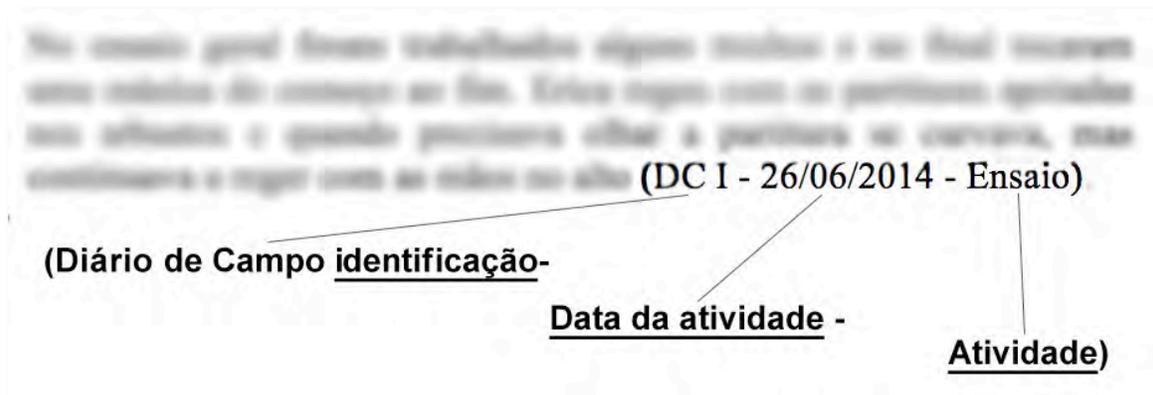


FIGURA 1 - Referência dos diários de campo

Para finalizar, salientamos que as fotografias tiradas foram utilizadas não como objeto de análise, mas como recurso de memória e a fim de ilustrar melhor os espaços utilizados para o ensaio.

2.2 Método de análise de dados

Para realizar a análise dos dados partimos de Maria Cecília Minayo (1992) e

Romeu Gomes (1994), pressupondo que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que tem como função: a) verificar hipóteses e/ou questões; b) descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos. Ressalto que a análise esteve presente em vários estágios da pesquisa, se tornando mais sistemática após a coleta dos dados, como prevê Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2002).

Minayo (1992) apresenta uma proposta de análise baseada em três momentos:

1. Ordenação dos dados: quando se faz um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo.
2. Classificação dos dados: fase na qual se lê os dados obtidos repetida e exaustivamente, estabelecendo interrogações para identificar o que surge de relevante, também chamados de unidade de registro e contexto. Segundo Gomes (1994, p. 75), a unidade pode ser uma palavra, uma frase, uma oração, um tema etc. Sobre as unidades de registro diz que "[...] se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem" e que "[...] devemos definir as unidades de contexto, situando uma referência mais ampla. Em outras palavras, devemos precisar o contexto do qual faz parte a mensagem" (p. 75). Com elas se elaboram as categorias específicas.
3. Análise final: fase na qual se procura estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões de pesquisa com base nos objetivos estipulados.

Nesta pesquisa, estes momentos foram realizados da seguinte forma: a ordenação dos dados foi um momento também para revisar os diários, reescrevendo partes, incluindo informações que ajudassem o leitor a compreender melhor a situação. A classificação dos dados foi feita, numa primeira ação, buscando processos educativos que estivessem relacionado com a questão de pesquisa e objetivos. O processo foi realizado majoritariamente no computador, utilizando diferentes cores para destacar os trechos do diário de acordo com as unidades encontradas. Mostro a seguir um exemplo desta etapa:

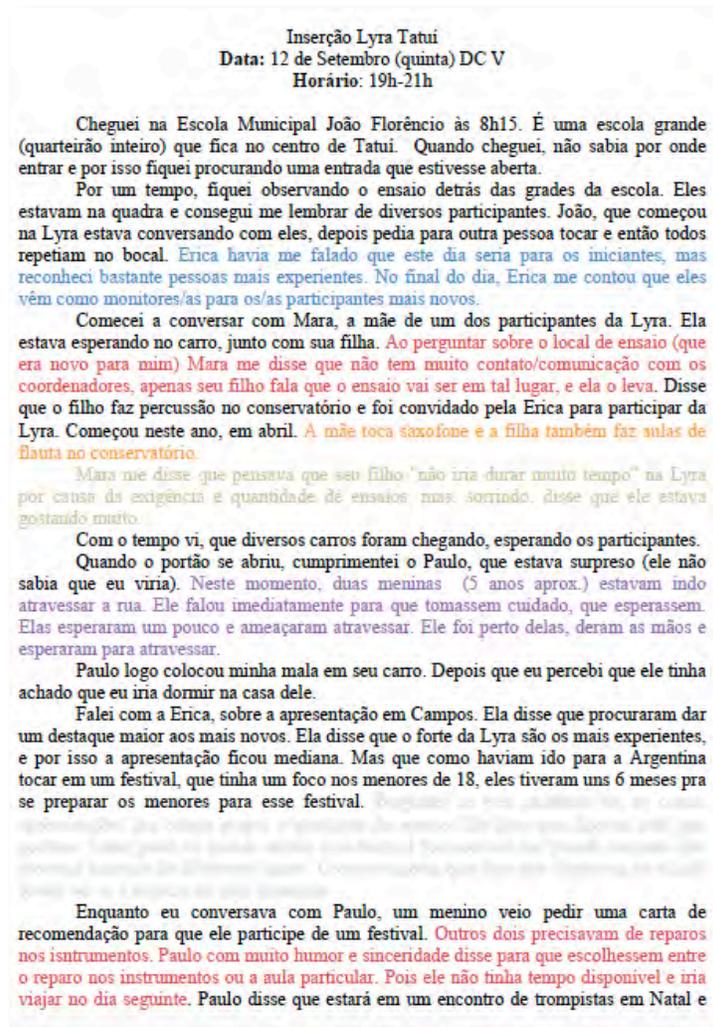


Figura 2 - Unidades de registro e contexto no diários de campo

As unidades de registro e contexto que foram surgindo na leitura e releitura dos dados como relevantes foram:

- 1) Uma pessoa participante ensinando, aprendendo ou ajudando outra - AZUL
- 2) Relações humanizadoras (promovendo autonomia, alteridade, amorosidade etc.) - VERMELHO
- 3) Metodologia de ensino de música - VERDE
- 4) Responsabilidade e comprometimento com o grupo e entre as pessoas - ROXO
- 5) Influência do ambiente - LARANJA
- 6) Exigência e rigor - "MARROM"
- 7) Experiências extra-musicais proporcionadas pela música - CINZA

Num segundo momento, se encaminhando para a análise final, criamos uma

tabela com duas colunas: a primeira continha os trechos do diário de campo que eram as unidades de registro e contexto que foram selecionadas, em outras palavras, era aquilo que tinha "visto" (não apenas visto, mas sentido, escutado, refletido etc.) durante as observações: a parte descritiva. Na outra coluna, "O que penso que vi", buscando trazer a minha percepção sobre o trecho do diário, quando possível estabelecendo relações com o referencial teórico estudado: a parte reflexiva.

	mudar de espaço e entre uma instrução e outra. De maneira geral, eram poucos os momentos em que as pessoas não tinham um afazer.
Os dois meninos menores da percussão estavam tocando clave e caxixi. Em certo momento, um deles derrubou a clave. Se abaixou rapidamente e a pegou. Trocou olhares com a menina do laço e com outro menino que não estava no meu campo de visão. Ele deixou as claves no chão, e se encostou na parede. Não tocou até o final da música. Não sei se foi por causa disso ou se ele apenas se cansou de tocar.	Muito provável que este menino parou de tocar pois derrubou o instrumento, e olhou para a menina para . Penso isso pois em outras situações que algum instrumento ou parte dele (bocal, por exemplo) caiu no chão a pessoa ficou um tempo sem tocar. Conversando com Paulo e Erica, percebo que é uma coisa que não deve acontecer. Sem um instrumento funcionando da maneira devida, a qualidade sonora do grupo fica comprometida. Soma-se isso à experiência de Paulo (e Erica) como <i>luthier</i> de instrumentos de metais, sabendo que tais instrumentos não voltam a ter a mesma sonoridade, quando reparados.
Quando Erica disse que <i>trzem</i> tocar determinada música, algumas pessoas começaram a se movimentar para pegar as partituras. Paulo apressou-os, disse que eles sabiam tocar de cabeça. Eles pareciam em cima do horário para acabar.	As músicas vão sendo interiorizadas com o passar dos ensaios. Há também uma hora certa para acabar o ensaio. Quando essa hora se aproxima há uma movimentação das pessoas chegando para aguardar os/as integrantes da Lyra.
No final do ensaio Paulo reforçou que era necessário que eles pegassem as músicas para estudar em casa.	Penso que a prática musical coletiva ajuda a justificar o estudo em casa, geralmente individual.
Ao sair, várias pessoas foram me cumprimentar. Geralmente eu agradecia, sem saber muito o que falar.	Me senti bem recebido pelas pessoas que demonstraram simpatia ao me cumprimentar. Nesta frase evidencio também um ponto de análise pessoal de mim mesmo. O movimento de passar por situações, refletir sobre elas, documentá-las e analisá-las, traz crescimento ao pesquisador, possibilitado pelo fazer pesquisa.
[após o ensaio] Pedro da percussão	Após o ensaio, era comum que várias

Figura 3 - Processo de análise - O que vi/o que penso que vi

A partir disto, e de um movimento de reorganização das unidades de contexto e registro, criamos as seguintes categorias: "Humanização: em busca do *ser mais*" e "Aprendendo, ensinando e fazendo música". A análise foi desenvolvida com base nestas categorias se utilizando das reflexões geradas pela tabela "o que vi / o que penso que vi" e buscou articular os dados com o referencial teórico a fim de responder a questão de pesquisa (Quais processos educativos da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí podem contribuir para o desenvolvimento humano e social dos/as

participantes?) e atingir os objetivos propostos para este estudo.

Por fim, Gomes (1994, p. 77) destaca dois pressupostos deste método de análise:

O primeiro diz respeito à ideia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. Já o segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta.

2.3 Termos e convenções

Neste tópico pretendo explicar algumas escolhas terminológicas que foram feitas para a escrita deste trabalho. A partir das obras de Freire podemos ver uma inquietação com as palavras principalmente na busca pela coerência entre o que se faz/pensa com o que se escreve. Neste sentido, o próprio autor influenciou a escolha que descrevo a seguir, considerando que a linguagem está diretamente relacionada com o processo de mudar o mundo.

Optei por evitar o uso de generalizações masculinas, como quando se fala professores, querendo dizer professores e professoras. Desta forma, acato o que Paulo Freire (2011, p. 92) escreve:

[...] percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: "quando falo homem, a mulher está incluída." [...] Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo." [...] Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: "Eles todos são trabalhadores e dedicados?" *Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.*

Para isso, utilizo a designação mais apropriada em relação ao gênero fazendo o uso do termo "pessoa", como em "a pessoa participante", "pessoa musicista"; ou da forma "o/a professor/a" para designar "o professor" e "a professora", mesmo que haja uma repetição das palavras.

Este trabalho trata da "prática musical coletiva", que é diferente de "ensino coletivo de instrumento". Nas ações em educação musical, muitas vezes ambas acontecem complementarmente, com aulas coletivas de instrumento e ensaio geral/repertório em dois momentos distintos. Diferencio tais ações a partir da valorização de determinado aspecto: em um caso, o ensino do instrumento; em outro, fazer música.

Esta linha é tênue ao considerarmos propostas de ensino coletivo de instrumentos que busquem um ensino musicalmente contextualizado, cujo objetivo seja fazer música em grupo; da mesma forma, ao considerarmos uma prática musical coletiva que se importa com o desenvolvimento das pessoas participantes no instrumento musical.

Na convivência com a Lyra, optei por utilizar o termo "prática musical coletiva", mesmo tendo observado um ou outro momento de "ensino coletivo de instrumento". Dito isso, os termos "prática musical" e "fazer musical" são utilizados como sinônimos a fim de evitar a repetição excessiva. O mesmo foi feito com as palavras "coletivo" e em "grupo".

Por fim, ambos os termos "música clássica" e "música erudita" foram utilizados para se referir a uma cultura musical específica. Schroeder (2005, p. 16) discute o universalismo em música que é geralmente associado a este tipo específico de cultura:

Não há dúvida de que a música é uma possibilidade de expressão que aparece em todas as formas de sociedade. Ainda não se teve notícia de nenhuma comunidade, antiga ou moderna, na qual não existisse algum tipo de manifestação musical. Entretanto, se adotarmos a tese de que a música pode ser considerada uma forma de linguagem cujos sentidos são culturalmente determinados, veremos que, provavelmente, nenhuma música deve ser realmente universal. Esse tipo de equívoco interpretativo - que, como vimos é bastante comum - se deve, entre outras razões possíveis, à falta de uma análise histórica dos fenômenos, a uma certa dificuldade de analisá-los em movimento. Neste caso específico, determinado tipo de música - a música erudita europeia -, particular de uma pequena parcela da população mundial, é tornado como algo absoluto. Perde-se de vista o fato de que nem sempre a situação foi assim: nem sempre existiu esse tipo de música e uma elite que tivesse acesso a ela. Perde-se de vista também o fato de que, embora algumas músicas transcendam as fronteiras geográficas, elas não deixam de pertencer a uma "cultura" bem definida - a da música de concerto.

Neste trabalho, os termos "música clássica" e "música erudita" foram utilizados como sinônimos de uma cultura musical específica, construída na Europa e que se disseminou pelo mundo e influenciou muitas outras culturas musicais.

2.4 Conhecendo os/as colaboradores/as e os locais

A Lyra possuía na época da coleta de dados, aproximadamente 80 integrantes, numa faixa de idade dos 5 aos 24 anos de idade, além do coordenador, coordenadora e

professora de coreografia. Tive a oportunidade de estar com os/as integrantes em oito encontros (ensaios e apresentação), que possuíram diferentes dinâmicas de agrupamento, onde nem sempre acompanhei o mesmo naipe (no caso dos ensaios regulares, por exemplo, se dividiam em três napes num primeiro momento). Tive também a oportunidade de encontrar espontaneamente algumas pessoas que tocavam na Lyra no espaço do Conservatório de Tatuí, onde ingressei no curso de Guitarra MPB/Jazz no primeiro semestre de 2015, frequentando semanalmente. Tais conversas não fizeram parte de nenhum diário de campo, mas com isso pude conhecer melhor as pessoas que fizeram parte desta pesquisa. Ressalto que, para atender aos preceitos éticos da pesquisa, os nomes dos/as colaboradores/as da pesquisa foram alterados, com exceção de Adalto, Silvia e André que quiseram manter seus nomes reais.

QUADRO 2 - Tabela de colaboradores/as da pesquisa

Nome fictício da pessoa participante	Sexo	Idade	Função no grupo e instrumento	Tempo no grupo (anos)
Adalto	M	50	Coordenador, professor, regente	
Amanda	F	16	Trombone	10
André	M	24	Amigo pessoal	Não era integrante
Ângela	F	17	Percussão	4
Caio	M	20	Trompete	5
Carla	F	16	Trompa	12
Carlos	M	12	Trompete	1
Claudia	F	16	Percussão	1
Daniela	F	11	Percussão	3
Danilo	M	18	Percussão	4
Elisa	F	14	Trompete	3
Guilherme	M	18	Percussão	2 ensaios
Gustavo	M	17	Trompa	1
Helena	F	10	Trompete	1

João	M	22	Trompete	12
José	M	12	Trompete	3
Júlia	F	17	Percussão	4
Leandro	M	22	Trompete	12
Manuela	F	18	Trompete	6
Mara	F	?	Mãe de um participante	Não era integrante
Marcos	M	15	Trompete	6
Maria	F	40	Professora	7
Marina	F	11	Percussão	2
Miguel	M	15	Percussão	4
Paula	F	10	Trompete	1
Pedro	M	15	Percussão	3
Rafaela	F	6	Trompete	1
Robson	M	10	Percussão	3
Rodrigo	M	20	Trompete	12
Sabrina	F	18	Trompete	5
Silvia	F	51	Coordenadora, professora, regente	
Thiago	M	10	Percussão	1

Os ensaios foram realizados em dois locais com duas finalidades diferentes. Nos ensaios no Lar Donato Flores os/as integrantes se dividiam em dois ou três grupos (percussão, metais-iniciantes e metais-avançados) para fazer o aquecimento e trabalhar especificamente nas partes mais difíceis para aqueles instrumentos. Depois todas as pessoas se juntavam e ensaiavam o repertório, passando músicas inteiras e parando para fazer as correções necessárias.

Neste local, havia quatro ambientes disponíveis: 1) uma sala coberta, onde eram guardados os instrumentos de percussão e acontecia o ensaio da percussão com os/as integrantes em semi-círculo (nem todos conseguiam se ver devido a uma parede que dividia a sala em dois espaços);



FIGURA 4 - Entrada da sala de percussão



FIGURA 5 - Vista do pátio (estacionamento)

2) um pátio que era utilizado como estacionamento, onde acontecia o ensaio de coreografia (geralmente aos sábados);

3) um pátio central (ver Figura 6, 7 e 8), onde acontecia parte do ensaio com todos/as os/as integrantes;

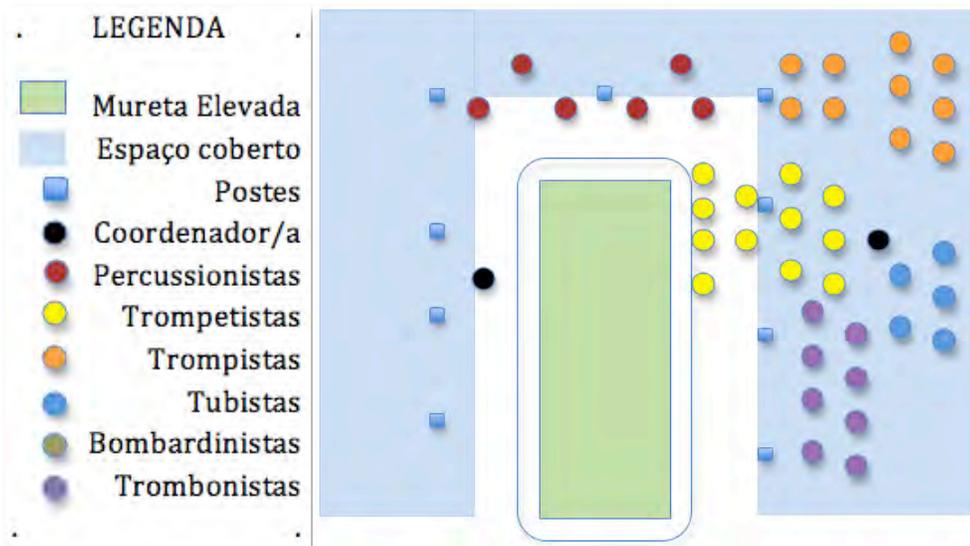


FIGURA 6 - Mapa do ensaio no pátio central



FIGURA 7 - Pátio central



FIGURA 8 - Pátio central

4) outro pátio onde era possível fazer uma grande roda com os/as integrantes. Nos ensaios que frequentei, era possível escutar o que estava sendo tocado em ambos os pátios.



FIGURA 9 - Pátio lateral

Já os ensaios na Escola Municipal João Florêncio eram direcionados às pessoas iniciantes, que eram monitoradas pelas mais experientes. Os espaços utilizados foram: 1) Quadra poliesportiva com arquibancada de concreto, bem iluminada, na qual foram realizadas as atividades de alongamento, aquecimento e coreografia; 2) pátio interno da escola, onde foi realizado o ensaio com os instrumentos; 3) diversas salas de aula, com mesas, cadeiras e lousa, nas quais os/as integrantes se dividiram em grupos menores para aquecer; 4) Espaço coberto que parecia ser o refeitório, onde os/as integrantes deixaram as capas dos instrumentos.

A apresentação musical que assisti fez parte da programação do Festival de Inverno de Campos do Jordão, um grande festival de música clássica do Brasil²³ que está em sua 46ª edição. Além dos concertos de orquestras e grupos de câmara, promove atividades de formação musical em 16 instrumentos, composição e regência para alunos/as-bolsistas que passaram por um processo de seleção. A cidade fica a 300 km de Tatuí e a Lyra se apresenta anualmente neste festival. Além de ser o último dia do festival, foi a última apresentação no palco da Praça Capivari, cujas apresentações são gratuitas e não é necessário retirar ingressos antecipadamente.

Por fim, tive a oportunidade de conviver, conversar, trocar ideias, histórias e experiências com Adalto e Silvia em duas ocasiões que detalharei a seguir. A primeira delas aconteceu pelo motivo de participação e apresentação de meu projeto de mestrado no seminário da Community Music Activities da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME), na cidade de Salvador, Bahia. Adalto estava, na época, realizando o doutorado na Universidade Federal da Bahia. Assim, partilhamos momentos nas andanças pela cidade, no evento acadêmico (incluindo a apresentação do projeto de mestrado), em cafês da manhã, almoços e outros momentos informais.

O segundo momento de uma convivência mais intensa foi quando participei do II Seminário de Regência que aconteceu no Conservatório de Tatuí. Uma semana antes do evento liguei para o coordenador e a coordenadora para marcar uma conversa, já que estaria na cidade por mais tempo. Assim, fui convidado a ficar hospedado na casa do casal e Adalto acabou decidindo participar do Seminário, já que em seu novo trabalho

²³ Disponível em: <<http://camposdojordao.com.br/turismo/festival-de-inverno/>> Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

seria o regente de um grupo.

2.5 Contextualizando o ambiente de pesquisa

Quando conheci a Orquestra de Metais Lyra Tatuí (através de uma visita enquanto aluno-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID) os ensaios eram de segunda a sexta no período da noite (duração de 2h) e no sábado de manhã (também 2h). O grupo é composto, além do coordenador, coordenadora e professora de coreografia, por crianças e adolescentes da cidade de Tatuí, interior do estado de São Paulo (a 150 quilômetros da capital) e tocam instrumentos de metais (trompete, trombone, tuba, bombardino, trompa) e instrumentos de percussão que variam conforme a música (caixa, pratos, pandeiro, castanholas, quadritom, alfaias, tambores indígenas etc.). O grupo foi criado em 2002, por Adalto e Silvia, a partir de outro projeto que acontecia em uma escola pública na cidade de São Paulo. Antes de mudarem para a cidade de Tatuí-SP, buscaram pessoas que pudessem continuar o trabalho musical iniciado na escola. Como não foi possível, decidiram trazer os instrumentos e materiais adquiridos ao longo do tempo e iniciar um novo projeto: a Orquestra de Metais Lyra Tatuí. Além de atuarem como coordenador/a, Adalto dá as aulas para os metais, Silvia de percussão e revesam na regência do grupo. Maria é professora responsável pela parte da coreografia.

Aos sábados de manhã, os ensaios são diferentes. Eles acontecem no pátio (estacionamento) onde os/as participantes aprendem e ensaiam as coreografias, fazem aquecimento e outros exercícios. Depois pegam os instrumentos e ensaiam tocando. Também fazem o movimento da marcha, que é o que os mantém sincronizados na coreografia, além de ser um quesito analisado nos concursos de bandas que participam.

Não há um gênero específico para o repertório. Em um dos ensaios, por exemplo, ouvi um Fandango (manifestação popular brasileira), um coral de Bach que foi tocado e cantado e 'Disparada', música vencedora do Festival de Música Popular Brasileira em 1966 (DC VI - 13/09/2014 - Ensaio). Em certa conversa os coordenadores disseram que ao tocarem fora do país buscam levar apenas músicas brasileiras (DC IV - 02/08/2014 - Apresentação). As apresentações da Lyra são dinâmicas, de forma que os/as participantes não tocam sentados como em um concerto de música erudita, as dinâmicas se aproximam

mais das ideias de movimentação das bandas marciais. No entanto, o cuidado e a concepção são próprias daquele grupo específico, buscando uma diferente função estética.

Para entrar na Lyra não é preciso ter o instrumento. Adalto e Silvia emprestam o instrumento para o/a participante até que ele/a tenha condições de comprar um. Não há um controle formal deste empréstimo e Adalto afirma nunca ter perdido um instrumento nestas condições (DC III - 15 a 18/07/2014 - Convivência). Adalto, que também é luthier, trabalha profissionalmente consertando instrumentos de metais, portanto, o cuidado com os instrumentos musicais na Lyra é algo especial, tendo em vista que esses instrumentos musicais são utilizados por diversas crianças e jovens, ao longo da existência do projeto, e que a qualidade musical depende também da qualidade e da condição do instrumento.

Logo que chegam, os/as participantes preparam seus instrumentos e começam a ensaiar. Há regras muito claras com relação aos cuidados com a manutenção dos instrumentos musicais. Se, por exemplo, alguém, descuidadamente, derruba o bocal ou o instrumento no chão, esta pessoa para de ensaiar por um tempo e só volta quando já tem o instrumento pronto para ensaiar, com os devidos cuidados tomados. As crianças sabem, por meio do coordenador, que, se um instrumento de metal cai e amassa muito, mesmo com reparo, nunca voltará ao normal, ou seja, o som também nunca será o mesmo.

Adalto e Silvia também dão aulas no Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí (ou Conservatório de Tatuí). Muitos da Lyra também estudam lá, entretanto, não há uma regra para tais atividades: alguns começam na Lyra e vão para o conservatório, outros começam no conservatório e vão para a Lyra. Por esta tradição musical da cidade de Tatuí (também chamada de Capital da Música), é muito comum que familiares ou pessoas próximas tenham a vivência musical.

Adalto e Silvia estão fazendo pós-graduação, diminuindo sua regularidade nos ensaios, devido a viagens e outras atividades. Entretanto, alguns participantes mais antigos, como João e Danilo, assumem uma posição de liderança quando o professor ou a professora não estão. Além disso, estão com um projeto em que alguns/mas participantes da Lyra vão às escolas públicas da cidade de Tatuí para ensinar música, também formando pessoas que queiram e possam se integrar ao grupo.

Foram com estes conhecimentos e com muita curiosidade que decidi realizar esta pesquisa, acreditando numa experiência em educação musical que pode trazer contribuições para a área de educação e educação musical.

Para minha inserção na Lyra, entrei em contato com Adalto, no primeiro semestre de 2013, explicando um pouco de minha pesquisa e perguntando se seria possível realizá-la com o grupo. Ele disse que seria possível, mas que ele e Silvia não sabiam como seria o futuro da Lyra, pois estavam se envolvendo com outras atividades, que demandavam bastante tempo.

Meu primeiro encontro com o grupo, enquanto pesquisador participante, foi em Junho de 2013. Ao todo, foram sete encontros com a Lyra em ocasiões de ensaio, uma apresentação e dois principais momentos de convivência com Adalto e Silvia. A seguir, disponibilizo uma tabela para melhor visualização da minha inserção na Lyra e discorro sobre os/as colaboradores/as e espaços que fizeram parte desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - Construindo os resultados

Apresentadas as bases teóricas e metodológicas, a seguir serão expostos os dados e sua análise a partir das categorias "Humanização: em busca do *ser mais*" e "Aprendendo, ensinando e fazendo música". Por se tratar de uma pesquisa social, muitas situações poderiam ser discutidas em ambas categorias. Entretanto, foi realizada uma escolha, priorizando a análise que estivesse mais evidente ao entendimento do pesquisador.

Nesta pesquisa consideramos que a 'prática musical coletiva' da Lyra é uma prática social. Ao frequentarem os ensaios, estudarem em casa, se apresentarem, os/as participantes estão convivendo, trocando experiências, compartilhando processos educativos que vão além dos relacionados à música. As relações que se dão a partir da prática social geram processos educativos entre as pessoas envolvidas que podem acontecer através da observação, do contato, das conversas, entre todos/as envolvidos/as: professores/as, participantes, monitores/as, responsáveis. A seguir, irei trazer algumas destas situações, problematizando e discutindo alguns pontos que se destacaram durante a pesquisa referentes aos processos educativos relacionados à humanização.

3.1 Humanização: em busca do ser mais

Segundo Freire (2014, p. 40), tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades para os seres humanos, entretanto, apenas a humanização (busca pelo *ser mais*) é a vocação histórica dos seres humanos, sendo a desumanização a distorção desta vocação. A desumanização ocorre quando a pessoa é tratada/considerada como um objeto, incapaz de pensar por si, de realizar suas próprias escolhas, resultando, portanto, de uma ação violenta de opressão. A humanização é a busca pelo *ser mais*, uma busca individual que acontece em coletividade, em intersubjetividade. Em outras palavras, as pessoas, sabendo-se inconclusas e conscientes de sua inconclusão, buscam, em comunhão e através do diálogo, conhecer o mundo para nele atuar.

Durante minha inserção na Orquestra de Metais Lyra Tatuí, foi possível observar algumas situações que se relacionam com a educação musical humanizadora, no sentido de que as atitudes tomadas entre participantes e coordenador/a eram baseadas na amorosidade, no respeito ao tempo de aprendizagem, na paciência e no incentivo uns com os outros.

Em um ensaio no Lar Donato Flores, por exemplo, a professora Silvia estava conduzindo o aquecimento no grupo de percussão e mostrou para a participante Júlia um instrumento novo. Primeiro, apresentou-o, mostrou como tocava e depois passou para Júlia, que foi experimentando enquanto a professora Silvia a observava e instruía. Na hora do aquecimento, continuou na sua frente, realizando os movimentos junto com ela e a observando atentamente. Depois voltou sua atenção aos demais, enquanto Júlia continuou tocando o instrumento.

Algumas pessoas estavam com uma partitura na estante referente ao aquecimento que estavam fazendo. A professora Silvia estava mostrando para a participante Júlia como tocava o gonguê (um instrumento composto de campana de ferro e um cabo para apoio). Ela demonstrou dois sons, batendo em baixo e em cima e como uma das mãos ajudava a abafar o som. Júlia pegou o instrumento e apoiou do lado direito. Silvia disse para Júlia: "Você vai segurar com essa mão? Você não toca melhor com a direita?". Júlia pensou um pouco e trocou de lado. Experimentou, com a Silvia observando, que disse que também poderia apoiar na coxa caso ficasse mais confortável. Silvia mostrou que a mão esquerda poderia servir para abafar e pediu para ela tocar. Corrigiu a mão da baqueta, falou do movimento do pulso e pediu para ela repetir. No primeiro exercício de aquecimento, a professora Silvia ficou na frente de Júlia fazendo os movimentos junto com ela. Fizeram mais um exercício e Silvia a deixou (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

Vemos um momento de instrução musical no qual a professora respeita a temporalidade da outra pessoa que está experimentando, descobrindo e aprendendo como se sente melhor com o instrumento musical. Segundo Hikiji (2006), "O início do aprendizado musical é marcado por uma adaptação do corpo do músico ao corpo do instrumento. (...) O instrumento terá que se ajustar ao corpo do instrumentista e vice-versa, um será a continuidade do outro" (p. 117). Este ajuste entre pessoa e instrumento ocorre de maneira diferente para cada indivíduo, pois cada um possui saberes e conhecimentos que são construídos a partir de suas experiências (musicais e não-musicais). Respeitar esse tempo para o ajuste é também respeitar o saber da outra pessoa,

saber escutá-la, que são ações em busca do diálogo. Segundo Freire (2015), saber ouvir "[...] torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação" (p. 115). Ou seja, é escutando e observando a outra pessoa que eu posso dialogar com ela e contribuir com o seu aprendizado, pois a conheço e percebo suas dificuldades.

Momentos depois da situação anterior, o participante Thiago escolheu tocar os pratos no aquecimento. Vi que a professora Silvia esteve junto ao participante durante todo o tempo, ajudando-o a segurar o instrumento que era muito pesado.

Enquanto isso, professora Silvia chegou perto do participante Thiago e o ajudou a tocar os pratos. Ela estava segurando os pratos com Thiago e tocando no tempo 2 e 4, enquanto contava em voz alta. Depois no tempo 1 e 3. A professora Silvia pediu para o participante Thiago parar e descansar por causa do peso, e então segurou o prato para ele e comentou algo com o grupo. Voltaram ao exercício de aquecimento e ela entregou os pratos de volta, tocou por um momento segurando os pratos junto com ele e depois deixou que ele tocasse sozinho. Enquanto isso, ela o acompanhava de frente, fazendo os movimentos como se estivesse tocando com ele. Thiago conseguia por um tempo e depois acabava atrasando um pouco. Ela voltava a pegar na mão dele e o ajudar a carregar o instrumento por um tempo e depois ficava de frente novamente. Quando o exercício acabou, ela falou para ele não colocar a tensão na boca (mandíbula) (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

Saber escutar extrapola o sentido da audição; está relacionado a estar aberto e atento ao que os/as educandos/as fazem, demonstram, dizem etc. Segundo Freire (2015), escutar significa a "[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (p. 117). Neste sentido, a professora Silvia estava escutando atentamente ao que as pessoas participantes estavam "trazendo" para ela. Através desta escuta paciente e crítica, foi possível que a professora descobrisse (ou apreendesse melhor) uma dificuldade do participante Thiago, e, após ajudá-lo com amorosidade, falasse *a* ele sobre a tensão que ele estava exercendo na boca.

Para Freire (2015, p. 111):

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que em certas condições, precise falar *a* ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*.

Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.

Destaco também a postura amorosa da professora Silvia com o participante Thiago, ao segurar em suas mãos o ajudando a carregar os pratos. Segundo Freire (2015, p. 138), ensinar exige querer bem aos educandos e educandas. Não significa, porém, que quem ensina deve querer bem a todas as pessoas de maneira igual, mas é uma *abertura* ao querer bem, que:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2015, p. 138).

O momento de afinar os instrumentos foi uma situação recorrente na qual pude reconhecer outra relação de afetividade. Atualmente, com os afinadores eletrônicos e a facilidade de acesso a programas de celular que desempenham a mesma função, a afinação deixou de ser um grande problema, sem demandar muito conhecimento musical ou percepção avançada. Assim, pode ser feita pelas próprias pessoas participantes, que é como acontece antes do ensaio começar quando estão montando seus instrumentos. Entretanto, vi o professor Adalto (re)passar a afinação em algumas ocasiões durante a minha inserção.

Em um dos ensaios em que se dividiram entre metais e percussão, acompanhei os metais no momento em que um dos participantes estava à frente do grupo conduzindo os exercícios de aquecimento.

Enquanto isso, o professor Adalto ia passando pessoa por pessoa com o afinador e dizia para o/a participante se deveria abrir ou fechar mais o instrumento, deixando-o mais grave ou mais agudo. Com algumas pessoas ele mesmo fez estas alterações no instrumento (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

Também quando a Lyra foi se apresentar no Festival de Inverno de Campos do Jordão, os encontrei quando se arrumavam para a apresentação. Nesta ocasião, o professor Adalto estava passando a afinação com cada pessoa (DC IV - 03/08/2014).

Com isso, mesmo que por um momento curto, acompanhava de perto cada pessoa, olhava nos olhos, instruía, mexia e ajustava o instrumento, estabelecendo uma relação de cuidado e confiança com cada criança e adolescente. Ao escrever sobre o termo "confiança", Fernandes (2010) diz que ela é "[...] construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo" (p. 82).

Na minha convivência com a Lyra, pude sentir este acolhimento e afeto, quando, por exemplo, fui convidado a participar do aquecimento com a percussão. A professora Silvia teve atitudes simples, mas que foram essenciais para que eu me sentisse acolhido e mais tranquilo para arriscar: depois do convite, perguntou qual instrumento eu gostaria de tocar; deixou-me confortável para permanecer no mesmo instrumento ou não; apresentou-me o que seria feito e me ensinou como eu deveria tocar, inclusive caso eu me "perdesse" na partitura.

Fui direto para o ensaio da percussão. Lá estavam o Danilo, Miguel, Guilherme, Ângela, Marina e a professora Silvia, que logo me perguntou se eu queria tocar com eles no aquecimento. Disse que sim e ela me perguntou qual instrumento eu gostaria de tocar. Acabei escolhendo a tumbadora. Silvia me disse que na hora que as pessoas fossem trocar de instrumento que eu ficasse à vontade para permanecer no mesmo. Antes de começar ela me explicou a partitura, que era uma série de exercícios que seriam feitos sem interrupção. Disse que, caso eu me perdesse, que eu escolhesse um deles e repetisse até o final. Pela primeira vez fiz este tipo de exercícios, chamados rudimentos²⁴. Acabei fazendo a contagem também. Fizemos umas sete páginas deste método que se chama *Developing Dexterity*²⁵ (DC VI - 13/09/2014 - Ensaio).

Paulo Freire (2014, p. 113) considera que a confiança é uma consequência do diálogo horizontal, que se funda no amor, na humildade e na fé nos homens e mulheres. Com a oportunidade de escolher um instrumento pude parar para sentir qual instrumento me despertava mais curiosidade, e também considerar qual poderia ser uma boa escolha para começar, já que não havia tocado a maioria dos instrumentos que estavam disponíveis. Mesmo sendo a primeira vez que tocava com aquelas pessoas, ao ser bem acolhido, me senti parte do grupo, um participante ativo, um sujeito, com identidade e

²⁴ Trata-se de combinações de rítmicas, usadas principalmente para desenvolver a técnica do toque com baquetas.

²⁵ Tradução livre: Desenvolvendo a destreza.

individualidade. Permanecer no mesmo instrumento foi uma forma de respeitar que a minha aprendizagem era diferente do restante do grupo (não apenas na temporalidade, mas no conteúdo). E, por fim, propôs uma forma de participação que aconteceria mesmo caso eu "me perdesse", de modo que eu teria o que praticar, mesmo não estando junto ao grupo.

Com isso, se cria um ambiente de formação que não é apenas musical, mas, antes, é um espaço de formação humana. Compreendo o trabalho desenvolvido na Lyra como uma ação musical que está imersa numa proposta humanizadora, portanto, não são dois polos opostos, dois momentos distintos no qual é necessário buscar um "equilíbrio" entre ensino técnico-musical e promoção da humanização. Alia-se a uma característica das "artes comunitárias", não sendo uma forma específica de arte, mas uma atitude específica para com ela.

O ensino artístico ou qualquer outro ligado à Educação poderia ter como finalidade a promoção da humanização (atitude em relação ao ensino). Sobre este contexto de humanização, Brandão (2005) escreve que:

O trabalho pedagógico mais importante de uma pessoa responsável por algum contexto de educação, não é ensinar tecnicamente o que sabe a quem não sabe. É criar cenários de respeito pleno pelo outro. Contextos interativos de aceitação sem limites das diferenças e de convite fraterno a um trabalho de criação partilhada e amorosamente emotiva de saberes, dentro do qual os diferentes participantes de uma *comunidade aprendente* se sintam motivados a conviver-e-saber.

Até aqui, discutimos acerca de situações que se relacionavam à educação musical humanizadora. Podemos considerar que amorosidade, acolhimento, afeto, querer bem, cuidar, saber escutar e confiança são buscas que fundamentam práticas musicais que estejam comprometidas com a humanização, o diálogo, *ser mais*, querer ser melhor em toda sua potência. Para isso, a amorosidade se torna essencial em qualquer prática educativa que se pretende dialógica, pois: "Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens [e mulheres], não me é possível o diálogo" (FREIRE, 2014, p. 110-111).

Dito isso, ressalto que a pessoa educadora desempenha papel indispensável nesta busca comprometida pela humanização. Esta pessoa educadora, que em um projeto de música também pode se denominar professora, coordenadora, regente, maestrina e

diretora musical, são lideranças que *conduzirão* o grupo ao fazer musical fundamentado em posturas de humanização. É sobre a pessoa educadora que discutiremos a seguir.

Começo com um diálogo que tive com a participante Rafaela de 6 anos, em um ensaio na Escola Municipal João Florêncio (DC IX - 23/10/2014 - Ensaio). Após as atividades no pátio ela veio e me perguntou meu nome. Acabei conhecendo melhor diversas pessoas, graças a ela. Falei meu nome e que tinha começado a aprender trompete a um tempo atrás. Logo me perguntaram se eu iria tocar com elas. Depois, já dentro da sala de aula (onde aconteceria outra parte do ensaio), Rafaela me disse: "Se você quiser aprender a tocar trompete, eu peço pro professor Adalto te dar um livrinho que eu também tinha, que tem umas músicas". Eu perguntei: "E você aprendeu a tocar só com esse livrinho?" e ela respondeu: "Não, o professor Adalto me ajudou bastante".

Através deste diálogo, vemos que a participante Rafaela considera o professor Adalto como uma referência de sua aprendizagem musical. O livro, em si, "tem umas músicas", mas é apenas conteúdo, informação. Para que saberes sejam partilhados é necessário que alguém compreenda o conteúdo e, mais importante, possa promover o aprendizado, ajude a pessoa a aprender, já que não se trata de "transferência de conhecimento". Neste sentido, a figura do/a professor/a se torna de grande valor para uma educação musical humanizadora.

Ao final de um ensaio que aconteceu na Escola Municipal João Florêncio, as pessoas estavam indo embora e algumas estavam conversando próximas ao portão, dentre elas, o professor Adalto. As participantes Rafaela e Helena (com 6 anos aproximadamente) estavam indo juntas atravessar a rua. Adalto, ao perceber esta situação, ficou preocupado e falou para que elas tomassem cuidado com os carros e esperassem que todos passassem. O professor foi até elas, deu as mãos e as ajudou a atravessar a rua.

Neste momento, Rafaela e Helena estavam indo atravessar a rua. O professor Adalto, que estava conversando com algum/a participante ao lado do portão da escola, vendo a situação, parou de prestar atenção na conversa e imediatamente falou para que elas tomassem cuidado e que esperassem os carros passar. Elas esperaram um pouco e ameaçaram atravessar. Adalto foi até elas, deram as mãos, olharam para o lado que vinha carros e, depois de um tempo, atravessaram a rua (DC V - 12/09/2014 - Ensaio).

Neste trecho, vemos uma amorosidade que está além do momento de ensaio da Lyra. Desta forma, longe de ser uma metodologia ou ferramenta pedagógica, a amorosidade é uma postura de vida. O professor Adalto se coloca próximo das pessoas participantes e não se limita a ensinar em sua área de estudo, mas a educar: se aproxima, leva pela mão, demonstra cuidado, dá atenção e "dá o exemplo". Kater (2004, p. 45) nos ajuda a entender que o/a professor/a serve de referência de vida para os/as alunos/as, escrevendo:

[...] o educador musical, como qualquer professor, presta-se, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos, não só do ponto de vista musical (sua competência técnico-específica, digamos), mas também enquanto pessoa humana que é. Sua postura singular, maneira de ser e de estar, opiniões e comportamentos atuam ininterruptamente para eles como viva ilustração.

Através de sua atitude, professor Adalto apresentou uma referência de respeito e amorosidade para as pessoas que estavam próximas. Há um ditado que diz que "as ações dizem mais que palavras", ou seja, a palavra que é vivida e encarnada é valiosa. É o que Freire (2015, p. 35) chama de corporificação das palavras pelo exemplo, que presume pensar criticamente sobre o que se diz e o que se faz, buscando coerência em suas práticas.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo²⁶, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Outra ocasião que se relaciona com a corporificação das palavras pelo exemplo aconteceu durante os ensaios no Lar Donato Flores. Apesar do local oferecer uma série de privilégios como a variedade de espaços (pátios, espaços cobertos, sala para guardar os instrumentos de percussão etc.), uma vizinhança que não impedia o som alto e até a sombra de uma grande árvore para os dias de ensaios de manhã, o local não era ideal para

²⁶ Para Freire (2015, p. 35), *pensar certo* "[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. [...] Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente".

as práticas musicais²⁷. Durante um ensaio geral, a professora Silvia regeu apoiando as partituras nos arbustos:

No ensaio geral foram trabalhados alguns trechos e no final tocaram uma música do começo ao fim. Silvia regeu com as partituras apoiadas nos arbustos e, quando precisava olhar a partitura, se curvava, mas continuava a reger com as mãos no alto (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

Interpreto esta situação como uma forma de adaptação às possibilidades do momento. A professora Silvia, ao reger da maneira que era possível, e propor atividades em um espaço que não era o ideal para a prática musical, se adaptou, atitude que requer humildade. Demonstra uma imagem da pessoa musicista diferente daquela que foi construída historicamente, que considera o músico ou musicista um ser intocável, superior, dotado de dons divinos. Schroeder (2004, 2005) busca desconstruir estes mitos que envolvem talento, misticismo, genialidade, capacidades inatas e estão arraigados em nossa sociedade, tanto no senso comum, quanto no campo musical.

Assim como as religiões, a música é vista como algo sagrado, intocável, existente desde sempre, e os músicos [e musicistas], por sua vez, são tidos como pessoas especialmente abençoadas, e que devem fazer jus a essa bênção pelo reconhecimento da dádiva. Essa mitificação romântica do músico (e que pode ser estendida ao artista de modo geral) como um ser portador de um "dom" (uma dádiva divina), que pode ser comprovado pela "genialidade" de sua obra, é acrescida de alguns outros clichês (SCHROEDER, 2005, p. 36).

Neste sentido, a professora Silvia se mostra humana. Esta análise se torna mais relevante quando levamos em consideração que diversas pessoas participantes da Lyra seguirão (estão seguindo) a carreira musical, e, ao entrarem em orquestras e bandas sinfônicas (possibilidades comuns de atuação de *performance* em música), irão conviver mais próximos deste pensamento, que é oposto ao conceito de uma educação musical humanizadora, que busca "democratizar o acesso às culturas musicais e suas potencialidades" (SEVERINO, 2014, p. 52).

²⁷ Digo isto, não como uma crítica ao espaço ou a utilização dele, mesmo porque vemos através disso uma parceria entre projetos em prol de um bem comum e o acolhimento da comunidade. A crítica que pode ser tecida sobre este aspecto diz respeito a participação do Estado em projetos como a Lyra. Segundo Magali Kleber (2006), educadora musical que realizou sua pesquisa de doutorado em duas ONGs em contexto urbano brasileiro, "A grande questão é fazer com que o Estado tenha o seu papel nas políticas públicas, uma responsabilidade específica de Estado, que ultrapasse o governo e o seu protagonismo e dê uma consistência ao Terceiro Setor" (KLEBER, 2006, p. 304) entendido como a sociedade civil organizada.

A experiência me tocou enquanto educador musical, ao perceber que a falta de estrutura é um problema enfrentado nas ações educativas em música, e não dependem do tempo de atuação ou qualidade do trabalho realizado.

Nas situações a seguir veremos que, além dos aspectos humanos focados nas análises anteriores (humildade, amorosidade e respeito), o professor e a professora também apresentavam uma referência do ponto de vista profissional. Tais pontos, em um primeiro momento, se referem ao campo musical, mas não deixam de estar relacionados com aspectos humanos, como veremos a seguir.

Em um dos ensaios, o professor Adalto não participou. Ficou em uma sala estudando trompa porque iria tocar e ministrar um *workshop* em um encontro de trompistas.

Adalto disse que estará em um encontro de trompistas em Natal e por isso não ficou no ensaio, ficou estudando a trompa, pois irá ministrar *workshop* e se apresentar (DC V - 12/09/2014 - Ensaio).

Quando o professor Adalto estudou seu instrumento porque tinha uma apresentação se aproximando, demonstrou que, para realizar um trabalho de qualidade, o estudo continua sendo necessário, independentemente da experiência musical e domínio técnico. Com isso, valoriza o estudo e contrapõe a ideia de que o aprendizado musical é fruto da intuição, genialidade e do talento. Nesta direção, Schroeder (2004, p. 118) argumenta que:

Não se trata efetivamente de negar a existência do “talento” e mesmo do “gênio” musical. Há que se ter em mente, contudo, que “gênios” e “talentos” existem e são exceções em qualquer área. Entretanto, na música, muitas vezes essas qualidades são consideradas condição sine qua non para o sucesso. E isso, educacionalmente, é extremamente desastroso, [...]

O professor Adalto e a professora Silvia continuam se apresentando com outros projetos musicais e participando de encontros e conferências nacionais e internacionais de música. Por isso, quando pedem para que as pessoas participantes estudem em casa, estão revestidos de autoridade. Não porque exigem às pessoas que as tenham como autoridades, mas porque são profissionalmente competentes e coerentes com o que dizem

e fazem. Conhecem a aprendizagem musical além de ouvir falar, e ler, mas de sentir, de ter passado pela experiência.

Na sequência discutiremos algumas situações nas quais vemos a *corporificação das palavras pelo exemplo* (FREIRE, 2015) de pessoas participantes, mais especificamente, destas servindo de *modelo de referência* (KATER, 2004) para outras pessoas participantes em aspectos como amorosidade, liderança, autoridade, compromisso etc. Neste bloco de análise, podemos fazer a distinção de dois momentos: um no qual o professor Adalto e/ou a professora Silvia proporcionaram que as pessoas participantes servissem como modelo de referência ou exercessem uma função de liderança; outro, quando as pessoas participantes tomaram estas atitudes de liderança sem a indicação das pessoas educadoras.

Alguns ensaios da Lyra (no período em que esta pesquisa foi realizada) eram especificamente para os participantes que tinham entrado no grupo há pouco tempo, ou seja, eram iniciantes. Faziam alongamento, aquecimento, praticavam marchar com e sem o instrumento, se separavam em pequenos grupos para estudar e faziam um ensaio geral, tocando, todos juntos, algumas músicas do repertório.

A professora Silvia havia me falado que este dia seria para os iniciantes, mas reconheci muitas pessoas mais experientes. No final do dia, Silvia me contou que elas vêm como monitoras para as pessoas participantes mais novas (DC V - 12/09/2014 - Ensaio)

Nestas ocasiões as pessoas que tocavam há mais tempo tinham outras atribuições e se desenvolviam em aspectos diferentes de quando estavam tocando, proporcionando um outro tipo de relação com o grupo, de liderança e compromisso. Nestes ensaios olhavam e ouviam as pessoas atentamente, pensavam no que poderia ser melhor e como podiam ajudá-las e, a partir disso, tomavam iniciativas para instruir a outra pessoa. Portanto, estavam lidando com relações de liderança e confiança em si e na outra, com o saber e o não saber.

Em outra situação, vemos o participante João (que está na Lyra desde o começo) conduzindo o ensaio com um grupo de metais mais avançados, enquanto o professor Adalto conduzia com os metais iniciantes e a professora Silvia com o grupo de percussão. O participante João deu instruções ao grupo, depois repassou a afinação e ensaiou a música se atentando aos detalhes.

Achei o jeito do João conduzir o ensaio parecido com o do professor Adalto. Ele [participante João] falava diretamente o que precisava ser feito, como: "a tuba está perdendo o tempo, precisa pensar mais pra frente". E repetiam o trecho. Novamente disse que ainda precisava pensar mais pra frente. Depois passou com os trombones e percebeu que algum instrumento estava desafinado. Começou a isolar o problema. Pegou o afinador emprestado de um dos participantes e foi, pessoa por pessoa, ajudando e conferindo a afinação. Como se tratava de um trecho em que cada trombone fazia uma nota diferente formando acordes (harmonia), João ensaiou esta parte com muita cautela, ouvindo e corrigindo as alturas (afinações) de cada pessoa (DC II - 27/06/2014 - Ensaio).

Neste trecho percebemos também que João internalizou uma maneira de conduzir o ensaio semelhante a de Adalto. Podemos considerar que o modo de ensinar, aprender, pensar e se comunicar, foi construído coletivamente entre participantes e professor/a. As pessoas vão agregando experiências ao longo da vida de como aprenderam música, as dificuldades, os prazeres etc. e, ao exercerem uma atividade de ensino, se apoiam em tais experiências para atuar de forma coerente. Ao ensinarem estarão também aprendendo com as pessoas como ensinar. É o que Freire (2012, p. 57) chamou de *dodiscência*:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. [...] O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Ao levar em consideração que João participava na Lyra há doze anos, durante os quais conviveu intensamente com o professor Adalto (para tratar especificamente do trecho analisado), podemos afirmar que os processos educativos não se restringiram ao modo de condução de ensaio ou de realização da afinação, mas contribuíram com a formação humana (tanto do professor quanto do participante). Para Oliveira *et al.* (2014), "As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades" (p. 35), de modo que, ao participar da Lyra, aspectos do aprendizado musical como tocar um instrumento, dominar os aspectos técnicos, conhecer diferentes repertórios, apresentar em grupo etc. é um momento de desenvolvimento humano.

No aquecimento da percussão, a professora Silvia fazia com que cada pessoa fizesse a contagem para iniciar os exercícios ou as músicas. Marcando o tempo sonoramente (na baqueta ou no instrumento) e indicando em voz alta, cada pessoa, independente da idade ou da quantidade de tempo que estava na Lyra, realizava esta ação.

A professora Silvia perguntou quem não havia feito a contagem para começar o exercício. Dois meninos se manifestaram além de mim e um deles foi escolhido para contar. Ele marcou o pulso na baqueta e contou em voz alta "1, 2, 3, 4" e todos começaram a tocar (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

A contagem é simples, mas quem for contar se arrisca a fazer algo sozinho. Analisa minimamente a partitura, pensa em como o começo vai soar, lida com questões pessoais (confiança, vergonha, nervosismo etc.) e por um momento se torna uma liderança para o grupo. Então fazer a contagem demandava não apenas um conhecimento musical (ainda que simples), mas tomar uma posição de liderança e autonomia. Liderança por se colocar na frente de um grupo heterogêneo, cujas pessoas têm vivências musicais e idades distintas, se expondo e expondo seus conhecimentos, lidando com confiança de si e do que sabe. E também a autonomia por preparar-se para aprender, se desenvolver e tomar posições a partir de si, pensando por si, não dependendo de outra pessoa para falar o que e como deve ser feito (e isto não se trata de não escutar a outra pessoa).

Em outra situação, o professor Adalto e a participante Ângela estavam conversando sobre um festival de música para o qual ela havia sido selecionada. O professor Adalto incentivou-a a tomar atitudes caso quisesse ir:

Na saída, Adalto estava ao lado de Ângela, e perguntou se ela já havia conversado com seu pai sobre um festival que ela havia sido selecionada. Ela disse que ainda não havia, e o Adalto em tom de brincadeira que ela estava esperando um milagre cair do céu. "Como você quer ir?" ele perguntou, e depois falou "Você tem que fazer a sua parte!". Disse que ela tinha que explicar para o pai, o que era o festival, mostrar pra ele entender o motivo dela querer ir (DC VI - 13/09/2014 - Ensaio).

Ainda sobre autonomia:

Enquanto eu conversava com Adalto, um menino veio pedir uma carta de recomendação para que ele participe de um festival. Outros dois precisavam de reparos nos instrumentos. Para estes, Adalto disse para que escolhessem entre o reparo nos instrumentos ou a aula particular,

pois ele estava correndo e iria viajar no dia seguinte. Eles tentaram negociar, mas Adalto disse ele não tinha tempo para fazer as duas coisas e que eles deveriam ver o que eles queriam mais (DC V - 12/09/2014 - Ensaio).

Esta autonomia está relacionada ao pensar certo, ao saber fazer escolhas. Para Freire (2015, p. 105),

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Portanto, a construção da autonomia é um *processo* de decisão e humanização que se relaciona tanto com liberdade como com comunidade, de modo que não se trata de atingir a independência total das outras pessoas.

Na Lyra, a liderança e autonomia eram incentivadas pelo professor Adalto e pela professora Silvia em algumas situações, mas podíamos vê-las acontecendo em outros momentos, sem suas instruções. Deste modo, percebemos que as atribuições de pessoas educadoras e educandas são dialéticas. Veremos na sequência estas situações, de uma pessoa participante sendo *modelo de referência* para outras pessoas ou tendo atitudes de educadoras, sem serem convocadas para isto.

Durante o aquecimento dos metais, quando o professor Adalto estava propondo os exercícios, ouvi a participante Amanda (trombonista) dando sua impressão às outras trombonistas sobre o que estavam tocando.

Durante o aquecimento conduzido por Adalto, Amanda (uma das trombonistas que estava na fileira da frente) virou para trás no curto tempo entre um exercício e outro e disse rapidamente para outra trombonista: "Tá ficando muito pesada a articulação" (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

Vemos nesta situação que a participante Amanda teve uma posição de liderança e autonomia, na qual, a partir de seus conhecimentos, deu uma instrução ao grupo. Rubem Alves e Gilberto Dimenstein (2003) escrevem sobre o/a "aprendiz há mais tempo". Nesta perspectiva, as pessoas se educam ao longo da vida e nela vão agregando conhecimentos e saberes. Não se trata apenas de uma questão de tempo de aprendizagem, mas foco, interesse. O que é relevante sobre isto é que as pessoas têm a aprender e ensinar umas

com as outras, de forma que a ação educativa não está restrita ao professor ou professora, como vimos com Amanda, tomando uma atitude, nas "entrelinhas" do que estava sendo proposto, e buscando contribuir para o desenvolvimento do grupo. Tais ações podem ser encorajadas como veremos a seguir.

Em um ensaio de sábado, quando geralmente são realizadas as atividades de coreografia e de condicionamento físico, nem as professoras Silvia e Maria, nem o professor Adalto puderam estar presentes, mas o ensaio aconteceu mesmo assim, só que como um ensaio de naipes. No dia, quando cheguei à sala da percussão, logo fui convidado pelo participante Danilo para tocar com eles/as durante o aquecimento. Além dele e de mim, no ensaio de percussão estavam Ângela, Claudia, Pedro e Miguel. Como não estava familiarizado com a dinâmica ou com a organização dos instrumentos, perguntei o que eu deveria pegar para tocar e a participante Ângela disse que já havia montado um *pad* de treino²⁸ para mim.

Na percussão chegamos e fomos fazer os aquecimentos. Danilo convidou para fazer junto com eles. Perguntei o que eu pegaria pra tocar, e a Ângela me falou que já tinha montado um *pad* de treino pra mim (DC VIII - 18/10/2014 - Ensaio).

Na mesma ocasião, o participante Danilo estava coordenando o aquecimento. Após o primeiro exercício, me perguntou se eu tinha conseguido fazer; e então me deu instruções, se certificando de que eu entendia o que a partitura estava propondo.

Depois da primeira página que tocamos para fazer o aquecimento, o participante Danilo me perguntou se eu tinha conseguido. Disse que mais ou menos, só os primeiros compassos. Ele me perguntou se eu sabia que o R que estava no exercício se referia à mão direita (*right*, em inglês) e L (*left*) da mão esquerda. Disse que sim, mas que o problema era "fazer" mesmo (DC VIII - 18/10/2014 - Ensaio).

A partir do convite para tocar feito pelo participante Danilo, me senti mais acolhido pelo grupo. Mesmo não participando ativamente do cotidiano delas, me senti confortável para compartilhar daquele momento com eles e elas, conversando, se conhecendo e convivendo. Com isso pude me sentir mais tranquilo para tocar, fazer

²⁸ *Pad* é um objeto para praticar técnica de baqueta (objeto com a qual se toca bateria e outros instrumentos de percussão). O *pad* tenta reproduzir a mesma sensação de tocar um instrumento com baqueta (uma caixa, por exemplo) mas emitindo o mínimo possível de som.

perguntas etc. O acolhimento, a amorosidade e o cuidado foram sentimentos confirmados e intensificados quando fui surpreendido com a participante Ângela, que pensou em mim ao montar o instrumento e quando o participante Danilo teve o cuidado de querer saber como eu estava indo nos exercícios, se eu estava conseguindo fazer e se eu entendia o que estava sendo proposto.

Discutimos então como as pessoas educadoras são *modelos de referência* para as pessoas participantes em aspectos musicais e humanos que excedem as ações educativas. Além disso, desempenham papel importante ao incentivar que as pessoas participantes se tornem uma referência para outras pessoas participantes, ao possibilitar atividades que desenvolvam a liderança e autonomia. A partir disto, vão se construindo, afetando suas vidas para além das atividades da Lyra.

Neste sentido, consideramos que devemos compreender as pessoas em sua totalidade. O desenvolvimento humano se dá de maneira orgânica, não sendo possível isolar os aprendizados musicais dos aprendizados humanos.

Assim, a convivência aparece como um fator essencial para o desenvolvimento humano e social das pessoas participantes. Todos os elementos que vimos até então, como amorosidade, afeto, cuidado, autonomia, liderança etc., são decorrentes destas relações humanas, que eram possibilitadas pelo encontro de pessoas em busca de um objetivo comum: fazer música coletivamente.

Na continuação da análise, destaco num primeiro momento situações de convivência que se deram "livremente", ou seja, quando as pessoas não tiveram a obrigação de estarem juntas, mas escolheram "com quem" e "quando" conviver. Para isso, partimos do entendimento de que conviver é:

[...] estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente [...] é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber. [...] Conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 15)

Estas "moedas" da convivência são explicadas da seguinte forma:

Para que o convívio aconteça, há condições: a *simpatia* é requerida, pois ela põe as pessoas em sintonia; *sensibilidade* também é importante, pois contribui para que as pessoas gostem de estar juntas, colocando-as em

relação de confiança. Requer também *flexibilidade de tempo*, para que seja possível estar junto com as pessoas, assim como respeito pelo tempo do outro (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 134)

Analisaremos situações de convivência que dialogam com estas condições: simpatia, sensibilidade, confiança, flexibilidade de tempo e respeito.

Era comum que ao final dos ensaios algumas pessoas ficassem conversando sobre assuntos diversos. Em um destes momentos que presenciei, o participante Pedro, da percussão, quis saber da professora Silvia como tocar mais rápido determinado instrumento. Depois a participante Ângela, também da percussão, compartilhou uma alegria: a compra de uma baqueta nova, ação que foi exaltada pela professora Silvia e pelo professor Adalto que estava próximo.

O participante Pedro da percussão foi perguntar para a professora Silvia sobre como tocar rápido os pratos. Depois a participante Ângela ficou conversando com ela por mais uns 20 minutos no estacionamento do local. A participante mostrou animada para a professora Silvia que havia comprado baquetas novas. Silvia também ficou feliz e mostrou para o professor Adalto, que estava conversando ao lado delas (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

Primeiro vemos nesta situação a simpatia entre as pessoas: de chegar, perguntar, dar atenção e se alegrar uns com os outros; sem esta a convivência não é possível. Há também a sensibilidade tanto da participante, por compartilhar com a professora a novidade de ter adquirido novas baquetas, como da professora em valorizar tal ação e compartilhá-la com outras pessoas. Por fim, há a flexibilidade de tempo, já que o compromisso com a Lyra já havia acabado, mas, mesmo assim, continuaram por um bom tempo conversando.

Neste mesmo sentido, ao final de um ensaio ofereci carona a um grupo de seis participantes da Lyra que estavam em roda conversando. Eles disseram que não, pois iriam juntos caminhando para o centro (DC II - 27/06/2014 - Ensaio). Percebo que os momentos de encontros extrapolavam as situações proporcionadas pela Lyra (ensaios, viagens etc.) e eram momentos prazerosos para aqueles participantes da Lyra.

Em outro encontro, a professora Silvia, o professor Adalto, a participante Carla e seu irmão e participante João, rememoraram com alegria histórias em comum deles/as com a Lyra.

Na hora de ir embora, o professor Adalto, a professora Silvia, o participante João e a participante Carla (ambos irmãos) estavam comentando que quando João entrou na Lyra, há 12 anos, Carla tinha 4 anos e tocava percussão (hoje ela toca trompa). Estavam contando histórias e rindo das situações que já passaram com Carla e João em ensaios, concursos e apresentações. Depois Adalto e Silvia também fizeram algum comentário em tom de brincadeira sobre algum assunto cotidiano de João (DC II - 27/06/2014 - Ensaio).

Além de estarem conversando após o ensaio (como nas situações já discutidas anteriormente), neste trecho destaco a lembrança alegre destas pessoas, permeada de risadas ao lembrar das situações que enfrentaram juntas em ensaios, concursos e apresentações, de forma que a convivência é cultivada entre as pessoas *durante* a prática musical coletiva da Lyra. Aprofundaremos este tema.

Falar da convivência durante os ensaios da Lyra é tratar ações essencialmente musicais que refletem questões do desenvolvimento social e humano, assim como foi falado sobre o momento de afinação que se mostrava como uma possibilidade para estar perto, ouvir, ver e conhecer podemos considerar o ensaio como um destes momentos. Veremos a seguir o por quê.

Num ensaio de sábado ao qual o professor Adalto e as professoras Silvia e Maria não puderam ir, acompanhei Pedro e Claudia ensaiando uma música na percussão. Claudia estava tocando pratos e Pedro começou depois a tocar *block*. Claudia, percebendo que Pedro estava tentando acompanhá-la, parou e apontou onde estava. Depois Pedro teve dificuldade em um trecho, que buscaram resolver juntos.

Havia uma parte em que a música mudava para uma salsa. E então ele [participante Pedro] começou a tocar a parte²⁹ de *block* junto com Claudia [participante], que estava tocando os pratos. Ela foi fazendo de forma contínua, sem parar e ele tentando acompanhar. Percebendo que ele estava tentando acompanhar, parou e apontou o lugar onde estava na partitura e depois cantou a rítmica para ele. Tocaram juntos até que chegou em um compasso que ele não estava conseguindo acertar. Ela cantou o ritmo e também teve uma dificuldade. Me aproximei e tentei ajudar cantando o ritmo mais lento. Fiquei feliz em poder ajudar com alguma coisa que eu conseguia fazer (DC VIII - 19/10/2014 - Ensaio).

Ao tocar uma música coletivamente, o que uma pessoa toca complementa o que a outra está tocando. Portanto, na ocasião apresentada, ao encontrar uma dificuldade em

²⁹ Parte é a partitura (música grafada) de um instrumento específico.

uma das partes, o problema se tornou de ambos, para que fosse resolvido em cooperação. Brandão (2005), em "Jogar para competir e jogar para compartilhar: da competição contra o outro à cooperação com o outro", trata a cooperação como um fundamento da vida humana:

Somos humanos porque aprendemos uns com os outros em situações em que a cooperação cria a vida, a sociedade e o próprio conhecimento. Não somos somente seres sociais. Somos sociais porque aprendemos a nos tornar cooperativos. Somos seres original e essencial interativos. Somos seres em que a relação eu-outro, criadora de diferentes experiências de sermos um nós, nos faz seres de uma espécie conectiva. Convivemos sem cessar entre nós, e sabemos que nisto a pessoa de cada um conta e soma.

Assim, transpor uma dificuldade musical pode ser uma possibilidade de conviver, solidarizar-se e cooperar. Ainda no universo musical, a preparação para a apresentação também proporcionava momentos de solidariedade. Quando fui assistir a apresentação da Lyra Tatuí no Festival de Inverno de Campos do Jordão, interior de São Paulo, ao chegar à sala onde eles estavam se preparando, me deparei com algumas meninas em fila, uma arrumando o cabelo da outra da frente.

Atravessei a rua e fui à bilheteria do Festival, onde encontrei as pessoas participantes da Lyra se arrumando para a apresentação. Elas já estavam vestidas, algumas com os instrumentos musicais nas mãos, e também havia algumas meninas em fila, uma arrumando o cabelo da outra da frente (DC IV - 03/08/2014 - Apresentação).

Aqui podemos perceber uma atitude de solidariedade e cooperação. A imagem é marcante no sentido que a atitude amorosa é recebida e repassada para outra pessoa. Mas podemos ir um pouco além: é um tipo de proximidade e intimidade que não é comum entre pessoas desconhecidas. Assim, tocar outro rosto, outro cabelo, ajudar e ser ajudada, tudo isso promove um contato mais aproximado, favorecendo a conversa, o olhar, enfim, conhecer a outra pessoa e se conhecer.

Vimos que a busca pelo *ser mais* está amparada pelo *pensar certo*. Assim, a amorosidade, afetividade, saber escutar, acolhimento e confiança se tornam conceitos-chave na busca pela humanização, que, além das atividades intencionais (fruto também do *pensar certo*), é provocada especialmente pelo "testemunho de vida", ou

corporificação das palavras pelo exemplo. A seguir veremos como isto se dá em características da prática musical coletiva.

3.2 Aprendendo, ensinando e fazendo música

Nesta categoria buscaremos caracterizar a prática musical realizada na Lyra, tendo em mente que os processos educativos referentes ao desenvolvimento humano e social dos participantes não é paralelo às práticas musicais, ele é inerente ao processo educativo. Aprender, ensinar e fazer música fazia parte de um projeto maior, que era educar pela música. Educar significa atos de compromisso, respeito, amorosidade, entre outras coisas, como já foi visto anteriormente. Educar, da forma como foi visto no grupo musical é, antes de tudo, um processo de humanização.

O modo como as pessoas aprendiam música na Lyra ficou bastante evidente para mim, quando, durante uma apresentação do grupo realizada no último dia do Festival de Inverno de Campos do Jordão, o professor Adalto chamou ao palco quatro participantes mais novos (em relação ao grupo). Começou então a explicar às pessoas que estavam na plateia sobre como o aprendizado musical se dava na Lyra.

Chamou quatro participantes da Lyra no palco, todos trompetistas, com seus 6 a 9 anos. O professor Adalto explicou como que a aprendizagem de música acontecia na Lyra e pediu para que cada participante demonstrasse um pouco deste processo. Pediu para que Rafaela fizesse a "abelhinha"³⁰ e tocasse uma nota longa no bocal. Ressaltou como era importante que a técnica fosse bem executada desde o começo, pois era a base do que seria feito na Lyra. Era isto que proporcionava um som "limpo". Depois pediu que um deles tocasse uma nota longa no instrumento, e para o outro uma escala. Depois anunciou que aqueles/a participantes tinham preparado uma peça. Ele deu a entrada e começaram a tocar "Boi da cara preta".

Depois o professor Adalto começou a fazer algumas contas: falou da quantidade de horas por ensaio; dias de ensaio na semana; há mais ou menos quanto tempo aquelas pessoas estavam na Lyra. Assim, chegou a uma grande quantidade de horas que os permitia ter habilidade musical para estar ali, se apresentando (DC IV - 03/08/2014 - Apresentação).

O professor Adalto e as pessoas participantes mostraram um pouco do processo vivido por aquelas pessoas que estavam se apresentando. Podemos dizer que os erros, os problemas, as dificuldades, as conquistas, o desenvolvimento musical que culminaram

³⁰ Como é conhecida a vibração labial, elemento fundamental para emissão de som em instrumentos de metal (trompa, trompete, trombone, tuba, bombardino etc.)

em um momento de apresentação geralmente não ficam à mostra. Tais elementos, que não são o foco das apresentações, ao serem negados ou escondidos, contribuem para um distanciamento das pessoas com uma educação musical que crê que *todas* as pessoas têm a capacidade de fazer música. É o caso da Música Comunitária, que não se refere a um tipo ou gênero musical específico, mas a uma atitude com a música. Penso que uma destas atitudes é considerar que "aprender música" requer "fazer música" (seja participando de um grupo musical, estudando "sozinho" etc.); e não um talento inato. Só assim a música se torna uma possibilidade para todas as pessoas.

Outro fator importante do que observei na Lyra Tatuí foi que todas as pessoas tocavam juntas, constituindo um grupo bastante heterogêneo se considerarmos os diferentes níveis de compreensão musical e habilidades técnicas. Num ensaio geral, por exemplo, era possível observar tanto pessoas que tocavam todas as notas e olhavam para pessoa que estava regendo (o que demanda um desenvolvimento musical mais avançado, já que a partitura se torna apenas um guia); outras pessoas que tocavam e seguiam "sem tirar o olho da partitura"; pessoas que seguravam os instrumentos com uma mão e com outra tocavam no bocal ou faziam "abelhinha". Deste modo, era possível a troca de saberes não só através da observação, mas também da instrução. O tocar junto, seja nos diferentes momentos que isto implica (afinação, aquecimento, passar trechos específicos, ou tocar uma música do começo ao fim), é momento de aprender sobre si e sobre o outro.

Quem sou eu? Como o meu instrumento soa por meio da minha ação musical? De quem é esse som dentro desse conjunto instrumental? Como ele entra para compor um conjunto de sons maiores, mais amplos e que pode ser chamado de orquestra? Como soa o meu vizinho da frente, de trás, do lado? Quem está tocando lá no extremo oposto, à minha esquerda ou direita? Como todos esses sons compõem um conjunto afinado e harmonioso? (JOLY; JOLY, 2011, p. 85)

A Lyra Tatuí começou com ações nas escolas públicas da cidade, sendo a disponibilidade de tempo e o compromisso a porta de entrada para quem quisesse participar. Em poucos meses do início do trabalho, já tinham uma apresentação marcada. Trago um trecho para ilustrar melhor a percepção de Adalto sobre o trabalho com música e com educação:

Conversamos também sobre a necessidade de conhecer o ambiente escolar para atuar com educação. Adalto disse que a Lyra surgiu na

escola e permaneceram por um tempo, onde foi possível compreender a vida daquelas crianças e adolescentes. Contou que coisas simples como o horário do ônibus, onde o motorista chegava antes do sinal final e esperava as crianças saírem da escola e "ter que sair" apressadamente para chegar mais cedo em casa, fazia com que os alunos e alunas ficassem ansiosos e agitados na última aula, dificultando que eles/as se concentrassem para a aula (DC X - 23/06/2015 - Convivência).

Mas as apresentações nem sempre foram da mesma forma. Quando estive junto a Adalto e Silvia em sua casa, conversamos sobre como surgiu a coreografia na Lyra. Disseram que:

[...] no início costumavam tocar sentados, mas que, quando foram participar de um concurso Latino Americano, era necessário apresentar músicas coreografadas. Depois disto, o grupo foi convidado muitas vezes para apresentar aquelas duas músicas preparadas para este concurso. Surgiu então uma oportunidade de se apresentar em Brasília. Adalto e Silvia propuseram a fazer metade do concerto sem coreografia e a outra metade com esta "surpresa". As crianças e adolescentes toparam a ideia e se empenharam muito para realizá-la. Adalto e Silvia disseram que depois desta apresentação a coreografia sempre esteve presente (DC X - 22/06/2015 - Convivência).

Vemos, então, que a coreografia nas apresentações não surgiu de forma arbitrária. Neste sentido, não é um trabalho estanque, que não tem abertura para mudanças. Pelo contrário, é um trabalho que foi se construindo em busca da coerência, de acordo com o contexto e as demandas que foram surgindo. Neste sentido, estar na escola era estar junto com as crianças e adolescentes, compreendendo suas realidades. Outros exemplos de que o trabalho era uma construção e não uma imposição: mesmo tendo as bandas marciais como uma das referências do trabalho, o *cap* ("chapéu") deixou de fazer parte do uniforme porque era comumente associado ao militarismo; mesmo sendo um trabalho focado nos metais e percussão, a professora Silvia disse que já foram realizados corais com os familiares e peças de percussão ou coral envolvendo todas as pessoas participantes. Aqui, vale lembrar algumas considerações sobre arte comunitária (DICKSON³¹, citado por HIGGINS, 2012; 2010) que se relacionam com tais exemplos,

- Arte comunitária é um modo de trabalhar, não uma forma de arte particular;
- Profissionais da arte comunitária utilizam uma vasta gama de meios, do folclore

³¹ DICKSON, Malcolm. **Art with people**. Sunderland, Reino Unido: AN. 1995.

- ao vídeo, do fogo à marionete;
- Arte comunitária não busca a formação de público para as formas tradicionais de arte, como teatro, apesar de ser um possível resultado;
 - Arte comunitária encoraja a participação ativa de pessoas comuns, rejeitando a tendência para consumo passivo em todas as outras áreas;
 - Arte comunitária tem o intuito de ser relevante para a comunidade na qual acontece, possibilitando que as pessoas expressem suas experiências e sentimentos.

Assim, o conceito de música comunitária dialoga com o trabalho realizado na Lyra Tatuí por não se tratar de uma forma específica de arte, mas uma *atitude* específica para com ela, como podemos perceber no exemplo do *cap*. Tocar e aprender um instrumento diferente (voz ou percussão) é utilizar "uma vasta gama de meios" para desenvolver outros aspectos musicais que contribuirão com a formação do participante. Neste sentido, Higgins (2010) colabora com a discussão ao dizer que "[...] os músicos que atuam nesse campo procuram criar experiências práticas musicais relevantes e acessíveis para os participantes que escolhem estar no grupo" (p. 9).

Esta busca por realizar um trabalho relevante para as pessoas que participam do grupo também levam a uma valorização das culturas brasileiras. Durante a apresentação que assisti, o professor Adalto anunciou a mudança no nome do grupo: a Orquestra de Metais Lyra Tatuí passaria a se chamar Orquestra de Metais Lyra Brasil. Tendo se apresentado em diferentes estados do Brasil (Paraná, Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo etc.) e em diferentes países como Argentina, Alemanha, Espanha e Holanda, a mudança de nome, bem como a escolha por realizar um repertório inteiramente brasileiro no exterior, pode ser considerada uma valorização das culturas nacionais. As manifestações musicais estão inseridas em um contexto delimitado. Foi feito em um determinado espaço e tempo, com uma função, sentimentos, traduzindo pensamentos. Tocar uma música é também uma oportunidade de se aproximar de determinada cultura e estabelecer novas conexões através dela.

Por fim, discutiremos trechos relacionados à rigorosidade da prática instrumental coletiva da Lyra, que interpreto como uma característica fundamental do que vi sendo realizado no grupo. Percebi que todas as crianças têm a capacidade de fazer música *bem*

feita (para pontuar que não é qualquer música), independente de onde vieram, do que têm ou do que não têm. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano e social se dá de forma mais efetiva quando é reconhecido pela qualidade do que se faz, não pelos "problemas que superou". Neste sentido o professor Adalto relatou uma visão estigmatizada que a mídia costuma relacionar ao trabalho musical com pessoas empobrecidas. Segundo ele, diversas reportagens realizadas com a Lyra o incomodaram. Enfatizou que "a mídia acaba dando preferência para mostrar crianças mais novas e se possível mostrando sinais de "pobreza" (DC X - 22/06/2015 - Convivência). Sobre "abrir possibilidades" para os participantes para que se desenvolvam humana e socialmente através da música, o professor Adalto contou:

[...] que as crianças compreendem o que é tocar bem ou não. Em duas situações, ele presenciou participantes de outras bandas dizendo que gostariam de tocar bem como a outra banda que haviam visto se apresentar, no caso a Lyra. Com isso, afirmou que tocar bem um instrumento é o que faz com que a pessoa participante se sinta orgulhosa, abrindo outras possibilidades em sua vida (DC X - 23/06/2015 - Convivência).

Para discorrer um pouco mais destas possibilidades, trago um trecho do diário de campo sobre uma conversa que tive com a professora Silvia sobre quando a Lyra foi tocar na Argentina.

[...] como haviam ido para a Argentina tocar em um festival, que tinha um foco nos menores de 18, eles tiveram uns 6 meses para preparar os menores para esse festival. Perguntei se eles puderam ver as outras apresentações dos outros grupos e participar do evento. Ela disse que participaram de tudo o que podiam. "Tinha gente do mundo inteiro e no festival foi montado um grande conjunto que tocava músicas de diferentes países e eles participaram disto". Contou também que logo que chegaram à cidade foram ver as Cataratas do Iguazu do lado argentino (DC V - 12/09/2014 - Ensaio).

A partir disto, podemos pensar nos processos educativos que uma apresentação em outra cidade/estado/país pode desencadear. A seguir tento esmiuçar (com base nas minhas próprias experiências e na convivência com a Lyra) as possíveis experiências proporcionadas por uma viagem: a experiência de sair de seus lares, se afastarem temporariamente da família por um motivo de alegria; as experiências singulares que ficarão na memória de cada um, como a primeira viagem com o grupo, primeira vez que

se voou de avião, ver o mar ou sair do estado ou do país; conhecer outras pessoas; perceber as diferenças no modo de pensar e se comunicar; aprender outras línguas e sotaques; lidar com a ansiedade, planejamento, organização, autonomia e responsabilidade de estar em grupo, aprendendo, assim, mais de si; O fortalecimento das relações pela convivência intensificada etc. Joly (2008) e Martins (2015) reconheceram as viagens como um momento que proporciona aprendizagens, trocas, compartilhamentos de conhecimentos e intimidade a partir da visão dos/as colaboradores/as da pesquisa.

Saber tocar um instrumento também possibilitou experiências "fora" da Lyra. A participante Ângela e o participante Miguel me contaram animados que tinham ido a uma escola, convidados pela professora Maria, e apresentado algumas músicas de percussão corporal.

A caminho do pátio fui conversando com a Ângela e Miguel, que me disseram que, no dia anterior, haviam ido na escola em que Maria (professora de coreografia da Lyra) dá aula de artes, para apresentar algumas peças de percussão corporal. Eles estavam contando animados que passaram em 8 salas, e a apresentação havia deixado marcas doloridas nas pernas (DC VI - 13/09/2014 - Ensaio).

O professor Adalto, ao analisar o momento em que está vivendo, também falou sobre as experiências proporcionadas por aprender música:

Adalto também falou sobre estar passando por um momento de "segunda emoção", se referindo aos "frutos sendo colhidos". Num primeiro momento, o prazer de ver o grupo caminhando, ensaios acontecendo, as apresentações, a melhora, as pessoas aprendendo. E agora, ver as pessoas entrando em boas orquestras, bons grupos, que pagam bem, ou seja, optando pela carreira musical e tendo algum tipo de retorno e reconhecimento. Em outras palavras, das pessoas que estiveram com eles e estão tomando rumos para os quais ele e Silvia contribuíram. Citou alguns casos, em especial das pessoas que estão na Lyra desde o começo (DC X - 23/06/2015 - Convivência).

Aprender música pode gerar outras oportunidades. O caso de tomar a música como profissão, se especializando e buscando meios de viver através do fazer musical, não deve ser considerado apenas como um "gostar muito", mas com uma profunda identificação e reconhecimento com as pessoas educadoras. Saber que são capazes e que é possível. No trecho anterior, a participante Ângela e o participante Miguel se aproximaram da escola não mais como alunos, mas como destaques, mostrando

conhecimentos e aquilo que são capazes de fazer, certamente apresentando uma referência para as crianças daquela escola.

Assim, considero que no movimento de aprender, ensinar e fazer música decorrem experiências diversificadas de convivência que promovem tanto o conhecimento de pessoas, outros lugares e profissões, o fortalecimento de relações, quanto processos de autoconhecimento (como sou e como penso).

CONSIDERAÇÕES

Dois anos antes de ingressar no mestrado conheci a Orquestra de Metais Lyra Tatuí. Fomos em um grupo de nove pessoas para acompanhar de perto dois dias de ensaio, já que estávamos iniciando um projeto de prática musical coletiva em uma escola pública da cidade de São Carlos - SP. Esses dias ficaram na minha cabeça e eu queria entender como um trabalho reconhecido pelo meio musical (basta conferir os prêmios e lugares que tocaram) era desenvolvido voluntariamente (por professores/as e participantes) com sorrisos, rigorosidade, compromisso e responsabilidade.

Nesta pesquisa buscamos compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí que estão relacionados ao desenvolvimento humano e social das pessoas participantes.

Tomando a prática musical coletiva como uma prática social, em que as pessoas se encontram para partilhar saberes, conhecimentos, experiências e sentimentos através da convivência, os processos educativos desvelados são de naturezas distintas, ora promovidos entre pessoas participantes, ora pela ação intencionada do/as professor/as e das participantes que estão há mais tempo, ora pela "corporificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 2015), ora por ocasiões como viagens, atuação em escola, troca com a comunidade e com as famílias.

Tais processos estão relacionados ao desenvolvimento de características relevantes para (con)viver melhor consigo e com o mundo. Assim, "saber escutar", a amorosidade, respeito, compromisso, liderança, autonomia e o cuidado afetivo, são aspectos que apontam para uma humanização, em que a pessoa é sujeito ativo, consciente de suas ações que também se movimenta para a humanização (e não a "coisificação") com outras pessoas.

Em concordância à minha história de vida (tendo participado na formação de grupos musicais, os quais buscávamos que também fosse um espaço de humanização), este trabalho foi convergindo também para a figura do/a educador/a musical. Destacamos principalmente a necessidade de promover uma prática contextualizada, que não é imposta, mas construída de acordo com a realidade que se coloca *ao e pelo* grupo; e o

enfrentamento às dificuldades que vão aparecendo ao longo do trabalho. Um aspecto fundamental da figura do/a educador/a musical é em relação ao modo como se coloca no mundo: suas atitudes, coerência com o que se pensa e, especialmente, com o que se fala. Vejo esta como a forma mais sutil e ao mesmo tempo mais poderosa em Educação.

Sobre o processo de construção deste trabalho, considero importante (principalmente enquanto pesquisador) ter realizado um trabalho em campo, observando e construindo os diários de campo, com orientação dos/as professores/as da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Isto permitiu que, quando já estava com a Orquestra de Metais Lyra Tatuí, eu estivesse melhor preparado para a inserção em campo, por ter lido, vivenciado e discutido o que é fazer pesquisa social. Mesmo assim, as dificuldades em realizar uma pesquisa que procure ser significativa não apenas para a construção de conhecimento, mas principalmente relevante para as pessoas e a comunidade com a qual se pesquisa, me parece ser elemento fundamental e talvez um dos mais difíceis. Para além do valorização musical, as pessoas que colaboraram com a pesquisa também fizeram parte de um reconhecimento acadêmico sobre a prática musical da Lyra Tatuí: em que nela, muito se aprende e muito se ensina para além da música.

Neste sentido, as leituras de Paulo Freire (2014) e Boaventura de Sousa Santos com Maria Paula Meneses (2009) deram bons apontamentos: entender a educação como um processo contínuo (algo que não se doa ou deposita, mas se constrói) que se dá em comunhão; que os saberes não são melhores ou piores que outros, mas diferentes (apesar de historicamente haver uma dominação epistemológica); e que é necessário estabelecer o diálogo horizontal entre os saberes. Assim, o respeito e aprender uns com os outros se torna uma consequência óbvia.

Ao longo deste estudo minhas aprendizagens não ficaram restritas à questão de pesquisa e objetivos. Alguns pensamentos foram se consolidando e apontando caminhos, como: a necessidade de aperfeiçoamento no instrumento musical, essencial ao trabalho de educação musical; a curiosidade pela área de gestão e produção cultural; o desejo de continuar pesquisando sobre práticas instrumentais coletivas; e o desejo de realizar estas práticas aproveitando os conhecimentos adquiridos. Convivendo com as pessoas participantes da Lyra Tatuí, aprendi mais sobre o respeito, humildade, acolhimento e comprometimento, de modo que se tornou uma referência importante na minha vida, não

apenas pela forma de fazer música, mas pela forma de conviver.

A pesquisa também traz um diálogo entre referenciais teóricos em acordo com o momento histórico vivido. Os conceitos abordados (Epistemologias do Sul, humanização, educação musical humanizadora e música comunitária) têm grande potencial para contribuir com a realidade *atual e nossa*.

Considero que a formação humana não deve ser tratada como paralela à formação musical rigorosa. Dizendo "música rigorosa", "bem feita" ou "com alta qualidade" não me refiro à uma manifestação ou gênero musical específico, mas ao modo como se faz determinada música. Não é *o que* se toca, dança, interpreta, mas *como* se faz. Tento resumir este "como" da seguinte maneira: a busca pelo melhor resultado possível, dentro das características valorizadas por cada manifestação musical. A educação musical humanizadora não propõe que esta qualidade musical seja deixada em um segundo plano. Pelo contrário, neste trabalho pudemos discutir como que esta qualidade tem muito a contribuir com o desenvolvimento humano e social das pessoas envolvidas. A humanização, não se trata de características ou atividades que possam ser simplesmente replicadas em outros espaços, mas principalmente ao *pensar certo* que:

[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. [...] Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2015, p. 35)

Assim, afirmamos que a prática musical coletiva que se pretende humanizadora parte de um movimento pessoal e coletivo na busca por *pensar certo*. Assim, na Lyra Tatuí foi possível observar alguns "achados": a música não é privilégio de algumas pessoas e a aprendizagem de música não é mística; todas as pessoas têm a capacidade para aprendê-la, sendo o respeito à temporalidade dos sujeitos, bem como um ambiente de acolhimento, amorosidade e incentivo, aspectos fundamentais; a construção de algo relevante para as pessoas que participam, tomando escolhas baseadas no que aquela realidade traz; o comprometimento e confiança como elementos essenciais na relação entre professor/a e participantes.

Considero que este trabalho não se esgota aqui. Fruto de um momento histórico-cultural específico, traz uma perspectiva que pode contribuir principalmente para a melhor compreensão de práticas musicais coletivas e da música rigorosa como ação transformadora. Brandão (2014) considera que "Todo o saber que eu aprisiono como uma posse vale como conhecimento, mas nunca como sabedoria. E o destino do verdadeiro saber é desaguar em alguma forma de sabedoria" (p. 17). Espero que este trabalho possa desaguar na educação, contribuindo para o diálogo horizontal entre pessoas e seus saberes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem.; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003. 125 p.
- ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos - SP: EDUFSCar, 2014. p. 47-112.
- ARRUDA, Murilo Ferreira Velho. **Música e transformação social**: reflexões acerca das vivências musicais e educativas em um projeto de formação de orquestras. 2013. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Musical). Departamento de Artes e Comunicação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2013.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teorias e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRADEN, Su. **Artist and People**. London: Routledge. 1978.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2014. p. 11-18.
- _____. Jogar para competir ou jogar para compartilhar? Da competição contra o outro a cooperação com o outro. In: _____. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas-SP: Papyrus, 2005.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.
- DICKSON, Malcolm. **Art with people**. Sunderland, United Kingdom: AN. 1995.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anticarterianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.
- DUTRA, Pedro Augusto Oliveira. **Por uma educação musical humanizadora**: o ensino coletivo de música a várias mãos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.
- FERNANDES, Cleoni. Confiança. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed.. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. p. 81-83.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. London: Sage Publications, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 23. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2011.

GALON, Mariana Silva. **Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

GALON, Mariana; AMENT, Mariana Barbosa; DUTRA, Pedro; SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Por uma Educação Musical Humanizadora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal-RN. **Anais...** Natal-RN, 2013.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

HIGGINS, Lee. Musica Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. **Revista Internacional de Educación Musical**. n. 1, p. 53-59, jul. 2013.

_____. **Community music: In Theory and in Practice**. New York: Oxford University Press, 2012.

_____. Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre-RS, v. 23, p. 7-14, mar. 2010.

HIKIJ, Rose Satiko Girirana. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens**. São Paulo-SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION. **Community Music Activity Comission**. Disponível em: <<http://www.isme.org/cma>>. Acesso em: nov. 2014.

JOLY, Maria Carolina Leme. **Convivência em um orquestra comunitária**: um olhar para os processos educativos. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humans, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Londrina-PR, v. 19, n. 26, p. 79-91, jul. 2011.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista Associação Brasileira de Educação Musical**. Porto Alegre-RS, n. 10, p. 43 -51. mar. 2004.

KELLY, Owen. Applied ethnomusicology and a rebirth of music from the spirit of tragedy. **Ethnomusicology**, v. 26-3, p. 407-411.

KLEBER, Magali. Música e projetos sociais. In: SOUZA, Jusamara. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre-RS: Tomo editorial, 2014. p. 27- 49.

_____. **A prática da educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2006.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical no terceiro mundo. **Atravez - Cadernos de Estudo - Educação Musical**. n. 1, ago. 1990. Disponível em: <<http://www.atravez.org.br/educacao.htm>>. Acesso em: nov. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo-SP: E.P.U, 2012.

MARTINS, Denise Andrades de Freitas. **Desvelando para ressignificar**: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

MENESES, Maria Paula. Os espaços criados pelas palavras - racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma. (Org.). **Formação de professores e questão racial**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007. p. 55-75.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro-RJ: Hucitec-Abrasco, 1992.

NETTL, Bruno. O estudo comparativo da mudança musical: estudos de caso de quatro culturas. **Revista Antropológicas**. Ano 10, v. 17-1, 2006. p. 11-34.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife-PE: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 49-54.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; RIBEIRO, Djalma Junior; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da; SOUSA, Fabiana Rodrigues; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2014a. p. 113-141.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2014. p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG, 2004.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Londrina-PR, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan./jun. 2012.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Site institucional do PIBID-UFSCar**. Disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br/>>. Acesso em: jun. 2015.

SANCHEZ, Melina Fernandes. **Dança e música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: _____. **Epistemologias do sul**. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In: _____. (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre-RS: Sulina, 2011. p. 233-274.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2003.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. 2005. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

_____. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre-RS, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SEVERINO, Natália Búrigo. **Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre-RS, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo-SP: Atlas, 1987.

TUNSTALL, Tricia. **Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music**. New York: Norton, 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	98
Apêndice C - Autorização de Desenvolvimento da Pesquisa	100
Apêndice D - Fotos dos instrumentos musicais	101



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (p.1/2)

Você, _____, está sendo convidada(o) para participar da pesquisa de mestrado intitulada: "**Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: possíveis contribuições para o desenvolvimento musical, humano e social**" do estudante Murilo Ferreira Velho de Arruda, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Você faz parte da Orquestra de Metais Lyra Tatuí e por isso o pesquisador a(o) selecionou para ser sujeito desta pesquisa, que tem como objetivo principal compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí que estão relacionados ao desenvolvimento humano e social dos participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar o pesquisador a realizar observações, registros em um diário e registros de audio referentes a experiência de participar da Lyra. É importante ressaltar que a convivência entre o pesquisador e as(os) participantes da pesquisa, ao longo das observações, poderá se dar por meio de conversas e da participação do pesquisador nas atividades do grupo. Há o risco de que as(os) colaboradoras(es) desta pesquisa sintam-se incomodadas(os) em expor suas opiniões, ficando desconfortáveis ou constrangidas. Para minimizar os riscos, o pesquisador se compromete em respeitá-las(os) caso queiram não conversar com o pesquisador num dado momento ou queiram retirar ou modificar as falas e ações escritas nos diários de campo. Não serão divulgados dados pessoais que possam identificar as pessoas participantes; e os nomes serão alterados por nomes fictícios a fim de preservar a identidade delas. Caso os colaboradores não se sintam à vontade, podem recusar participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo por parte do pesquisador ou do grupo. Os dados coletados serão utilizados em meio acadêmico, e com a pesquisa espera-se incentivar a realização de mais projetos em Educação Musical que estejam comprometidos com a formação de cada indivíduo e de sua comunidade. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a atividade a qualquer momento.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (p.2/2)

Assinatura do Pesquisador
Murilo Ferreira Velho de Arruda
Aluno do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

Endereço: Alameda das Hortencias, nº 800, apto.: 21B CEP 13566-533
RG: 30.188.888-7 / CPF: 368.236.548-64
Celular: (16) 9 9614 4091 / Email: arruda.murilo@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na atividade e concordo em participar.

Nome do Sujeito da Pesquisa
(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Nome do Responsável pelo Sujeito da Pesquisa
(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)
(Quando o sujeito da pesquisa for menor de idade)

Tatuí - SP, ____ / ____ / ____ .



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (p. 1/2)

Olá, você está sendo convidada(o) para participar da minha pesquisa de mestrado que chamada "**Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: possíveis contribuições para o desenvolvimento musical, humano e social**". Eu estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e escolhi a Orquestra de Metais Lyra Tatuí para fazer a pesquisa, por isso você foi selecionada(o), mas você não é obrigado a participar.

Nesta pesquisa estarei convivendo com você em alguns ensaios e apresentações. Depois de cada encontro eu escrevo num diário sobre o que eu vi e ouvi, sobre o que conversamos, situações que achei interessante e que podem me ajudar a entender melhor o que, porque e como vocês aprendem e ensinam na Lyra e como estas coisas podem ajudar nas outras partes das suas vidas (além da parte musical).

Eu estou fazendo esta pesquisa porque eu acredito que tenho muito a aprender com o jeito que vocês fazem música e espero que com isso, pessoas possam ler o meu trabalho e aprender também. Os resultados desta pesquisa vão ser publicados sem identificar quem participou da pesquisa.

Se você não quiser participar da pesquisa não tem problema nenhum, é só me avisar de algum jeito. Meus dados vão estar na outra página e qualquer dúvida que você tiver, pode me escrever ou falar.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (p. 2/2)

Eu _____ aceito participar da pesquisa "**Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: possíveis contribuições para o desenvolvimento musical, humano e social**", que tem o objetivo de saber o que, porque e como eu aprendo na Orquestra de Metais Lyra Tatuí. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que não vai ter problema nenhum. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus pais e responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Tatuí - SP, ___ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Murilo Ferreira Velho de Arruda
Estudante de mestrado (pesquisador)
Programa de Pós-Graduação em Educação
da UFSCar
Telefones: 16 9 9614 4091
Email: arruda.murilo@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
 e-mail: secppge@power.ufscar.br



Autorização de Desenvolvimento de Pesquisa

Ao coordenador e coordenadora da Orquestra de Metais Lyra Tatuí,

Eu, Murilo Ferreira Velho de Arruda, estudante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, orientado por Ilza Zenker Leme Joly, peço autorização para desenvolvimento da pesquisa de nível de mestrado intitulada: "**Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: possíveis contribuições para o desenvolvimento musical, humano e social**" com as pessoas participantes da Orquestra de Metais Lyra Tatuí. A pesquisa tem como objetivo principal compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva do grupo musical que estão relacionados ao desenvolvimento humano e social dos participantes.

A coleta de dados foi feita, com autorização prévia, através da observação participante em ensaios, apresentações e momentos de convivência, nas cidades de Tatuí e Campos do Jordão, interior de São Paulo e Salvador, Bahia, sendo registradas em diário de campo e utilizando o gravador de áudio e anotações, posteriores ao encontro, como recurso de memória.

Declaro que o pesquisador disponibilizou o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e tirou minhas dúvidas referentes à pesquisa em questão.

Assinatura do Pesquisador
 Murilo Ferreira Velho de Arruda
 RG: 30.188.888-7 / CPF: 368.236.548-64
 Celular: (16) 9 9614 4091 / Email:
arruda.murilo@gmail.com

Assinatura
 Nome:
 Cargo:

Tatuí - SP, ____ / ____ / ____

APÊNDICE E - Fotos dos instrumentos musicais

METAIS



Figura 10 - Tuba



Figura 11 - Bombardino (eufônio)



Figura 12 - Trombone



Figura 14 - Trompete



Figura 13 - Trompa

PERCUSSÃO



Figura 15 - Alfaia



Figura 16 - Tumbadora



Figura 17 - Pandeiro



Figura 18 - Caixa



Figura 19 - Clave (Clava)



Figura 10 - Caxixi



Figura 11 - Block



Figura 12 - Gonguê



Figura 13 - Prato a dois



Figura 14 - Marimba



Figura 15 - Vibrafone



Figura 16 - Glockenspiel



Figura 17 - Pad de estudo



Figura 18 - Par de baquetas

FONTES :

Alfaia. Disponível em: <http://musical-15.blogspot.com.br/2011/05/alfaia.html>. Acesso em: 28/12/2015.

Baquetas. Disponível em: <http://www.serenatanet.com.br/baqueta-vic-firth-nova-2b-madeira--par-1074/p>. Acesso em: 28/12/2015.

Block. Disponível em: <http://www.guitarmusic.com.br/block-lp-jam-block-guiro-lp-1209-roxo-pr-17903-140390.htm>. Acesso em: 28/12/2015.

Bombardino. Disponível em: http://www.eagle.com.br/e_detprod_sopro.asp?txtID=47. Acesso em: 28/12/2015.

Caixa. Disponível em: <http://www.playtech.com.br/>. Acesso em: 28/12/2015.

Caxixi. Disponível em: <https://cdn.awsli.com.br/1000x1000/97/97034/produto/3926031/f8be802054.jpg>. Acesso em: 28/12/2015.

Clave. Disponível em: http://www.calangomusic.com/6671_clave-de-rumba-gimenes-20cm-par.html. Acesso em: 28/12/2015.

Gonguê. Disponível em: <https://www.kalango.com/en/barravento/large-gongue>. Acesso em: 28/12/2015.

Glockenspiel. Disponível em: <http://www.californiapercussionrental.com/products-page/mallet-instrument-rental/glockenspiel-rental-leedy-2-6-octaves/>. Acesso em: 28/12/2015.

Marimba. Disponível em: <http://www.alvespercussion.com.br/>. Acesso em: 28/12/2015.

Pad de treino. Disponível em: <http://www.merriamusic.com/drumming-tips/>. Acesso em: 28/12/2015.

Pandeiro. Disponível em: <https://toratambores.wordpress.com/produtos/pandeiros-tora/>. Acesso em: 28/12/2015.

Prato a dois. Disponível em: <http://www.erudit.com.br/instrumentos-para-locacao/>. Acesso em: 28/12/2015.

Trombone. Disponível em: <http://www.conn-selmer.com/en-us/our-instruments/band-instruments/trombones/62h/>. Acesso em: 28/12/2015.

Trompa. Disponível em: <http://desvendandobandaefanfarra.com/banda/instrumentos-da-banda/de-sopro/trompa/>. Acesso em: 28/12/2015.

Trompete. Disponível em: <http://fujisom.com.br/products.php?product=Trompete-Yamaha-YTR%252d1335-SI-Bemol-Laqueado-Dourado>. Acesso em: 28/12/2015.

Tuba. Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/em/?p=5180>. Acesso em: 28/12/2015.

Tumbadora. Disponível em: http://www2.musical-express.com.br/beta/lp/lista_de_produtos/tumbadora-12-12-matador-naturalcromado/. Acesso em: 28/12/2015.

Vibrafone. Disponível em: <http://www.alvespercussion.com.br/>. Acesso em: 28/12/2015.