



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGEDU/UFRGS**

CARLOS AUGUSTO PINHEIRO SOUTO

**ORQUESTRA VILLA – LOBOS:
o impacto da competência musical no
desenvolvimento sociocultural de um contexto popular**

Porto Alegre
2013



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGEDU/UFRGS**

CARLOS AUGUSTO PINHEIRO SOUTO

**ORQUESTRA VILLA – LOBOS:
o impacto da competência musical no
desenvolvimento sociocultural de um contexto popular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Carmem Craidy

Porto Alegre
2013

CARLOS AUGUSTO PINHEIRO SOUTO

**ORQUESTRA VILLA – LOBOS:
o impacto da competência musical no desenvolvimento sociocultural de um
contexto popular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy – Orientadora

Profa. Dra. Leda Maffioletti – PPGEDU/ UFRGS

Profa. Dra. Laura Franch Schmidt da Silva – EST

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin – PPGEDU/UFRGS

À Professora Cecília Silveira, educadora musical que, de uma forma impactante, tem contribuído com a felicidade de famílias da Lomba do Pinheiro através da música.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, sinto-me no dever de agradecer pessoas que, além de contribuírem com a realização de mais esta etapa de minha vida acadêmica, marcaram minha vida e hoje fazem parte da minha história.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao autor da vida e das oportunidades: DEUS. Sem Ele, a minha vida não teria sentido. Quero agradecer pelo milagre da vida, pela oportunidade que me deu de ter uma família, de ter conhecido pessoas maravilhosas aqui no sul que me ajudaram, direta ou indiretamente, a concluir mais esta etapa. “Porque d’Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas”. (Rm 33.3). A Ele a glória.

Agradeço à minha amada esposa Ana Cleide Souto. Agradeço pela sua companhia há 20 anos e pela sua coragem em deixar tudo pra me acompanhar em mais um sonho. Muito obrigado pela paciência, dedicação e compreensão demonstrada ao longo deste trabalho e de tantos outros. Te amo.

Aos meus filhos André Felipe Souto e Letícia Rossini Souto. Meus tesouros. Herança dada por Deus. Obrigado pela compreensão, apoio e por acreditarem neste sonho.

Quero agradecer também aos meus amados pais que, um dia, com muita dificuldade, me presentearam com meu primeiro trompete. Minha mãe, Maria Margarida Pinheiro Souto (*in memoriam*), não pôde acompanhar o resultado de todo o seu esforço, mas meu pai, Raimundo Soares Souto, ainda vive pra ver o resultado daquele esforço feito há 30 anos. Pai, muito obrigado por sempre ter estado comigo e me apoiado. É tempo de colheita. É tempo de colher o que o senhor e a mamãe plantaram com tanta humildade, dedicação e, acima de tudo, amor. Muito obrigado.

Quero agradecer também aos meus irmãos Mauro Souto, Marcia Souto, Cléia Souto, Lucas Souto, Karime Souto e Roberta Souto. Muito obrigado pelos anos de convivência, de compartilhamento e amizade. Neste trabalho, vocês lembrarão muitos momentos de nossa infância.

Aos meus pastores Hamilton Araújo e Nicilene Araújo, sou grato pelas orações, orientações e apoio num momento difícil de decisão.

Agradeço também à Comunidade VIDASIM pelo aprendizado, acolhida, e pelas grandes amizades feitas no decorrer desses dois anos.

Minha gratidão ao casal Júnior e Luza, por terem me dado força para apostar neste sonho. Obrigado pelas tantas conversas e compartilhamentos antes e durante o mestrado.

Ao meu amado primo-irmão Antônio Carlos Pinheiro Nonato, que no dia 15/04/2013 nos deixou. As escolhas que fazemos na vida têm seus preços a serem pagos: a distância da família e dos amigos são os preços mais altos que pagamos quando escolhemos estudar em outro Estado. Fica registrada aqui a minha gratidão a você, meu irmão, por tanto tempo de convivência, por ter compartilhado comigo a tarefa de ensinar música para crianças na periferia. Muito obrigado pelo legado de amor ao próximo que você deixa a todos nós.

Quero agradecer também à professora Carmem Craidy que, no decorrer das aulas e orientações, me ensinou valores que carregarei por toda minha vida. Obrigado, professora. Obrigado por ter me aceito como seu orientando; obrigado pelo comprometimento com minha temática; obrigado por ter sido firme no que diz respeito às suas convicções, enfim, obrigado pela sua orientação dedicada, competente e afetuosa que me permitiu concluir este trabalho com a sensação de que a finalização dele é o começo de uma nova etapa. Sou um privilegiado por ter sido seu orientando.

Agradeço também à professora Leda Maffioletti, pela oportunidade de refletir sobre a competência musical. Foi na sua aula que esse tema passou a integrar a base do meu trabalho de pesquisa junto à Orquestra Villa-Lobos. Obrigado pela sua dedicação, competência e afeto.

Quero agradecer aos meus nobres colegas do mestrado, em especial, ao Léo Torres, à Magda Konrath e à Giovana Ferreira, que estiveram compartilhando comigo esses anos de busca pelo conhecimento.

Agradeço também à Orquestra Villa-Lobos. Obrigado por me proporcionar ricas experiências. Esse projeto me motivou a continuar investindo na periferia. Parabéns a todos, em especial, à professora Cecília, pelo grande exemplo de amor ao próximo, dedicação, competência e amizade. Obrigado, professora, pela sua acolhida afetuosa e envolvente.

Quero agradecer também à direção da EMEF Heitor Villa-Lobos, na pessoa da professora Márcia Vasconcelos, pelas entrevistas e por me deixar à vontade durante todos os momentos em que estive na escola.

Ao PPGEDU, por fornecer todos os recursos necessários para uma qualificação satisfatória. Obrigado pelo excelente quadro docente que sempre nos motivou a frequentar as aulas.

Agradeço também ao meu sogro Ananias Assis dos Santos e Mariceli dos Santos pelo apoio e carinho.

Por fim, quero expressar minha eterna gratidão aos gaúchos dessa terra tão maravilhosa. Obrigado por terem recebido a mim e a minha família com tanto carinho. Levo comigo a marca de um povo muito especial, que passa a ser parte da minha história.

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a relação existente entre o desenvolvimento da competência musical das crianças que compõem a Orquestra de Flautas Heitor Villa Lobos e o desenvolvimento sociocultural da comunidade, procurando identificar de que forma a conquista dessa competência é influenciada pela interação: música-escola, música-família e música-comunidade em geral, bem como de que forma essa competência musical tem contribuído com a transformação social da comunidade. Para investigarmos este objeto de estudo, estaremos analisando a importância do meio social no desenvolvimento humano, procurando estabelecer um diálogo entre autores como: Henri Wallon, Piaget, Vigotsky, Urie Brofenbrenner, Peter Smith, entre outros citados que abordam sobre a importância do meio social para o desenvolvimento humano. Do ponto de vista musical, estaremos buscando fundamento teórico em Jane W Davidson; Michael J. A Howe; John Sloboda e David Hargreaves; Isabelle Peretz (2006) Johannela Tafuri (2008) e Maffioletti (2011), que discutem sobre os fatores de desenvolvimento da competência musical. A metodologia da pesquisa possui uma abordagem qualitativa com a realização do estudo de caso de caráter etnográfico através de observações de aulas, ensaios e apresentações, bem como através da inserção no dia a dia da comunidade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, questionários e conversas informais como procedimento complementar da pesquisa. Os resultados da pesquisa demonstraram que o contexto sociocultural é fundante para o desenvolvimento da competência musical, ao mesmo tempo em que é fortemente impactado por essa competência, repercutindo diretamente na família, na escola e na comunidade em geral.

Palavras-chave: Educação Musical; Competência Musical; Periferia; Inclusão Social.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the relationship between the development of musical competence of children who comprise the Orchestra Flutes Heitor Villa Lobos and cultural development of the community, seeking to identify how the achievement of this competence is influenced by the interaction: music-school, music family-and-music community in general, as well as how that musical competence has contributed to social change in the community. To investigate this object of study will be analyzing the importance of the social environment on human development seeking to establish a dialogue between authors such as Henri Wallon, Piaget, Vygotsky, Urie Brofenbrenner, Peter Smith, among others cited that discuss the importance of the social environment for human development. From the musical point of view we are seeking theoretical foundation for Jane W Davidson, Michael J. The Howe, John Sloboda and David Hargreaves; Isabelle Peretz (2006) Johannela Tafuri (2008) e Maffioletti (2011), arguing about the factors for the development of musical competence. The research methodology has a qualitative approach to the study of ethnographic case through observations of lessons, rehearsals and performances, and by inserting in daily community. Interviews were semi-structured questionnaires and informal conversations as a complementary procedure of the research. The survey results showed that the sociocultural context is foundational to the development of musical competence, while it is strongly affected by this power has a direct impact on the family, at school and in the wider community.

Keywords: Music Education; Musical Competence; Periphery; Social Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Orquestra Villa-Lobos no Show “Retratos Urbanos”	14
Figura 2 — Escola Municipal Villa-Lobos	66
Figura 3 — Vila Mapa	68
Figura 4 — Show Retratos Urbanos	71
Figura 5 — Ensaio da Orquestra	76
Figura 6 — Thalita com seus pais e irmãos	94
Figura 7 — Eguivaldo Tocando o Metalofone	95
Figura 8 — Oficina de Musica	98
Figura 9 — Orquestra Villa – Lobos no Retiro Musical	101
Figura 10 — Show Retratos Urbanos no Bourbon Country	113
Figura 11 — Recital de encerramento do ano letivo	116
Figura 12 — Fila para o Show “Retratos Urbanos” no Bourbon Country	120

LISTA DE SIGLAS

AME	Alunos de Música Empreendedores
CHA	Conhecimento, Habilidades e Atitudes
CPCA	Centro de Promoção da Criança e do Adolescente
GMB	Grupo de Mulheres do Benguí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MAPA	Movimento Assistencial de Porto Alegre
MEC	Ministério da Educação
NAM	Núcleo de Aprendizagem Musical
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A ORIGEM DA PESQUISA	22
1.1 MINHA TRAJETÓRIA MUSICAL: primeiro vínculo com o objeto de estudo .	22
1.2 MINHA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR MUSICAL	25
1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO: primeiro contato com a Orquestra Villa-Lobos	28
2 O TEMA DA PESQUISA	30
2.1 OBJETIVOS	32
2.1.1 Geral	32
2.1.2 Específicos	32
3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO: matriz teórica para o estudo da competência musical	33
3.1 A COMPETÊNCIA HUMANA: circunscrição teórica para um conceito	37
3.2 MUSICALIDADE HUMANA: perspectiva teórica para o estudo das competências musicais	42
4 A AÇÃO DA ARTE SOBRE A SOCIEDADE: a arte tem uma influência social?	51
4.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA MÚSICA	53
4.2 OUTRAS CONCEPÇÕES SOBRE AS FUNÇÕES DA MÚSICA NA SOCIEDADE	56
5 O CENÁRIO DA PESQUISA	59
5.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: morar na periferia	59
5.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO BAIRRO LOMBA DO PINHEIRO	63
5.3 ESCOLA MUNICIPAL HEITOR VILLA LOBOS: o locus da pesquisa	66
5.4 CONHECENDO A VILA: buscando vínculos no campo	68
5.5 CONHECENDO O VILLA: é hora de conhecer o Projeto Villa-Lobos	71
6 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	80
6.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	80
6.2 OS OUTROS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	81
6.2.1 O questionário	82
6.2.2 A entrevista	84
6.2.3 As conversas informais	85
7 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL: fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência musical	86
7.1 A INFLUÊNCIA DA CULTURA LOCAL: “A escola de samba me desviou para o lado da música”	87
7.2 A INFLUÊNCIA E APOIO DA FAMÍLIA E AMIGOS	90
7.3 A INFLUÊNCIA DA ORQUESTRA: AS OFICINAS, O RETIRO E AS VIAGENS	96

8 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DE UM CONTEXTO POPULAR	105
8.1 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NA ESCOLA: “É um diferencial ter uma orquestra dentro da escola”	106
8.2 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NA FAMÍLIA: “O sucesso da Orquestra tá respingando na gente”	112
8.3 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NA COMUNIDADE	117
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	131
APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS	134
APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA VILLALOBOS	138
APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA CECILIA	139
APÊNDICE E — TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	143

Figura 1 — Orquestra Villa-Lobos no Show “Retratos Urbanos”



Fonte: Arquivo Particular.

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a Orquestra Villa-Lobos aconteceu na minha orientação com a professora Carmem Craidy. Na oportunidade, ela me falou sobre o projeto, haja vista que eu queria desenvolver um estudo que estivesse relacionado com a música na periferia. Esse desejo estava ligado diretamente à minha trajetória musical, acadêmica e profissional, onde este tema sempre esteve presente nas mais diversas formas: seja como músico, tocando em algum grupo; como expectador e, até mesmo, como educador musical.

Pesquisar, portanto, o desenvolvimento musical na periferia era algo desejado desde a graduação. Meu interesse não era somente cumprir mais uma etapa de minha formação acadêmica com a construção de uma dissertação, mas conhecer a história de vida de jovens de baixa renda em permanente estado de vulnerabilidade que foram impactados através do aprendizado musical e tiveram suas vidas transformadas. O meu desejo era conhecer os projetos desenvolvidos nessa área em Porto Alegre, haja vista a crescente oferta de projetos dessa natureza nas comunidades carentes do Brasil.

Segundo Hikiji (2006, p. 81):

O volume da oferta de projetos de arte-educação para comunidades de jovens de baixa-renda é um indicador de quanto a arte vem sendo reconhecida como elemento fundamental de intervenção social na atual agenda relativa à infância e juventude no país. Uma análise das propostas desses projetos revela os novos sentidos agregados ao fazer artístico quando este é parte de um projeto de intervenção social.

Apesar de certa indiferença pelo tema, por parte de alguns colegas da graduação, sempre insisti no potencial da música enquanto instrumento de libertação, de transformação. Sempre ouvia que a música era uma linguagem artística, devendo ser pensada a partir dela e os fins desejados deveriam ser apenas musicais, ou seja, o principal objetivo seria fazer a criança tocar. A questão social deveria ser pensada pela área competente. Os esforços deveriam ser empreendidos no sentido de preparar um grupo para tocar na festinha da escola e receber os devidos cumprimentos. Parece-me que é a isso que o professor Carlos Kater (2004) se refere, quando diz que muitos projetos sociais, através da música, vislumbram

como foco predominante a produção de um resultado final, interno ou externo, que possa garantir a visibilidade de seus patrocinadores.

A dificuldade de conciliação com esse raciocínio estava no fato de que se pensava apenas em música para músicos e músicos para a música. A repercussão social, as mudanças, o impacto social a partir da linguagem musical; a música como ferramenta, “como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 41), não era valorizado.

O meu envolvimento voluntário com a música em projetos sociais oportunizou que eu percebesse o impacto da música na vida de crianças, adolescentes e jovens da periferia, não só no que diz respeito ao desenvolvimento de uma competência técnica e a oportunidade de profissionalização através da música, mas também um impacto no que diz respeito às relações interpessoais satisfatórias, uma autoestima elevada e uma maior integração com a família, com a escola e com a comunidade.

Longe de pretender esgotar o tema, meu objetivo é chamar a atenção para o fato de que o processo de aquisição da competência musical é **emblemático**, a partir do momento em que todo o contexto circundante é considerado e valorizado; e **potencializador** quando utilizado como meio para um fim mais amplo que considere a criança em sua totalidade.

Ao que parece, a educação musical realizada na periferia tende para uma despretensão no que diz respeito ao alcance de objetivos puramente musicais. Nas falas apresentadas durante este trabalho, será possível perceber que há um grito que ecoa no sentido de indicar uma conquista muito maior do que a inclusão em um grupo musical. Nas falas, será possível ouvir uma comunidade que compreende a música como meio para um fim que não se encerra no apagar das luzes das salas de concerto.

Como professor de um conservatório, por muitas vezes vi crianças chegarem sem saberem o que estavam fazendo ali. Às vezes, era o pai, outras, a mãe, e até mesmo os avós que desejavam que seus filhos estudassem música para serem concertistas, fazerem parte de um grupo musical ou apenas carregarem consigo a insígnia de uma elite social. Nada contra essas motivações. No entanto, este trabalho me oportunizou conhecer outras motivações que não me surpreenderam, mas me encorajaram a continuar avançando em compreender aquele contexto

social estigmatizado e, muitas vezes, completamente esquecido que revela a todo tempo virtuosos na arte musical.

O trabalho realizado há 20 anos pela professora Cecília começou apenas com 11 crianças tocando flautas numa escola pública da periferia de Porto Alegre. Pelas condições iniciais encontradas pela professora, pelos muitos “não”, conforme diz a Dona Orildes, era possível prever o fim do projeto. A determinação da professora Cecília em trabalhar música na periferia foi fundamental para que o projeto tivesse continuidade. Inicialmente como Orquestra de Flautas Villa-Lobos, a comunidade começou a perceber a importância daquele grupo e, a cada ano, mais crianças ingressaram no projeto e mais espaços foram criados para o ensino da música.

Hoje, a Orquestra Villa-Lobos é um projeto consolidado, integrado e integrador, que objetiva proporcionar a crianças e jovens da Vila Mapa, na periferia da cidade, a inclusão social através do acesso ao conhecimento musical, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que promovam a autoestima elevada, o senso de coletividade e, conforme a coordenadora do projeto, “estímule ainda a sensibilidade e a percepção, estabelecendo interação com os elementos da cultura local e ampliando suas possibilidades de participação na sociedade”¹.

Quando ouvi o relato da professora Craidy sobre a Orquestra, logo tratei de fazer o primeiro contato com a professora Cecília Silveira, marcando minha primeira visita à escola (ainda informal) para conhecer o projeto.

Fui recebido de forma muito acolhedora pela professora Cecília, que tratou de falar sobre o projeto. Formalizei uma autorização para proceder com a pesquisa na escola e, então, realizar um planejamento mais sistemático das minhas visitas ao campo.

Paralelamente às visitas ao campo, tive acesso a leituras sobre a importância do meio social no desenvolvimento humano e sobre o desenvolvimento das competências musicais. Pude, ainda, criar vínculos com famílias que integram o projeto, e isso possibilitou um trânsito mais confortável no campo, pois me tornou conhecido por alguns músicos, bem como pelos seus pais que se aproximavam e conversavam sobre a orquestra e outros assuntos.

Início este trabalho discorrendo sobre a origem da pesquisa. Minha intenção é apresentar minha principal motivação para investigar este objeto de estudo.

¹ Disponível em: <<http://www.myspace.com/orquestradeflautasvillalobos>>. Acesso em: 5 maio 2010.

Considere importante refletir sobre minha ligação com a periferia, porque, quando eu disse que estaria fazendo uma pesquisa na Lomba do Pinheiro, o alerta foi claro: “cuidado que lá é barra pesada”. A bem da verdade, isso me fez lembrar a minha origem e me encorajou a prosseguir no projeto, a partir da associação que imediatamente fiz com o projeto Villa-Lobos.

Neste capítulo, faço um breve relato sobre minha formação musical na periferia, procurando mostrar o meu envolvimento, ainda informal, com a música, e prossigo comentando sobre minha atuação como educador musical naquele contexto social. Finalizo o capítulo discorrendo sobre o meu primeiro contato com o projeto Villa-Lobos a partir do mestrado.

No capítulo 2, procuro apresentar o tema da pesquisa onde discorro pela primeira vez sobre o termo competência musical enquanto capacidade técnica daquele que estuda música. Neste capítulo, procuro problematizar o tema e apresentar os objetivos gerais e específicos propostos pela pesquisa.

No capítulo 3, apresento algumas reflexões sobre o desenvolvimento humano enquanto matriz teórica para o estudo da competência musical. Procuro apresentar a competência musical de forma indissociável do desenvolvimento humano e de todas as suas interfaces: família, escola, trabalho e comunidade em geral. Essas reflexões partem de um diálogo com autores como: Smith, Cowie, Blades (1998), que estudam o desenvolvimento infantil a partir de uma matriz piagetiana; Galvão, (2000), que trata sobre a concepção dialética de Walon sobre o desenvolvimento infantil; e Urie Brofembrenner (1996), que trata sobre a Ecologia do Desenvolvimento Humano.

Apresento, ainda neste capítulo, uma pequena abordagem sobre a competência humana para a realização de determinadas tarefas. Assim, apresento autores como: Fleury e Fleury (2001); além de pesquisas recentes, como Zabala e Arnau (2010), entre outros estudos, procurando problematizar o conceito sobre a competência.

Em seguida, procuro dialogar com autores da área de educação musical e filosofia da música, como: Davidson, Howe e Sloboda (1997), Maffioletti (2011), que tratam sobre os fatores ambientais no desenvolvimento da competência musical durante a vida, e Hargreaves (2000), que estuda o desenvolvimento da competência artística e musical.

No capítulo 4, procuro refletir sobre a ação da arte na sociedade a partir de autores como: Roger Bastide (1971) e Aracy Amaral (1984). Considerei oportuno, neste trabalho, refletir um pouco sobre a influência da arte, em termos gerais, sobre a sociedade procurando na sociologia uma referência teórica que pudesse nortear meu objeto de estudo. Neste capítulo, procuro abordar a música e sua função social a partir de autores como: Hargreaves (1998) e Hast (1999). Discorro, ainda neste capítulo, sobre outras concepções referentes às funções da música na sociedade a partir das categorizações propostas por Allan Merriam (1977).

No capítulo 5, discorro sobre o cenário sociocultural onde a pesquisa foi realizada. Início este capítulo apresentando uma reflexão sobre a periferia a partir de estudos desenvolvidos por Paiva e Burgos (2009). Considerei importante para esta pesquisa o entendimento do que significa, na prática, morar na periferia a partir de outros olhares.

Neste capítulo, procuro apresentar também os antecedentes históricos do bairro Lomba do Pinheiro e da Escola Municipal Heitor Villa Lobos: O *Locus* da Pesquisa.

Durante o processo de coleta de dados, considerei importante estabelecer etapas distintas para um melhor entendimento do meu objeto de estudo. Assim, dividi o processo de coleta, da seguinte forma: **Conhecendo a Vila:** nesta etapa, procurei coletar dados que me situassem no contexto da pesquisa, como: características socioeconômicas dos moradores, cultura local, violência, processo de formação da Vila, entre outros. **Conhecendo o Villa:** nesta etapa, busquei conhecer o projeto, a forma de acesso aos cursos, a idade dos integrantes, os ensaios, o retiro musical, o efetivo instrumental, entre outros.

O capítulo 6 trata sobre o percurso metodológico da pesquisa. Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa e utiliza a categoria estudo de caso de caráter etnográfico para compreender o contexto em que estão inseridos os integrantes da Orquestra Villa-Lobos. A técnica utilizada para coleta de dados é a investigação por observação como principal forma de trabalho, o questionário, as entrevistas semiestruturadas e as conversas informais como fonte complementar dos dados.

Apliquei o primeiro questionário com quatro alunos do projeto que também integram a Orquestra: O Geysom a Thalita, o Thales e o Eguivaldo. Meu objetivo, através desse questionário, era estabelecer um primeiro contato com os músicos e

ter algumas informações iniciais que pudessem nortear minhas abordagens seguintes.

O critério de escolha dos participantes da pesquisa foi baseado num primeiro contato feito por telefone e de um pronto retorno dos mesmos no que diz respeito à participação na pesquisa.

Alguns alunos contatados não manifestaram interesse em participar da pesquisa, bem como não responderam às correspondências via e-mail.

O segundo questionário foi distribuído para dez responsáveis e tinha por objetivo conhecer o contexto sociocultural de alguns dos participantes da Orquestra e de suas famílias. Desse total, apenas sete foram devolvidos.

O terceiro questionário foi feito com a professora Marcia Vasconcelos, a qual responde pela direção da escola. Meu objetivo era perceber as impressões da direção da escola em relação ao trabalho desenvolvido pela Orquestra.

O quarto questionário foi aplicado com a professora Cecília Silveira, regente e coordenadora do projeto.

Além dos questionários, realizei também entrevistas semiestruturadas com os quatro alunos da Orquestra, dois responsáveis (mães); com a direção da E.M.E.F Heitor Villa-Lobos; com a direção da E.M.E. I Maria Marques; com a Professora Cecilia Silveira, coordenadora e professora do projeto Villa-Lobos. Tive, ainda, a oportunidade de conversar com o Frei Luciano Bruxel, que é responsável pela Unidade Centro de Promoção da Criança e do Adolescente do Instituto Cultural São Francisco de Assis na Lomba do Pinheiro (CPCA), e com a professora Keliezy Severo, ex-aluna e professora das oficinas de flauta, a qual me atendeu por diversas vezes que estive na escola. Alguns alunos forneceram informações a partir de conversas informais realizadas na escola por ocasião das aulas e ensaios.

Ressalto que foi fundamental a participação da Dona Maria José, mãe de três integrantes da Orquestra: Geysom Mença da Cruz (violão, teclados e percussão), Thalita Mença da Cruz (violino e flauta) e Thales Mença da Cruz (percussão). Foi ela quem me indicou alguns alunos para a pesquisa e responsabilizou-se em receber os questionários dos alunos.

Os encontros foram realizados na escola por ocasião das aulas, ensaios e estudos em grupo ou individual, sendo que a família Mença da Cruz me recebeu também, por várias vezes, em sua casa para a aplicação do questionário com cada aluno e em conversas com toda a família reunida.

No capítulo 7, procurei conhecer o processo de desenvolvimento da competência musical dos músicos que integram a Orquestra. Procurei saber sobre o estudo diário no instrumento, a participação em outros grupos musicais, a influência da cultura local, o aprendizado sistemático do instrumento na escola ou em outros espaços, a participação da família e dos amigos no processo de formação musical e a efetiva participação da Orquestra nesse processo.

Por fim, no capítulo 8, procurei compreender o impacto dessa competência na família, escola e comunidade em geral, buscando informações sobre a repercussão dessa competência para os pais, para a direção da escola e para a comunidade.

1 A ORIGEM DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever o nascedouro da pesquisa. Procuo mostrar minha trajetória de vida que, ligada à música na periferia, me impulsionou para o desenvolvimento deste estudo.

Busco, portanto, situar de que posição falo e estabeleço as relações com o campo de estudo, considerando minha experiência enquanto educador musical atuando junto a projetos sociais com crianças e adolescentes que residem em bairros periféricos em permanente estado de vulnerabilidade social.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA MUSICAL: primeiro vínculo com o objeto de estudo

Na minha primeira visita ao campo, com o intuito de conhecê-lo e construir os primeiros vínculos com os possíveis sujeitos da pesquisa, me deparei com uma realidade muito semelhante à minha, no que diz respeito à formação musical na periferia. Mediante essa constatação, decidi, primeiramente, fazer uma retrospectiva de minha própria formação procurando rever desde os meus primeiros contatos com a música; a minha formação e, em decorrência disso, o meu envolvimento com a música no contexto da periferia.

Aos 11 anos de idade, iniciei minhas primeiras incursões na música em Belém do Pará, no bairro do Jurunas, que está situado na zona sul de Belém e é um dos bairros mais populosos da capital paraense, abrigando algumas das mais tradicionais escolas de samba de Belém, como: Academia de Samba Jurunense, o "Rancho não posso me Amofiná" e o Coração Jurunense.

Antes mesmo de qualquer contato formal com a música, já repetia alguns ritmos que eram tocados pelas agremiações carnavalescas quando ensaiavam próximo de minha casa para o desfile de carnaval. Quando a bateria da escola de samba passava pela frente da vila onde eu morava, eu me apressava em pegar duas tampas de panelas e acompanhar com alguns ritmos improvisados. Era comum encontrar crianças e adolescentes que se misturavam no meio da escola de samba com latas e pedaços de madeira acompanhando o grupo. As escolas de samba do bairro do Jurunas contribuíram com a formação musical de muitos jovens daquele lugar.

O Grupo Musical “O Fantástico” foi, no entanto, a minha primeira escola de formação musical. Era um grupo constituído por um guitarrista, um baixista, um tecladista, um baterista e um cantor que interpretava músicas populares da década de 70 e início da década de 80.

Esse grupo me ofereceu a oportunidade de fazer um teste na bateria para substituir o titular nas suas ausências. Considerando que todos os envolvidos eram profissionais de outras áreas, como: militares, comerciantes, taxista e outros, era bem comum a ausência de algum instrumentista nos ensaios. Como eu já tinha uma certa experiência com a questão rítmica, consegui fazer o que os músicos me pediram e então conquistei a vaga de baterista do grupo.

O local de ensaio do grupo era a casa de um dos integrantes e ficava acerca de 30 metros de minha residência. Essa distância facilitava a minha participação nos ensaios e me envolvia cada vez mais com a música. Com poucas opções de espaços culturais, haja vista, ser um bairro periférico e bastante violento, os ensaios eram, para mim, espaços de alegria e prazer. Os ensaios me faziam sentir importante dentro daquele contexto. Ser do grupo “O Fantástico” me dava um certo status dentro da minha comunidade. Tocar em alguns lugares, como sorveterias e clubes sociais, me expunha aos aplausos de minha comunidade e isso era pra mim muito gratificante, considerando que a perspectiva de realização pessoal dos adolescentes daquele lugar era muito baixa pelo fato de o bairro do Jurunas ser historicamente reconhecido como lugar de alta periculosidade e, por isso, de ausência do poder público no que diz respeito a ações que pudessem favorecer a projeção social daqueles adolescentes.

O espaço mais frequentado na época era o “campo do melk”. Uma serralheria que tinha um campo de futebol. Aos finais de semana vários times se reuniam para disputar torneios. Era comum ver o consumo de drogas, brigas violentas e até mesmo o homicídio. Por morar bem em frente ao campo, podia ver todas essas cenas. Por muitas vezes, fomos acordados com a invasão da polícia no encalço de algum meliante.

Em meio a toda essa realidade brutal e degradante, era um tanto quanto difícil acreditar ou pensar no futuro. Eu e meus amigos vivíamos o presente e, enquanto o futuro não chegava, tocávamos juntos. O Grupo “O Fantástico” foi minha porta de entrada para a música.

Minha relação com a arte das musas começou numa bateria, num grupo de amadores e num bairro que lutava, através de sua representação comunitária, por terra para as áreas alagadas, saneamento básico e segurança.

A sedução pela música me atraiu até à igreja evangélica Assembleia de Deus, onde havia uma pequena banda de música. Foi na secretaria daquela igreja que eu tive meus primeiros contatos com a grafia musical e com o instrumento que seguiria comigo por muitos anos: o trompete. Inicialmente, participei da banda de música tocando pratos, tarol e bumbo; depois, comecei a solar as primeiras canções ao trompete. Vale dizer que os instrumentos eram cedidos pelo maestro. Poucos músicos tinham seus próprios instrumentos, em geral, eram emprestados de alguma escola onde aquele músico tocava.

Ter um instrumento próprio, em se tratando de crianças da periferia, era uma realidade bastante distante. Os pais eram trabalhadores informais, pequenos comerciantes, taxistas, eletricitas e outros, e o poder aquisitivo era muito baixo. Como exemplo, cito meu pai que era eletricitista e não tinha condições de comprar um instrumento musical.

Minha mãe, sem que eu soubesse, por um longo tempo fez economias para me presentear com o tão sonhado trompete. Jamais imaginava que pudesse ter um instrumento próprio que eu pudesse estudar em casa.

Certo dia, um caminhão de uma companhia aérea estacionou em frente à minha casa, e eu comecei a observar, pelas frestas da madeira, o movimento dos homens que estavam no caminhão: abriram a porta de trás e retiraram uma caixa, bateram à porta de casa e eu imediatamente chamei minha mãe que recebeu a caixa e assinou um papel. Após a saída dos homens, ela disse: Abra a caixa! Eu abri e, pra minha surpresa, era um trompete novo que minha mãe tinha comprado. Ter um instrumento próprio nas condições em que vivíamos era praticamente impossível, mas minha mãe, com muita dificuldade, conseguiu comprar um trompete para mim. Essa aquisição me aproximou definitivamente da música e me inseriu em outros contextos musicais dentro do meu bairro, como as bandas das igrejas evangélicas e as bandas de música das escolas do bairro. Ter um instrumento próprio me aproximava de outros contextos sociais, me dava autonomia pra escolher onde tocar, me valorizava pelo fato de as pessoas me procurarem para tocar em outros grupos. Ter um instrumento próprio me motivou a estudar e buscar uma profissionalização.

Importa-me dizer, aqui, que meus estudos musicais tiveram início num contexto de periferia e que estudar a Orquestra de Flautas Villa-Lobos é, de certa forma, revisitar meu passado; é rever todas as dificuldades presentes na periferia; é lembrar do prazer em fazer música coletivamente e ser aplaudido; é lembrar das amizades que me motivavam a não faltar aos ensaios, é lembrar das viagens e aventuras, enfim, estudar a orquestra Villa-Lobos é (re)escutar um tema que, apesar de algumas variações, sempre se repete e, a cada repetição, uma nova oportunidade de descobrir elementos novos e desafiadores.

1.2 MINHA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR MUSICAL

Comecei minha trajetória acadêmica no ano de 1990, com a aprovação no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Música, na Universidade do Estado do Pará. Esse curso, através de disciplinas como: Fundamentos da Arte na Educação, História da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e Estágio Supervisionado, possibilitou a aquisição de um referencial teórico que potencializou meu interesse na área da educação.

Minha identificação com o curso me motivou a participar de vários projetos educacionais nas escolas públicas e particulares de Belém. No entanto, percebi que meu maior interesse estava voltado para crianças e adolescentes em estado permanente de risco social e pessoal. Assim sendo, fui aprovado, em 1993, como monitor do projeto Arte Nova, que era desenvolvido em um bairro de alta periculosidade de Belém. Esse projeto tinha por objetivo o desenvolvimento das habilidades sociais através da música, teatro e dança, com crianças que, além de estarem fora da escola, estavam suscetíveis a várias ações delinquentes. Ao longo desse projeto, percebi o quanto era premente um maior engajamento social enquanto educador com vistas a uma contribuição mais efetiva e sistematizada junto àquelas crianças.

A vivência em projetos sociais, bem como as leituras e discussões em sala de aula, tomaram completamente minha atenção. Comecei então a desenvolver um trabalho de formação musical através da banda de música com crianças em estado permanente de risco social. Esse projeto culminou na construção da minha monografia de conclusão de curso intitulada: “A Banda de Música como Prática de Educação Musical”. O projeto rendeu ricas experiências pelo fato de, através dele,

conseguirmos firmar parcerias com bandas de música de Belém, no que diz respeito à cessão de instrumentos musicais para as crianças integrantes desse trabalho. O projeto consistia no ensino sistemático da teoria musical e de um instrumento de banda de música. O mais surpreendente foi o fato de que alguns adolescentes que se destacaram no projeto começaram a frequentar outras bandas de música e orquestras, e hoje estão qualificados atuando em grupos no Brasil e no exterior.

A graduação foi, para mim, um rico espaço de aquisição de conhecimentos, e possibilitou uma qualificação extremamente satisfatória para a continuidade do desenvolvimento de atividades junto a projetos sociais. A graduação me qualificou não apenas no que diz respeito aos conteúdos teóricos, mas, sobretudo, me possibilitou um engajamento social e um profundo amor pela arte de educar.

Assim, em busca de uma fundamentação teórica mais expressiva, que permitisse refletir com mais propriedade sobre a educação, ingressei, em 1999, no curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior. Chamo atenção especial para as disciplinas: Desenvolvimento Interpessoal na Educação, Psicologia da Educação e Avaliação do Ensino e Aprendizagem que possibilitaram a construção de um projeto monográfico intitulado: “Uma Educação Musical Para a Vida”, que tratava da experiência realizada no projeto “Solar dos Sons”, da Prefeitura Municipal de Belém. Este projeto era realizado na feira do Ver–O–Peso com crianças que trabalhavam e residiam naquela feira. O trabalho realizado consistia no ensino de música e na construção de instrumentos musicais através de materiais alternativos encontrados na própria feira.

Naquele mesmo ano, fui convidado para ser coordenador pedagógico do Núcleo de Aprendizagem Musical (NAM), da Prefeitura Municipal de Belém. Sob a coordenação geral do Professor Jonas Arraes, trabalhei na formação de professores de música e na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que pudesse contemplar não só as habilidades técnicas necessárias para o fazer musical mas, sobretudo, que pudesse evidenciar uma formação integral do aluno enquanto sujeito social. Aquele projeto me empolgava a cada dia por se tratar de um trabalho voltado para uma demanda de alunos que, apesar de competentes eram excluídos das escolas tradicionais de ensino da música. O Núcleo de Aprendizagem Musical descortinou, para diversos jovens de Belém, a oportunidade de inserção profissional e ainda contribuiu de forma satisfatória com o desenvolvimento de suas competências musicais e sociais.

Ainda no ano de 1999, fui aprovado no concurso para professor substituto da Universidade do Estado do Pará, para a disciplina História da Música, tendo lecionado também as disciplinas Didática da Música e Estética Musical.

No ano de 2004, iniciei o projeto “Alunos de Música Empreendedores” (AME), com crianças residentes no bairro do Benguí, em Belém. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000), há cerca de 28.000 habitantes no bairro do Bengui.

O crescimento demográfico desordenado, a falta de moradias e o alto índice de desemprego alavancavam o crescimento do comércio informal. Segundo os dados do Grupo de Mulheres do Benguí (GMB), no ano de 2008, o percentual de ocupação no comércio informal chegava a aproximadamente 58% da população economicamente ativa do bairro. O pequeno comércio servia apenas para a subsistência.

O nível de escolaridade entre os moradores era baixo e a maioria tinha o ensino fundamental incompleto. Não existia um espaço público de cultura, esporte e lazer. Não existiam cinemas nem teatros, os mais próximos ficavam a 50 minutos do bairro. Com este quadro social, é possível prever uma realidade que transitava entre a violência doméstica, o roubo à mão armada e o assassinato frequente de jovens em tenra idade envolvidos com ações delinquentes.

O projeto AME possibilitou a criação de uma parceria entre a Universidade do Estado do Pará e a instituição Comunidade Eterna Aliança, mantenedora do projeto. Através desta parceria, desenvolvemos várias ações de caráter formativo e informativo junto às famílias envolvidas no projeto. Esta ação, que iniciou de uma forma bastante tímida, hoje é referência em Belém enquanto projeto de inclusão social através da educação musical. Durante seis anos, aproximadamente 800 alunos, entre crianças, jovens e adolescentes residentes no bairro e adjacências, tiveram a oportunidade de desenvolver de forma sistemática o estudo de um instrumento musical. No entanto, a maior conquista reside no fato de que esse projeto contribuiu para que menos jovens estivessem vulneráveis às ações delinquentes tão frequentes naquele bairro. O projeto AME representou, para mim, um espaço de contínuas descobertas. A cada dia que passava, percebia a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que pudessem alcançar aqueles jovens e suas famílias. Não era raro encontrar, naquele projeto, crianças que tiveram suas famílias desestruturadas por conta da violência doméstica e outras

mazelas sociais. Assim sendo, como coordenador do projeto, me dedicava em leituras e outras experiências pedagógicas que pudessem contribuir com o trabalho que desenvolvia junto àquela comunidade. Minha trajetória musical foi sendo toda desenhada no contexto da periferia, em projetos sociais e com crianças e adolescentes.

1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO: primeiro contato com a Orquestra Villa-Lobos

No ano de 2011, ingressei no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e pude aprofundar algumas questões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva social, bem como sobre o desenvolvimento da competência musical.

Durante minhas orientações com a professora Carmem Craidy, tive a oportunidade de conhecer o projeto Villa-Lobos que, de imediato, me chamou a atenção por se tratar de um projeto de 20 anos de existência na Vila Mapa, periferia da Grande Porto Alegre, com crianças e adolescentes. As visitas periódicas feitas naquele bairro me possibilitaram refletir sobre o impacto da música naquela comunidade. Bem como, as aulas com a professora Leda Maffioletti me desafiaram a pensar sobre a competência musical. Comecei, então, a refletir sobre essa competência não como fim, mas como meio para a inclusão social.

A minha experiência de busca pela competência musical, pelo “tocar bem”, me incomodou a refletir que, assim como eu, na minha adolescência, muitos outros adolescentes desejam um espaço, querem oportunidades, desejam ser valorizados, aplaudidos, queridos e úteis para a sociedade e, nesse caso, a competência musical conquistada representa a porta de entrada, o caminho através do qual essas conquistas são alcançadas.

Roger Bastide (1971, p. 8) diz que a arte não tem sua finalidade em si mesma, mas que é “uma categoria social”. Para este autor, a arte nada mais é do que um meio em vista de um fim. E ela não só tem uma função social como também “emprega, para realizá-la, meios sociais” (BASTIDE, 1971, p. 8).

Edgar Willens (1962 apud SUZIGAN, 1986, p. 9) diz que

Não basta saber tocar sonatas de Beethoven ou rapsódias de Liszt para poder ensinar música às crianças. Se trata, pois, de algo distinto: Penetrar a natureza íntima da música e compreender seu rico conteúdo humano.

Quando nós aprendíamos piano e solfejo, éramos jovens demais para compreender de acordo com que princípios nos ensinavam a arte musical... Uma arte ou uma ciência? Era uma educação ou um adestramento?

O projeto Villa-Lobos me encoraja a pensar no desenvolvimento de uma competência musical não adstrita apenas a essa preparação técnica para o ingresso em um determinado grupo musical, mas como porta de entrada para um novo mundo. É essa a impressão que tive enquanto conversava com os integrantes da Orquestra; quando ouvia dos pais que, a partir da orquestra, a vida de seu filho mudou; quando ouvia da regente da Orquestra: “A orquestra mudou a escola e a comunidade” (Prof^a. Cecília); quando escutava da direção que “a orquestra era um diferencial na escola” (Prof^a. Marcia Vasconcelos); quando ouvia de um pai se referindo aos seus três filhos: “Hoje eles são considerados diferenciados e têm o respeito da comunidade” (Lisandro Silva da Cruz, 11/06/12).

2 O TEMA DA PESQUISA

O termo competência musical está intimamente ligado a um conjunto de habilidades musicais específicas. Relaciona-se com a ideia de capacidade técnica daquele que estuda música, produz e argumenta sobre ela como especialista. Gino Stefani (1987, p. 1, pensa em competência musical num sentido mais amplo, “compreendendo o saber, o saber fazer e o saber comunicar”. O autor resume, por competência musical,

[...] a *capacidade de produzir sentido* mediante ou através da “música” no sentido lato, ou seja, em toda aquela imensa e heterogênea massa de práticas coletivas e experiências individuais que implicam o som e que no Ocidente agrupamos sob um denominador; “música”, conseqüentemente, sem discriminação, de forma absoluta. Nosso problema é, portanto: de que maneira nossa cultura produz sentido com música? (STEFANI, 1987, p. 1).

Assim sendo, o presente tema me encorajou a tentar compreender a competência musical e a sua relação com o contexto social onde ela é desenvolvida. Não pretendo estudar amiúde o desenvolvimento da competência musical que envolve formas de aprendizagens específicas, mas, sobretudo, o contexto e o impacto social que produz e que repercute esta competência.

A presente pesquisa não trata do estudo da arte musical pronta e acabada enquanto objeto de contemplação estética, nem do estudo da arte das musas, ou da poética musical num determinado contexto social enquanto arte para ser ouvida e apreciada. A estética, enquanto ciência normativa do belo, dá conta desta aplicação. Não procuramos conhecer a relação que se estabelece entre apreciador e obra de arte. O que pretendemos nesta pesquisa é conhecer o impacto dessa competência musical. E, nessa perspectiva, importa entender a competência musical como um conjunto de habilidades que possibilita não apenas a expressão através dos sons, mas como um instrumento de inclusão social. Santos (2011, p. 13) diz que, paralelamente ao debate sobre música na escola, “reconhece-se a potência da música para desencadear processos de inclusão social em ações promovidas pela sociedade civil organizada”.

O estudo sobre o impacto da competência musical no contexto social onde a orquestra Villa-Lobos está inserida procura, então, compreender o impacto dos processos e resultados que atuam em complementaridade, não se prendendo aos

extremos isolados. Neste sentido, não há resultados musicais sem processos que impactam e geram resultados sociais (não apenas musicais), antes mesmo dos resultados práticos que decorrem de um processo natural de aquisição técnica.

Os estudos realizados na Orquestra Villa-Lobos indicaram que a conquista dessa competência, em termos gerais, tem oportunizado a conquista da cidadania numa perspectiva de participação competente, democrática e responsável na vida ativa da comunidade.

A problemática da pesquisa foi sintetizada com a seguinte pergunta:

De que forma a competência musical tem contribuído com a transformação social da Vila Mapa?

Os desdobramentos dessa problemática apresentaram-se nos seguintes questionamentos:

- a) qual a relação entre o desenvolvimento da competência musical das crianças da Orquestra Villa-Lobos e o desenvolvimento sociocultural da Vila Mapa?
- b) de que forma a competência musical tem influenciado no desenvolvimento desse contexto popular?
- c) qual é o impacto dessa competência no dia a dia da comunidade?
- d) qual a percepção da comunidade a respeito da importância da Orquestra?
- e) quais as principais características desse meio social, no que diz respeito ao espaço físico, relações sociais, família e professores, motivações e perspectivas pessoais?
- f) de que forma se desenvolveu a competência musical nos membros da Orquestra Villa-Lobos? Qual ou quais os fatores que oportunizaram o desenvolvimento dessas competências?

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Geral

Compreender como a aquisição da competência musical tem contribuído com o desenvolvimento sociocultural da Vila Mapa no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, através da Orquestra Villa-Lobos.

2.1.2 Específicos

- a) Identificar os fatores que contribuem com o desenvolvimento da competência musical dos alunos do programa Villa-Lobos;
- b) compreender o impacto das ações da Orquestra na organização da comunidade;
- c) compreender o impacto da Orquestra no contexto escolar.

3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO: matriz teórica para o estudo da competência musical

O estudo do desenvolvimento humano faz parte integrante da psicologia enquanto ciência. Todos nós estamos interessados em saber de que forma o homem se desenvolve e adquire determinada habilidade para executar tarefas específicas. Por esse interesse voltado ao comportamento, Smith, Cowie e Blades (1998, p. 27) disseram que, de certa forma “todos somos psicólogos”. Os autores dizem ainda que, em 1984, Nicholas Humphrey² chamou de psicólogos por natureza a todos aqueles interessados em compreender o comportamento humano. Neste sentido, o autor argumenta que “enquanto seres sociais inteligentes utilizamos o conhecimento, a consciência que temos dos nossos pensamentos e sentimentos – introspecção – como guia para compreender o modo como provavelmente os outros pensam, sentem e, por conseguinte, se comportam” (SMITH; COWIE; BLADES, 1998, p. 27).

Smith, Cowie e Blades (1998, p. 27) dizem ainda que “tentamos compreender o porquê dos nossos sentimentos em relação às outras pessoas; por que é que consideramos fáceis ou difíceis determinadas tarefas, ou ainda como é que certas situações nos afetam”.

Nossa curiosidade em compreender o desenvolvimento humano é aguçada quando percebemos que esse desenvolvimento, seja ele técnico, cognitivo ou afetivo, é responsável por transformações sociais. Queremos, então, entender de que forma se dá esse desenvolvimento e como ele afeta as outras pessoas numa determinada comunidade. Percebemos, então, a necessidade não só de compreender os processos de crescimento e de desenvolvimento da criança, mas também de integrar os resultados obtidos a partir de várias fontes de investigação e em vários níveis de análise, como a família, a comunidade e a cultura. Smith, Cowie e Blades (1998, p. 30-31) compartilham da ideia de que “o desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto social constituído por outras pessoas e pela

² O Professor Nicholas Humphrey Keynes é um psicólogo Inglês (nascido em 1943), conhecido por seu trabalho sobre a evolução da inteligência humana e consciência. Ele estudou os gorilas da montanha com Dian Fossey, em Ruanda, e foi o primeiro a demonstrar a existência da "visão cega" depois de danos cerebrais em macacos, ele propôs a teoria célebre da "função social do intelecto". Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Nicholas_Humphrey>. Acesso em: 19 jan. 2012.

estrutura social alargada em que a criança cresce. Por outro lado, os próprios indivíduos influenciam o meio social em que se inserem”.

Abordando o papel do meio social e dos grupos na educação, Almeida (2008) diz que, de acordo com Wallon, o estudo do desenvolvimento da criança implica no estudo do meio ou dos meios em que a criança se desenvolve. Contudo, “não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam as possibilidades de evolução e diferença individual” (ALMEIDA, 2008, p. 78).

Para Guedes (2005), a formação da inteligência é genética e organicamente social. Essa tese é reforçada por Dantas, La Taille e Oliveira (1992), que, interpretando Wallon, identificam o homem como ser organicamente social e a sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Essa concepção diz respeito ao ambiente social e aos aspectos biológicos em sua relação de reciprocidade e interdependência. Considerando a perspectiva de construção do sujeito a partir de suas interações com o meio, Wallon sugere o estudo contextualizado das condutas infantis, ou seja, a ideia, é que para entender a criança e suas condutas comportamentais, é necessário levar em conta todos os aspectos de seu contexto social, familiar e cultural. Para Dantas, La Taille e Oliveira (1992), é a relação entre as possibilidades da criança em cada fase e as condições que são oferecidas pelo seu meio que cunharão o desenvolvimento.

Fermino Fernandes Sisto (1999, p. 15-16) diz que:

[...] ao estudar as crianças em um determinado ecossistema [...] pode-se ter uma idéia de como está a tendência de formação do sistema cognitivo dessa população, assim como das facilidades que o sistema social ou cognitivo está oferecendo para certas construções.

Dantas, La Taille e Oliveira (1992, p. 107) argumentam que é pela interação que o sujeito se constrói:

[...] pela interação dialética, vale dizer, contraditória. Isto se dá dentro do quadro de uma dupla determinação a que Wallon dá o nome de “inconsciente biológico e “inconsciente social”. O sujeito individual é precedido por um organismo estruturado de maneira a lhe abrir possibilidades e a lhe impor limites, igualmente antecedido por um acúmulo cultural que estrutura sua consciência, pois começa lhe impondo as formas de sua língua.

Urie Bronfenbrenner (1996), em sua obra *Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*³, defende a sobreposição entre os diferentes sistemas de interação organismo-ambiente que influem sobre as características do indivíduo no decorrer de toda a sua vida. Os microssistemas, como a família, a escola, os amigos próximos, representam, para o autor, os contextos mais básicos e nucleares de interação organismo-ambiente, caracterizados por relações interpessoais face a face, estáveis e significativas, afetividade e alteração gradual nas relações de poder. Para este autor, o desenvolvimento humano é definido como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 191).

Mondin (2006) diz que, para Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano acontece no contexto das relações familiares e esse desenvolvimento é o resultado não apenas de fatores ontogenéticos, mas também ocorre da interação da bagagem genética da pessoa com o ambiente imediato familiar e, eventualmente, com outros componentes do ambiente. Os diversos tipos de contextos relacionados pelo autor são estudados em termos de sua estrutura. Desta forma, a ecologia do desenvolvimento humano é composta de quatro sistemas ou tipos de contextos diferentes, porém, interrelacionados entre si, definidos por Bronfenbrenner (1996) como:

- a) **microssistema**: o microssistema pode ser definido como o complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto cotidiano de casa, da escola, do trabalho ou do bairro. A família é, assim, considerada como o principal microssistema onde acontece o desenvolvimento através das interações entre a criança, pais, irmãos, babás, avós, tios etc.;

³ O livro valoriza os processos psicológicos e sua relação com as multideterminações ambientais, sem negligenciar a importância dos fatores biológicos no decorrer do desenvolvimento. Dividido em quatro partes, apresenta: *Uma Orientação Ecológica*, onde o autor pontua os conceitos básicos sobre os quais irá tratar; *Elementos do Ambiente*, que discute a importância das relações interpessoais, a vivência em diferentes sistemas e o desempenho de papéis; *A Análise dos Ambientes*, tratando os temas da inserção de ambientes naturais como ambientes de pesquisa, e a visão ecológica de desenvolvimento possível dentro de instituições (creches, escolas, etc); e *Além do Microssistema*, que traz discussões aprofundadas sobre três sistemas ecológicos: mesossistema, exossistema e macrossistema, sempre apontando para a dinâmica de interação entre estes contextos (ALVES, 1997).

- b) **mesossistema**: consiste no entrecruzamento de vários microsistemas que envolvem a pessoa em desenvolvimento, tais como, para uma criança: as relações em casa, na escola e com os companheiros da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social. Desta forma, segundo Mondin (2006, p. 23), “um mesossistema é um sistema de microsistemas. Ele é formado e ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente”;
- c) **exossistema**: diz respeito aos vínculos entre dois ou mais ambientes, em que pelo menos um deles não envolve a pessoa em desenvolvimento, mas a afeta indiretamente, como por exemplo, os locais de trabalho dos pais, as redes sociais destes e os vínculos entre a família e a comunidade;
- d) **macrossistema**: representa aqueles valores culturais abrangentes, como as crenças, ideologias, sistemas políticos e econômicos e que têm poder para afetar os outros sistemas ecológicos.

Para Bronfenbrenner (1996), as relações de amizade e a adaptação a diversos contextos sociais são permeadas pelas transições ecológicas que ocorrem quando a criança começa a ampliar suas relações, passando a conviver com outros microsistemas, além do original-família. A transição da criança para outros microsistemas (escola, vizinhança, parentes, igreja) requer o exercício de novos papéis específicos para cada contexto. O autor ainda diz que é importante que a criança participe e interaja nos mais variados contextos sociais, potencializando, assim, seu desenvolvimento, permitindo que se desenvolvam novas competências cognitivas e sociais.

Bronfenbrenner (1996) diz que o desenvolvimento social vai ocorrendo “pouco a pouco ao longo da transição ecológica que ocorre quando a criança passa a frequentar outros microsistemas além do familiar, ampliando a quantidade e diversidade de interlocutores” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p. 20-21).

Smith, Cowie e Blades (1998, p. 488) dizem que:

A aprendizagem é conseguida, em primeiro lugar, através da cooperação com os outros, numa grande variedade de cenários sociais (com colegas, professores, pais e outras pessoas importantes para a criança) e, em segundo lugar através dos representantes simbólicos da cultura da criança (através da sua arte e linguagem através das atividades lúdicas e canções, através das metáforas e modelos). Neste processo recíproco, o desenvolvimento da criança como aprendiz reflete a sua experiência cultural

e as experiências culturais significativas são, por sua vez, interiorizadas na estrutura do seu intelecto.

A partir dessa circunscrição teórica, percebi o meio social como fator determinante para o desenvolvimento da competência musical, considerando que nas relações que se estabelecem no dia a dia na escola, na família e na comunidade e/ou outros espaços sociais, há a interação social. Essa interação social é ressaltada por Piaget como um dos fatores de construção cognitiva do ser humano (SISTO, 1999). Assim sendo, e considerando essa visão piagetiana, a interação e vivências sociais são condições necessárias ao desenvolvimento intelectual.

3.1 A COMPETÊNCIA HUMANA: circunscrição teórica para um conceito

Para tratar sobre competência musical, acredito ser necessário refletir inicialmente sobre competência de um modo geral, procurando analisar os elementos que a constituem, bem como o impacto dela nos diversos contextos sociais. Assim, proponho uma análise do termo competência que, conforme Fucci Amato (2008, p. 15), apesar de ser um conceito bem conhecido entre os diversos setores da sociedade, como empresas e escolas, “não apresenta uma definição unânime, estando ainda em processo de construção teórica”. A autora cita alguns teóricos, como: Sant’Anna, Moraes e Kilimnik (2005), que dizem ser o termo competência uma ideia antiga, que tem sido atualmente (re)conceituada e (re)valorizada..

Fleury e Fleury (2001, p. 184) afirmam que:

[...] competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

Conforme os autores, no dicionário Webster (1981, p. 63), o termo competência está associado a uma “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

De acordo com Fucci Amato (2008), Rabechini Júnior e Carvalho (2003) indicam que “o termo “competência” tem sua origem no latim *competere*, a partir da junção de *com*, cujo significado é “conjunto”, e *petere*, cujo significado é “esforço”. (AMATO, 2008, p. 16). Para esta autora, em geral, competente é aquela pessoa que é capaz de executar eficientemente uma dada função. Assim como, “competência, abarcaria um sistema de conhecimentos que torna alguém capaz de “desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos (GARCIA *apud* AMATO 2008, p. 17)”.

Para Fleury e Fleury (2001, p. 184), o tema competência tem sido evidenciado nas pautas de discussões acadêmicas e empresariais, bem como “associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)”.

Fleury e Fleury (2001, p. 184) informam que McClelland publicou, em 1973, o artigo intitulado *Testing for competence rather than Intelligence*, iniciando, assim, o debate sobre o tema entre administradores e psicólogos nos Estados Unidos. Nesse artigo, a competência é apresentada como “uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”. McClelland diferenciava, segundo Fleury e Fleury (2001), a competência de aptidões, que seria um talento natural de determinado indivíduo, podendo vir a ser aprimorado; a competência de habilidades, enquanto demonstração de um talento particular na prática e a competência de conhecimentos: referindo-se àquele repertório de saberes que as pessoas precisam ter para desempenhar uma dada tarefa.

Neste sentido, para os autores, o conceito de competência pode ser pensado como:

Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas), que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

A partir dessa perspectiva, a competência do indivíduo não está adstrita a um saber específico. Fleury e Fleury (2001) citam Le Boterf (1995), que localiza a

competência no que ele chama de encruzilhada, com três eixos distintos: formados pela pessoa, no que diz respeito a sua biografia e socialização; pela sua formação educacional; e, finalmente, pela sua experiência profissional. Assim, competência estaria circunscrita enquanto

Conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. [...] competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187).

A competência individual, para Fleury e Fleury (2001, p. 187), está diretamente relacionada ao “nível de saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada”. E, neste sentido, para os autores, as competências são sempre contextualizadas. Outro ponto de destaque nessa perspectiva é que os saberes não adquirem *status* de competência enquanto não forem comunicados e utilizados. Assim, os autores dizem que: “A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187). Para Charlot (2000, p. 60): “Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo”. O autor continua dizendo que “a definição de homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantêm com o mundo”.

A noção de competência, para Fleury e Fleury (2001, p. 187), estaria ligada a verbos como: “[...] saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter uma visão estratégica”.

No Brasil, o debate sobre o tema competência nasce na discussão acadêmica e, segundo Fleury e Fleury (2001, p. 186), fundamentam-se inicialmente na literatura americana, “pensando-se competência como *input*, algo que o indivíduo tem”. Os autores destacam, ainda a contribuição de teóricos franceses e ingleses que contribuíram para o enriquecimento conceitual e empírico, que oportunizaram novas perspectivas e novos enfoques.

Na pedagogia, as instituições nacionais e internacionais têm enfatizado, de acordo com Fucci Amato (2008, p. 17), os conceitos de habilidades e competências “como norteadores da matriz curricular da educação básica e superior”. A autora

informa ainda que, em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na sua Conferência Mundial de Educação para Todos, anunciou quatro habilidades que deveriam ser o fundamento de toda a práxis educacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Com base em Zacharias, Amato (2008, p. 17) informa que o Ministério da Educação (MEC) expressa a necessidade de a escola desenvolver “o domínio de linguagens a compreensão dos fenômenos, a construção de argumentações, a solução de problemas e a elaboração de propostas”.

Amato (2008, p. 17) diz ainda que “Garcia, com base em Perrenoud, interpreta que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação, ou seja, consiste em um saber dinâmico”.

Neste sentido, seria um saber que permite a flexibilidade e adaptação da pessoa diante das mais diversas situações.

Estabelecendo uma certa distinção entre Habilidades e Competência, Fucci Amato (2008, p. 17) se fundamenta em teóricos como Vasco Moreto e Vera Zacharias, que argumentam o seguinte:

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.

As habilidades seriam componentes autônomos de uma dada competência. Por exemplo, a habilidade verbal é componente, ao mesmo tempo, da competência de advogar, ou fazer um sermão religioso ou um discurso político e outros. No entanto, quando essas habilidades estão inseridas em uma determinada competência, passam a se interrelacionar: a habilidade de liderar, por exemplo, complementa a habilidade de comunicação no caso de um gerente de empresa ou outra pessoa na função de gestão. Essa complementaridade forma, por conseguinte, “um todo integrado e sistêmico a que se denomina competência de gerenciamento, constituída por habilidades inter-relacionadas” (AMATO, 2008, p. 17).

Assim, competência seria formada por habilidades que se correlacionam e que mobilizam todo um arsenal teórico previamente assimilado pelo indivíduo. Fucci

Amato (2008), baseada em teóricos como Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2005), diz que o conhecimento teórico e as habilidades constituem determinada competência. Essa competência, por sua vez, é delimitada como um grupo de saberes e habilidades que são evidenciados a partir do momento que o indivíduo precisa desempenhar uma determinada função que requer a solução de certos problemas em diversos contextos.

Competência, para Zabala e Arnau (2010), mobiliza três elementos fundamentais: Conhecimento (C), Habilidades (H) e Atitudes (A), formando, assim, a sigla CHA. Portanto, entende-se a competência como um conjunto de fatores de ordem social, cultural, pessoal, cognitiva e afetiva, que estão interligados e que se mobilizam para uma atuação satisfatória em um determinado contexto social.

Zabala e Arnau (2010, p. 37) afirmam ainda que competência é:

[...] a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Nessa mesma perspectiva, os autores argumentam que a competência, no que diz respeito à educação escolar, deve identificar o que a pessoa necessita para responder às circunstâncias que lhe serão expostas no decorrer de sua vida. A competência, portanto, para esses autores, consiste numa intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, “mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11).

A competência para os autores tem um objetivo. A pessoa não se torna competente por acaso, mas para assumir um determinado papel; uma ocupação, em relação aos níveis requeridos; uma tarefa específica; realizar ações; participar na vida política, social e cultural da sociedade; cumprir com as exigências complexas; resolver problemas da vida real ; enfrentar um tipo de situação (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37).

Entende-se, portanto, que a competência está relacionada com a mobilização da consciência de maneira mais rápida, pertinente e criativa, expondo habilidades e atitudes com vistas a um impacto sociocultural que possa promover uma participação cidadã eficaz no que se refere às exigências circunstanciais do dia a dia.

Assim, percebemos que a competência não tem um fim em si mesma, mas apresenta-se como meio através do qual um determinado contexto social é mobilizado e transformado. A competência, neste sentido, apresenta-se como ferramenta humana que age, intervém e influencia todo o maquinário social.

3.2 MUSICALIDADE HUMANA: perspectiva teórica para o estudo das competências musicais

Neste tópico, discuto a musicalidade humana enquanto capacidade do homem para a música. Nessa perspectiva, me fundamento no estudo de Maffioletti (2011, p. 1), que discute a musicalidade humana a partir de autores como Davidson, Howe e Sloboda (1997), Isabelle Peretz (2006) e Johanela Tafuri (2008), “provocando o debate a partir das questões que estes pesquisadores colocam e de alguns mitos que cercam o conceito de musicalidade e seus desdobramentos na prática educativa” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 1).

Maffioletti (2011) diz que a maneira como concebemos a origem do conhecimento identifica as diversas linhas de pensamentos, o que, por sua vez, dá lugar a diferentes perspectivas sobre o conceito de musicalidade. Assim, continua a autora, se pensamos que a musicalidade pode ser definida através dos mecanismos perceptivos, vamos investir em propostas metodológicas que privilegiem as atividades auditivas e discriminações mais acuradas, no entanto, se decidimos que a musicalidade tem a ver com mudanças no comportamento, fazemos “todo o esforço para observar, medir e controlar esse comportamento, traçando metas a serem atingidas em determinado espaço e tempo” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 2).

Além dessas duas abordagens, é possível ainda que pensemos musicalidade como o resultado de experiências pessoais que são vividas na interação com os outros em determinado contexto sociocultural dedicando atenção enquanto relações fundamentais nas situações de aprendizagem.

Para Maffioletti (2011, p. 2), em todas essas abordagens, um aspecto é fundamental: “[...] a falta de reflexão sobre a natureza da musicalidade e a pouca clareza sobre como o ser humano aprende, nos leva a adotar metodologias que supostamente dissimulam nossa rigidez conceitual”.

Assim, a autora procura refletir sobre o conceito de musicalidade. Propõe uma reflexão que “revolva nossas ideias e reconstrua nossos conceitos a partir dos

conhecimentos e avanços de nosso tempo” (MAFIOLLETTI, 2011, p. 2-3). Provocando, assim, uma desmistificação sobre o conceito de musicalidade.

Um dos pontos centrais dessa desmistificação está no fato de que a compreensão de que o ser humano se apropria de uma determinada realidade graças às suas interações com o ambiente social, assume um caráter reducionista por não considerar a complexidade das transformações interiores que decorrem das influências diretas a que esse indivíduo está submetido.

De acordo com Maffioletti (2011), grande parte do potencial humano tem início no fazer prático e utilitário que estão ligados às necessidades básicas, como: nutrição, proteção e reprodução.

As formas mais elementares de aprendizagem perceptiva e uma boa parte da inteligência prática, também apresentam esse mesmo funcionamento. No entanto, esse saber-fazer, mesmo tratando-se de uma necessidade orgânica, mostra-se cada vez mais constituinte da própria vida (MAFFIOLETTI, 2011, p. 3).

Citando Piaget, a autora diz que os intercâmbios com o exterior indicam que as necessidades orgânicas são prolongadas no espaço-tempo, podendo evoluir para campos cada vez mais afastados de sua origem orgânica, exigindo, assim, “a criação de formas peculiares de adaptação ao meio” (MAFIOLLETTI, 2011, p. 3). Conclui que o homem, ao mesmo tempo em que recebe, também produz cultura e na interação com o meio social, constrói formas de abordar a realidade e os desafios contextuais. Assim: “[...] a compreensão desse processo põe em evidência o significado de interação e o papel da experiência na aprendizagem, implicando igualmente o conceito de desenvolvimento. É aqui que a discussão epistemológica questiona os mitos” (MAFIOLLETTI, 2011, p. 3).

As questões que saltam a partir deste estudo sobre a musicalidade humana e se fundamentam nas questões que nortearam Piaget na sua busca por explicações a respeito de como produzimos o conhecimento, são, conforme a autora, as seguintes: “De que modo surgem os conhecimentos novos? Que mecanismos garantem a passagem de um nível de conhecimento a outro mais elaborado? Qual o papel da experiência na construção do conhecimento?” (MAFIOLLETTI, 2011, p. 4).

Transpondo para o campo da música, a autora destaca as questões levantadas por Davidson, Howe e Sloboda (1997), Peretz (2006) e Tafuri (2008):

Como podem ser observadas as influências ambientais sobre o desenvolvimento das habilidades musicais? Quais os métodos seriam mais adequados para esse fim? De que modo a natureza biológica do ser humano se mostra nas suas produções musicais? Como a influência genética trabalha para dar forma ao comportamento musical? Se nasce musical? Haveria uma memória pré-natal responsável pelas primeiras reações do bebê à música? Que papel desempenham as habilidades específicas no processo que torna as pessoas musicais? (MAFIOLLETTI, 2011, p. 4).

Davidson, Howe e Sloboda (1997) destacam a experiência do etnomusicólogo J. Messenger em seu estudo na tribo Anang Ibibo, na Nigéria, em 1958. Nessa observação etnográfica, Messenger fala que ficou impressionado com as habilidades musicais das pessoas, em especial das crianças menores de cinco anos. Segundo o etnomusicólogo, elas podiam cantar centenas de canções, individualmente ou em corais, e também podiam tocar vários instrumentos de percussão e aprenderam ainda vários movimentos de dança. Para Messenger, a pesquisa pela pessoa “não musical” foi em vão, visto que, naquela tribo, eles não podiam admitir que existissem pessoas desprovidas de certas habilidades musicais.

Para Davidson, Howe e Sloboda (1997), fica evidente que o povo Anang Ibibo acredita que todos são capazes de atingir altos níveis de excelência musical. Para esses autores, no entanto, este ponto de vista não é compartilhado por um grande número de pessoas no ocidente. Por outro lado, existem convicções de que a maioria das pessoas tem sim aptidões musicais.

As pesquisas mostraram ainda que, na Europa Ocidental, as respostas à música ocorrem antes mesmo do nascimento. “À medida que a criança se desenvolve, existe algum tipo de aprendizado musical no qual as regras gramaticais da linguagem musical de uma cultura particular são sintetizadas inconscientemente” (DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997, p. 1). Segundo esses autores, em torno dos dez anos, a maioria das crianças é capaz de distinguir sequências musicais que se encaixam nas regras de sua linguagem musical, bem como aquelas que não se encaixam.

Os autores citam ainda pesquisas que descobriram que, na fase adulta, mesmo aquelas pessoas que não receberam instrução musical específica, são capazes de fazer apreciações sobre a estrutura musical que são, muitas vezes, semelhantes às das pessoas que receberam instrução musical, desde que não lhes sejam exigidas um vocabulário musical especializado. Os autores concluem dizendo que “existem evidências de que algum tipo de desenvolvimento ocorre naturalmente

com o aprendizado da música e suas estruturas em todos os indivíduos como resultado da exposição aos produtos musicais da cultura” (DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997, p. 1). Os autores afirmam ainda que existem evidências que indicam um certo tipo de aprendizagem que acontece de modo natural e decorre diretamente da exposição dos indivíduos à cultura musical do seu meio cultural.

Na cultura Anang, segundo os autores, as respostas musicais são construídas a partir de um engajamento nas atividades musicais e a habilidade musical provém, então, de uma cultura onde todos atuam de forma prazerosa. Na Europa Ocidental, esse engajamento na atuação musical é reservado a uma minoria e há uma crença que se fundamenta na ideia de “dons” e “talentos” como parte de uma herança biológica especial presente apenas em uma minoria. Para os autores, essa crença nos dons e talentos é compatível com uma visão determinista de que essas aptidões são hereditárias. Os autores citam as pesquisas de Hargreaves e Radford (1994) para enfatizar que “justificar as conquistas musicais com a ideia de dons e talentos apenas, é negar a grande diversidade de influências que atuam no desenvolvimento humano” (DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997, p. 2).

Para Sloboda (2008, p. 257), a habilidade musical é adquirida na interação com um meio social e consiste “na execução de alguma ação cultural específica em relação aos sons musicais”. Entretanto, o autor argumenta que a habilidade musical é construída sobre uma base de competências e tendências inatas e que ainda todo o desenvolvimento do homem envolve algum tipo de construção a partir daquilo que já é presente. Sloboda (2008, p. 257) diz que:

Como todos os cérebros humanos são parecidos, e como alguns aspectos da experiência são comuns a todos os seres humanos (por exemplo, a experiência do mundo físico e de suas propriedades), tem sido possível identificar certos aspectos da aquisição das habilidades no início da vida, que parecem ser compartilhados por todos os seres humanos.

O autor exemplifica dizendo que todos adquirimos a competência básica de manipular os objetos ainda no primeiro ano de vida e que entre os três anos já conseguimos manifestar a competência em nossa língua materna. Sloboda (2008) cita também Piaget a partir de uma perspectiva onde o tipo de aprendizagem do qual somos capazes em qualquer idade é determinado por características gerais do nosso equipamento intelectual naquela idade. A razão pela qual as crianças não parecem estar preparadas para dominar com maestria e confiabilidade alguns

conceitos matemáticos até meados dos sete anos se deve ao fato de que elas não têm o tipo de recursos cognitivos que lhes permitiriam compreender certas noções necessárias, como a transitividade ou a conservação.

A partir dessa perspectiva, o autor argumenta que o desenvolvimento cognitivo deve ser **parcialmente** explicado, baseado na aquisição ordenada de novas habilidades e estruturas cognitivas gerais. Na perspectiva piagetiana, há uma ordem de passagem por estágios cognitivos universalmente compartilhada, e que cada estágio é caracterizado por um avanço bastante rápido na aquisição de habilidades, conforme a nova capacidade é aplicada à vasta gama de habilidades específicas em que a criança está engajada. Esta ordem é questionada em sua universalidade por vários autores contemporâneos.

A pesquisa de Davidson, Howe e Sloboda (1997) apontou para o fato de que a atividade efetiva que contribui mais significativamente para a aquisição da habilidade musical é a prática deliberada, entre outros fatores. Davidson, Howe e Sloboda (1997, p. 6) dizem que “a grande importância da prática no desenvolvimento da excelência musical tem sido desvalorizada com anedotas sobre indivíduos que aparentemente atuam em padrões incrivelmente elevados sem terem uma experiência formal de aprendizado”. Os autores argumentam ainda que, ao se examinar as biografias de grandes instrumentistas, é possível perceber que o modelo da prática se aplica a suas histórias.

Os autores concluem dizendo que a eficácia da prática depende de muitos fatores do que apenas da quantidade de horas de estudo (DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997).

É importante considerar que a prática em si constitui para os autores uma atividade na qual a expressividade e a técnica são exploradas e aprendidas. Os autores citam Coker quando diz que “essas habilidades são componentes independentes da excelência musical, mas esta é considerada como uma síntese desses elementos; na ausência de um deles, o músico é visto como desprovido de um aspecto significativo como artista” (DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997, p. 7). No Ocidente, a técnica tem sido vista como uma habilidade que se pode aprender, ao passo que a expressividade é considerada como instintiva e natural.

Conforme Davidson, Howe e Sloboda (1997), Sloboda estudou memórias autobiográficas de respostas à música na infância e percebeu que os indivíduos que tinham um maior envolvimento com a música durante a vida eram mais suscetíveis

para relatar emoções fortes quando expostos ao conteúdo musical do que aqueles que não se envolveram com música ou ainda que não se consideravam musicais. Além das estruturas da música em si, Sloboda também percebeu que o timbre do instrumento exercia grande impacto nas respostas e associações emocionais à música.

Para Davidson, Howe e Sloboda (1997), os pais têm também uma grande importância sobre a natureza e a forma das conquistas alcançadas pelos filhos. A estabilidade familiar pode contribuir para a motivação de atividades de aprendizagem. Os autores dizem que “algumas evidências sugerem que indivíduos que se destacam na música têm pais que assistem as lições e apoiam a prática musical do filho” (DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997, p. 9). Concordam com Bruner (1973), quando diz que um dos meios mais cruciais de auxílio ao crescimento intelectual provém das interações entre pai ou mãe e criança, desde que essas interações não sejam ameaçadoras para o conceito de autoestima da criança.

Na obra “Fatores ambientais no desenvolvimento da competência musical durante a vida” os autores Davidson, Howe e Sloboda (1997) citam que um estudo realizado em 1996 por Davidson, demonstrou que as crianças mais bem sucedidas tinham pais que estavam bastante envolvidos em suas lições.

No que diz respeito aos irmãos, descobriu-se que estes podem ter uma influência chave sobre o outro. Os irmãos mais velhos geralmente evidenciam um comportamento mais direcionado a professor quando se trata de seus irmãos menores, e estes imitam seus irmãos mais velhos tratando-os como professores.

Na pesquisa realizada sobre o tipo de influência exercida pelos irmãos, a maioria dos entrevistados indicou que era inspirada pelo irmão ou imitava o irmão.

Nesse estudo, Howe, Sloboda e Sosniak (1997) dizem que os primeiros professores são vistos pelos jovens como fatores de influência significativa para a aquisição do talento musical. Nesses relatos, muitos músicos atribuíram seu interesse num instrumento em particular a partir da boa relação com seu professor.

Para Davidson, Howe e Sloboda (1997), as crianças que alcançaram com sucesso a competência musical provavelmente consideram o professor inicial como amigo, conversador, tranquilo e uma pessoa encorajadora.

Estes autores dizem que “os gostos musicais e atitudes parecem ser particularmente constitutivas de papéis sociais nos anos escolares, especialmente na faixa de 11 – 16 anos” (DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997, p. 12), e que

muitas crianças consideraram de extrema importância fazer parte de um ambiente como uma escola especializada em música onde outras crianças compartilhavam dos mesmos valores. Cross (2008, p. 5) diz que “a música não é algo simplesmente para ser ouvido e consumido, mas é algo que é feito a partir da interação com os outros”.

Ainda segundo os autores, existem muito poucos estudos sistemáticos sobre a influência dos profissionais sobre os jovens estudantes, no entanto, uma investigação com adolescentes realizada por Jane Davidson e Jonathan Smith percebeu que profissionais altamente treinados, que são conhecidos pelos jovens estudantes ou que foram vistos ou ouvidos em gravações de rádio ou vídeo, podem influenciar positivamente no que diz respeito à motivação para aprender a tocar um determinado instrumento.

Nesse contexto, Davidson, Howe e Sloboda (1997) arrazoam que as circunstâncias socioculturais exercem um forte impacto na expressão de comportamentos musicais. Os autores consideram que as crianças desenvolvem as habilidades musicais “aprendidas no contato com a cultura, que são responsáveis por boa parte do conhecimento musical necessário à compreensão da gramática musical da cultura local” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 8).

A análise feita pelos pesquisadores, conforme Maffioletti (2011, p. 8), contempla também a ideia de que: “A expressão musical está pouco acessível ao praticante, ou pouco clara para ser verbalizada. Assim, em parte, o controle da expressão pode apoiar-se nas experiências de movimento vivida em outras áreas onde a emoção esteve presente”.

Percebo, portanto, que a musicalidade humana, de acordo com as análises expostas, é diretamente influenciada pelo meio onde a criança está inserida. Em decorrência disso, ou dizendo de outra maneira, a competência musical não pode estar ligada, apenas de forma determinista, à ideia de dom ou talento nato, (isso seria desconsiderar que o homem é um ser social que se constrói a partir de relações), mas deve considerar uma série de fatores que contribuem com o desenvolvimento dessa competência, entre eles: os fatores ambientais que influenciam na aquisição dessa competência.

Outra abordagem, no que se refere ao estudo da musicalidade humana, é a função biológica da música. A esse respeito, Maffioletti (2001) cita a pesquisa de Peretz (2006), que indica duas tendências no que diz respeito ao estudo das

habilidades musicais: como uma adaptação evolutiva, sujeita à seleção natural e regida por *gens*; e aquela enquanto resultado de aprendizagens moldadas pelo meio ambiente.

Conforme Maffioletti (2011), para Peretz, a maioria das pessoas entende que a capacidade para a música é de natureza cultural, estando pouco relacionada com os aspectos biológicos.

Há muita resistência em admitir uma base biológica para a música, uma vez que essa visão acarretaria a eleição de características universais próprias dos seres humanos. Os etnomusicólogos e musicólogos, por exemplo, não admitem tal posição (MAFFIOLETTI, 2011, p. 9).

Apesar dessa resistência, Peretz assume que seus argumentos “são formulados em favor da perspectiva biológica da capacidade musical e contra a perspectiva exclusivamente cultural da música” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 10). Para a autora, existem pré-disposições motivacionais para a música que decorrem diretamente de um “aparato biológico receptivo e sensível ao campo sonoro” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 10).

Assim, Maffioletti (2011, p. 18) diz que o aspecto sociocultural das habilidades musicais, bem como a natureza biológica da musicalidade humana, pode atuar em complementaridade, considerando, para tanto, a tendência cultural do desenvolvimento humano e a “possibilidade de haver um fator biológico que fundamenta a necessidade humana de interação social”.

Schroeder (2004, p. 113) diz que:

Pensar pela perspectiva histórico- cultural, independentemente do viés teórico adotado (sociológico, antropológico, psicológico, etc.), significa assumir pelo menos duas premissas epistemológicas básicas: 1) os fenômenos só podem ser entendidos quando analisados em processo, ou do ponto de vista histórico do seu desenvolvimento; 2) o funcionamento psíquico humano se constitui no entrelaçamento do desenvolvimento biológico com o desenvolvimento cultural do homem, o que significa dizer que todas as funções psicológicas típicas humanas (que nos diferenciam dos animais) só são possíveis porque os indivíduos vivem em sociedade e partilham uma cultura.

Maffioletti (2011, p. 17) cita ainda as pesquisas de Tafuri (2008), que considera o desenvolvimento das habilidades musicais ligado diretamente “à presença da música no convívio familiar”. Para a pesquisadora, o ambiente pode ou não favorecer experiências que possam incentivar os comportamentos musicais.

Esse argumento converge com as conclusões de Davidson, Howe e Sloboda que “reconhecem a influência das circunstâncias socioculturais na expressão das habilidades musicais” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 17).

Schroeder (2004, p. 112) diz ainda que:

É interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa “naturalidade”. [...] em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva.

Não é meu interesse nesse trabalho aprofundar o estudo sobre a musicalidade humana, no entanto, não podemos falar sobre musicalidade sem considerar os diversos aspectos envolvidos nessa construção. Maffiolletti (2011, p. 18) diz que:

[...] não há uma só forma de abordar a musicalidade. [...] a compreensão dos diferentes enfoques encontra em sua essência pontos comuns, que vão de encontro aos mitos que excluem a maioria das pessoas da possibilidade de aprender música.

Em se tratando especificamente da pesquisa realizada na Orquestra Villa-Lobos, o estudo sobre a musicalidade humana possibilitou uma melhor compreensão do desenvolvimento da competência musical, considerando que, nas entrevistas individuais, a influência da família e do contexto sociocultural, foram recorrentemente destacados pelos alunos como de fundamental importância no que diz respeito à formação musical.

4 A AÇÃO DA ARTE SOBRE A SOCIEDADE: a arte tem uma influência social?

Quando falo sobre a influência da arte, procuro me desligar de uma visão puramente estética que entende a arte apenas a partir de seu conteúdo e de onde saltam, conforme Roger Bastide (1971), dois grupos específicos de artistas: aqueles que desejam colocar sua arte ao serviço, ou da sociedade em geral, como os artistas românticos, ou de um grupo particular; grupo de religiosos, com os jesuítas; grupo de operários, com os marxistas; e os que são partidários da arte pela arte. Como representante desse último grupo, Bastide (1971, p. 182) cita Théophile Gautier, que perguntava: “Para que serve uma rosa, senão para realizar a beleza?”. Gautier considerava que assim também deveria ser o poema. Deveria dedicar-se apenas à realização de coisas belas e não deveria se preocupar com a repercussão de sua obra sobre a vida social de sua época. Para Bastide (1971), tanto uns como outros pensam somente no conteúdo do poema, da sinfonia, no assunto pintado ou esculpido.

Bastide (1971) acredita que uma das principais interpretações da arte consiste em concebê-la como um sistema de sinais, portanto, como uma linguagem. Para o autor, a linguagem é um meio de comunicação: “[...] que permite às almas fechadas transpor as fronteiras de seu isolamento para entrar em contato uma com as outras, compreender-se, comunicar-se pelos mesmos símbolos e agir em harmonia. É, portanto, um fator de solidariedade” (BASTIDE, 1971, p. 184).

O autor continua, dizendo que, na medida em que a arte é uma linguagem, também é um instrumento de solidariedade social não se tratando de um sistema de sinais intelectuais, mas de um sistema de símbolos afetivos, a solidariedade conseguida, diz o autor, é ainda mais estreita que a da palavra falada, “excedendo a intercomunicação entre indivíduos separados, para estabelecer uma interpenetração das almas, uma fusão parcial das consciências” (BASTIDE, 1971, p. 184). Para Bastide (1971), a arte não só realiza uma solidariedade mais rica e mais profunda que a conseguida pela fala, como também uma solidariedade mais larga e extensa pelo fato de ser uma linguagem universal.

Outra interpretação concebe a arte como um jogo. Bastide (1971) cita o esteta Charles Lalo, que entende a arte como um jogo regulado pela sociedade. Piaget demonstrou que o jogo coletivo entre as crianças desempenha um papel de aprendizagem e, neste sentido, na medida em que a arte é um jogo coletivo, conclui

Bastide (1971), com regras preestabelecidas, pode ser também um aprendizado da vida social. Bastide (1971, p. 186) continua dizendo que:

Ao mesmo tempo, na medida em que é um jogo, preenche uma outra função, não menos essencial: a de ser uma fuga ao real, tanto ao real social como ao real físico, uma evasão às coações que pesam sobre nós, uma libertação de certas tendências perturbadoras e antissociais.

A arte, continua o autor: “[...] é útil à sociedade, pois dá objetivo à pulsões inconscientes que se não fossem libertadas dessa maneira, romperiam a censura, desencadeando-se no exterior e destruindo a possibilidade de vida em comum” (BASTIDE, 1971, p. 186).

Neste mesmo sentido, Aracy Amaral (1984, p. 7) cita Plekanov, teórico marxista que defende a ideia da arte enquanto fator fundamental para o desenvolvimento da consciência humana, “para a melhoria do regime social”. Amaral (1984) cita, ainda, Baudelaire, que qualificava de pueril a arte pela arte e proclamava que a arte deveria perseguir fins sociais.

Bastide (1971) cita Proudhon, que dizia não ser a sociedade a responsável pelos males que afligiam os homens de sua época e que, portanto, não bastava reformar a organização social para melhorar a situação; o que deveria ser feito era cultivar as almas, e essa função educacional ele conferia à arte.

Longe de uma visão salvadora do mundo através da arte, o que pretendo é destacar o esforço de tantos teóricos ao longo de séculos na tentativa de mostrar que a arte humaniza e, neste sentido, repercute diretamente na sociedade. Alexsandro Rosa Soares (2007, p. 1) diz que:

Precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos, cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de serem quem realmente são, com toda a sua individualidade e peculiaridades.

Não há dúvida da importância da arte para a sociedade. No entanto, é bem verdade que o tecnicismo e a mecanização, com vistas ao comércio, tem gradativamente oportunizado uma compreensão reducionista e equivocada da arte.

Importa pensar a arte como forma de humanização. Como possibilidade de inclusão social, de participação crítica e assertiva dentro de um determinado contexto social, de trânsito nos diversos contextos sociais e de uma projeção social.

4.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA MÚSICA

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. A música pode mexer fisicamente com as pessoas através do canto e da dança, mas pode ainda movimentar essas pessoas internamente, oportunizando um estado elevado de consciência. Hast (1999, p. 5) diz que a música é como uma força invisível que “pode iludir a mente racional e penetrar no coração, acendendo as emoções”.

A música tem o poder de inspirar tropas em batalha e também organizar forças sociais. Ela é capaz ainda de coordenar e estimular trabalhadores, enfim, ela une as pessoas chamando a atenção e sentimentos para uma experiência coletiva. A música pode animar e entreter, acalmar os nervos e fazer uma criança dormir.

Em todos esses casos descritos, “o poder da música está nas interações com os outros aspectos da cultura” (HAST, 1999, p. 6).

Hast (1999, p. 6) diz que:

A ideia de que a música se constitui em uma Linguagem Universal é atraente, mas apesar de a música não ser uma comunicação verbal, ela pode ultrapassar o limite linguístico, todo o seu poder está reservado àqueles que compartilham seu originário contexto cultural. Quando respondemos à música de outras pessoas, nossa resposta está dentro de nossa própria cultura, não da deles.

Neste sentido, a autora define cultura como maneiras compartilhadas por um grupo, de experimentar, participar e compreender o seu mundo. Além das artes, a cultura inclui também linguagens, religiões, dogmas, organizações sociais, habilidades necessárias e hábitos do dia a dia. Para a autora, essas maneiras coletivas de ser e fazer estão interligadas em sistemas complexos dentro de consciências individuais e são forças evidentes e poderosas que possibilitam a convivência, podendo diferenciar também os grupos de forma muito mais útil do que meras características raciais. Neste sentido, muito mais do que uma herança biológica, a cultura explica o porquê de estas pessoas agirem e pensarem de forma diferente.

Para Hargreaves (1998), a música cumpre muitas funções diferentes na vida humana, sendo quase todas elas sociais. O autor diz que:

[...] usamos a musica para comunicarmos uns com os outros: através da música é possível estabelecer contatos com pessoas de ambientes culturais muito diferentes, mesmo quando os idiomas que falam sejam incompreensíveis entre si. A música pode despertar em nosso interior intensas e profundas emoções, as quais podem chegar a ser experiências compartilhadas entre pessoas e âmbitos bastante diferentes (HARGREAVES, 1998, p. 45).

A etnomusicologia, que estuda a música com relação à cultura, tem procurado explicar a sua atuação ao longo dos anos. Alan Merriam (1977), por exemplo, em 1960, definiu etnomusicologia como o estudo da música na cultura, tendo, em 1973, adaptado esta frase para o estudo da música como cultura. Hast (1999) cita Jeff Titon que propôs uma perspectiva diferente para a etnomusicologia, considerando que o objetivo da etnomusicologia “é conhecer as pessoas fazendo música” (HAST, 1999, p. 6). Segundo Dorothea Hast (1999), essas definições possibilitam o entendimento de que a música é um dos muitos elementos interligados da cultura e indica que a música também incorpora a cultura. Neste sentido, a etnomusicologia é um campo de pesquisa que estuda a música não como uma coisa em si, “mas com suas conexões com as pessoas e as culturas que elas constroem e experimentam” (HAST, 1999, p. 6). Hast (1999, p. 7) é enfática ao dizer que o poder da música está diretamente “envolvido com os relacionamentos humanos”. Individual e/ou coletivamente, as pessoas movem a música e são diretamente movidas por ela. Para Roger Bastide (1971), a música age sobre a vida coletiva podendo transformar o destino das sociedades.

Santos (2011, p. 224) argumentam que a música é um dos caminhos que produzem identidades culturais. “As pessoas se agrupam socialmente através das práticas musicais”.

Os autores continuam dizendo que os estudos em sociologia da música têm procurado entender tanto “a organização social da prática musical quanto a construção social do significado musical para esses diferentes grupos” (SANTOS et al, 2011, p. 224).

Santos (2011, p. 225) fazem referência a Lucy Green (1997), que ressalta a força da música enquanto símbolo cultural para crianças e adolescentes “que buscam sua identidade numa sociedade em constante alteração”.

No que diz respeito à música na educação, Sekeff (2007, p. 128) diz que:

[...] a vivência musical que se pretende na educação não diz respeito apenas ao exercício das obras caracterizadamente belas [...], mas sim todas as que motivem o indivíduo a romper pensamentos pré-fixados, induzindo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual e social [...].

Sekeff (2007) argumenta, ainda, que o projeto educacional deve ser alimentado com a música, porque liberta na medida em que, não sendo conceitual, possibilita para o educando a estruturação de “valores dentro dos inúmeros expostos e propostos no universo cultural, possibilitando-lhe atribuir significação, ao mesmo tempo em que estabelece um sentido para sua existência” (SEKEFF, 2007, p. 129).

Neste sentido, a autora considera que a música, enquanto saber cultural, se insere em determinada comunidade específica, complementando a hereditariedade, sustentando a perpetuidade de determinado repertório, possibilitando a integração e a identidade do sistema social do indivíduo. Percebemos, então, que a prática da música na escola desenvolve a chamada Competência Musical, e esta, por sua vez, colabora com o desenvolvimento de todo o sistema sociocognitivo do educando. Sousa (2003, p. 20) diz que:

Como o movimento motiva o desenvolvimento das estruturas neurológicas (novos neurônios, novas sinapses, maior facilitação sináptica, modificações ultra-estruturais e maior mielinização), o que permite o desenvolvimento cognitivo e a organização da personalidade, a música, sendo movimento no espaço e no tempo, concorre de forma muito especial para estes objetivos educacionais.

Neste sentido, (Sousa 2003, p.21), considera que a música trata de proporcionar à criança um meio que irá juntar-se a outros, para o seu enriquecimento pessoal e desenvolvimento da sua personalidade.

John Sheperd (2012,.) em palestra ministrada por ocasião do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (Simpom), diz que “a música serve para construir as comunidades, representando grande força social”. O autor diz ainda que “A música enquanto som que conecta as pessoas é um meio de interação social”. Para Sheperd, as pessoas aprendem música para se relacionarem entre si, para estarem juntas.

Assim, entendemos que não se trata apenas da conquista da competência musical, mas de um impacto social a partir da aquisição dessa competência. Esse

impacto, por sua vez, não está adstrito às crianças que, de forma prática, fazem música, mas a toda comunidade, pois, na música, “Não existe neutralidade. Qualquer que seja nosso papel – observador, analista, crítico, ouvinte, intérprete ou criador –, somos parte integrante do fenômeno da comunicação musical” (SEINCMAN, 2008, p. 9).

4.2 OUTRAS CONCEPÇÕES SOBRE AS FUNÇÕES DA MÚSICA NA SOCIEDADE

Júlia Maria Hummes (2004), em sua dissertação de mestrado, diz que vários autores que tratam sobre a função social da música partem da categorização estabelecida por Allan Merriam em 1964. A autora cita algumas categorias que julgamos necessárias para esta pesquisa. As categorias são as seguintes:

A música tem a função de **expressão emocional**: diz respeito a uma expressão de liberação de sentimentos e ideias que são reveladas ou não através das falas das pessoas. Para a autora, é uma espécie de desabafo provocado pela música. Hummes diz ainda que, conforme Merriam, essa importante função da música diz respeito à possibilidade que ela dá para uma série de expressões emocionais, “o descargo de pensamentos e ideias; a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades” (HUMMES, 2004, p. 39).

A música tem também a função do **prazer estético**: nesta função, a estética é incluída tanto do ponto de vista da criação quanto da contemplação, e “deve ser demonstrável para outras culturas além da nossa” (HUMMES, 2004, p. 40).

Função de **divertimento e entretenimento**: esta função está presente em todas as sociedades. A autora faz, no entanto, uma distinção entre o “entretenimento puro”, que seria o tocar ou apenas cantar, o que seria uma característica da música ocidental; e o entretenimento combinado com outras funções, como a função de comunicação.

Função de **comunicação**: refere-se ao fato de a música sempre comunicar algo. Essa comunicação está diretamente moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Hummes (2004) diz que, nos textos musicais, ela emprega, comunica informações diretamente para aqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa. “Ela transmite emoção ou algo, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma” (HUMMES, 2004, p. 41).

Função de **representação simbólica**: em geral, se entende que a música existe em todas as sociedades como elemento simbólico. Hummes (2004) diz que ela pode cumprir essa função por sua letra, bem como por emoções que sugere, ou ainda pela fusão dos diversos elementos que a compõe.

Função de **reação física**: a música também pode excitar e mudar o comportamento de diversos grupos. Pode motivar respostas físicas de encorajamento para guerreiros e caçadores. É bem comum, no quartel, a utilização da música, através da banda, para encorajar o soldado nas diversas atividades militares que exigem garra, vibração e entusiasmo. A reação física tem, portanto, uma importante função social.

Função de **impor conformidade às normas sociais**: a autora diz que as músicas de controle social têm um importante papel nas mais diversas culturas, “tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade” (HUMMES, 2004, p. 42). A autora cita como exemplo as músicas de protesto que chamam a atenção para o decoro e a inconveniência. Para Merriam, conforme Hummes (2004, p. 42), “a obtenção da conformidade com as normas sociais é uma das principais funções da música”.

Função de **validação das instituições sociais e dos rituais religiosos**: para a autora, os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por músicas que exprimem conteúdos doutrinários, como os hinários cristãos que ensinam os preceitos bíblicos. As instituições sociais são, conforme a autora, “validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer” (HUMMES, 2004, p. 42).

Conforme a categorização elaborada por Merriam a música tem ainda a função de **contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura**: a autora argumenta que, se a música permite expressão emocional, fornece prazer estético, diverte, comunica, desencadeia respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida as instituições sociais e religiosas, obviamente também contribui com a estabilidade da cultura.

Por fim, a função de **contribuição para a integração social**: a música funciona como elemento integrador na sociedade. Neste sentido, a autora diz que a música possibilita um ponto de convergência no qual os membros de uma

determinada cultura se reúnem para participar de ações que exigem cooperação e coordenação do grupo.

Para Merriam, conforme Hummes (2004), é bem provável que essa categorização de funções da música exija uma condensação ou expansão, no entanto, ela resume, em geral, o papel da música nas diversas culturas. A autora conclui dizendo que a música é indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal.

5 O CENÁRIO DA PESQUISA

Apesar de ter nascido numa periferia, ter me criado na periferia e ainda ter atuado como educador, durante toda a minha trajetória profissional, dentro de uma periferia, busquei conhecer os estudos que vêm sendo realizados nesta área, procurando estabelecer alguma relação com o meu objeto de estudo.

Minha intenção inicial é dizer que o projeto Villa-Lobos está circunscrito exatamente numa periferia. O projeto Villa-Lobos nasce e se desenvolve num contexto sociocultural historicamente marcado pela violência, submoradias, ausência do poder público e fortemente estigmatizado como lugar dos menos favorecidos, envolvendo sujeitos que, “em termos de vulnerabilidade e perfil socioeconômico tinham tudo pra dar errado, mas não deram” (Márcia Vasconcelos, em 22/09/2011).

Apresento também alguns antecedentes históricos do bairro Lomba do Pinheiro, trazendo à tona as características que marcam o processo de adensamento do bairro, procurando situar o leitor no contexto da Vila Mapa, onde a pesquisa foi realizada.

Apresento ainda a Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos, enquanto *locus* da pesquisa, e o projeto Villa-Lobos, enquanto objeto de estudo desta pesquisa.

5.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: morar na periferia

Associados a uma imagem negativa, os bairros da periferia são geralmente vistos como um lugar de violência, vulgaridade, carência dos bens essenciais a uma vida com dignidade e outros. Os indivíduos que ali residem são estigmatizados como pessoas com “menos cultura”, em alguns casos, violentos, vulgares, perigosos e insensíveis à própria vida. Desconsiderando um dos mais importantes princípios que norteiam a cidadania moderna que concebe o homem como “indivíduo portador de direitos em condições de participar da esfera pública” (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 17), o poder público pouco tem feito no sentido de implementar ações que realmente possam desmistificar essa realidade. Não obstante à falta de ações educativas, em que se pese a ausência de políticas públicas na área educacional, a falta de investimentos em projetos sociais que possam trabalhar a formação profissional e cidadã, a periferia é cotidianamente visitada por uma “política de segurança

usualmente de repressão, [...] Essa combinação perversa – presença enfraquecida do Estado, junto com a presença ostensiva dos grupos do tráfico ou milícias – leva à impossibilidade de existência de cultura cívica” (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 19).

No que diz respeito aos direitos humanos, Paiva e Burgos (2009, p. 17) dizem que:

[...] falar em direitos humanos significa falar, tanto da ação do Estado com seu papel estruturante para a efetivação dos vários direitos, cujo objetivo último é sua possível universalização, quanto da ação dos atores na reivindicação de demandas específicas.

Os autores citam Marshall, que defendia há décadas, em sua perspectiva liberal, que “os direitos civis, políticos e sociais precisam ser estendidos para a sociedade como um todo, independente da classe, para que o *status* de cidadania possa ser alcançado” (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 19). Marshall entendia que a cidadania era o principal elemento de mudança social nas sociedades industriais do pós-guerra.

Em se tratando da realidade brasileira, percebemos um distanciamento entre o ideal e o praticado, no que diz respeito aos diversos tipos de direitos. Os bairros da periferia representam um belo exemplo disso. Moradias precárias, falta de saneamento básico que se arrasta por várias décadas, ausência de ações de caráter formativo e preventivo, falta de oportunidades que contribuam efetivamente com a aquisição das competências sociais e conflitos permanentes entre grupos de traficantes, milícias e polícia que impõem a cultura do terror naquele lugar. O simples fato de morar nesses bairros periféricos representa, em termos gerais, um desrespeito aos direitos humanos, considerando que esses espaços geográficos são, conforme a agência das Nações Unidas UN-HABITAT, uma área degradada de uma determinada cidade caracterizada por moradias precárias, falta de infraestrutura e sem regularização fundiária.⁴ O ambiente desse contexto é comumente percebido como “degradante e degradado” (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 105).

As crianças que crescem na periferia convivem cotidianamente com cenas de violência, consumo e tráfico de entorpecentes, desrespeito e imoralidade. Essa convivência, por sua vez, acaba contribuindo para a formação de um *habitus* local,

⁴ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Favela>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

conforme o conceito de Bourdieu, que é incorporado no *modus vivendi* das crianças através da disposição para sentir, pensar e agir a partir daquilo que observam e vivem no dia a dia. Os “efeitos do lugar”, na perspectiva de Bourdieu, conforme Paiva e Burgos (2009, p. 59), são evidenciados quando “os espaços da cidade podem produzir importantes assimetrias políticas, fortes identidades/rivalidades locais, preconceitos e ressentimentos mútuos, e até mesmo estigmas”. Neste sentido, as crianças apresentam, ora um comportamento de inferioridade pela sua condição de morador da periferia, exponencializando, assim, o binômio identidade/rivalidade, ao se compararem com crianças dos centros urbanos; ora de violência, como forma de chamar atenção para sua condição socioeconômica, bem como adquirir certo *status* e respeito naquele cenário social.

O estigma associado ao fato de morar na favela, é outro ponto essencial para o entendimento da existência de sentimentos de inferioridade. Conforme Paiva e Burgos (2009, p. 229-230), Ventura informa que “os alunos convivem cotidianamente com o estigma de favelado, que, por ser uma idéia compartilhada pela sociedade em geral, é, também, interiorizada por eles”.

Para Regina Novaes, conforme Paiva e Burgos (2009, p. 230):

[...] o local de moradia era um critério de diferenciação que representava para as gerações passadas, apenas uma expressão de estratificação social, indicador de renda ou pertencimento de classe. Hoje, entretanto, o local de moradia também é marcado por estigmas de áreas urbanas subjugadas a violência. Segundo ela, jovens que moram em favelas e subúrbios, vilas e periferias, morros, conjuntos habitacionais e comunidades são, muitas vezes, vistos como bandido em potencial, que, além de sofrer preconceito velado, ainda são discriminados na hora de conseguir emprego. Por isso, é recorrente, [...] o hábito de mentir a respeito do local de moradia.

Não obstante, essas marcas que são impressas na criança da periferia, a convivência com crianças de outras classes sociais e ainda o recorrente apelo comercial, empurra as crianças da favela para o consumo dos produtos da indústria cultural massificados pela mídia, o que representa uma espécie de condição *sine qua non* para uma sensação de igualdade social e enquadramento na cultura globalizada. Neste contexto, surgem então os grupos de narcotraficantes que disputam essas crianças não apenas para o consumo, mas para o serviço do tráfico, garantindo, assim, as condições necessárias para uma projeção, mesmo que ilegal, no que diz respeito à capacidade de consumo e ao sentimento de pertença na cultura globalizada e globalizante.

A presença do tráfico, por sua vez, desencadeia a disputa por territórios e “clientes”, o conflito com a polícia que, em geral, resulta na morte de traficantes e/ou policiais, e até mesmo na morte de pessoas inocentes que são vítimas de balas perdidas. Esse cenário acaba por reforçar o argumento de que a favela é um espaço socioespacial dominado pela cultura da violência.

Paiva e Burgos (2009, p. 73) citam a fala da diretora de uma escola na favela que acredita que “a violência é parte da vida cotidiana de seus alunos”.

A gente sente a banalização da vida e da morte, que muitas vezes eles passam em cima de uma pessoa morta quando vêm para a escola, de um morto, de um “presunto”; lá, é muito comum a gente ouvir isso. Às vezes, um ex-aluno nosso é morto aqui em frente ao posto de gasolina, a morte para eles é uma coisa muito rotineira, não tem aquela argumentação, talvez uma criança de classe média nunca tenha visto alguém da sua família morrer e tem aquele choque, mas para eles a morte não choca mais (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 73).

Para Paiva e Burgos (2009, p. 71), no entanto,

Os efeitos da presença do tráfico na favela não aparecem como causa exclusiva da violência. Suas causas mais gerais estariam nos hábitos predominantes no mundo da favela. [...] é o tráfico que confere objetividade à ideia difusa de que a sociabilidade da favela seria violenta.

Na fala de um professor de língua portuguesa, citado por Burgos, “existiria na favela uma espécie de cultura da violência” (PAIVA; BURGOS, 2009). Ao ser questionado sobre a qualidade dos alunos, o mesmo professor responde o seguinte:

[...] eles não têm o hábito de estudo, em casa, a maioria vem dessas comunidades, bastante carentes, em que o palavrão, a linguagem deles é a linguagem do palavrão. [...] E também a música que eles ouvem, que é o funk, que é o pior funk que existe, [...] incita a violência, incita a sexualidade irresponsável, incita a bandidagem, uso de droga, é isso que eles gostam de ouvir (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 70).

Segundo esses professores, “os alunos já têm a violência embutida, então qualquer coisa lá fora é um estopim” (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 71). Em consonância com essa ideia, outra professora, ao comentar sobre o trabalho com alunos da favela, destaca que a violência norteia o comportamento habitual de seus alunos, bem como todas as relações sociais da favela, a começar por aquelas travadas dentro da família. A professora continua dizendo que “eles vivem num mundo de violência, então eles acham que tudo se resolve na base da violência,

grito, etc. A própria família quando vem acha que se falar mais alto vai resolver o problema” (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 71).

5.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO BAIRRO LOMBA DO PINHEIRO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Vila Lobos está situada no Bairro Lomba do Pinheiro. Um contexto socioespacial marcado pelo efeito da segregação urbana. Por segregação urbana podemos entender, conforme Paiva e Burgos (2009, p. 59), como “a distância social existente entre áreas urbanas que se distinguem não apenas pela diferenças objetivas entre seus moradores, mas por aquilo que Bordieu chamou de efeitos do lugar.”

A respeito dessa segregação, Fontoura (2005, p. 53), em seu estudo de caso comparativo no Bairro Lomba do Pinheiro, diz que:

O acesso aos lotes responde, para grande maioria dos moradores, à limitada disponibilidade de recursos que o fazem invariavelmente ali permanecer e também, conforme a condição econômica e a carência infra-estrutural, sofrendo mais ou menos as dificuldades para ir, por exemplo, ao posto de saúde ou à escola. Um outro aspecto que também pode ser focado é o da reclusão, o medo de sair, de relacionar-se, de conversar, e que é decorrente da intensificação de ações violentas de grupos ligados ao tráfico de drogas: assaltos, tiroteios, queima de casas e assassinatos.

A professora Keliezy Severo, que atua como professora na Escola E.M.E.F. Heitor Villa Lobos nas turmas de flauta doce, relata que, aos oito anos de idade, se mudou com a família para a Vila Mapa e essa mudança representou, para sua família, uma grande conquista. No entanto, “a insegurança e o medo faziam parte da nossa rotina, pois a marginalização e a violência local eram fatores de grande preocupação na comunidade” (SEVERO, 2010, p. 9).

Kowarick (1999) argumenta que os desqualificados não são aqueles assistidos, “mas aqueles que constituem essa massa de trabalhadores autônomos ou assalariados, com rendimentos ínfimos, que vivem em precárias condições, não têm proteção social e que são estigmatizados como potencialmente perigosos” (KOWARICK, 1999, p. 142).

Para Corrêa, conforme Fontoura (2005, p. 58), a segregação socioespacial refere-se à questão residencial, tendendo a apresentar “estruturas sociais que

podem ser marcadas pela uniformidade da população em termos de renda, *status* ocupacional [...] instrução, etnia, fase do ciclo da vida [...] e migração”.

Fontoura (2005) cita ainda Ribeiro, que argumenta ser a segregação não somente uma separação espacial, mas implica, além disso, não só a concentração de um segmento populacional em territórios bem delimitados, mas também a institucionalização da sua inferioridade, da sua desclassificação e da imobilidade social de seus habitantes. Assim, a fragmentação social produzida pela segregação depende dos valores sociais e políticos que prevalecem em cada sociedade e em cada momento histórico.

A autora continua dizendo que as características que marcam o processo de adensamento do Bairro Lomba do Pinheiro “seguem a dinâmica da precariedade infra-estrutural, [...], bem como a distância ao centro da cidade. Em 1989 o bairro já era considerado o maior aglomerado de loteamentos clandestinos e irregulares da cidade” (FONTOURA, 2005, p. 59).

De acordo com estudo realizado pela Secretaria do Planejamento Municipal, em 1989, o bairro Lomba do Pinheiro é o maior aglomerado de loteamentos clandestinos e irregularidades de toda Porto Alegre com a aglomeração de sub-habitações.⁵

A existência de uma periferia muito grande e populosa em Porto Alegre é, para Fontoura (2005, p. 60), expressa “através das noções de segregação, invisibilidade e indiferença, uma vez que a parte da população que reside na área central não a vê, porque nunca precisa se deslocar até ela”.

Durham, conforme Fontoura (2005), argumenta que a população pobre está em todos os lugares na grande cidade, mas, segundo este autor, existe um lugar que lhe é próprio e se constitui como expressão mais clara de seu modo de vida. Durham refere-se à periferia como espaço socioespacial “formado pelos bairros mais distantes, mais pobres, menos servidos por transportes e serviços públicos” (FONTOURA, 2005, p. 60).

A Lomba do Pinheiro, portanto, apresenta as características do que podemos chamar de periferia, pois, além das submoradias o bairro apresenta um alto

⁵ Segundo a Secretaria do Planejamento Municipal, área de moradias de reduzidas dimensões, construídas com materiais inadequados (madeira velha, latas, folhas de zinco e papelão), distribuídas de forma irregular no terreno, com problemas legais quanto à propriedade, desprovidas de infraestrutura, ou apresentando ligações clandestinas. Caracterizam-se por serem totalmente ou parte de um loteamento irregular e clandestino.

crescimento populacional que, inclusive, “é maior que a média do município” (FONTOURA, 2005, p. 64); a ocupação irregular e os lotes clandestinos, bem como a concentração dos segmentos do proletariado terciário e os do subproletariado.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Heitor Vila Lobos, na Vila Mapa, uma das vilas da Lomba do Pinheiro, não havia água, luz, calçamento e transporte. No ano de 1989, foi construído o primeiro prédio público e a primeira creche onde funcionou a escola Villa Lobos por 20 anos. Somente com o avanço das ações delinquentes, foi construído um posto policial. No histórico do Projeto Político Pedagógico, consta ainda que, nos primeiros anos, a água chegava em um carro pipa, três vezes por semana, e se formava uma fila de moradores para conseguir água. Apenas duas pessoas, segundo relata o histórico, eram permitidas a “furarem a fila”. Tratava-se da Dona Eva Tereza, que era esposa do senhor Nabor, parteira naquela comunidade e ainda fazia o sopão comunitário, e a Dona Olivia Jacobs, que também era parteira.

O primeiro transporte que serviu os moradores da Vila foi o ônibus Pinheiro, que só passava três vezes ao dia. Mesmo após o surgimento da linha Mapa, o serviço de transporte continuava precário, obrigando os passageiros a saírem do ônibus para juntarem galhos e folhas de árvores nos dias em que o ônibus atolava. Foi inclusive por esta razão, que o principal bloco de carnaval se chamou “Vassourinhas”.

Na tentativa de minimizar os problemas decorrentes da falta de infraestrutura urbana e da pobreza, a maneira encontrada pelos moradores das diversas vilas que integram o bairro tem sido a criação de Associações de Moradores do Bairro, de Cooperativas Habitacionais e de reuniões do Orçamento Participativo.

Segundo Freire et al (2000), uma das características da Lomba do Pinheiro é a organização comunitária e a busca de seus moradores por melhores condições de vida no bairro. A necessidade de regularização de terrenos e a busca por melhor infraestrutura foram as principais influências para a organização das associações de moradores. A primeira delas, fundada em 1956, na Vila São Francisco, conforme alguns moradores, foi a precursora da categoria no Rio Grande do Sul. O bairro destaca-se por sua diversidade cultural, sendo que as associações comunitárias têm sido um espaço político de construção da cidadania, com vários projetos e atividades que objetivam a inclusão social de seus moradores, sobretudo crianças e adolescentes em permanente situação de vulnerabilidade social.

5.3 ESCOLA MUNICIPAL HEITOR VILLA LOBOS: o *locus* da pesquisa

Figura 2 — Escola Municipal Villa-Lobos



Fonte: Arquivo Particular.

Segundo o histórico⁶ da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos, os trabalhos iniciaram em 26 de novembro de 1959, na Vila Padre Cacique, Lomba do Asseio, s/nº, bairro Cristal, com o nome de Escola Municipal Villa Lobos. Logo após uma enchente que ocorreu no lugar de origem, a escola foi transferida, em abril de 1966, para a Lomba do Pinheiro, quando foi fundada então a Vila MAPA (Movimento Assistencial de Porto Alegre). Inicialmente, a escola realizava suas atividades num pavilhão de madeira com quatro salas de aula que ficava na Avenida Santo Dias da Silva. A escola tinha, nessa época, 178 alunos matriculados entre a 1ª e 4ª séries. No ano de 1967, com o aumento considerável das matrículas, outro pavilhão foi erguido.

Em 04 de agosto de 1988, um novo prédio foi entregue e inaugurado para o funcionamento da Escola, na mesma rua, em outra área. Pelo Decreto nº 9.235/88, portanto no mesmo ano, foi alterada a denominação da escola que, de Escola

⁶ Publicado em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/villalobos/nossa.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

Municipal de 1º Grau Villa Lobos, passou a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau Heitor Villa Lobos (CIEM).

Atualmente, a escola chama-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos, nome conferido pelo Decreto nº 12.905/00, de 11 de setembro de 2000, e conta com aproximadamente 1400 alunos, distribuídos em três turnos, assistidos por 90 professores, 19 funcionários e sete estagiários.

Segundo a professora Keliezy Severo (2010), a escola possui, em sua estrutura, um ginásio, quadra esportiva e outros quatro pavilhões com banheiros, refeitório, biblioteca, secretaria, uma sala para atividades artísticas, uma sala de vídeo, três salas para coordenação, sala da direção, 19 salas de aulas e duas salas de música.

Ao comentar sobre um espaço específico para aula de música, a professora diz que:

[...] é um grande diferencial e uma importante conquista para a escola, pois sabemos que na rede municipal e mesmo estadual ainda são raras as instituições de ensino que possuem aula de música curricular ou extra-classe, e, mais raro ainda, as que possuem espaço especificamente destinado a isso (SEVERO, 2010, p. 27).

De acordo com a professora Keliezy Severo (2010), o projeto Villa Lobos é mantido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, e realiza suas atividades musicais em cinco espaços distintos: no Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis, na Casa São Francisco de Assis, ambas instituições fazem parte de uma instituição não-governamental situada na comunidade que, segundo a professora, é grande parceira do Projeto; na Escola Municipal de Educação Infantil Nova São Carlos, na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Marques Fernandes e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos.

No que diz respeito ao planejamento pedagógico do projeto, há toda uma orientação no sentido de nortear as ações desenvolvidas pelos oficinairos. A professora Keliezy diz que, para a coordenadora do projeto, “o objetivo geral do Projeto é o de propiciar a inclusão social entre crianças e jovens da Vila Mapa a partir do acesso às práticas, conhecimentos e vivências musicais” (SEVERO, 2010, p. 29). A professora continua relatando, em sua monografia de especialização, que para a professora Cecília o projeto objetiva:

[...] desenvolver atitudes e habilidades por meio da prática musical em grupo, promovendo a auto-estima e a coletividade, estimulando a sensibilidade e a percepção, estabelecendo interação com os elementos da cultura local e ampliando suas possibilidades de participação na sociedade (SEVERO, 2010, p. 29).

Para desenvolver esse projeto, a professora conta com um quadro expressivo de profissionais que tornam o projeto viável na sua execução. Segundo dados fornecidos pela professora Keliezy, a equipe é formada por 13 professores de música, que atuam diretamente nas oficinas e ensaios da Orquestra de Flautas; nove professores da E.M.E.F Heitor Villa-Lobos; e mais dez profissionais, entre diretores, educadores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, secretárias e administrativo financeiro, realizando um intenso trabalho de apoio e assistência aos alunos e realização das oficinas. O projeto conta ainda com a participação de estagiários do curso superior de música e voluntários.

5.4 CONHECENDO A VILA: buscando vínculos no campo

Figura 3 — Vila Mapa



Fonte: Arquivo Particular

Considerando que o objetivo desse trabalho é conhecer o impacto da competência musical no contexto da Vila Mapa, considerei importante conhecer o cenário onde está situada a Orquestra Villa-Lobos. Na primeira etapa de coleta de dados, procurei, então, estabelecer vínculos com moradores que residem próximo à escola, bem como com alunos que estudam na escola onde funciona o projeto pesquisado.

No dia 30/06/2011, visitei a Vila Mapa para conhecer um pouco sobre o contexto onde a Orquestra Villa-Lobos está inserida. Tive a oportunidade de registrar algumas fotos e conversar com alguns moradores. Destaco a Dona Ilza, uma senhora que aparentava uns 85 anos, mas afirmava que tinha 120, não lembrava o seu sobrenome e tinha sido uma das fundadoras da Vila. Segundo ela, o local era cheio de mato e, junto com outros moradores, percorria uma grande distância para pegar leite e água. Bastante simpática, convidou-me para tomar um chimarrão noutro dia. Achei oportuno o convite pelo fato de poder construir vínculos com os moradores que residem próximo à escola. Infelizmente, por conta dos desencontros de horários, não tivemos um reencontro.

Além da Dona Ilza, conheci também a Sra. Maria José. Esse último encontro foi bastante inusitado, pois não tinha previsto realizar a entrevista. O fato é que durante minhas andanças pela vila, procurando estabelecer um primeiro contato com o campo de pesquisa, encontrei a Sra. Maria José que, ao ser questionada se conhecia a Orquestra Villa-Lobos, de pronto me respondeu: “Claro que eu conheço, a orquestra tem sido uma bênção pra mim e pra minha família [...] os meus três filhos tocam na orquestra” (pesquisa realizada em 30/06/2011). Na conversa, Maria José tratou de me falar sobre a importância da Orquestra para sua família, bem como do orgulho que sentia por ter seus filhos participando do grupo. A Sra. Maria José convidou-me pra ir à escola e conhecer onde a Orquestra ensaiava. Durante nossa caminhada, Maria José disse ainda:

Pra mim a orquestra foi um ganho. Tem muita criança na rua, nas esquinas da vila e a orquestra tira muitas dessas crianças da rua. Ao mesmo tempo em que eles estão aprendendo, eles têm a oportunidade de conhecer lugares que eu nunca conheci e jamais teria condições de leva-los. Então, pra mim a orquestra foi um grande ganho pra vila Mapa.

Após essa conversa informal, tratei de agendar os encontros com os filhos de Maria José, a fim de conhecer melhor sua família e sistematizar minha pesquisa.

O encontro com a Sra. Maria José foi bastante positivo pelo fato de ter me aproximado de sua família. A Sra. Maria José foi uma ponte que me ligou aos outros componentes da Orquestra e suas respectivas famílias, como também serviu de referência na escola. Todos conhecem a Maria José.

Além dessas experiências iniciais na Vila, tive a oportunidade de perceber também que, nos primeiros contatos com a comunidade, houve um certo estranhamento que não favoreceu a criação de vínculos. Digo isso pelo fato de ter percebido que um senhor, ao perceber minha presença, mostrou-se arreado, não respondendo a meu cumprimento. Penso ser natural esse estranhamento inicial: um carro diferente na rua, um rosto diferente, um sotaque diferente. Apesar disso, consegui transitar com naturalidade dentro da comunidade.

Meu objetivo inicial era poder adentrar nas vielas e becos que cercam a Escola Villa Lobos, para conhecer melhor as pessoas e o modo como vivem. É nesse contexto que residem alguns dos sujeitos dessa pesquisa. É de lá que vêm algumas crianças com seus violinos e flautas. Percebi que era necessário que a comunidade, de alguma forma, legitimasse a minha permanência no seu território.

Nesse mesmo dia, tive a oportunidade de conhecer a professora Keliezy Severo, ex-aluna e professora do projeto. Na conversa com a professora, informei que iria andar um pouco na comunidade para conhecê-la. Imediatamente, a professora disse que não era seguro caminhar sozinho na Vila e que iria comigo. Durante a caminhada em algumas ruas, a professora chamou atenção para dois fatos interessantes: o forte cheiro de maconha e o som constante da flauta nas vielas que visitamos. Percebi também que, em todos os lugares que passávamos, a professora era cumprimentada pelos moradores. Crianças, jovens, adultos cumprimentavam a professora de forma bastante calorosa. Por fim, a professora levou-me à sua antiga casa onde reside sua tia, uma deficiente visual muito simpática.

Lanchar onde os jovens da escola lanchavam, caminhar pelas trilhas que levam à escola, ficar no ponto de ônibus que fica em frente à escola, conversar com o segurança da escola, fazer compras no mercado da Vila, foram estratégias criadas para me apresentar à comunidade, possibilitando ser percebido de forma natural naquele contexto.

5.5 CONHECENDO O VILLA: é hora de conhecer o projeto Villa-Lobos

Figura 4 — Show Retratos Urbanos



Fonte: Arquivo Particular.

Em visita à escola em 22/09/2011, tive a oportunidade de conversar com a professora Cecília Rheingantz Silveira, que idealizou o projeto e já coordena há 20 anos o trabalho com as crianças na escola. Na conversa, conseguimos pontuar algumas informações que consideramos importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Conforme a professora Cecília, o projeto iniciou em 15 de abril de 1992. Era o início da Orquestra. Primeiramente, o “clube de flauta” com um grupo muito pequeno de alunos.

Segundo a professora, existe a orquestra como grupo artístico e também a orquestra como projeto, como programa de educação musical, e ambos são com crianças, adolescentes e jovens da comunidade escolar ou da comunidade da Vila Mapa e arredores, todos eles de baixa renda, em geral, todos têm o mesmo perfil socioeconômico.

Inicialmente, a professora destacou que não era pelo fato de aquela escola estar localizada na periferia da cidade que as ações educativas seriam de má qualidade. Para a professora, era dever do gestor público oportunizar uma educação integral e de qualidade para as crianças daquela comunidade.

Segundo a professora Cecília, o trabalho desenvolvido de educação musical, no programa Villa-Lobos é bem específico. Inicialmente, é realizado um trabalho voltado especificamente com crianças a partir de quatro anos em duas escolas infantis da comunidade e, posteriormente, é dada sequência ao trabalho no momento em que essas crianças ingressam na escola de ensino fundamental Heitor Villa Lobos. Ou seja, antes mesmo de ingressarem no projeto Villa Lobos, elas já são trabalhadas musicalmente. O que, na prática, vai resultar numa maior competência musical, visto que a linguagem musical torna-se familiar para as crianças. De acordo com a educadora musical, essas mesmas crianças que estavam lá na escola infantil, “no momento em que elas vêm pro primeiro ano [...] elas têm oportunidade de dar continuidade e ingressar em alguma oficina de iniciação ao instrumento e aí as portas do projeto estão abertas pra ela” (entrevista realizada no dia 22/09/2011, na Escola de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos).

A criança, quando ingressa na Escola Villa Lobos tem a possibilidade de desenvolver toda a especificidade da linguagem musical, como uma nova forma de manifestação artística quer desenvolvendo mais a sua capacidade de apreciação musical, a sua capacidade de ser ouvinte, quer desenvolvendo mais a sua capacidade perceptiva e quer desenvolvendo mais o próprio conhecimento da escrita, da leitura e de todos os elementos da linguagem musical, da melodia, da questão rítmica, da questão harmônica, então isso é bem claro: crianças e adolescentes do projeto, têm a sua educação musical aprofundada com uma metodologia que tem toda uma seqüência dentro da educação musical, a bem de garantir uma formação que possa, inclusive dar oportunidade para que os seus estudos se estendam num outro grau que seria o ingresso na universidade (Profª. Cecília).

Virgínia Crivellaro Sanchotenne, em sua monografia de Especialização em Pedagogia da Arte diz que “É fundamental que seja distinguido o Programa de Orquestra Villa-Lobos do grupo artístico Orquestra Villa-Lobos. O primeiro é composto pelas oficinas de onde se originou o grupo artístico principal” (SANCHOTENE, 2011, p. 12).

As oficinas de música são oferecidas no contraturno escolar e, conforme a professora, difere do trabalho realizado no ensino regular, haja vista não ter uma

regularidade no currículo escolar. Segundo a professora, no ensino regular as crianças têm um ou no máximo dois anos de atividades musicais e, em geral, as aulas são conduzidas por professores de artes visuais. A professora acredita que a música no ensino regular é trabalhada em conexão com as outras artes, não havendo, assim, uma musicalização específica no sentido de promover o desenvolvimento da musicalidade do aluno para que integre a orquestra.

[...] as oficinas de música trabalham objetivamente no sentido de desenvolver a musicalidade dos alunos, preparando-os para o ingresso na orquestra. As crianças que passam a integrar a orquestra demonstram uma elevada habilidade musical que reflete uma preparação musical bastante objetiva para a *performance* (Prof^a. Cecilia).

No início dos trabalhos, a professora percebeu que o horário determinado para o ensino da música era insuficiente e, então, sugeriu ampliar o horário para mais uma aula no contraturno escolar. Assim, em 1996, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) ofereceu mais dez horas de aula para a professora Cecília dedicar-se ao projeto. Desde 2003, a professora Cecília se dedica exclusivamente para o projeto com 60 horas semanais na rede de ensino.

Além das aulas que ocorriam pela parte da manhã, as crianças participavam também do “clube da flauta” que era desenvolvido pela parte da tarde. Inicialmente, o projeto atendia 11 crianças.

O projeto não tinha sala nem material para o desenvolvimento das atividades. As partituras eram produzidas no mimeógrafo da escola. A professora trazia seus próprios instrumentos. A escola não tinha telefone e nem os outros recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos como estantes para partituras, salas apropriadas, entre outros. No entanto, o prazer em fazer música e apresentar-se à comunidade, conforme a professora, impulsionou aquele pequeno grupo a dar continuidade aos trabalhos, o que resultou numa mudança do olhar da escola e da comunidade ao projeto.

Segundo Sanchotene (2011), no final do ano de 1993 a Orquestra ganhou mais visibilidade, tornando-se conhecida da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, da RBS de televisão. A partir desse contato, o projeto Villa – Lobos cresceu, no que diz respeito à aquisição de recursos financeiros, possibilitando assim a ampliação nos atendimentos, bem como a contratação de professores para o projeto.

De acordo com a professora, havia uma ideia de que a música não tinha nenhum valor educativo para as crianças no contexto escolar, no entanto, esta ideia foi desmistificada através das ações educativo-musicais que concebiam o fazer musical não apenas como um momento de entretenimento, mas como saber imprescindível para a formação integral do aluno. De acordo com George Snyders, a música não prende as crianças apenas em um aspecto, “mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo” (SNYDERS, 2008, p. 81-82).

As ações desenvolvidas através de ensaios periódicos e recitais programados despertaram a atenção da comunidade escolar e, após três anos de atividades, “o projeto não cabia mais na escola” (Prof^a. Cecilia).

Com o aumento da procura, o projeto passou a funcionar no contraturno escolar, possibilitando, assim, o desenvolvimento sistemático de ensaios e atividades de formação em música. Entre os anos de 1996 e 1997, o projeto atendeu, aproximadamente, 100 alunos que, distribuídos em naipes distintos, formaram a Orquestra de Flautas Villa-Lobos. A formação básica da Orquestra era flauta soprano, flauta tenor e flauta contralto com o acompanhamento de outras crianças que já tocavam acordeom e percussão e advinham de outras configurações instrumentais, como a escola de samba da Vila Mapa. O diálogo com a cultura local, através da escola de samba, possibilitou uma maior interação musical e uma maior aproximação com a comunidade.

O ano de 1999 foi para a professora um divisor de águas, pois neste ano o projeto passou a ser um projeto social, “não era mais só o aprender a tocar, mas o atendimento a uma necessidade social da comunidade” (Prof^a. Cecilia). Assim sendo, a professora percebeu que, para ser um projeto inclusivo, era necessário manter sua base filosófica e anunciar que o pré-requisito para entrar no projeto era gostar de música. Desta feita, não era realizado nenhum teste de seleção, mas todos quantos desejassem participar do projeto tinham livre acesso.

A partir do ano de 2003, o projeto foi ampliado com a criação das oficinas de música e passou a atender mais de 400 alunos com aulas de musicalização, flauta doce, piano, violoncelo, violino, violão, percussão, cavaquinho, canto-coral e teoria e percepção musical. Segundo o site oficial da Orquestra Villa Lobos, a iniciativa investe, também, na formação de monitores que passam a dar aulas no projeto. Segundo a professora Cecília, alguns alunos formados pelo projeto e que atuam

como monitores, foram aprovados no curso de Licenciatura em Música da UFRGS e outra aluna já concluiu a graduação em Música no Centro Universitário Metodista.

Em conversa informal, devidamente registrada no caderno de campo, a professora Keliemy Conceição Severo, integrante da Orquestra e professora de flauta relatou que o projeto começou a crescer e a ganhar visibilidade havendo a necessidade de um maior auxílio à professora Cecília. A partir de então, ela percebeu que poderia se profissionalizar na música e iniciar a trajetória na busca de uma formação que pudesse contribuir com o projeto. A professora relata que sempre foi “sensível ao ensino da música e [...] gostava de trabalhar com crianças” (Entrevista realizada em 30/06/2011, na Escola Heitor Villa Lobos), e que se não fosse o projeto, ela não teria acesso ao aprendizado musical. Para a professora Keliemy, a sua participação na Orquestra e na formação de outras crianças é uma forma de agradecer a tudo que o projeto representa na sua vida.

Atualmente, o projeto atende cerca de 800 crianças e atua em três escolas infantis da Prefeitura, onde são ministradas aulas de musicalização infantil para crianças de quatro a seis anos que são preparadas para o ingresso nas oficinas do projeto Villa Lobos.

O projeto tem crianças atendidas pelo programa da Orquestra Villa Lobos que são crianças vinculadas ao serviço de assistência socioeducativa que existe dentro da instituição. Essas crianças passam todo um turno na instituição. Na semana, essas crianças têm um ou dois encontros com aulas de música.

A música entra como mais um elemento agregador. Todo o trabalho é coletivo. Os alunos aprendem não apenas o decifrar de códigos musicais, a digitação do instrumento e outras ações referentes ao fazer musical, mas aprendem também a se organizarem individualmente em função do coletivo. “Desde o momento do cumprimento de horário, da organização pessoal pra organizar a sua semana pra que ele possa estar aqui durante duas tardes, três horas em cada tarde ensaiando [...] (Profª. Cecilia).

A professora diz ainda que os alunos aprendem a cuidar do seu instrumento musical de uso comum, de uso coletivo, que é do próprio projeto. Aprendem a utilizar o espaço físico que é dividido com 45 integrantes e a dividir esse espaço físico de uma maneira organizada, de uma maneira que todos possam usufruir. Inclusive, na questão da higiene, na manutenção daquele espaço, da conservação. Preservar não só individualmente, mas sempre lembrar o grupo de que isso é importante.

Na questão mais musical, aprendem a montar e afinar seus instrumentos e estarem com eles prontos para começar o ensaio. Bem como, precisam estar com as obras estudadas e dominadas. Então, para a professora, “tem uma responsabilidade pessoal nisso aí [...] eu preciso dar conta de que a minha contribuição pra execução, pra interpretação daquela música possa ser da maior excelência possível porque se não for vai prejudicar o resultado do grupo” (Prof^a. Cecilia). Para a professora, a música coletiva é um grande exemplo de se trabalhar alguns comportamentos sociais. Inclusive, dentro da história da Orquestra, mais de uma vez houve a participação em eventos de empresas que utilizaram a rotina e a maneira como a Orquestra funciona pra exemplificar como que deve ser o funcionamento de uma equipe dentro de uma empresa.

Na orquestra, ressalta a professora, cada um tem que esperar o seu momento.

Se é pra começar junto tem que começar junto, mas que um não anula o outro no resultado musical porque é importante que todas as vozes sejam escutadas no resultado final porque todos eles têm uma contribuição importante pra chegar no resultado do todo. Essa relação de cumplicidade é, para a professora, fundamental. “Eu acho que talvez, na minha visão seja, eu acredito, a habilidade mais importante [...] Quando tu é cúmplice dentro de um grupo tu vai trabalhar o melhor possível para que o resultado do todo seja de maior excelência. Se der errado pra ti será um fracasso. Se der certo todos vão ganhar (Prof^a. Cecilia).

Figura 5 — Ensaio da Orquestra



Fonte: Arquivo Particular.

A professora Cecilia ressalta que existem vários casos de alunos que passaram pela Orquestra, ficaram dois ou três anos e depois se mudaram e perderam o contato com a Orquestra, mas, para a professora Cecília, todo o saber fica:

[...] porque são aquisições de competências pessoais que se aplicam a todas as outras relações que essa criança, adolescente e jovem vão estabelecer durante a sua vida. Então o que acontece? Eu acredito que isso não tá...[?] ligado à prática musical apenas, mas são habilidades conquistadas através da música que se internalizam e automaticamente elas são reaplicáveis em outras situações em que a música pode não estar presente (Prof^a. Cecilia).

Para a professora Cecilia, a fonte de sua motivação advém do fato de saber que ela é um agente de transformação. “Um agente de transformação por meio da música” (Prof^a. Cecilia). A música, para ela, é um mecanismo facilitador dessa transformação. A professora continua dizendo que a expressão musical tem a capacidade de desenvolver habilidades sociais, mas, sobretudo, por ser música, tem a capacidade de tocar na sensibilidade individual e essa sensibilidade repercute em todo o grupo musical.

Aí eu posso dar um exemplo bem prático de compreender: No momento em que se trabalha a interpretação de uma peça dentro, digamos, de nossa rotina de ensaio. Naquele momento já tem desenvolvida uma habilidade que vai além da questão técnica. Que toca na questão da sensibilidade, na questão da percepção, na questão do subjetivo que é como cada um também percebe aquilo. E num outro momento – que eu acho isso uma coisa fantástica – isso tudo se torna uma coisa única na execução, na interpretação de uma peça que daí não é só um sentimento de Um e a percepção subjetiva de Um, mas é o que o grupo está transmitindo de sensível para a plateia e a plateia recebe isso também como uma subjetividade que se torna também individual (Prof^a. Cecilia).

Para a professora, educação musical de qualidade é aquela que promova os alunos a cidadãos com conhecimento: teórico, prático e com vivências musicais diferenciadas. “Essa é a educação musical que a gente acredita” (Prof^a. Cecilia).

O trabalho realizado pela professora junto ao projeto Villa-Lobos diferenciava-se de sua ação junto às escolas particulares pelo fato de que, na escola regular de ensino, havia um contraturno escolar onde os grupos podiam ser trabalhados. Nesses grupos, os alunos permaneciam durante muitos anos. A professora conta que, atualmente, na Orquestra tem alunos que já estão há sete anos no projeto e é

perceptível o crescimento daqueles alunos no que diz respeito à competência musical. “Isso, num trabalho de ensino particular, não tem” (Profª. Cecilia).

A continuidade de aprofundamento das questões musicais se dá de outra maneira. Mas eu, honestamente, nunca quis separar muito isso. Por mais que eu tenha essa consciência de que o papel da educação musical nessa escola tem um poder transformador muito forte a minha preocupação maior nunca foi essa, porque eu corro o risco de discriminação. Eu nunca enxerguei esses alunos como diferenciados sócio-economicamente. Eu sempre enxerguei os meus alunos como alunos que têm potencialidade.[?] Eu acho, á minha maneira, se eu passasse desde o início a olhar eles, prestando muita atenção nas carências que eles tinham como pessoas dentro da sociedade, eu não sei se isso não me impediria de fazer uma série de coisas. Então eu nunca quis enxergar eles a partir da condição sócia econômica. Eu sempre enxerguei e enxergo eles como alunos de uma escola que têm direito ao acesso, a uma educação de qualidade. O que você fez pra isso? Bom aí vamos correr atrás...E essa foi a grande diferença do meu trabalho na escola privada. Na escola privada eu não precisava correr atrás. Na escola privada as coisas já estavam ali em termos de recursos, toda a estrutura da escola, de toda a valorização que a escola dava pra música, porque isso já estava estabelecido quando eu cheguei lá (Profª. Cecilia).

A professora relata que, quando chegou à escola Villa-Lobos, não existia nada de música!

Na escola pública eu tive que desbravar o espaço. Então foi um trabalho que tirou muito sangue de mim e ainda tira. Então certamente por isso que a história aqui é diferente. A minha construção de proposta de educação musical aqui é diferente, mas eu nunca tive um cuidado e um exagero e uma tendência de, em primeiro lugar, levar em conta de que são crianças de uma comunidade “x”, de baixa renda e em função disso eu tenho que pensar estratégias diferentes. As mesmas estratégias metodológicas de educação musical que eu aplicava numa escola de classe “A” eu apliquei aqui numa escola de classe “C” e “D”. Eu escolhi ser professora de música na Prefeitura de Porto Alegre porque todas as escolas da rede municipal de Porto Alegre estão na Periferia e eu queria trabalhar na Periferia porque eu sabia que na periferia essas crianças não tinham acesso à educação musical. Eu já tinha comigo, um compromisso assumido comigo mesma de que eu como professora de música, eu precisava atuar aonde não existia trabalho de educação musical e era na periferia. Esse foi o motivo pelo qual eu fiz o concurso pra trabalhar nas escolas da rede municipal (Profª. Cecilia).

Todo o trabalho desenvolvido pela professora Cecília e os demais professores, voluntários e parceiros em geral, ao longo de 20 anos, tem alcançado um excelente nível musical e isso pode ser comprovado a partir dos concertos da Orquestra, como o que ocorreu no dia 06/12/2011, onde foram apresentadas algumas relíquias da cultura musical, da religiosidade popular e da vida dos

integrantes da Orquestra, no espetáculo musical chamado de “Relicário”, no Salão de Atos da PUC/RS.

Transitando desde o Cancioneiro Infantil, passando por Georg Philipp *Telemann* (1681-1767); Antônio *Vivaldi* (1678-1741); Clara Nunes (1942-1983) e Waldir Azevedo (1923-1980), a Orquestra deu uma verdadeira demonstração de competência musical.

A *Cellista* da Orquestra era também a virtuose da flauta doce, do tamborim, do cavaquinho e ainda cantava no coro e demonstrava grande habilidade na dança. Alguns integrantes da Orquestra participavam efetivamente de todo o conjunto musical, hora na percussão, cordas ou sopro. Essa participação nos diversos naipes da Orquestra entusiasmava a todos que estavam presentes no salão, não apenas pela participação em si, mas, sobretudo, pela *performance* natural e virtuosística dos músicos.

Sob o comando seguro e envolvente dos professores Cecília Silveira, Keliezy Severo, Vladimir Soares e Douglas Gutjahr que se revezaram na regência das variadas configurações instrumentais, pudemos assistir a *performance* de crianças felizes e envolvidas com o fazer musical.

A Orquestra de Flautas Villa Lobos passou a ocupar lugar de destaque na produção cultural da cidade. Isso pode ser comprovado a partir do público presente no Salão de Atos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). O salão estava repleto. Familiares, amigos, apreciadores da boa música, imprensa, pesquisadores, todos atentos ao espetáculo da Orquestra.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa organiza dados que foram coletados em eventos programados e não programados, não sendo possível classificar em grau de importância um do outro pelo fato de se tratar de uma observação participante e as declarações feitas, (sem distinção alguma), representarem, na visão do pesquisador, informações espontâneas e válidas para esta pesquisa. Foi recorrente na pesquisa a coleta de dados não programada que acontecia por ocasião de encontros informais com os músicos da Orquestra e com alguns responsáveis que aceitavam conversar sobre a Orquestra.

O termo de consentimento informado para esta pesquisa (APÊNDICE E) foi assinado pelos responsáveis, em sua maioria, pelas mães, bem como pelos alunos acima dos 18 anos de idade, e o acesso à escola foi permitida pela direção.

6.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Escolhi a metodologia focada na observação participante, onde o “observador coleta os dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda” (BECKER, 1997, p. 47), bem como, observa as pessoas que está estudando no sentido de ver as situações com que elas se deparam cotidianamente e como elas reagem frente a essas situações. Conversando com alguns ou com todos os participantes da pesquisa, o observador descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou e registra no caderno de campo.

A observação participante possibilitou uma inserção no contexto da pesquisa de forma que o estranhamento (apesar de natural), tanto do observador quanto dos participantes, não comprometeu o estabelecimento dos vínculos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim sendo, observei os integrantes da Orquestra nas suas atividades, como: ensaios programados, apresentações e ainda em seus horários de intervalo e descontração, procurando conversar com os integrantes e conhecer suas expectativas, experiências e aspirações pessoais e profissionais.

Ao cruzar todos esses dados, comparando os diferentes tipos de discursos e confrontando as falas de diferentes sujeitos que interagem na mesma realidade,

“constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, 1998, p. 64).

Observar é um dos mais frequentes meios utilizados pelo homem para conhecer e compreender as pessoas, os contextos sociais e as diversas situações. Para Queiroz et al (2007, p. 277):

Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.

A observação como método investigativo contribui com o pesquisador no sentido de fornecer-lhe a informação na ocorrência espontânea dos fatos. Nos ensaios programados, nas abordagens dos instrumentistas e ainda no relacionamento destes com a plateia, com os colegas de naipes, com o maestro, com a obra e com a apresentação em si, foi possível coletar dados substanciais que fundamentaram a presente pesquisa.

A observação foi complementada ainda com questionários e entrevistas semiestruturadas ou abertas.

6.2 OS OUTROS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados aconteceu no período compreendido entre os meses de maio e setembro de 2012. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas junto aos músicos integrantes da Orquestra Villa-Lobos, bem como com a coordenadora do projeto, a direção da escola e os responsáveis pelos alunos, além das conversas informais com alguns integrantes da Orquestra e informações buscadas em documentos fornecidos pela escola (projetos político-pedagógico), vídeo documentário sobre a Orquestra, livro lançado por ocasião dos 20 anos da Orquestra e anotações de campo das ocasiões em que visitamos a escola para aplicação dos questionários.

6.2.1 O questionário

O primeiro questionário (APÊNDICE A) apresentou como característica respostas fechadas, com o objetivo de obter informações precisas que delineassem a pesquisa e respostas abertas que, para Laville e Dionne (1999), são aquelas no qual o entrevistado deve organizar suas respostas, usando suas próprias palavras.

Foi composto de vinte e nove (29) questões assim distribuídas: onze (11) questões referentes ao tempo de estudo e representações; dez (10) questões referentes ao contexto sociocultural; uma (01) questão sobre o contexto familiar; quatro (04) sobre as habilidades musicais e três (03) sobre as relações a partir da música.

Através do primeiro grupo de questões, buscamos traçar um mapeamento da amostra, procurando obter informações a respeito do instrumento musical executado na Orquestra; tempo de estudo diário; método de estudo utilizado; início do aprendizado musical; tempo no projeto Villa-Lobos e sobre a importância da Orquestra.

O segundo grupo de questões procurou mapear a presença da música na história da família; a influência da escola de samba no desenvolvimento da competência musical. Esse mapeamento contribuiu para a escolha do grupo que seria entrevistado.

O terceiro grupo de questões procurou identificar o apoio dos pais em relação ao aprendizado musical.

O quarto grupo de questões procurou identificar as habilidades de execução, memória, leitura, ritmo e melodia, fluência, sonoridade, tocar em conjunto, conhecer as partes dos outros, saber se encontrar quando se perde na partitura, saber tocar de ouvido; leitura fluente, se toca outras músicas ou outro repertório que não seja o da Orquestra.

Por fim, o quinto grupo de questões tratou sobre as relações que foram estabelecidas através da música, como: interesse de outros jovens do bairro pelo aprendizado musical e interesse de profissionalização através da música.

A aplicação desse primeiro questionário foi realizada por mim mesmo e aconteceu na própria escola no turno no qual os jovens estudavam, bem como nas residências dos mesmos a partir de prévio consentimento dos pais. A aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2012, com a

participação de quatro integrantes da Orquestra: os irmãos Geyson, Thalita, Thales Mença da Cruz e o Eguivaldo. Por considerar as respostas do Thales muito próximas, em caráter informativo das demais, resolvi suprimi-la do texto. O tempo empreendido para responder ao questionário variou em torno de 30 minutos.

O segundo questionário (APÊNDICE B) foi enviado para dez pais sendo que apenas sete retornaram devidamente respondidos. Esse questionário tratou sobre as seguintes categorias: identificação dos alunos e responsáveis; data de nascimento; renda média mensal da família; nível de instrução dos pais; profissão dos pais; tempo de moradia na Vila Mapa; gosto musical; experiência em alguma atividade musical e a importância dada ao aprendizado musical do filho.

Todos os questionários (70%) foram respondidos pelas mães. Quarenta por cento (40%) dos adolescentes informaram que moravam apenas com a mãe e irmãos; 20% declararam morar com pai, mãe e irmãos e 10% informaram morar apenas com a mãe.

A maior parte das famílias dos alunos que integram o projeto Villa-Lobos é de classe média-baixa, sendo que 60% têm renda média per capita mensal entre R\$ 622,00 e R\$ 1.244,00, considerando o ano de 2012.

No que diz respeito ao grau de escolaridade dos pais, os participantes da pesquisa informaram que 10% têm o ensino médio completo; 30% informaram ter o ensino médio incompleto; 20% declararam ter apenas o ensino fundamental e 10% disseram ter curso superior e ter feito uma pós-graduação. A profissão dos pais foi declarada como: vigilantes, confeitaria, servente, doméstica, e professor.

Informações sobre a música também fizeram parte do questionário respondido pelos pais dos participantes do estudo. Noventa por cento (90%) informaram não tocar nenhum instrumento. No entanto, todos informaram que gostavam de ouvir música. Cem por cento (100%) dos entrevistados, quando questionados sobre o estilo musical de sua preferência, responderam que o samba e o pagode eram os estilos mais apreciados, seguidos pelo axé e a música gospel.

O motivo mais importante citado pelos pais, para incentivar o aprendizado musical, é a possibilidade de estarem com o tempo ocupado e não estarem nas ruas, bem como começarem a ter mais responsabilidade e também estarem estudando pra ter uma profissão no futuro.

O terceiro questionário (APÊNDICE C) foi aplicado com a direção da escola e tratou sobre as seguintes categorias: o significado da Orquestra na escola; a relação

com o projeto Villa-Lobos; a importância da Orquestra para a escola e para a comunidade em geral.

O quarto questionário (APÊNDICE D) foi encaminhado via e-mail para a maestrina e coordenadora do projeto e o seu roteiro constava das seguintes categorias: acesso às oficinas; a importância das oficinas para a Orquestra; o trabalho realizado nas escolas municipais do bairro; o efetivo instrumental da Orquestra; a forma de acesso à Orquestra; as apresentações mensais realizadas pela Orquestra; o retiro musical; os desafios da Orquestra; o desenvolvimento técnico-musical (competência musical); o início do processo de formação musical dos instrumentistas da Orquestra; a quantidade de aulas durante a semana; as disciplinas oferecidas para os músicos; a possível relação entre a competência musical dos instrumentistas e participação em outras configurações instrumentais, como escola de samba, grupo de pagode e outros, e os fatores que mais contribuem com o desenvolvimento da competência musical.

6.2.2 A entrevista

Foram feitas entrevistas com um roteiro básico elaborado com amostra qualitativa escolhida segundo os seguintes critérios: disponibilidade dos alunos e responsáveis em participar das entrevistas após contato prévio, presença nos ensaios e apresentações da Orquestra, estar incluído no efetivo instrumental da orquestra Villa-Lobos e ter respondido ao primeiro questionário.

No total, foram feitas nove entrevistas, sendo quatro com os integrantes da Orquestra que responderam ao primeiro questionário; com a professora Cecília; com a diretora da escola Villa-Lobos; com a diretora da escola, Maria Marques; com a Dona Maria José, que é mãe de três integrantes da Orquestra e com a Dona Orildes, avó da Bruna Santos, aluna da Orquestra.

A opção pela entrevista se fez no sentido de complementar e também aprofundar e esclarecer as informações obtidas através dos questionários. Assim, após a aplicação e análise dos questionários, foram definidos os participantes das entrevistas semiestruturadas. Como dissemos, a entrevista foi utilizada como instrumento complementar, que buscou compreender aspectos não explicitados através dos questionários. Defini, então, quem participaria das entrevistas e que

estaria sob minha observação. Essa definição considerou a relevância das respostas dadas para o alcance dos objetivos propostos pela nossa investigação.

Os entrevistados indicaram elementos importantes relativos ao desenvolvimento da competência musical e seu impacto no meio social. Esse segundo instrumento nos permitiu compreender mais a fundo alguns aspectos relevantes, pouco esclarecidos pelos questionários, preenchendo lacunas deixadas pela primeira abordagem, complementando dados que nos levaram a uma melhor apreensão das concepções sobre o desenvolvimento da competência musical.

6.2.3 As conversas informais

As conversas informais foram importantes durante a pesquisa, pois possibilitaram a criação de vínculos com alguns integrantes da Orquestra e seus responsáveis, bem como serviram como ponte para o contato com outros personagens importantes para esta pesquisa. As conversas aconteciam de forma natural, onde o aluno ou o responsável fazia algum comentário sem, necessariamente, o questionamento ou a intervenção do pesquisador.

A conversa com o Frei Luciano Bruxel aconteceu na Unidade Centro de Promoção da Criança e do Adolescente do Instituto Cultural São Francisco de Assis, na Lomba do Pinheiro; com a Dona Maria José, aconteceu na rua da escola; com a professora Keliezy, na sala de ensaio após a oficina de musicalização; com a professora Cecília, por ocasião de minha primeira visita à escola, em sua sala antes da aula e antes de aulas e ensaios programados. As conversas com os alunos ocorreram por ocasião dos ensaios e apresentações, bem como nos momentos em que compareciam à escola para as aulas e estudos individuais. Foram devidamente registradas no diário de campo e algumas registradas em áudio para posterior gravação.

7 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL: fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência musical

Busquei compreender de que forma os alunos do projeto Villa-Lobos adquirem e desenvolvem a competência musical, procurando identificar as relações estabelecidas que contribuem para esse fim. Para coletar esses dados, revisei todo o material teórico que trata sobre a competência musical, buscando uma coerência entre as informações obtidas durante a pesquisa; bem como, assisti a ensaios da Orquestra e apresentações, onde pude comprovar que alguns músicos, além de virtuosos, são também multi-instrumentistas, atuando de forma virtuosística em todos os instrumentos que executam.

Com a curiosidade aguçada pelo fato de que, em geral, no ensino tradicional de música, o que mais se encontra é a figura do especialista que se dedica em um único instrumento (sopro, cordas, percussão ou piano), tratei de investigar de que forma essa competência musical é adquirida e quais os fatores que contribuem para aquisição dessa competência.

O que de fato me chamou a atenção foi o domínio satisfatório dos adolescentes em mais de um instrumento de digitação diferente, articulação diferente, emissão sonora diferente e o resultado satisfatório em todos esses instrumentos dentro do contexto da Orquestra.

Os ensaios e as apresentações serviram-me como identificadores dessa competência. Foi nesses eventos que percebi que, mesmo se tratando de uma orquestra de jovens alunos, o nível musical era alto, considerando a afinação, sonoridade, conjunto e interpretação.

As conversas descontraídas, os questionários respondidos e as informações fornecidas pelos pais, regente da Orquestra e os próprios músicos, me indicaram alguns fatores que podem contribuir para esse resultado. A partir de então, decidi elencar esses possíveis elementos que contribuem para esse nível de *performance* da Orquestra.

Os dados aqui analisados não se referem a todo o efetivo instrumental da Orquestra, mas a uma pequena amostra que pode balizar o processo de desenvolvimento da competência musical dos alunos que integram o projeto Villa-Lobos, desde as oficinas de musicalização até a inclusão no efetivo da Orquestra.

7.1 A INFLUÊNCIA DA CULTURA LOCAL: “A escola de samba me desviou para o lado da música”

É de grande importância para o desenvolvimento da competência musical o envolvimento prazeroso com a música. Esse envolvimento prazeroso oportuniza um interesse espontâneo e agradável em fazer música. Neste sentido, as manifestações populares trazem consigo essa possibilidade de envolvimento.

As manifestações populares “podem ser entendidas como formas de expressão da cultura de um povo, constituindo movimentos de determinada cultura, em época e lugar específicos” (CARVALHO, 2000, p. 25).

Essas expressões culturais do povo são diversificadas e incluem música, dança, festas, rituais etc. De acordo com Carvalho (2000), é no espaço cultural, no cotidiano, que ocorrem as relações que embasam as manifestações culturais. Ou seja, esse espaço cultural é o espaço de criação “natural” e espontâneo das manifestações.

As expressões culturais estão ligadas à experiência empírica dos homens que, por sua vez, está diretamente ligada ao cotidiano. Neste sentido, o carnaval figura como uma manifestação genuinamente popular que oportuniza o envolvimento coletivo e prazeroso através da música e da dança.

Muitos jovens são atraídos pela possibilidade de fazerem parte de uma escola de samba e terem a oportunidade de representar determinada comunidade na avenida. Esse envolvimento, por sua vez, pode desencadear o interesse pela música no que diz respeito a um aprendizado sistemático de um determinado instrumento e ainda potencializar a sensibilidade musical.

É neste sentido que a fala de um dos integrantes da Orquestra Villa-Lobos ganha sentido. Geyson Willian Mença da Cruz, multi-instrumentista da Orquestra, diz que

A escola de samba foi muito importante pra minha formação musical. A parte da música que sempre me influenciou foi o carnaval. A gente tá sempre envolvido em carnaval e não porque economicamente é bom, não! É porque a gente gosta muito. É uma paixão aqui na vila. Eu fui criado dentro da escola de samba (entrevista realizada em 13/08/2012).

No que diz respeito à importância da escola de samba para o desenvolvimento da competência musical, o pai do Geyson diz que desde os nove

anos o filho já surpreendia a todos. Ele tocava repenique na escola de samba “no momento do desfile, toda a bateria parava e ele solava” (entrevista com Lisandro Silva da Cruz, realizada no dia 11/06/2012). Para o pai, “o Geyson sempre teve uma sensibilidade apurada na área musical” (Lisandro Cruz).

Essa sensibilidade, por sua vez, motivou os pais de Geyson a inscrevê-lo no projeto Villa-Lobos. A partir dos olhos clínicos dos oficinairos e professores do projeto, foi percebido que o Geyson tinha facilidade para tocar flauta doce e, então, logo foi assimilado pelo projeto. Desde então, segundo o pai: “A infância do Geyson foi toda em cima da música” (Lisandro Cruz). Geyson diz que:

No início, quando eu não tinha essa fascinação pela música, eu era um aluno comum que vinha na aula sem estudar só que mesmo sem estudar eu já tinha uma certa facilidade que os outros não tinham. Daí acabou que eu notei isso e comecei a estudar mais. Se eu já tinha facilidade, não estudando, imagine estudando (Geyson Cruz).

Inicialmente, o Geyson estudou violino, sob a influência direta dos pais que queriam que ele tocasse o instrumento, mas depois foi iniciando uma aproximação com o violão, que o fez deixar de lado o violino e seguir se aperfeiçoando no violão. Segundo o pai, que também é percussionista e mestre de bateria da escola de samba, quando o Geyson aprendeu a tocar o primeiro acorde ele imediatamente foi mostrar-lhe. O pai o elogiou e incentivou a continuar estudando o instrumento.

Conforme dados levantados na entrevista e na observação, atualmente o Geyson toca, além do violão, cavaquinho, piano, flauta e percussão, e é professor de música. Dentro de casa, ele é quem ajuda os irmãos nas tarefas musicais. Com mais experiência, ele ensina e acompanha ao violão e dá sugestões para a execução das músicas estudadas.

Percebe-se que, no caso do Geyson, a escola de samba desempenhou um papel muito importante para sua formação musical inicial, pois possibilitou o desenvolvimento empírico da habilidade rítmica que, em geral, é uma das dificuldades encontradas pelo aluno que estuda música.

O processo de ensino tradicional da música, por muito tempo priorizou o desenvolvimento da leitura musical em detrimento do sentir a música ritmicamente. Isso oportunizou a formação de músicos com *déficits de* habilidades rítmicas.

Especificamente no caso do Geyson, há um processo inverso ao modelo tradicional: o seu envolvimento inicial com a escola de samba, a partir dos nove

anos, possibilitou o desenvolvimento de habilidades rítmicas que, ao que parece, potencializaram outras habilidades na área musical.

Na verdade eu tive dois meses de aula de violão, no início, só que a minha mão era muito pequena pra tocar violão daí veio uma estagiaria pra cá, mas terminou o período de estágio dela e aí terminou a aula. Naquele tempo lá eu não tinha muito desenvolvimento no violão e tinha a mão pequena. Daí eu já fazia aula de flauta e entrei para o violino (Geyson Cruz).

Atualmente, o Geyson, além de tocar violão, piano, baixo elétrico, cavaquinho e percussão na Orquestra, atua também como monitor na formação de novos instrumentistas para a Orquestra. No que diz respeito ao estudo dos instrumentos, Geyson diz que o violão é o instrumento mais estudado seguido pelo piano, cavaquinho e percussão, e que o método de estudo utilizado é bastante prático:

Eu pego e escuto a música na rádio e toco um pouco de ouvido pra distrair, esquentar a mão. Depois eu leio a partitura que eu preciso, porque normalmente eu leio a partitura e fica decorado, mas agora tem que ler. Eu sempre estudo antes de vir para o ensaio. Eu não quero que saia, talvez, uma coisinha boa. Eu quero fazer o melhor. Por isso eu estudo em casa pra trazer pronto para o ensaio (Geyson Cruz).

Além de músico da Orquestra e integrante da bateria da Escola de Samba Unidos da Vila Mapa, o Geyson faz parte também do grupo de pagode da Vila, que é composto basicamente por integrantes da Orquestra e atua em um grupo musical religioso. Geyson diz que toca em uma casa de Umbanda.

Eu toco tambor. A umbanda influencia muito o carnaval. Eu sou Alabê na Umbanda que é aquele que toca o tambor. O carnaval me incentivou pra música e depois de entrar no Villa Lobos eu fui pra umbanda. Na Umbanda a gente toca de forma intuitiva. Não tem partitura. É no automático. Na escola de samba já é diferente. O meu pai agora assumiu como mestre de bateria da escola de samba e quem pensa muito nas batidas sou eu. De repente eu tenho um lampejo de uma batida daí eu vou e escrevo. Eu tenho um caderno de rascunhos só pras batidas da bateria. Os bateristas não sabem ler o ritmo que eu escrevo. Fica só pra mim aí depois eu passo para os bateristas.

No final dessa conversa, o Geyson me disse, com muita alegria e orgulho, que havia sido aprovado no curso de graduação em Música, com ênfase em Música Popular, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Morador da Lomba do Pinheiro, o Geyson cursou todo o ensino fundamental na Villa Lobos, onde começou a estudar música. Ele diz que sempre gostou de música, mas que até entrar

realmente no projeto, não tinha conhecimento algum sobre música. Em 2004, o jovem músico foi incluído definitivamente ao efetivo da Orquestra, como reconhecimento ao talento demonstrado nas aulas de violino, violão, flauta, percussão, cavaquinho, baixo elétrico e piano, instrumentos que passou a dominar. Com sua aprovação no vestibular da UFRGS, ele diz que vai realizar o seu sonho, que é ensinar música pra outras crianças, “para que elas tenham a mesma oportunidade que eu tive” (Geyson Cruz).

Corroborando com a ideia de que a cultura local influencia na aquisição da competência musical, a professora Keliezy Severo (2010), em entrevista realizada como parte de sua monografia de especialização, relata a fala de um integrante da Orquestra:

Conversando depois com os meninos da percussão sobre a excelente percepção musical que eles tinham, questionei de que forma desenvolveram esta habilidade. Responderam que foi através das influências que eles tiveram desde pequenos na comunidade e em suas famílias. Como tocar em banda de pagode ou participar de rodas de samba, pois para estas práticas os instrumentistas escutam as músicas que passam nas rádios e pegam as batidas das músicas de ouvido. Outra influência é a prática desenvolvida na escola de samba na comunidade, pois para aprender as variações rítmicas precisa, além de habilidade, um ouvido bom para decorar as variações (SEVERO, 2010, p. 32 -33).

Conforme os estudos realizados no campo, é perceptível a influência da cultura local no desenvolvimento da competência musical. Os alunos com os quais pude conversar mais frequentemente, em especial o Geyson, o Eguivaldo, a Thalyta e também a ex-aluna e professora Keliezy, indicaram, através de suas falas, que a escola de samba, o grupo de pagode e ainda a participação como músico na religião afro, tem contribuído com o desenvolvimento da competência musical. Trata-se da aquisição e do desenvolvimento permanente de habilidades musicais que se dá de maneira informal e são incorporadas ao fazer musical mais sistemático e formal.

7.2 A INFLUÊNCIA E O APOIO DA FAMÍLIA E AMIGOS

Outro fator observado na pesquisa que parece cooperar com o desenvolvimento da competência musical de alguns dos integrantes da Orquestra Villa-Lobos, a partir da amostra utilizada para esta pesquisa, é a influência e o apoio da família e amigos. Durante as conversas com os integrantes da Orquestra,

procurei identificar a representação da família para os músicos. Busquei entender de que forma os pais, irmãos e amigos colaboraram para que o processo de desenvolvimento da competência musical fosse iniciado e plenamente desenvolvido.

Para a professora Cecília:

A contribuição fundamental da família é na valorização, em apoiar a escolha de seu filho ou ainda em oferecer a ele esta oportunidade de se fazer pertencente ao programa. É fato que há a necessidade de organização familiar para que o filho (a) possa dar conta dos estudos musicais e da participação nas atividades das oficinas (entrevista realizada no dia 16/12/2012).

De acordo com a Dona Maria José, mãe de três músicos da Orquestra, (Geyson, Thalita e Thales Mença da Cruz), o fato de os seus filhos terem avós e tios envolvidos com a música, através da Escola de Samba “Unidos da Vila Mapa”, bem como ter o pai envolvido na escola de samba como mestre de bateria e ainda a referência dos amigos que se reuniam em casa para tocar juntos, possibilitou que os seus filhos tivessem essa inclinação para a música. “Na minha família e na família de meu esposo existe uma grande convivência com a música através da escola de samba” (entrevista realizada em 11/06/2012).

O apoio dado pela Dona Maria José e seu esposo aos filhos, pelo que observei nas entrevistas, não se restringe apenas ao incentivo para o estudo da música, mas, sobretudo, refere-se a um apoio onde os genitores são uma espécie de coordenadores de atividades que têm a música como carro chefe: estudos individuais, estudos em grupo, ensaio da Orquestra, entre outras atividades. Durante a entrevista, a Dona Maria José me perguntou: “Será se até 15:00hs já acabou?” (Dona Maria José). Preocupada com o tempo da entrevista, ela complementou: “É que eles têm ensaio às 15:00hs”. Percebe-se, na fala de Dona Maria José, um envolvimento e uma preocupação com o desenvolvimento musical dos filhos.

Durante a entrevista, percebi também que o contexto familiar, o ambiente, o cotidiano, os relacionamentos sociais dos irmãos, a paisagem visual e sonora da casa favoreciam o desenvolvimento musical. “A sala da casa é uma mini sala de ensaio”, conforme a Dona Maria José relatou para mim. Em cima do armário, está o Maracaná⁷, o repenique⁸ e os tamborins. Na entrada da casa, podemos, imediatamente, perceber que se trata de uma família de músicos.

⁷ Espécie de tambor utilizado na escola de samba.

Dona Maria José, ao comentar sobre as reuniões de ensaio que costumam acontecer em sua casa, disse que é comum acontecer reuniões com aproximadamente 18 pessoas na sala da sua casa. A sala é bem pequena, mas segundo ela, é possível acolher a todos. Dona Maria José diz que não se importa com o barulho. “É que nem eu digo: eu tenho na minha casa uma micro orquestra. Quando se junta os 03 pra tocarem juntos eu fico muito feliz”. Ela diz que “tem algumas mães de alunos da orquestra que não gostam que seus filhos toquem em casa” (Dona Maria José), mas para ela é uma alegria quando os seus filhos estão em casa tocando juntos com outros colegas. São colegas da escola e da comunidade em geral, que se reúnem para desfrutar da alegria de tocar juntos. Para Snyders (2008), existe alegria entre os jovens ao se encontrarem e em comunicar-se com outros jovens e outras culturas a partir de suas músicas. O autor continua dizendo que:

[...] escapando às barreiras da linguagem, vivem a diversidade, levam em conta as diferenças e isto lhes parece com frequência ser o valor essencial, seu valor essencial; na escuta e na atividade musicais, eles conseguem dividir, o que é a forma mais satisfatória de respeitar; cada um pode ter a sua parte da música, e é talvez nela que estejamos mais inteiros (SNYDERS, 2008, p. 95).

Ao final da entrevista, Dona Maria José pediu que os três filhos tocassem uma música. Cada um pegou seu instrumento e o Geyson comentou: “ontem que foi legal aqui em casa: a Thalita tava, tocando “O Verão” de “As Quatro Estações” de Vivaldi e eu tava tocando ao mesmo tempo “Jorge da Fusa [sic]”. Dois instrumentos diferentes, dois estilos diferentes em um espaço bem pequeno. Todos riram e iniciaram a execução de Brasileirinho, de Waldir Azevedo. Inicialmente, apenas os três irmãos tocaram e, logo, depois o pai pegou o Maracanã e começou a acompanhar o trio.

A maneira como eles trataram a música naquele momento foi o que me impressionou: sem partituras, estantes ou qualquer outra formalidade, eles sentaram no sofá e tocaram uma obra complexa do ponto de vista interpretativo, visto se tratar de um chorinho⁹ que exige muita habilidade no instrumento e virtuosismo por parte do intérprete. Foi como se eles estivessem se apresentando no teatro.

⁸ Também chamado de repique, é um tambor pequeno com peles em ambos os lados.

⁹ Gênero musical da Música Popular Brasileira.

A Thalita fez o solo ao violino, sempre atenta para o Geyson que acompanhava ao violão e o Thales, irmão mais novo, junto com o pai, faziam a marcação rítmica, observados pela Dona Maria José, preocupada com o horário de ensaio dos filhos. Eram três jovens estudantes de música, uma servente da escola e um empreiteiro: uma família reunida em torno da música.

Ao final do “concerto improvisado”, a Thalita me disse que entrou no projeto porque seu irmão já estava no projeto. “Ele vinha pra casa e começava a estudar e eu comecei a gostar. Meu pai era o mestre de bateria da Escola de Samba da comunidade, e aí eu comecei a me interessar pela música”.

No que diz respeito ainda à influência da família, a Thalita diz que foi a paixão da sua mãe pela música (ela era apaixonada por violino) que contribuiu para que ela escolhesse o violino como instrumento principal. Thalita diz ainda que, depois que o seu irmão mais velho entrou no projeto e começou a tocar violino, ela se apaixonou pelo instrumento. Percebe-se, assim, a influência que os próprios irmãos podem também exercer sobre o aluno que inicia sua formação musical.

Para Davidson, Howe e Sloboda (1997, p. 9), “os trabalhos sobre o desenvolvimento em geral revela que os irmãos podem ter uma influência chave sobre o outro (entre si)”. Os autores exemplificam dizendo que os irmãos mais velhos, em geral, manifestam um comportamento mais direcionado a professor em relação aos seus irmãos menores. Nessa pesquisa, os autores descobriram ainda que os irmãos menores, com um ano, por exemplo, copiam seus irmãos mais velhos, com frequência, e os tratam como seus professores.

A pesquisa desenvolvida por Davidson; Howe; Sloboda (1997) indicou que a maioria dos participantes eram inspirados pelo irmão ou imitavam o irmão. Para os respondentes da pesquisa, o irmão exercia uma influência positiva e não negativa.

Há oito anos no projeto Villa-Lobos, a Thalita é a *spala*¹⁰ da Orquestra e atua também como flautista e percussionista. Para ela, a participação da família é muito importante na formação musical. Ela diz que “a família tem que dar estímulo para o aluno, para ser um bom instrumentista, e é muito importante também para o aluno saber que tem alguém torcendo por ele, que quer ver ele lá na ponta do degrau” (Thalita Cruz).

¹⁰ Primeiro violino da Orquestra.

Davidson, Howe e Sloboda (1997, p. 9) dizem que “o apoio dos pais deve ser especial”. Os autores continuam dizendo que:

[...] existem evidências consideráveis de que um dos meios mais cruciais de auxílio ao crescimento intelectual se dá através das interações entre pai (ou mãe) e criança, considerando-se que as interações não sejam ameaçadoras para o conceito de autoestima da criança (BRUNER, 1973 apud DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997, p. 9).

Figura 6 — Thalita com seus pais e irmãos



Fonte: Arquivo Particular.

O Eguivaldo diz que a influência e o apoio dos pais foram fundamentais: “Foi desde pequeno, vendo meus familiares tocando samba em casa que eu me interessei pela música” (entrevista realizada em 17/09/2012). Segundo o músico, que já participa há 11 anos do projeto e atua na Orquestra tocando violão, cavaquinho, teclado, flauta doce e, mais recentemente, o metalofone, colaborando também como monitor na formação de novos instrumentistas, o apoio dos pais foi determinante para que ele continuasse a estudar música.

Eu tive o apoio 100% da minha família. A minha família vem do samba e sempre tinha ensaios lá em casa. É difícil ouvir o samba e não se envolver. Eu gostava de ouvir a música do samba. O samba é a minha raiz. A partir

do samba eu comecei a me inclinar para música. Daí com o projeto Villa – Lobos eu pude estudar música. Eu comecei pela flauta doce e fui me interessando por outros instrumentos, como o violão e o cavaquinho. Atualmente, o instrumento que eu mais toco na orquestra é o cavaquinho. Eu gosto de tocar o que vem na cabeça (Eguivaldo Soares).

Durante o último ensaio para o Show “Retratos Urbanos”, percebi que Eguivaldo estava tocando um instrumento não relatado nas entrevistas. Perguntei a ele sobre o tempo de aprendizado daquele instrumento. Ele me disse que estava tocando o metalofone há um mês. Contou-me que os outros instrumentistas tiveram que ser remanejados para outros instrumentos e, então, “alguém tinha que tocar o instrumento” (Eguivaldo Soares).

Figura 7 — Eguivaldo Tocando o Metalofone



Fonte: Arquivo Particular.

O envolvimento dos pais com a escola de samba da Vila e ainda a influência de amigos que tocavam na bateria da escola possibilitou que o Eguivaldo se interessasse pela música e procurasse desenvolver habilidades musicais que o

tornasse apto para a execução de um determinado instrumento. Nessa busca, Eguivaldo foi assimilado pelo projeto Villa-Lobos e começou a sua formação musical de forma sistematizada.

Baterista da Escola de Samba “Unidos da Vila Mapa”, Eguivaldo diz que primeiro entrou no projeto e começou a aprender música. Depois, ele começou a ter participações mais regulares na escola de samba tocando surdo. Além de participar da escola de samba, Eguivaldo atua também num grupo de pagode estruturado a partir dos músicos da Orquestra. “São os Guris da percussão e da harmonia da orquestra” (Eguivaldo Soares).

Eguivaldo diz ainda que atribui à sua família toda a vitória que teve através da música e finaliza dizendo que “A orquestra é a minha segunda família. Eu passo mais tempo aqui do que em casa e essa segunda família tem sido também muito importante pra mim” (Eguivaldo Soares).

Eguivaldo compreende a importância da família em sua trajetória musical e parece retribuir isso a cada apresentação através de sua performance musical: “Meus pais têm orgulho de mim e eu me esforço para mostrar o melhor que eu posso fazer”.

7.3 A INFLUÊNCIA DA ORQUESTRA: as oficinas, o retiro e as viagens

A Orquestra Villa-Lobos tem sido, ao longo de seus 20 anos, uma fonte de inspiração para diversos jovens que residem na Vila Mapa e arredores. O trabalho desenvolvido pela professora Cecília e equipe não consiste apenas na preparação semanal de repertório para as apresentações, mas em ações educativas diversificadas, em espaços diversificados com vistas a proporcionar a democratização do ensino musical para os jovens da Mapa.

Nesta perspectiva, o projeto Villa-Lobos desenvolve oficinas de música para crianças das escolas infantis do bairro, sendo que a forma de acesso, segundo a professora Cecília, é a partir do interesse da criança e o pré-requisito é estar matriculado no ensino fundamental a partir do 1º ano. A professora Cecília diz que participar das oficinas de música “é pré-requisito pra participar da orquestra em função da exigência de repertório e da vivência artística” (Professora Cecília).

As oficinas de música ocorrem em três escolas municipais do bairro e consiste na musicalização infantil a partir dos quatro anos de idade, como atividade curricular. Ou seja, ao longo da semana, todas as crianças das turmas atendidas (Jardim A e Jardim B) têm aulas de musicalização no horário escolar. A professora Cecília enfatiza que, no trabalho de educação musical desenvolvido fora da EMEF Heitor Villa-Lobos e na ONG parceira Centro de Promoção da Criança e do Adolescente, todas as crianças e os adolescentes atendidos participam de atividades de música em, no mínimo, um encontro por semana.

Para a professora Cecília, o trabalho de formação realizado fora da Escola Villa-Lobos tem sido fundamental para implementar a educação de musical consistente com vistas a oportunizar o acesso ao universo da música cada vez mais cedo e a garantir a formação continuada adiante. “A música, como área de conhecimento, exige processo que envolve dedicação prolongada e muito estudo. Quanto mais cedo a criança estiver vivenciando experiências musicais na escola, tanto maior será o seu aproveitamento no futuro” (Profa Cecilia).

Na avaliação da professora Cecília, no que diz respeito à contribuição das oficinas para o ingresso na Orquestra:

Os alunos a cada ano se preparam mais e melhor para o ingresso na Orquestra. Para isto, fazemos um monitoramento de perto, considerando tempos de aprendizagem e potencialidades individuais, adaptando formas de atendimento e metodologias a bem de prepará-los para o ingresso no grupo principal com domínio de repertório, autonomia e competência artístico-musical.

Figura 8 — Oficina de Musica



Fonte: Arquivo Particular.

O interesse dos pais em colocar os filhos nas oficinas do projeto Villa-Lobos é logo justificado com o seguinte argumento:

As crianças que participam das oficinas têm uma atividade extracurricular. Elas estão, ou nas oficinas ou em alguma apresentação. Elas estão sempre com o tempo ocupado e assim elas não ficam na rua como as outras crianças que os pais vão trabalhar e os seus filhos ficam pelas esquinas das ruas (entrevista com Dona Orildes, realizada em 16/11/2012).

As oficinas de música representam a porta de entrada para as crianças que desejam estudar música do projeto Villa-Lobos e ingressar na Orquestra, mas também, conforme a Dona Orildes:

A oportunidade de serem não apenas músicos, mas cidadãos. Isso é o mais importante do projeto. Essa é a diferença da orquestra". Por isso que cada vez mais jovens querem entrar na orquestra. Os músicos da orquestra passam a ser referência para outros jovens (Dona Orildes).

É nas oficinas que as crianças começam todo o processo de desenvolvimento da competência musical. Nas oficinas de música realizadas na E.M.E.I Maria

Marques, o trabalho desenvolvido pela professora Keliezy Severo consiste basicamente na musicalização através de canções infantis e percussão. A professora procura trabalhar inicialmente os parâmetros do som, como forte e fraco, grave e agudo, e curto e longo, além de trabalhar também a questão da afinação e a iniciação da grafia musical.

No ensaio para o recital de fim de ano, a professora iniciou com um bom dia cantado onde as crianças que desejassem podiam caminhar até o centro da sala para fazer a coreografia da música e abraçar o colega como a música diz:

Bom dia como vai você
Meu amigo você pode ser
Palma, palma; mão com mão
Agora dá um abraço de coração

Após esse primeiro momento, a professora iniciou o ensaio do repertório específico para a apresentação de fim de ano. Na oportunidade, as crianças ensaiaram a música “Passa, Passa Gavião”, onde cada criança tinha a oportunidade de demonstrar sua habilidade em determinado instrumento de percussão.

Nesse ensaio, as crianças demonstravam compreender claramente os gestos da professora quando ela pedia para tocarem mais forte ou mais fraco, como também as crianças já demonstram compreender o sentido de coletividade em música, tocando baixinho quando outro colega estava solando.

Algumas crianças demonstram que já têm em mente o fato de que as oficinas representam a porta de entrada para a Orquestra e, por isso, conforme a professora, se esforçam em dar respostas positivas aos seus comandos. A professora diz ainda que a musicalidade dessas crianças é impressionante. “Com 03 meses de aulas, tocando só 2 notas na flauta eu já as coloco para se apresentarem” (entrevista realizada em 16/12/2012)

Para a professora Sidnara Fraga, que trabalha na E.M.E.I Maria Marques desde 2001 atuando, inicialmente, como professora da escola, e há quatro anos como diretora, “a oficina de música é um trabalho muito lindo pra nós aqui da escola”. A professora continua dizendo que

Aqui a música é muito valorizada pela família. Geralmente os pais vem para as apresentações. Eles comentam bastante que gostam que o filho participem das oficinas porque geralmente eles saem daqui e vão pra orquestra. As mães comentam com alegria que eles vão entrar na orquestra. Entrar na orquestra não é só o desejo da criança, mas dos pais e de toda a família. Eles vêm a orquestra como possibilidade de inclusão social (entrevista realizada em 21/03/2012).

Quando a professora se refere à Keliezy, ela diz que é um exemplo para todas as crianças das oficinas. “As crianças querem ser igual a Keli [...] eu não sei se eles vão seguir o exemplo da Keliezy, mas eles tratam a música de forma bastante seria. A professora deles trata a música de forma bastante séria” (Profª. Sidnara). A professora Sidnara acrescenta que a escola tem crianças que saíram de lá, foram para o Villa e agora voltam como integrantes da Orquestra. “Isso é muito gratificante para nós aqui da escola” (Profª. Sidnara).

O retiro musical é outra atividade desenvolvida pela Orquestra que influencia diretamente no desenvolvimento da competência musical. O retiro musical consiste basicamente no aperfeiçoamento técnico instrumental com vistas a um melhor preparo para o concerto de fim de ano. O diferencial trazido pela proposta do retiro musical é que não há apenas o interesse de aprimoramento técnico, mas um estreitamento das relações interpessoais. Os músicos passam quatro dias em um sítio afastado da correria do dia a dia da cidade grande.

A professora Cecilia descreve o retiro musical como:

Um encontro anual de estudo de repertório novo, tendo em vista o espetáculo de final de ano. Aconteceram cinco edições, todas elas em feriado de 3 ou 4 dias no Convento Boaventura situado no município de Imigrante, serra gaúcha. Participam os alunos da Orquestra e seus professores das oficinas. Além de estudo, o evento também tem por objetivo intensificar a convivência em grupo (entrevista realizada em 16/12/2012).

Para a professora Keliezy, que participa do retiro desde a sua implantação, o retiro musical representa a oportunidade para os músicos desenvolverem a técnica musical em um ambiente tranquilo e prazeroso. A professora descreve em sua monografia de especialização que:

No Retiro Musical os ensaios eram divididos em pequenos grupos separados em salas diferentes, facilitando a aprendizagem dos arranjos, e ensaios coletivos. Por isto que a presença dos professores do projeto era muito importante, para realizar o trabalho com os diversos naipes. Todas as músicas que fazem parte do repertório a maestrina Cecília sempre contextualizava a história da música, explicando a época, o gênero, o compositor, a letra e o motivo da escolha das músicas (SEVERO, 2010, p. 33)

A professora comenta ainda que os alunos costumam dar bastante atenção às histórias musicais contadas pela professora Cecília por ocasião do retiro. Para a professora Keliezy Severo (2010, p. 36), o retiro musical, que já acontece há cinco edições, é importante para a Orquestra, pois o mesmo oportuniza a criação de “laços de amizade e uma boa relação nas práticas em conjunto, já que isto também reflete positivamente na performance musical”. Em seu diário de campo, a professora Keliezy diz ainda que a professora Cecília costuma organizar para cada dia do retiro:

[...] uma programação, com diversas formações de ensaios (trabalhos dirigidos com os naipes) e práticas mais livres, sem um roteiro de repertório e procedimentos rigidamente pré-estabelecido. Uma das atividades solicitadas pelos alunos para a programação foi a roda de samba. O samba é o gênero musical que os alunos mais se identificam, pois na comunidade da vila Mapa existe uma cultura muito forte da escola de samba. Assim os alunos organizaram uma roda de samba que envolveu a todos no Convento, ao som de cavaquinho, violão, surdo, pandeiro, reco-reco, meia lua e caxeta, todos cantavam e dançavam com muita alegria e emoção. A noite que era silenciosa e tranquila, tornou-se agitada com a batucada e cantoria vibrante dos alunos e professores (SEVERO, 2010, p. 36-37).

O Eguivaldo diz que no retiro, além de os alunos terem a oportunidade de estudar num lugar muito calmo e isolado, eles têm também a oportunidade de conversar e brincar, “é um momento dos componentes se conhecerem melhor” (Eguivaldo). A jovem e virtuose cantora, Stephanie Silva, diz que:

Um dos momentos mais marcantes que tive com a orquestra foi o meu primeiro retiro. Aquele lugar me passou uma sensação boa, porque eu nunca tinha visto um lugar tão bonito, que eu pensava que iria só ver na televisão. Lá eu pude conhecer melhor o pessoal da orquestra e me divertir muito (SILVEIRA, 2012, p. 88).

Figura 9 — Orquestra Villa-Lobos no Retiro Musical



Fonte: Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis (2011).

As viagens da Orquestra são também fatores motivacionais que contribuem para o desenvolvimento da competência musical. O interesse em fazer parte da Orquestra e ter um nível técnico satisfatório no instrumento está diretamente associado à ideia de ter a oportunidade de viver momentos novos, conhecer novos lugares e novas pessoas, ter visibilidade social e abertura de novas oportunidades. Isso foi muito recorrente nas conversas com os entrevistados.

Dona Maria José, por exemplo, diz que os seus filhos tiveram, através da Orquestra, a oportunidade de conhecer lugares que ela jamais conheceu e que nunca poderia levá-los. Para o Geyson, filho de Dona Maria José:

[...] a orquestra tem influenciado bastante. Agora, véspera de prova pra entrar na orquestra tinha vários alunos tocando flauta por tudo que é canto. Aqui tem que ter uma certa média pra entrar na orquestra. Não só por aprender música, mas pelas viagens. Tem muitos lugares que a gente jamais pensou em conhecer. Nunca tinham pensado em conhecer aquelas praias, totalmente diferente daqui (entrevista realizada em 13/08/2012).

As viagens são momentos aguardados com muita expectativa. É sempre uma festa quando a professora Cecília informa que a Orquestra irá viajar.

A Andrielly Lima diz que teve vários momentos importantes na Orquestra: “O retiro, a viagem à Paraíba” (SILVEIRA, 2012, p. 89). A Letiele Dorneles, aluna da Orquestra, é citada também pela professora Cecília no livro *Orquestra Villa-Lobos: a música que transforma*. No livro, a adolescente diz que: “Uma das coisas mais marcantes na orquestra foi a viagem à João Pessoa. Foi minha melhor viagem, com momentos que nunca esquecerei. [...] ganhei vários amigos e espero leva-los por toda a vida”. (SILVEIRA, 2012, p. 91).

Pedi à Thalita que escrevesse uma carta para um amigo imaginário, convencendo-o a participar do projeto:

Amigo, tenho tantas coisas para lhe falar, coisas que você vai adorar, estou estudando música em um projeto muito legal na minha antiga escola, esse ano me formei lá, e mesmo assim eu continuo lá como aluna, mas como aluna de música, que hoje em dia é a minha vida. Sei que você gosta muito de música, vi você cantando e sussurrando várias vezes músicas que você escuta na rádio. Por isso estou te convidando para fazer parte desse projeto, um projeto que tem professores legais, um projeto que até **faz viagens**, (grifo meu), olha que máximo, sei que você vai gostar, assim como eu gosto também, vem? (entrevista realizada em 05/01/13).

Ao que parece, as viagens são fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência musical pelo fato de que somente aqueles alunos que têm um nível satisfatório no instrumento podem ir. Isso gera uma necessidade de aprimoramento constante dos alunos. Todos querem estar no concerto. Ninguém abre mão das apresentações, do retiro, das viagens. Para isso, os alunos se esforçam para corresponder ao nível técnico exigido pela Orquestra e, para alcançar esse nível satisfatório, é necessário, portanto, empreender tempo, dedicação e disciplina no estudo do instrumento. A Thalita diz que os alunos têm que “estudar, estudar e estudar; ter compromisso e responsabilidade e também querer” (entrevista realizada em 05/01/2013).

Os alunos da Orquestra Villa-Lobos têm a seu favor toda uma estrutura que oportuniza o desenvolvimento da competência musical. Conforme a professora Cecília, os alunos da Orquestra desenvolvem a técnica musical através das oficinas orientadas por profissionais muito competentes, e pela dedicação individual. Em geral, os alunos têm, no mínimo, duas aulas durante a semana, mais os ensaios. A

Rafaela, violinista da Orquestra, diz que frequenta as aulas de música quatro vezes na semana mais os estudos em casa.

Os alunos da Orquestra recebem orientação musical através de disciplinas como: prática do(s) instrumento(s) que estuda, sendo que alguns estudam de dois a três instrumentos, e aula de teoria e percepção musical.

Na avaliação da professora Cecilia, o fator que mais contribui para o desenvolvimento técnico musical dos integrantes da Orquestra é a competência dos professores das oficinas que, “além de excelentes mestres, são também excelentes músicos e se tornaram referências fundamentais para os alunos. Além da dedicação individual dos alunos” (entrevista realizada em 16/12/2012).

8 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DE UM CONTEXTO POPULAR

Desde o início deste trabalho, procuro esclarecer que não é minha intenção aprofundar o estudo sobre técnicas de ensino da música ou os efeitos da música sobre o homem. É bem verdade que tudo está interligado quando se trata da arte musical. No entanto, se delimitar o meu estudo à questão técnica, reduzo este trabalho a um tratado prático com vistas a uma contribuição de ordem técnica. Não é meu objetivo! Por outro lado, se focar nos efeitos da música sobre o homem, trago à tona uma discussão antiga sobre o belo musical e as dinamogenias resultantes do prazer musical. Tudo isso é importante e legítimo, mas não constitui o meu real objeto de estudo.

Assim, quando proponho um estudo sobre o impacto da competência musical, parto, imediatamente da hipótese de que durante o processo dessa aquisição há uma mobilização de contextos e estruturas que, em alguns casos, são muito mais significativos do que a própria aquisição técnica em si. É sobre isso que realmente desejo focar minha atenção.

Neste sentido, a Orquestra Villa-Lobos apresenta-se como elemento aglutinador de experiências que indicam que o processo de desenvolvimento da competência musical oportunizou muito mais do que a competente participação num determinado grupo musical. O desenvolvimento da competência musical foi responsável por descortinar novos horizontes para a escola, comunidade e para as famílias que integram o projeto, contribuindo, assim, com a transformação daquele contexto sociocultural.

Não quero aqui focar numa visão romântica do projeto Villa-Lobos enquanto projeto de inclusão social. No entanto, pretendo destacar sua capacidade no que diz respeito a oportunizar alternativas de inclusão e mudança real de vida para aqueles que “tinham tudo pra dar errado, mas não deram” (Marcia Vasconcelos, em 22/09/2011).

Assim, neste capítulo, estarei descrevendo de que forma a Orquestra Villa-Lobos tem contribuído com o cenário social onde está inserida. Procuro responder de que forma a competência musical tem contribuído com a transformação social da Vila Mapa. Para tanto, estarei analisando as falas dos sujeitos envolvidos: direção da escola, professora, vereadora de Porto Alegre, alunos e pais, bem como

investigando essa contribuição através de outras fontes, como: matérias publicadas em jornais, trabalhos de conclusão de curso, livro sobre a Orquestra e sites que fazem referência ao projeto Villa-Lobos.

8.1 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NA ESCOLA: “É um diferencial ter uma orquestra dentro da escola”

Durante minhas visitas à Escola Heitor Villa-Lobos, percebi que a Orquestra é um referencial não somente para os alunos que atuam nela como instrumentistas, mas também para outros alunos, professores e para a direção da escola. Não se trata de uma escola que apenas abriga uma Orquestra, mas uma escola que incorporou a música como ação educativa imprescindível na formação do educando. Frente a essa constatação, procurei identificar o porquê que a Orquestra tinha um significado tão forte e presente nas falas dos entrevistados. Segundo o Eguivaldo, o motivo principal é que a Orquestra mudou a visão de alguns pais em relação ao futuro das crianças.

Com a orquestra os pais começaram a vir pra dentro da escola assistir as apresentações e perceberam que existe saída para os seus próprios filhos. Não é só deixar as crianças atiradas nas drogas. Eu acho que foi por isso que o projeto cresceu tanto. Os pais querem botar os seus filhos na orquestra pra que eles tenham a mesma saída que eu tive. Os pais têm consciência de que o filho está na escola aprendendo música e quando se quer aprender não se tem tempo mais pra nada e depois os próprios filhos vão ter consciência de que aquilo vai ser importante pra ele.

A fala do Eguivaldo expressa uma motivação real para que anualmente novas crianças sejam agregadas ao projeto. O Eguivaldo aponta para uma compreensão de que a conquista da competência musical naquele contexto escolar não favorece apenas a **entrada** na Orquestra ou a participação em algum evento cultural, mas a **saída** de uma realidade perversa, opressora e degradante. Isso fica muito claro na sua fala:

A orquestra apareceu num momento muito importante de escolha na minha vida. Eu só estudava normal como os outros alunos quando eu entrei na escola. Aí pintou a oportunidade de conhecer o projeto de música que tinha dentro da escola. Eu participei de alguns ensaios e fiz a minha opção pela música. Eu tive alguns amigos que tiveram a mesma oportunidade, mas fizeram outras escolhas e hoje estão no mundo do crime; estão presos e alguns mortos. Eu tenho vários exemplos disso. Me ofereceram também

esse caminho, mas eu fiz a escolha certa pela música que foi uma escolha muito importante na minha vida. E se não tivesse esse projeto dentro da escola?

Virgínia Crivellaro Sanchotene (2011), em sua monografia de especialização em pedagogia da arte, ao fazer referência aos integrantes da Orquestra Villa-Lobos, diz que:

Como moradores da Vila Mapa e estudantes da escola pública, os integrantes da Orquestra Villa – Lobos estariam à margem de diversas situações sociais e culturais. O ensino aprendido de música formal e de qualidade desenvolvido no programa, surge, então, como uma possibilidade de ocupar uma nova posição nas práticas e discursos vigentes sobre música e sobre os moradores da periferia: não mais ocupam o lugar do outro, de fora do que é possível e permitido, mas passam a ocupar um lugar como o que pertence. É construído, portanto, o sentimento de pertencimento à sociedade (SANCHOTENE, 2011, p. 41).

Durante a conversa com o Eguivaldo, pude perceber o significado que a escola tinha para ele a partir da Orquestra. Não era uma escola comum. Era um espaço físico que abrigava a sua segunda família: o projeto Villa-Lobos. Neste sentido, para o Eguivaldo, a escola tem outro significado a partir da Orquestra. Para a professora Cecília, o projeto mudou a escola. “O aluno não encontrava significado na escola” (Prof^a. Cecilia).

É para a escola que o Eguivaldo caminha semanalmente com seu amigo Geyson para encontrar-se com outros músicos para ensaiar na Orquestra, ou simplesmente bater papo na escola. É na escola que acontecem os planejamentos da Orquestra, as articulações para as viagens, os encontros para as apresentações, as aulas de desenvolvimento técnico no instrumento. É na escola, também, que o Eguivaldo é conhecido e prestigiado por participar da Orquestra; é na escola que ele é aplaudido após uma apresentação para a comunidade.

O tempo que o Eguivaldo fica na escola está diretamente ligado ao fazer musical. Segundo o jovem instrumentista, ele passa “mais tempo na escola do que em casa” (Eguivaldo).

A professora Marcia, que também integra o projeto Villa-Lobos na condição de corista, diz que:

[...] a escola é um referencial pra comunidade em termos de espaço. Nós temos carência de espaços. Eles não têm um clube, uma praça legal, eles não têm um cinema, eles não têm nada disso. A escola se constitui como

um centro social pra eles. Então é lógico que passa a fazer parte, de forma real, da comunidade. Isso modifica a realidade deles. Modifica essa vida no momento em que, a partir da escola, ele pode também transitar por outros espaços, conviver com outras culturas, com outras pessoas. Com certeza é um diferencial.

O estar na escola é, para o Eguivaldo, um momento de prazer, de orgulho. Esses sentimentos estão diretamente ligados à sua participação na Orquestra. Conforme ele diz: “É um prazer estar na orquestra. Todo dia é um aprendizado novo. Quando me perguntam se eu faço parte da orquestra eu respondo com muito orgulho. Eu tenho um grande orgulho em estar na orquestra” (Eguivaldo).

Para a diretora da escola, Márcia Vasconcelos, ter uma orquestra na escola sinaliza de imediato uma valorização dispensada à arte musical enquanto ação educativa. Essa valorização é potencializada quando existe na escola um trabalho de formação musical que atende crianças ininterruptamente há 20 anos.

As crianças entram na escola e já sabem que podem participar da orquestra. Alguns pais matriculam na escola por que querem que os filhos façam parte da projeto. Eles sabem o que isso significa. Tem a Keliezy, tem o Wladimir que são referência pra eles. Já não é mais só matricular o filho na escola, mas ter a oportunidade de participar do projeto (Profª. Marcia Vasconcelos).

A professora Márcia diz ainda que a Orquestra Villa-Lobos, enquanto difusora do conhecimento musical, tem oportunizado o acesso ao conhecimento musical, bem como tem contribuído, de forma democrática, com que todas as crianças tenham acesso ao aprendizado musical.

Durante a entrevista realizada no dia 22/09/2011, na Escola Heitor Villa Lobos, a professora Márcia disse que a Orquestra é um diferencial na escola. A professora diz que:

[...] é um diferencial ter uma orquestra dentro da escola. Com certeza! Porque a música tá sempre constante nos momentos da escola. Tu acostuma a ouvir o som das flautas. De repente, no interturno, eles estão tocando, eles estão ensaiando. Tu ouve música e tu sente aquele movimento todo que a música proporciona. Eles tão sempre envolvidos em alguma atividade... seja fora da escola ou dentro da escola... então, começa a fazer parte do nosso cotidiano. A música faz parte do cotidiano da nossa escola.

A Escola Heitor Villa-Lobos passou a ser referência não só para a comunidade da Vila Mapa, mas também para a educação de Porto Alegre, conforme diz Cleci Jurach, Secretária de Educação de Porto Alegre:

Na realidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), e não apenas em razão do acolhimento a expressiva parcela de crianças e adolescentes que vive em situação de grande vulnerabilidade social, há a necessidade de ampliação da carga horária. É necessário oferecer uma educação integral, que resulte numa formação mais completa do ser humano. [...] A orquestra Villa – Lobos exemplifica essa concepção, [...] além da integralização do horário de atendimento escolar, persegue-se também a educação integral, que busca a formação completa do ser humano. O papel da orquestra é fundamental e fascinante (SILVEIRA, 2012, p. 39).

Na fala da secretária de educação, percebe-se o reconhecimento do impacto do projeto Villa-Lobos para a Educação porto-alegrense. Percebe-se que esse reconhecimento não está ligado necessariamente à notoriedade dispensada ao virtuosismo técnico musical dos integrantes da Orquestra, mas à oportunidade de inclusão que o projeto tem dado a inúmeros jovens da Vila Mapa e arredores através da música.

Quando conversei com o Eguivaldo, ele deixou escapar uma pergunta que indica a grande importância da Orquestra para aqueles jovens: “Onde nós estaríamos se não fosse a orquestra?” (Eguivaldo). A análise que fazemos deste questionamento é que toda a comunidade escolar, mesmo aqueles que não estão ligados ao projeto, reconhecem, valorizam, respeitam e legitimam aquela ação sociomusical.

A professora Keliezy disse que nem sempre foi assim. No início, o olhar era de dúvida, de receio, “mas aos poucos o projeto foi crescendo e contribuindo com a transformação de vidas. Eu sou um exemplo pra eles disso que a musica é capaz de fazer” (Prof^a. Keliezy).

Para Keliezy, a sua família só apoiou o seu interesse por estudar música “porque era uma atividade da escola, mas não havia nenhuma reflexão a respeito da repercussão da música para o meu futuro”. A professora continua dizendo que:

Hoje, as crianças que entram na escola já entendem que fazer música é muito importante. Que é muito mais que passa tempo e que vai ser importante para o seu futuro. A perspectiva das crianças que entram hoje é bem diferente (Prof^a.Keliezy).

Na fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, percebi que a importância dada ao projeto Villa-Lobos não está adstrita, ao que parece, à capacidade da Orquestra em desenvolver a competência musical, promovendo os alunos a músicos de orquestras e correlatos, mas à sua potência enquanto projeto de inclusão social. É nesse sentido que a professora Cleci Jurach, em documentário sobre a Orquestra, diz que “o papel que o projeto representa para a rede municipal de ensino é imprescindível”.

Segundo Santos (2011, p.186), a Declaração de Salamanca¹¹- Nações Unidas,1994 é reafirmada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001, “face às ênfases na inclusão e na participação como essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos do cidadão”. A autora complementa dizendo que:

Vários são os projetos desenvolvidos nos últimos anos no Brasil, articulados à condição de seus participantes, crianças, adolescentes e jovens estarem vinculados à rede de ensino, sendo seu desempenho escolar acompanhado pela instituição promotora desses projetos. São projetos voltados para a inclusão social, [...] nos quais se destaca a música em projetos sociais (SANTOS, 2011, p. 186).

Sofia Cavedon, vereadora de Porto Alegre, em documentário sobre a Orquestra realizado por ocasião da comemoração dos 20 anos da Orquestra, diz que o projeto:

[...] é um puxão de orelha, é um sacudão inclusive para a rede privada, que a escola pública tem que ser muito mais que aquela lista de conteúdo onde o corpo do aluno fica de fora, a sensibilidade fica de fora. É só o intelecto ou é só a preparação para o trabalho, a preparação para o vestibular. O ser humano pulsa pelo desenvolvimento integral. A gurizada: as meninas e os meninos descobrirem [sic], que têm talento e podem viver dele, que podem usar esse talento para sua realização pessoal, pra sua relação com a vida e para sua formação.

As falas acima, referentes ao projeto de educação musical desenvolvido na escola, harmonizam-se com a visão de José Carlos Libâneo (2001, p. 7-8), sobre a função da escola.

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética,

¹¹ Documento que visa a educação para todos e trata da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

pela ética, bem como pela cultura paralela,(meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular objetivos convencionais da escola- transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, [...], capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade e qualidade de vida.

Cavedon diz também que:

A Cecília, a escola Villa – Lobos e todos os seus colaboradores vêm provocando o diálogo entre educação e cultura há vinte anos! Obra que merece ser celebrada, estudada e apoiada, pois é luz para a caminhada da educação em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no Brasil e, quiçá, no Mundo!

No documentário em homenagem aos 20 anos da Orquestra, a professora Cecília diz que:

[...] o que também me orgulha muito é que esse projeto, iniciado aqui numa escola pública de Porto Alegre, eu como professora dessa rede municipal, ser hoje um exemplo, uma referência não só na cidade de Porto Alegre, mas também em outros estados do Brasil. Esse projeto tem sido solicitado como um modelo, não para ser exatamente repetido como ele é, mas um modelo incentivador e motivador para outros educadores musicais (Prof^a. Cecilia).

Minha intenção, portanto, neste tópico, foi destacar o impacto da competência musical no contexto da E.M.E.F Heitor Villa-Lobos. Procurei mostrar que esse impacto tem repercutido positivamente naquele contexto escolar, provocando mudanças não apenas do ponto de vista físico, material, com a construção de salas apropriadas para o estudo de música, aquisição de instrumentos e outros, mas, sobretudo, no que diz respeito a um novo paradigma educacional, onde a música figura não apenas como linguagem artística utilizada nos eventos sazonais da escola, mas como saber imprescindível na formação do educando, capaz de promover processos de inclusão social.

O trabalho sociomusical, desenvolvido há 20 anos na Escola Villa-Lobos, tem provocado uma resignificação daquela escola a ponto de a sua diretora afirmar: “Eu tenho certeza que o Villa Lobos como escola não seria o que é sem a orquestra e

também penso que se a orquestra fosse fora do Villa Lobos também não seria orquestra. Chega a ser uma simbiose” (Profª. Marcia).

8.2 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NA FAMÍLIA: “O sucesso da Orquestra ta respingando na gente”

No início deste trabalho, procurei relatar minha própria trajetória como músico. Fiz isso com o objetivo de situar minha fala procurando mostrar que comecei em condições semelhantes a alguns jovens da Orquestra Villa-Lobos. Nascido numa periferia, de uma família pobre, estudante de escola pública, desassistido no que diz respeito a uma educação de qualidade, saúde e saneamento básico, e ainda estigmatizado por morar na periferia. Nessas condições, em geral, o que se pode planejar ou esperar para o futuro? Lembro que meus pais não tinham muitos planos para o futuro além de batalhar pelo sustento dos filhos e investir, a partir das escassas economias feitas no mês, na educação. No entanto, a minha família encontrou, através da música, motivos para ter esperança. O aprendizado musical oportunizou uma experiência que não ficou adstrita a mim, mas atingiu minha família no que diz respeito à sua autoestima, valorização e uma maior perspectiva social.

O cenário encontrado nesta pesquisa é semelhante. As crianças envolvidas no projeto são crianças, adolescentes e jovens de baixa renda. Em geral, eles têm o mesmo perfil socioeconômico.

Apesar dessa realidade, muito presente nas áreas periféricas das grandes cidades, percebi que as famílias envolvidas no projeto Villa-Lobos também tinham motivos para sorrir, se orgulhar e sonhar com um futuro melhor para seus filhos.

A participação do filho, neto ou sobrinho na Orquestra era motivo de grande orgulho e satisfação, e ainda descortinava novos horizontes para toda a família. Dona Orildes, avó de Bruna, comenta que sua “família se sente orgulhosa de ter a Bruna tocando na orquestra”. Para Dona Orildes, o projeto Villa-Lobos respingou nas famílias. Ela diz que “não tem como não se emocionar ao ver sua neta tocando e sendo aplaudida num teatro lotado” (Dona Orildes).

Hikiji (2006, p. 157) diz que:

É inegável que a *performance* pública do conhecimento adquirido mexe com o *performer*. Suas habilidades estão sendo exibidas para um público amplo, que pode incluir seus familiares, que até então só tinham ouvido tímidos

ensaios individuais. Ao levar a público seu conhecimento musical, o jovem está indo lá e mostrando que é capaz.

Figura 10 — Show Retratos Urbanos no Bourbon Country



Fonte: Arquivo Particular.

A avó de Bruna comenta ainda que o seu marido teve a sua foto publicada no livro lançado em homenagem aos 20 anos da Orquestra e, então:

[...] as pessoas que encontravam com ele no ônibus ou em outro lugar, davam os parabéns pra ele e diziam: tá ficando importante, né ? Meu esposo jamais pensou que estaria num livro e seria visto por muita gente. Ele ficou muito orgulhoso. Isso é muito importante. Traz uma nova alegria uma motivação pra nossa família. O sucesso da orquestra tá respingando na gente (Dona Orildes).

Durante o lançamento do livro “Orquestra Villa-Lobos: transformando vidas”, tive a oportunidade de presenciar o contentamento das famílias ao presenciarem seus filhos dando autógrafos. Professores, pesquisadores, políticos, empresários, pais, todos na fila para pegar um autógrafo dos músicos da Orquestra. Dona Maria

José, quando me viu, se apressou em me cumprimentar e chamar seus filhos para que eu pudesse pegar seus autógrafos. Foi realmente um momento de muita emoção para todos. Frases como: “Beijos, de uma futura cantora” (Stephanie), “um abraço da violinista Rafaela Lima”, “boas lembranças da orquestra” (Michelle), são alguns exemplos do significado que a Orquestra, a música tem para esses jovens, bem como sinaliza sentimentos e perspectivas pessoais futuras para a vida deles.

É de se imaginar a alegria dos pais. É de se imaginar o orgulho dos próprios músicos. Como disse a Dona Orildes:

Todo mundo gosta de ser valorizado, eu sou diarista e convidei minhas patroas para assistirem a orquestra. Elas ficaram encantadas e disseram que nunca viram uma coisa tão bonita. Eu fiquei muito orgulhosa de ter uma neta na orquestra, a gente se sente importante [...].

O impacto da arte musical na vida das famílias pode ser claramente percebido também nos comentários, na euforia do pai em ver seu filho tocando e sendo aplaudido por um auditório lotado, nos diversos *flashes* das máquinas digitais que não perdiam nenhum momento do espetáculo, no choro da mãe, ao abraçar sua filha que, minutos atrás, tocou, de forma virtuosística, o “Brasileirinho”, de Waldir Azevedo, na oportunidade, criada pela Orquestra, para as famílias frequentarem um espaço nobre da sociedade porto-alegrense, no “status” social de ter um filho participando do grupo, no reconhecimento público da Orquestra de Flautas e, em decorrência disso, o reconhecimento também dessa comunidade que, apesar de todas as dificuldades que caracterizam esse espaço social, tem construído novas identidades a partir da Orquestra de Flautas Villa-Lobos.

Ao comentar sobre a importância da Orquestra, Geyson diz o seguinte:

Eu acho que os meus pais se orgulham muito disso. Não só de mim, mas também de meus irmãos. Porque aqui não tem muitos caminhos pra ti, muitas oportunidades pra ti. Se eu for contar quantos colegas meus eu tive que já não vivem mais porque se meteram no lado do tráfico... Não tem muita oportunidade pra ti. Quanto mais tempo tu ficar na rua mais tu tem probabilidade de entrar no caminho ruim. A orquestra nos ajudou muito a fazer a escolha certa. Meus pais não abrem mão da nossa participação, porque eles sabem o quanto ela é importante pra nós.

A fala do Geyson é logo ratificada pelo Eguivaldo, que diz: “Meus pais se orgulham de eu estar na música. Eu fiz a escolha certa. Eu tinha a música e a

criminalidade pra escolher e eu escolhi pela música e hoje estou colhendo o resultado dessa escolha”.

Além de contribuir com a autoestima e valorização da família, o impacto da competência musical pode ser percebido também na compreensão dos pais, no que diz respeito à música enquanto ferramenta de inclusão social. Os pais compreendem também que, no momento em que as crianças estão buscando essa competência, através das aulas ou ensaios programados, elas não estão nas ruas, vulneráveis às ações delinquentes tão comuns naquele bairro, estando, portanto, seguros.

Dona Orildes diz que:

Os que participam da orquestra fazem a diferença. Tu não vê (sic), eles envolvidos com drogas, tu não vê as meninas com doze ou treze anos envolvidas com a prostituição. Eles estão envolvidos mais para o lado bom e isso faz a diferença. Traz tranquilidade pra toda a família, porque a gente sabe o lugar que eles estão. Isso faz a diferença. E não é só isso! A gente sabe que eles não estão aprendendo só música. Eles estão aprendendo a serem cidadãos, porque a Cecília é muito firme em relação às normas. Ela os faz entenderem o certo e o errado. Ela é amiga deles, mas também impõe respeito e é respeitada. E as crianças pra não ficarem pra trás, querem seguir o exemplo fazendo as coisas certas, corretas. Mesmo que eles não sejam músicos no futuro, só o fato de eles participarem da orquestra faz a grande diferença na vida deles porque eles vão sair daqui como cidadãos de cabeça erguida sabendo conviver com a comunidade e sabendo se portar na sociedade.

O pai do Geyson, da Thalyta e do Thales, destaca que todos os filhos têm um comprometimento com a música. Ele fica feliz com isso. Para ele, a música pode “livrar dos perigos que o mundo oferece” (Lisandro Cruz). Ele continua dizendo que ‘o projeto da orquestra é um projeto ímpar pela grande quantidade de famílias que tiveram suas rotinas modificadas a partir do trabalho desenvolvido no projeto Villa-Lobos”.

Durante as minhas conversas com os integrantes da Orquestra, com os pais e professores, percebi que, em geral, o trabalho desenvolvido pela Orquestra Villa-Lobos é compreendido para além da performance musical. Em geral, os pais têm esse discernimento de que não se trata apenas de aprender a tocar um instrumento, mas de uma educação para a vida. Dona Orildes se alegra quando fala sobre o projeto e sobre as oportunidades que ele tem criado pra educação de sua neta:

Quando tem viagem a mãe dela libera porque ela sabe que nas viagens a Bruna vai ter o privilégio de conhecer outros lugares, ficar em hotéis, coisa que os pais não têm condições de pagar. A mãe dela sabe que a sua filha

está tendo a oportunidade de conhecer outras pessoas. Eles se apresentam em lares de idosos, de pessoas deficientes e todas essas experiências eles discutem e a cabeça deles vai se abrindo para o mundo. Isso é muito bom. São experiências que eles vivem. É uma evolução. Hoje eu posso dizer que a Bruna, que tem só 13 anos, está mais evoluída, a cabeça dela é outra. Ela sabe se portar, conversar com as pessoas e também está mais educada. O comportamento dela passa a ser exemplo para os outros.

A resposta da família, em relação ao projeto, é percebida com mais evidência nas apresentações de fim de ano. No recital de encerramento do ano letivo de 2012, por exemplo, que foi realizado no dia 21/12/12, tive a oportunidade de presenciar a sala repleta de familiares com suas máquinas fotográficas, registrando todos os momentos do recital.

O recital de fim de ano consiste nas apresentações das crianças que participam das oficinas de flauta, acompanhadas dos alunos mais experientes do projeto que atuam também na Orquestra no violão, teclados e percussão.

A sala estava repleta de familiares e amigos. Todos queriam ver as crianças se apresentando. Na oportunidade a professora Cecília, coordenadora do projeto, enfatizou a importância da família para o projeto e parabenizou os pais pelo apoio e incentivo aos filhos. A professora Keliezy também reforçou a importância do projeto para aquelas crianças e suas famílias.

Figura 11 — Recital de encerramento do ano letivo



Fonte: Arquivo Particular.

Consolidado enquanto projeto de educação musical na Escola Villa-Lobos, o trabalho desenvolvido pela Orquestra repercute nas famílias e é por elas legitimado enquanto projeto de inclusão social que tem possibilitado não somente o desenvolvimento técnico musical dos seus filhos, mas o exercício da cidadania.

8.3 O IMPACTO DA COMPETÊNCIA MUSICAL NA COMUNIDADE

Neste subtópico, procuro mostrar a repercussão do projeto Villa-Lobos para a comunidade da Vila Mapa, considerando as falas dos sujeitos desta pesquisa. Assim, nosso objetivo volta-se para conhecer de que forma a Orquestra Villa-Lobos tem contribuído com a transformação daquele contexto sociocultural.

A partir de uma atividade complementar envolvendo um pequeno grupo de alunos da E.M.E.F Heitor Villa-Lobos, a iniciativa da professora Cecilia cresceu, extrapolou os muros da escola e atualmente constitui-se como um programa de educação musical que há 20 anos tem possibilitado não somente o acesso democrático ao aprendizado musical, mas o acesso daquela comunidade à cultura de forma mais ampla e diversificada.

A vereadora Sofia Cavedon diz que o projeto “vai muito além do que se pensou sobre currículo. É uma música sem fronteira com algumas dimensões únicas: essa dimensão cultural. Encharcar uma comunidade da cultura, do direito da cultura”.

Um dos impactos percebidos nesta pesquisa, portanto, está diretamente ligado à oportunidade de, não somente os integrantes da Orquestra, mas a comunidade em geral, experienciar outros contextos culturais.

A Vila Mapa possui suas próprias características identitárias. O pagode e o samba constituem-se como manifestações artístico-musicais de grande evidência e relevância para aquela comunidade. Em decorrência disso, há também todo um contexto social que se estrutura a partir desses gêneros de música popular. Em entrevista concedida a Sanchotene (2011, p. 44), a professora Cecília argumenta que:

Se tu nasceste numa comunidade onde teu pai, tua mãe, teu vizinho tocam pagode, são da escola de samba, é a rádio que tu escuta; isso é, na verdade a tua cultura musical. O pagode é bem forte mesmo. Eles querem tocar no violão, no cavaquinho. É a identidade deles. Eles não têm que abrir mão dessa identidade, é a história deles.

A orquestra Villa-Lobos, conforme a professora, não vem mudar essa história, construída ao logo de anos, mas vem agregar “novas manifestações culturais e novas possibilidades de conhecimento de culturas. Vem agregar, não vem substituir” (SANCHOTENE, 2011, p. 44).

Apesar dessa identidade cultural, expressa através do pagode e do samba, Sanchotene (2011) argumenta que o repertório da Orquestra não se limita a esses gêneros musicais, mas, conforme a autora, as músicas que integram o repertório da Orquestra Villa-Lobos surgem das mais variadas formas:

[...] pode ter sido proposta por um professor, ou por um aluno em alguma oficina,[...] pode ocorrer de um tema central que norteará a apresentação de fim de ano, pode advir de algum contratante, pode aparecer de uma necessidade de desenvolver algumas características técnicas. (SANCHOTENE, 2011, p. 44).

Sanchotene (2011, p. 42-43) diz ainda que:

Tanto a música popular quanto a música erudita apresentadas pelo programa, surgem como convites para a construção de novos saberes musicais. Através do repertório da Orquestra, estes estudantes passam a conhecer Chico Buarque, Bee Gees, Milton Nascimento, John Lennon, Tim Maia, Paul McCartney, Toquinho, Phil Collins e Gonzaguinha, da mesma forma que são apresentados a Bach, Handel, Beethoven, Schubert, Vivaldi e Pachelbel. O repertório do grupo artístico conta ainda com canções folclóricas, de domínio público e composições coletivas dos participantes.

Para essa variedade de gêneros musicais interpretados pela Orquestra, há, de igual forma, uma diversidade complexa de instrumentação que exige a intervenção de instrumentos apropriados para cada gênero. Os arranjos musicais, bem como alguns instrumentos como o violino, o cello, o metalofone o piano e outros que não estão incluídos na configuração do samba e nem do pagode, oportunizam o contato com um efetivo instrumental de maior abrangência. Assim, há um maior acesso a cultura musical universal.

Além disso, apesar de todos os pais entrevistados terem declarado a preferência pelo samba e o pagode, pouco a pouco outro repertório começa a ser ouvido em casa por uma necessidade de desenvolvimento técnico-musical. A professora Keliezy Severo (2010, p. 32) diz que:

Uma das formas que a maestrina Cecília utiliza para os alunos entenderem a intenção musical e a estrutura de uma música ainda desconhecida do grupo é propondo a apreciação musical do CD com a gravação original da música trabalhada.

O que procuro chamar a atenção é que o impacto da competência musical favorece uma ampliação do repertório cultural não só da Orquestra, mas da comunidade em geral. Quando os alunos estão estudando na escola ou em suas casas, ou mesmo quando uma criança começa a tocar uma determinada melodia, seja erudita ou popular, esse som percorre a comunidade gerando outros referenciais culturais. Durante minha visita à escola pude perceber isso. Não é mais somente o pandeiro, o afoxé, o violão e o cavaquinho, mas a esses se somam novos instrumentos que surgem a partir da Orquestra, como o violino o cello, o piano e outros que se tornaram familiares para a escola e comunidade em geral. De igual forma, não é mais uma apresentação artística de um pequeno grupo de flautas e teclados no pátio da escola por ocasião de um evento, mas é um concerto, um show, um espetáculo de uma Orquestra.

Para a professora Cecília, “a Orquestra, pela sua formação musical mais complexa termina por não se adaptar às condições de espaço físico disponível na comunidade”. Ou seja, o efetivo instrumental da Orquestra, bem como a característica física e sonora dos instrumentos envolvidos, exige contextos diferentes daqueles oferecidos pela comunidade. A professora diz que são raras as apresentações da Orquestra na comunidade exatamente pelos motivos apresentados acima. No entanto, as oficinas de Flauta Doce e Musicalização, que não exigem uma maior complexidade, participam com certa frequência de eventos na comunidade.

Essa mobilização de contextos e estruturas não se limita à Orquestra, mas acaba por oportunizar para toda a comunidade o contato com outros cenários sociais, como teatros, salas de concerto, concha acústica, igrejas e outros. A comunidade passa então a frequentar esses espaços nobres da cidade, o que, historicamente, costuma ser acessado pela classe mais abastada da sociedade. A Orquestra, portanto, acaba oportunizando que a comunidade da Vila Mapa acesse esses espaços e sejam respeitados e valorizados neles.

Na apresentação do Show “Retratos Urbanos”, existia uma fila para pegar o ingresso. Eu próprio estava na fila com minha família. No entanto, as famílias dos integrantes da Orquestra e comunidade em geral que acessava a Escola Villa-Lobos não entravam na fila porque já haviam adquirido os ingressos na própria escola. Os seguranças do teatro davam livre acesso a eles.

Figura 12 — Fila para o Show “Retratos Urbanos” no Bourbon Country



Fonte: Arquivo Particular.

Assim sendo, a Orquestra Villa-Lobos tem contribuído com a comunidade onde está inserida promovendo a cultura universal através da música, ao mesmo tempo em que oportuniza a recuperação da autoestima daquela comunidade a partir da inserção em outros contextos sociais.

Todavia, o impacto da Orquestra não se limita às evidências apresentadas acima. Uma das principais contribuições da Orquestra pode ser vista também na democratização do acesso ao aprendizado musical.

A partir do trabalho desenvolvido pela Orquestra, houve uma organização social dentro da comunidade que favoreceu um maior acesso ao aprendizado musical através das oficinas de música realizadas nas escolas infantis Maria Marques Fernandes, Vila Nova São Carlos e Vila Mapa II, onde são realizadas aulas de musicalização infantil para, aproximadamente, 150 crianças de quatro e cinco anos. Conforme a professora Cecília Silveira (2012), há ainda o atendimento através de atividades musicais nas três Casas de Atendimento do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente, do Instituto Cultural São Francisco de Assis, onde 195 educandos do Serviço de Apoio Sócioeducativo (SASE) participam das atividades de

iniciação musical e das oficinas de flauta doce, violão e pagode. O Instituto Cultural São Francisco de Assis possibilitou ainda uma maior aproximação com a comunidade através do desenvolvimento de ações sociais. Conforme Sanchotene (2011, p. 19):

Há cinco anos, existe a parceria entre a Orquestra e o Instituto Cultural São Francisco de Assis situado na comunidade da Vila Mapa. Segundo a Professora Cecília esta parceria auxiliou, inclusive, no fortalecimento do vínculo com a comunidade, na compreensão das necessidades dessa comunidade e no desenvolvimento de um trabalho de assistência social.

Em depoimento para o livro que demarca os 20 anos da Orquestra Villa-Lobos, os educadores da E.M.E.I. Maria Marques Fernandes relatam o impacto das oficinas de musicalização para aquela escola. Eles usam palavras para expressarem esse impacto:

PARCERIA, por ter promovido a aproximação entre a nossa escola e a EMEF Heitor Villa – Lobos;

ALEGRIA, por ser o sentimento que nos invade quando ouvimos as crianças tocando;

POSSIBILIDADE, pois abre novos horizontes culturais para nossas crianças;

OPORTUNIDADE, através da música as crianças descobrem novos potenciais;

ORGULHO, é o que sentimos quando assistimos alunos e ex-alunos protagonizando os espetáculos da Orquestra, constatando que isso é possível independente da classe social.

No entanto, para nós, a palavra que mais se aproxima da definição é **FUTURO**, pois acreditamos que através dessa vivência as crianças se apropriam de novas ferramentas para escreverem as suas histórias (SILVEIRA, 2012, p. 110).

Para a professora Cecilia, o impacto da Orquestra é muito significativo.

A comunidade é outra desde o surgimento e, principalmente, a partir do reconhecimento da orquestra como programa referência no meio artístico-cultural e da própria emoção de cada integrante da comunidade ao assistir aos espetáculos da Orquestra. Todos são muito orgulhosos, há sentimento de pertencimento e, o mais importante, a ampliação da visão de mundo, de que a arte pode fazer parte de projetos de vida promissores. Ver seu filho integrar o programa hoje é status e desejo das famílias da comunidade.

Ex-alunos e hoje professores, como Keliezy e Vladimir, são exemplos concretos de que a vida pode ser transformada para muito melhor e de forma definitiva por meio da música.

A professora Marcia Vasconcelos diz que:

A comunidade orgulha-se muito dessa orquestra, por ter membros participando dela. E eu vejo que ela é um referencial tanto é que quando a

gente fala: ah, eu sou da Villa Lobos, da orquestra, então as pessoas da comunidade imediatamente já identificam, porque a orquestra aparece na televisão, nos outdoors, nos cartazes... Eles se apresentam em várias escolas da rede e fora da rede. Imagina o que significa pra Mapa ter um grupo que é sucesso na cidade, no estado e até fora do Brasil. A comunidade fica orgulhosa. Já não é mais só aquele sentimento negativo de dizer que mora na periferia, mas a partir da orquestra existe uma outra postura em relação à própria comunidade, em relação ao próprio espaço geográfico onde mora.

Para a professora Sidnara, diretora da E.M.E.I Maria Marques Fernandes, “A influência da orquestra resume-se ao fato de que ela traz vida e esperança para a comunidade”.

Em suma, o Frei Luciano Elias Bruxel, citado por Silveira (2012, p. 103), diz que:

Villa – Lobos saiu da Mapa e se deu a conhecer em outras localidades da Lomba do Pinheiro e fora dela. A formação musical, nesta trajetória, aglutinou muita gente, muita criatividade, fortaleceu vínculos, fez talentos brilharem para nosso mundo. Harmonia, ritmo, sensibilidade e tantos outros valores tornam nossa comunidade melhor.

A transformação de vidas a partir do trabalho desenvolvido pela Orquestra Villa-Lobos é recorrente nas falas de pais, educadores e dos próprios alunos que integram o projeto. Esse sentimento de que algo mudou na comunidade ressoa como uma melodia na Vila e, a cada dia, novos alunos são integrados no projeto. Sanchotene (2011, p. 50) escreve que a “Orquestra transforma a vida dessas crianças e desses jovens, de forma irreversível. E eles têm consciência disso, eles escrevem em cartazes comemorativos”.

Durante a pesquisa, o que me chamou atenção foi que, em nenhum momento, os significados atribuídos ao fazer musical foram afirmados ou sequer sugeridos como algo de pouca importância, como: quebra-galho, um passatempo, momento para relaxar, mas como elemento fundamental para a vida. A maneira como os integrantes da Orquestra veem a prática musical desenvolvida no projeto Villa-Lobos é como via de acesso ao exercício pleno da cidadania. Vladimir Rodrigues Soares, professor da Orquestra e ex-aluno, se referindo à professora Cecília, diz que ela “sempre trabalhou de forma incansável, nos ensinando coisas que vão além da música e acreditando que educação de qualidade transforma vidas” (SILVEIRA, 2012, p. 21). Handyer Alakies Borges de Borba, flautista e pianista, diz que “já não é apenas uma aula de flauta depois da escola; é uma grande fonte de conhecimento não só da música, mas para a vida” (SILVEIRA, 2012, p. 21).

CONCLUSÃO

“Desde que comecei na Orquestra em 2009 minha vida mudou muito” (Everson Fabiano Trindade de Oliveira *apud* SILVEIRA, 2012, p. 58).

Declarações como esta estão presentes em todo o livro intitulado “Orquestra Villa-Lobos: música que transforma”, organizado pela professora e coordenadora do projeto Cecília Silveira. Essas declarações parecem nortear uma consciência coletiva a respeito da mudança de vida que os jovens da Vila Mapa experimentaram através da música. Todos os alunos, sem exceção, têm consciência desse poder transformador da música. As entrevistas demonstram isso.

Quando se fala, no entanto, em música que transforma, fala-se, não necessariamente, sobre uma mudança abrupta de padrão social nem tampouco na inserção imediata no mundo do trabalho. Essa transformação declarada pelos alunos está diretamente associada a um sentimento de valorização, respeito, orgulho, pertencimento e possibilidade de participação ativa na vida de seu contexto social.

A maioria dos alunos da Orquestra ainda vive na Mapa. A maioria pertence a uma família de baixa renda. São crianças que, considerando o contexto, vivem em permanente situação de vulnerabilidade social. No entanto, é perceptível a mudança.

É necessário considerar que a mudança que os jovens instrumentistas falam está relacionada a uma experiência de felicidade e descobertas naquele contexto social. A Orquestra possibilitou que os jovens da Vila expandissem seus horizontes a partir do trabalho realizado naquela periferia. Mauricio de Souza Jaboenque, aluno da Orquestra, diz que através do projeto percebeu que o seu destino era “levar alegria para as pessoas” (SILVEIRA, 2012, p. 86).

É perceptível nas falas, até mesmo, uma resignificação existencial. Faculdades, outros países e outras orquestras constituem o ideal dos jovens que atuam no projeto. Eriadny Borba, que atua como monitora e aluna da Orquestra, diz que: “Através da Orquestra consegui transformar sonhos em objetivos. [...] Hoje o que eu mais quero é entrar na Faculdade de música”.

Ao que parece, esses ideais agem como uma força motriz que impulsiona os jovens no aperfeiçoamento técnico musical. Eles reconhecem que a aquisição dessa competência oportunizará novas experiências de vida.

Dessa forma, este estudo procurou compreender o impacto da competência musical no desenvolvimento sociocultural da Vila Mapa na Lomba do Pinheiro, onde está situada a Orquestra Villa-Lobos. Mais especificamente, o estudo procurou revelar as evidências desse impacto na escola, na família e na comunidade.

Adotei a abordagem metodológica de estudo de caso com caráter etnográfico que permitiu uma descrição do contexto onde a pesquisa foi realizada, através da observação participante, questionários e entrevistas qualitativas.

A metodologia utilizada atendeu plenamente às expectativas da pesquisa, uma vez que os dados coletados foram suficientes para a realização do mapeamento dos impactos mais relevantes percebidos naquele contexto social a partir da música. Ressalto apenas uma pequena dificuldade de conciliação de horários com os sujeitos da pesquisa, haja vista a extensa agenda da Orquestra e a distância entre a cidade do pesquisador e o campo de pesquisa, no entanto, não houve nenhum prejuízo que pudesse comprometer este estudo.

O processo de construção desta dissertação me ajudou a compreender e sistematizar de forma clara a trajetória de muitos jovens que iniciam o aprendizado da música na periferia, desde a musicalização até a assimilação por um grupo artístico instrumental. Bem como, contribuiu para entender de que forma as pessoas ao seu redor são impactadas por esse aprendizado.

Inicialmente, procurei apresentar uma fundamentação teórica que pudesse circunscrever a importância desse tema focando nos indicadores: competência musical, inclusão e transformação social.

Comecei o trabalho de reflexão sobre os dados analisados, buscando conectá-los à fundamentação teórica, discutindo a competência musical como uma ferramenta de transformação social. Assim, a partir das falas dos entrevistados, bem como da projeção social de algumas famílias, foi possível identificar que o projeto Villa-Lobos constitui-se como um espaço de grande potencial para o desenvolvimento sociocultural da Vila Mapa, na Lomba do Pinheiro.

O estudo sobre a competência musical favoreceu um entendimento claro a respeito do desenvolvimento técnico dos músicos da Orquestra Villa-Lobos. Através desse estudo constatei que a influência da cultura local, através da Escola de Samba, a influência da família e amigos, e ainda, a influência da própria Orquestra, através das oficinas de música, dos retiros musicais e das viagens, constituem-se como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento dessa competência.

De igual forma, quando se estuda o desenvolvimento da competência musical, percebe-se que há também um desenvolvimento que decorre dessa busca pelo aperfeiçoamento técnico: não há neutralidade nesse processo. O impacto na família foi percebido na mudança de rotina dos pais, na valorização da família por ter seus filhos na Orquestra, na participação em outros contextos sociais e no sentimento de pertencimento social. A escola, conforme a direção, tem um novo significado para os alunos e para a comunidade em geral. “É motivo de orgulho ter o nome da Orquestra, que é o mesmo nome da escola, no *outdoor*, na televisão e nos cartazes espalhados pelos teatros da cidade” (Prof^a. Marcia Vasconcelos). A comunidade passou a valorizar mais a escola como espaço nobre daquela comunidade. Os pais começaram a frequentar mais a escola por ocasião das aulas de música, dos ensaios e apresentações de fim de ano.

Na comunidade em geral, o impacto foi sentido no estabelecimento de uma rede de serviços que objetiva não apenas oportunizar o acesso ao conhecimento musical, mas a promoção da cidadania.

Nas falas dos alunos e ex-alunos da escola, é possível perceber o grande significado que eles atribuem à Orquestra. Karen Lisiane da Silva, ex-aluna do projeto, diz que através da Orquestra se tornou uma jovem melhor.

Moramos numa comunidade com dificuldades, participar da Orquestra me possibilitou ter uma vida melhor na comunidade, tanto que hoje o que eu sou é graças à Orquestra e à Cecília. A Orquestra e a Cecília me ensinaram a batalhar pelos meus sonhos. A Orquestra tem um pedacinho de mim e eu nunca vou esquecer os momentos felizes que passei com ela (SILVEIRA, 2012, p. 114).

A Orquestra é um projeto que nasce na escola, se expande por toda a Lomba do Pinheiro e, atualmente, é referência não somente em Porto Alegre, mas em outros Estados da federação. A referência não é apenas enquanto projeto de educação musical que oportuniza a conquista da competência musical, mas como projeto de inclusão social nascido e mantido na periferia há 20 anos.

Finalmente, este trabalho aponta para uma reflexão na área da educação musical no que diz respeito à necessidade de um maior engajamento e conscientização política dos educadores musicais com vistas a uma maior contribuição junto a projetos sociais através do ensino da música na periferia.

Como professor do Curso de Licenciatura Plena em Música, tenho percebido, ao longo de 15 anos de docência, um interesse discente muito mais voltado ao preparo para os concursos públicos, conservatórios e afins. No que diz respeito a uma preparação para o fomento de políticas públicas de democratização do ensino musical para crianças e adolescentes em permanente vulnerabilidade social, percebo uma grande lacuna. Os trabalhos existentes nesta área resumem-se a ações individuais que, pela inexistência de uma política pública voltada especificamente para essa demanda, são rapidamente extintos.

O trabalho desenvolvido pela professora Cecília na frente da Orquestra provoca-me e incomoda-me a investir neste tema. A discussão de políticas públicas na área da educação musical é uma necessidade cada vez mais premente. O maior impacto que a competência musical pode provocar na sociedade é no sentido de promover a cidadania e possibilitar a paz, a justiça e a solidariedade.

Desta forma, esperamos que este estudo contribua com um momento de reflexão sobre as questões surgidas, contribuindo para a valorização e o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem a competência musical enquanto meio de inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000200013>>. Acesso em: 7 dez. 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Henry Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

AMARAL, Aracy A. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira 1930-1970**. São Paulo: Nobel, 1984.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 15-26, mar. 2008.

BASTIDE, Roger. **Arte e sociedade**. São Paulo: Nacional; Editora da USP, 1971.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A. 1989.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, José Jorge. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: SEMINÁRIO FOLCLORE E CULTURA POPULAR, 2000, Rio de Janeiro. **[Anais...]** Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/FUNARTE, 2000. p. 23-38.

CENTRO DE PROMOÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE SÃO FRANCISCO DE ASSIS — CPCA. **Orquestra Villa Lobos**. Disponível em: <http://www.cPCA.franciscanos-rs.org.br/cPCA/?page_id=448>. Acesso em: 7 dez. 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CROSS, I. Musicality and the human capacity for culture. In: **MUSICAE Scientiae**, Special Issue: Narrative in music and interaction, 2008. p. 147-167. Tradução particular de Carlos Augusto Pinheiro Souto.

DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIDSON, Jane W.; HOWE, Michael J. A.; SLOBODA, John. **Fatores ambientais no desenvolvimento da competência musical durante a vida**. Tradução Sonya Hermes da Fonseca. Oxford: Oxford, 1997.

DEL PRETTE, Zilda A.P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, p. 183-196, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2012

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

FONTOURA, Ana Elisa Sparano. **Participação, territorialização e identidade na periferia de Porto Alegre**: estudo de caso comparativo no Bairro Lomba do Pinheiro. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FREIRE, Eduardo Duarte et al. **Lomba do Pinheiro**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUEDES, Adrienne Ogêda. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon**: desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios. 2005. Disponível em: <http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/GUEDES_psicogenese.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2000**. Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/mapas/bairros/Bengui.htm>>. Acesso em: 22 maio 2012.

HARGREAVES, David. The development of artistic and musical competence. In: DELIEGI, Irene; SLOBODA, David. **Musical beginnings**: origins and development of musical competence. Oxford. Oxford University Press, 2000.

_____. **Música y desarrollo psicológico**. Barcelona: Grão, 1998.

HAST, Dorothea E. **O poder transformador da música**. Belo Horizonte: Sete, 1999.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Editora da USP, 2006.

HUMMES, Julia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. 2004. 121 f.

Dissertação (Mestrado Música)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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

KOWARICK, Lúcio. **O conceito de exclusão social**. São Paulo: EDUC, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade, mitos e educação. In: ENCuentro de Ciências Cognitivas de la Música Musicalidad Humana, 10., 2011, Buenos Aires. **Debates actuales em evolución, desarrollo y cognición e implicancias sócio-culturales**. Buenos Aires, 2011. 1 CD ROOM.

MERRIAM, Alan. **Definitions of comparative musicology and ethnomusicology: an historical- theoretical perspective**. Illinois: University of Illinois, 1977.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. **Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré-escola**. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Educação)— Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2006/mondin_emc_dr_mar.pdf>. Acesso em: 3 out. 2011.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da Saúde. **Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007.

SANCHOTENE, Virginia Crivellaro. **Orquestra Villa-Lobos: reescrevendo historias**. 2011. 55 f. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SEINCMAN, Eduardo. **Estética da comunicação musical**. São Paulo. Via lettera, 2008.

SEKEF, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SEVERO, Keliezy Conceição. **A orquestra de flautas da E.M.E.F. Heitor Villa-Lobos**: uma investigação qualitativa sob a ótica da inclusão social. Porto Alegre: [s.n.], 2010. Manuscrito.

SHEPERD, John. Conferência sociologia da música. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **[Anais...]** Rio de Janeiro: Unirio, 2012.

SILVEIRA, Cecília Rheingantz (Org). **Orquestra Villa Lobos**: música que transforma. Porto Alegre: EMEF Heitor Villa-Lobos, 2012.

SISTO, Fermino Fernandes. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 1999.

SLOBODA, John. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SMITH, Peter K.; COWIE, Helen; BLADES, Mark. **Compreender o desenvolvimento da criança**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Alexsandro Rosa. A importância da arte para a socialização. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 42/2, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/opinion42.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela arte e artes na educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. v. 3.

STEFANI, Gino. **Una teoria della competenza musicale**. In: IL SEGNO della musica. Palermo: Sellerio, 1987. p. 1-16. Tradução de Martha Tupinambá Ulhôa. Revisão de Jorge Moutinho Disponível em: <<http://musicaecultura.abetmusica.org.br/artigos-02/MeC02-Competencia-Musical.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira; Maria Lúcia Cruz: **Educação musical**: um fator preponderante na construção do ser. São Paulo: CLR Balieiro, 1986.

WEBSTER. **Webster's third new international dictionary of the english language, unabridged**. Springfield: G. & C. Merriam, 1981.

ZABALA, Antoni; ARNAU Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Orquestra Villa -Lobos:
O Impacto da Competência Musical no Desenvolvimento Sociocultural
de um Contexto Popular

Estimado (a) aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa para investigar qual o impacto da competência musical no desenvolvimento sociocultural da Vila Mapa, com os participantes das oficinas e da orquestra Villa – Lobos. Os dados recolhidos servirão para que eu possa elaborar um trabalho de conclusão de curso (mestrado em educação).

A participação nessa pesquisa é voluntária. Assim, todos os participantes envolvidos poderão desistir de participar a qualquer momento.

Para conhecer melhor as oficinas, a orquestra e os fatores que contribuem com o desenvolvimento técnico, (aqui chamado de competência musical), dos seus integrantes, elaborei um questionário com perguntas importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa. Solicito a sua ajuda respondendo o questionário e entregando, na medida do possível, até o dia 21/12/2012.

Conto com o seu inestimável apoio e estou à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Carlos Augusto Pinheiro Souto

ROTEIRO PARA OS ALUNOS

Nome:

Questões Gerais:

Conhecer melhor os fatores que contribuem com o desenvolvimento técnico, (aqui chamado de competência musical), dos integrantes do projeto Villa – Lobos e qual o impacto dessa competência em suas vidas.

Sobre a Formação Musical: Acesso,

- 1) Há quanto tempo você está no projeto Villa-Lobos?
- 2) Por que você quis entrar no projeto?
- 3) Através de qual instrumento você começou sua formação musical?
- 4) Você já tinha alguma iniciação musical antes de entrar no projeto?
- 5) Alguém na sua família, (pai, mãe ou outros), teve alguma formação musical que lhe influenciou para o estudo musical?
- 6) Qual a sua principal influência para fazer música?
- 7) Você teve apoio da família? Pode falar sobre isso?
- 8) Você mora na Vila Mapa?
- 9) Você acha importante ter um projeto desse na sua comunidade? Por quê?
- 10) Você acha importante ter um projeto desse na escola? Por quê?
- 11) Em que momento você tomou a decisão de seguir a carreira musical?
- 12) A orquestra contribuiu de que forma para essa decisão?
- 13) Quais os instrumentos que você toca?
- 14) Como você avalia a sua participação na orquestra?
- 15) Você gosta de estar na orquestra? Por quê?

Sobre a Competência Musical: Fatores de desenvolvimento

- 1) Quantas horas diárias você pratica seu instrumento?
- 2) Existe algum método de estudo? Qual?
- 3) Você considera importante ser um bom instrumentista ? Por quê?
- 4) Você quer ser um bom instrumentista? Por quê?
- 5) Você participa de outro grupo musical? Qual?
- 6) A sua participação nesse outro grupo lhe ajuda na Orquestra? Como?
- 6) Na sua opinião, qual a importância da família para você ser um bom instrumentista?
- 7) Qual a sua função, atual, no projeto Villa – Lobos?
- 9) Na sua opinião, o que o aluno deve fazer para se tornar um bom músico ?
- 10) Você acha que houve alguma mudança na sua vida a partir do momento em que você começou a tocar bem? Pode falar sobre isso?
- 11) Para você, qual a importância do projeto Villa – Lobos para a comunidade?
- 12) Gostaria que você elaborasse uma carta-convite contando para um amigo, (imaginário) sobre suas experiências na orquestra e convidando-o a participar do projeto Villa Lobos.

SUA PARTICIPAÇÃO SERÁ FUNDAMENTAL PARA MINHA PESQUISA.
OBRIGADO!!

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

Senhores pais,

Estou realizando uma pesquisa para investigar qual o impacto da competência musical no desenvolvimento sociocultural da Vila Mapa com os participantes das oficinas e da orquestra Villa – Lobos. Os dados recolhidos servirão para que eu possa elaborar um trabalho de conclusão de curso (mestrado em educação).

Todas as informações serão mantidas em caráter anônimo e a identidade dos participantes não será revelada de maneira alguma. A participação nesta pesquisa é voluntária, assim todos os participantes envolvidos poderão desistir de participar a qualquer momento.

Para conhecer melhor as famílias dos integrantes do programa Villa Lobos, elaborei um questionário com perguntas importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa. Solicito a sua ajuda respondendo o questionário e entregando até o dia 15/10/2012

Conto com o apoio de todos e estou à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Carlos Augusto Pinheiro Souto

Questionário

NOME DA CRIANÇA OU ADOLESCENTE:

Responsável pelas respostas do questionário: ()Pai ()Mãe ()Outro. Qual?

1) Indique as seguintes datas de nascimento:

Criança: ___/___/___ Pai: ___/___/___ Mãe: ___/___/___

2) Quem mora na casa junto com a criança ou adolescente?

3) Qual a renda média mensal da família? Marque um X na resposta correta.

() 1 salário mínimo

- 1 a 2 salários mínimos
- 3 a 5 salários mínimos
- mais de 5 salários mínimos

4) Qual o maior nível de instrução da mãe? Marque um X na resposta correta.

- 1ª à 4ª série incompleta
- 1ª à 4ª série completa
- 5ª à 8ª série incompleta
- 5ª à 8ª série completa
- Ensino médio incompleto (antigo 2º Grau)
- Ensino médio completo (antigo 2º Grau)
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Outro. Qual? _____

5) Qual o maior nível de instrução do pai? Marque um X na resposta correta.

- 1ª à 4ª série incompleta
- 1ª à 4ª série completa
- 5ª à 8ª série incompleta
- 5ª à 8ª série completa
- Ensino médio incompleto (antigo 2º Grau)
- Ensino médio completo (antigo 2º Grau)
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Outro. Qual? _____

6) Qual a profissão do pai? _____

7) Qual a profissão da mãe? _____

8) Há quanto tempo você mora na Mapa? _____

6) Você gosta de ouvir música?

Sim Não Às vezes

8) Onde você mais ouve música?

Em casa

No trabalho

No carro

Outro. Qual? _____

9) Que tipo de música você gosta de ouvir? Você pode marcar mais de uma alternativa.

Rock nacional (ex.: Titãs, Los Hermanos, Skank)

Música gospel (ex.: Mara Lima, Aline Barros)

Samba (ex.: Beth Carvalho, Alcyone, Jorge Aragão)

Música clássica (ex.: Mozart, Beethoven, Bach)

Sertaneja (ex.: Zezé de Camargo e Luciano, Leonardo)

Música eletrônica (ex.: house, techno)

Axé (ex.: Ivete Sangalo, Daniela Mercury)

Pagode (ex.: Fundo de Quintal, Zeca Pagodinho)

Outro. Qual? _____

10) Você toca algum instrumento ou participa de alguma atividade musical (coral, banda, entre outras)?

Sim Não Qual? _____

Onde? _____

11) Você acha importante incentivar o gosto pela música nas crianças?

Sim Não

Por quê?

12) Se desejar, deixe seus comentários sobre o tema deste questionário.

APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA VILLA-LOBOS**Questionário para a diretora Marcia Vasconcelos
Realizada em 22/09/2011**

- 1) O que significa para você ter uma orquestra dentro da escola?
- 2) Qual impacto sócio educativo da orquestra na escola e na comunidade?
- 3) De que forma a orquestra tem contribuído com o PPP da escola?
- 4) O que mudou a partir da orquestra?
- 5) Como é a relação dos músicos da orquestra com as demais disciplinas e com os demais professores?
- 6) Na sua avaliação há como estabelecer alguma diferença entre o aluno da orquestra e os demais alunos que não estão inseridos no grupo no que diz respeito à disciplina, pontualidade, assiduidade, compromisso e responsabilidade com o estudo e demais habilidades sociais?
- 7) Considerando que a vila Mapa é estigmatizada por ser uma favela, como os alunos da orquestra lidam com isso? E os professores?
- 8) Existe alguma dificuldade em conseguir professores para trabalhar na orquestra pelo fato dela estar localizada em uma favela?
- 9) Como os alunos lidam com a violência? Existe algum caso envolvendo alunos da orquestra?
- 10) Como é a relação da orquestra com a comunidade?
- 11) Qual tem sido o resultado dos trabalhos desenvolvidos pela orquestra para as crianças, a escola e para a comunidade?

APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA CECILIA

Orquestra Villa -Lobos:
O Impacto da Competência Musical no Desenvolvimento Sociocultural
de um Contexto Popular

Estimada professora,

Estou realizando uma pesquisa para investigar qual o impacto da competência musical no desenvolvimento sociocultural da Vila Mapa, com os participantes das oficinas e da orquestra Villa – Lobos. Os dados recolhidos servirão para que eu possa elaborar um trabalho de conclusão de curso (mestrado em educação).

A participação nessa pesquisa é voluntária. Assim, todos os participantes envolvidos poderão desistir de participar a qualquer momento.

Para conhecer melhor as oficinas, a orquestra e os fatores que contribuem com o desenvolvimento técnico, (aqui chamado de competência musical), dos seus integrantes, elaborei um questionário com perguntas importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa. Solicito a sua ajuda respondendo o questionário e entregando, na medida do possível, até o dia 17/12/2012.

Conto com o seu inestimável apoio e estou à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Carlos Augusto Pinheiro Souto

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Nome: Cecília Rheingantz Silveira

Questões Gerais:

Conhecer melhor as oficinas, orquestra e os fatores que contribuem com o desenvolvimento técnico, (aqui chamado de competência musical), dos integrantes do projeto Villa – Lobos.

Sobre as Oficinas: Acesso e Procedimentos

- 1) Qual a forma de acesso às oficinas?
- 2) Qual a idade exigida para ingressar nas oficinas?
- 3) Existe algum pré-requisito para ingressar nas oficinas?
- 4) Quem pode participar das oficinas?
- 5) Participar das oficinas, é pré-requisito pra participar da orquestra? Por quê?
- 6) Em que consiste o trabalho realizado nas 03 escolas municipais do bairro?
- 7) Qual a sua avaliação em relação ao trabalho realizado nas escolas municipais com vistas a continuidade do Programa Villa- Lobos?
- 8) Qual a sua avaliação em relação às oficinas de flauta com vistas à preparação para o ingresso na orquestra?

Sobre a Orquestra:

- 1) A orquestra atua com quantos integrantes?
- 2) Todos residem na Vila Mapa?
- 3) Qual a forma de acesso à orquestra?

- 4) Qual a média de idade dos participantes?
- 5) Os instrumentos são próprios?
- 6) Quantas apresentações, em média, a orquestra realiza por mês?
- 7) Dessas apresentações, quantas são realizadas na comunidade da Vila Mapa?
- 8) Quantos ensaios são realizados por semana?
- 9) O que é o retiro musical?
- 10) Quais os maiores desafios para a orquestra?
- 11) A orquestra tem um sonho pra realizar? Qual?

Sobre o desenvolvimento técnico- musical (competência musical):

- 1) Todos os integrantes da orquestra iniciaram o processo de formação musical no projeto Villa-Lobos?
- 2) De que forma os integrantes da orquestra desenvolvem a técnica musical?
- 3) Em geral, os alunos da orquestra têm quantas aulas de música na semana?
- 4) Quais as disciplinas oferecidas para os alunos da orquestra?
- 5) Existe alguma relação entre a competência musical dos integrantes da orquestra e a participação em outros grupos musicais, como: escola de samba, grupo de pagode e outros?
- 6) Na sua avaliação, quais os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento técnico musical dos integrantes da orquestra?

7) Alguns integrantes da orquestra dominam, de forma competente, mais de um instrumento. De que forma a orquestra contribui para que o aluno desenvolva habilidades em mais de um instrumento?

8) Na sua opinião, qual o maior fator motivacional para os alunos desenvolverem e aperfeiçoarem a técnica musical?

9) Na sua opinião, qual a importância da família no desenvolvimento técnico – musical?

10) Qual a sua impressão em relação ao impacto sociocultural da orquestra no contexto da Vila Mapa?

APÊNDICE E — TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGEDU/UFRRGS

Termo de Consentimento Informado

Assino este termo de consentimento ciente de que:

1. Este estudo pretende investigar o Desenvolvimento da Competência Musical e sua repercussão na Comunidade.
2. O pesquisador compromete-se em compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano de funcionamento da agenda pessoal dos participantes e reconhece, de antemão, a importância do trabalho realizado pelos Coordenadores, Professores e técnicos que compõem a Orquestra Villa – Lobos.
3. A pesquisa compreenderá a aplicação de um questionário junto a músicos da orquestra e pais e a análise dos relatórios produzidos.
4. Os registros das entrevistas serão feitos através de gravação.
5. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos na área da Educação em geral e espaços que discutam temáticas como: O desenvolvimento Infantil, Adolescência, Música e Educação, Competência Musical.
6. Antes do início do trabalho de investigação, obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a minha participação.
7. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, ou para optar pela participação em apenas algumas das atividades propostas pelo pesquisador.
8. Os dados pessoais dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho e o estudo da temática.
9. Poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa, pelo telefone 34263582, ou pelo endereço eletrônico august_ana@hotmail.com sempre que julgar necessário.
10. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas permanecerá em meu poder, como participante da pesquisa, e a outra com o pesquisador responsável.

TERMO

Pesquisa: Orquestra de Flautas Villa –Lobos: O Impacto da Competência Musical no Desenvolvimento SócioCultural de um contexto Popular

Eu, _____, sob RG nº _____
residente à _____ nº _____, na cidade de
_____, dou meu consentimento livre e esclarecido para a
realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade do pesquisador Carlos
Augusto Pinheiro Souto, aluno da Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, orientando da professora Carmem Maria Craidy.

Porto Alegre, _____, de _____, de 2012.

Assinatura do entrevistado