

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO DE
CORDAS

ANA ROSELI PAES DOS SANTOS

CAMPINAS
FEVEREIRO, 2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Formação e prática do Professor de Instrumento de Cordas

Autora: Ana Roseli Paes dos Santos

Orientadora: Letícia Bicalho Canêdo

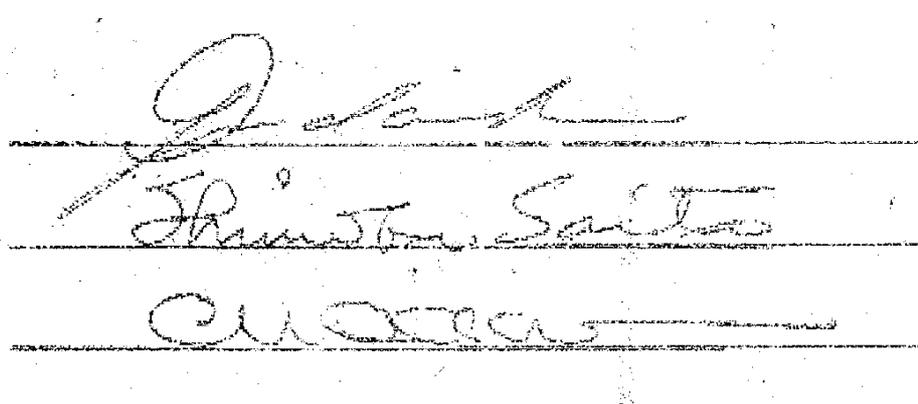
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ana Roseli Paes dos Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 de fevereiro 2008

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



The image shows three handwritten signatures in black ink, each written over a horizontal line. The signatures are cursive and somewhat stylized. The first signature is at the top, the second in the middle, and the third at the bottom. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page.

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Santos, Ana Roseli Paes dos.
Sa59f Formação e prática do professor de instrumento de cordas / Ana Roseli Paes dos Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Letícia Bicalho Canêdo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Música – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Instrumentos de corda. 5. Aprendizagem. I. Canêdo, Letícia Bicalho. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-038/BFE

Título em inglês : Training and practice for strings instrument teacher

Keywords: Teachers training ; Music - Study and teaching; Practice teaching; Strings Instrument; Learning

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Letícia Bicalho Canêdo (Orientadora)
Profª. Drª. Célia Maria de Castro Almeida
Profª. Drª. Shinobu Saito
Profª. Drª. Débora Mazza
Prof. Dr. Jonatas Manzolli

Data da defesa: 25/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : anaropaes@bol.com.br

o ténue fio do tempo

o menino, o pai e o violino
unidos, únicos, sozinhos

árvore num jardim de delícias
dedos de brinquedos do destino

delicados, os gestos do pai
ensinam ao menino o violino

cordas num mesmo abraço
sons de um mesmo sino

(só a vida determina
a equação dos caminhos)

não se sabe onde doeu o grito
quando o elo foi perdido

o menino cresceu do pai
entre solidões e atritos

e nunca mais se tocaram
como se toca um violino

(Tanussi CARDOSO. **Exercício do olhar**, 2006, p. 65)

AGRADECIMENTOS

Antes que recursos e procedimentos utilizados para tornar possível o presente estudo, para mim, o mais importante foi poder contar com incentivo, apoio e colaboração de pessoas altamente especiais, que, se antes já gozavam de minha profunda admiração, hoje merecem meu maior respeito e apreço.

Agradeço então:

A Professora Dr.^a Letícia Bicalho Canêdo pela oportunidade e orientação a qual soube conter meu discurso exacerbado e mostrar-me um rumo.

Aos meus colegas e professores do Grupo de pesquisa FOCUS/UNICAMP pela colaboração e presteza.

Ao Rogério Santos pela doce paciência.

Às Professoras Dr.^a Célia Maria de Castro Almeida e Dr.^a Shinobu Saito pela credibilidade, amizade e apoio.

Aos professores Dr.^a Débora Mazza e Dr. Jonatas Manzolli, pela colaboração imprescindível.

Em especial a amiga Josefina Neves Mello que acreditou no meu sonho e me acompanhou nos momentos mais difíceis, lendo e tentando compreender minhas inquietações.

Aos colegas professores que me permitiram “invadir” seu espaço, sua vida, lendo e interpretando a obra única que é cada deles.

Por fim, a todos que contribuíram de alguma forma com a realização deste estudo, amigos, funcionários da Faculdade de Educação – UNICAMP, aos meus alunos, que compartilharam comigo no cotidiano da sala de aula as alegrias de supostas descobertas e a felicidade de vivenciar o ensino como pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho insere-se na temática da formação e prática do professor e tem como objeto o Professor de Música, especificamente o de instrumentos de cordas friccionadas. Diante das freqüentes transformações por que passam as sociedades, os ambientes de formação exigem também suas modificações no plano das diretrizes. Diante de tais fatos, nosso problema de pesquisa se estabeleceu por meio das seguintes indagações: “Como alguns indivíduos educados para ser músico assumem o ofício de professor”, “Como constroem o conhecimento que colocam em prática?” e “Como se dá essa prática pedagógica?”. Este estudo, portanto, foi guiado pelas hipóteses de que as formas de socialização são fatores importantes no desempenho futuro do professor e conseqüentemente na construção da sua prática; que o conjunto de valores e crenças acumuladas durante a trajetória de formação, dentre outros elementos, contribui para a *performance* servindo de base para seu desempenho. Assim, neste estudo procura-se demonstrar que a construção da prática pedagógica antecede a prática docente, pois tem suas raízes nas relações arcaicas, com ex-professores que marcaram o aprendizado quer de forma positiva ou não. Para amparar tal hipótese a pesquisa vem alicerçada pela teoria de “campo” e pela noção do *habitus* (BOURDIEU 1997). A metodologia privilegia o modelo exploratório com visão de etnografia por se tratar de estudo feito com pessoas. É de natureza qualitativa por explorar comportamentos e práticas sociais. Por tais características, foi possível constatar neste estudo que disposições incorporadas das diversas vivências – escolares; familiares; de convívio social – foram determinantes para a construção do conhecimento que o professor de cordas coloca em sala de aula.

Palavras-chave: FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DE MÚSICA; MÚSICA - ESTUDO E ENSINO; INSTRUMENTOS DE CORDA.

ABSTRACT

The present work concerns the theme of teacher training and has the music teacher as its main object, specifically the string. Confronted with the frequent transformations by which societies go through, the training milieus also call for modifications as far as directives are concerned. Based on such facts, our research problem was established by means of the following inquiries: “How do some individuals educated to be musicians assume the role of a teacher?”, “How do they build the knowledge they put into practice?” and “How does their pedagogical practice take place?”. This study has, therefore, been oriented by the hypothesis that forms of socialization are important factors in the future accomplishments of the teacher and consequently in the construction of his or her practice; the set of values and beliefs accumulated during his or her training, among other elements, contribute to the *accomplishment* and give the basis for his or her performances. Therefore, the aim of this study was to demonstrate that the pedagogical practice precedes the teaching practice, for it has its roots in archaic relationships with former teachers who have positively or not marked his or her learning. To support such hypothesis, the research is backed by the “field” theory and by the notion of *habitus* (BOURDIEU 1997). The methodology favors the exploratory model with an ethnographic view, for it is a study carried out with people. It is qualitative in nature for it explores behaviors and social practices. For this reason, it was possible to evidence that these incorporated dispositions of the diverse life experiences – school; family; social conviviality – were determinant for the construction of the knowledge that the string teacher places in the classroom.

Keywords: Training and practice for music teachers; Music – study and teaching; Strings instrument.

SUMÁRIO

<i>Overture</i> -----	09
CAPÍTULO I	
DEFININDO O CAMPO HARMÔNICO-----	17
As instituições pesquisadas -----	18
A Entrevista-----	34
A Observação-----	35
Justificando o tema -----	36
Retratos em movimento-----	36
CAPÍTULO II	
A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA APRENDIZAGEM À ATUAÇÃO PROFISSIONAL-----	40
Audição das vivências-----	41
CAPÍTULO III	
O OFÍCIO DE ENSINAR -----	83
Relação entre modos de aprendizagem -----	88
Material didático -----	100
Repertório -----	103
<i>Cadenzas</i> -----	105
REFERÊNCIAS-----	111
ANEXOS A- Reprodução de trecho de Tablatura -----	116
B – Reprodução de trechos de método-----	117
APÊNDICE A- Roteiro das Entrevistas-----	128
B – Transcrições das Entrevistas-----	130

“Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em as crianças pedem por elas. Muito freqüentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz.”

(Murray SCHAFER, **O ouvido pensante**, 1991, p.282)

Overture

Voltamos ao passado, procurando na memória fatos que possam dar coerência à nossa história. Buscamos o passado para compreender o presente e legitimar o futuro.

Meu contato com a música se deu através da escola primária, na qual aprendíamos teoria musical e canto coral. Eu gostava muito das aulas e sentia uma admiração pela professora de música que, com seu jeito manso, organizava a sala, colocava-nos em naipes, sentava-se ao piano e tocava os exercícios de vocalize e, em seguida, cantávamos.

Como muitas meninas de minha época, e acho que de outras também, eu queria ser professora. Em todas as brincadeiras sempre havia uma escolinha.

Eu estava com seis anos quando criaram o conservatório da cidade – o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí – e desde então meu pai me levava para assistir aos concertos. Algum tempo depois, já era aluna nesse conservatório na classe de viola. Fazia aula de instrumento e de teoria; esta, depois de concluída, passava para harmonia e contraponto; orfeão, que depois de concluído passava para canto coral, análise, folclore, prática de orquestra, música de câmara; e para os instrumentos melódicos havia um instrumento complementar para o qual minha opção foi o piano. No início, eu não tinha instrumento e utilizava um emprestado do conservatório; depois, quando comecei a tocar nas orquestras do conservatório, meu professor me emprestou uma viola. Logo ingressei na orquestra jovem do estado. Na orquestra jovem recebíamos um salário mínimo como ajuda de custo. Assim, pude comprar meu próprio instrumento.

Meu primeiro professor foi muito marcante, era bastante jovem, deveria ter entre oito ou dez anos a mais de diferença da minha idade. Ele era muito metódico; tínhamos uma cadernetinha na qual ele ia anotando as lições de casa e as observações para cada lição. Ouvia-nos atentamente, muito atencioso, e não media esforços para nos ajudar em todos os sentidos; se percebia alguém com problemas, procurava sempre ajudar. Não importava a natureza do problema, sabíamos que se fosse preciso ele nos ajudaria. Ele viera de Ribeirão

Preto, onde havia estudado piano, para o Conservatório de Tatuí, e em Tatuí formou-se em violino e começou a lecionar no Conservatório.

No Conservatório havia práticas em grupo: banda, orquestras de cordas e grupos de percussão e orquestra sinfônica, porém só para alunos bastante adiantados. O professor Dario Sotelo foi o precursor das orquestras-escolas para iniciantes. Particpei como aluna integrante da primeira orquestra do grupo de iniciantes. Era um grupo experimental, depois vieram outros e, hoje, na área das cordas, existem grupos dirigidos por diversos professores.

Guardo ainda na gaveta da escrivaninha as anotações das primeiras aulas. E tenho que confessar que, às vezes, volto a revê-las quando em algum momento em sala de aula surgem imprevistos que me fazem recorrer às vivências do tempo de aluna – *habitus* em exercício.

O progresso no aprendizado da música se deu tão rápido que logo estava fazendo monitoria no conservatório. Em função dessa monitoria na área de canto coral tomei aulas com Margarita Schack, esposa do maestro Hans Joachim Koellreutter (1915-2005). Foi nessa época que as idéias do professor Koellreutter acerca da educação musical começaram a me causar inquietações. Nesses encontros, o maestro, com sua vivência musical européia, nos instigavam a pensar seriamente na educação musical e, principalmente, na forma como se ensinava música. Ele dizia que este era o cerne da questão da música no Brasil, e que, a partir da mudança na forma de ensinar, o cenário musical se transformaria.

Quero justificar aqui os dados biográficos em função de eles estarem ressaltados, uma vez que foram fundamentais no exercício interpretativo que constitui essa pesquisa, bem como o foram no surgimento da inquietação que a impulsionou.

A idéia de ser professora sempre esteve presente mesmo com o caminho definido como instrumentista. Então, refletindo sobre o percurso que deveria seguir esta pesquisa, tornou-se imprescindível pensar sobre a formação do músico e, assim, defini-lo numa descrição sucinta para ilustrar. Músico é qualquer profissional ligado à atividade musical (instrumentista, cantor, compositor, maestro, musicólogo, etnomusicólogo, educador musical). Porém, para descrever o papel do músico, voltemos à Idade Média, quando se impunha uma separação entre o teórico, o prático e o músico completo.

Em poucas palavras, o teórico era aquele que compreendia a construção da música, mas não a executava, o prático não apresentava qualquer conhecimento teórico musical nem suas relações históricas, mas estava preparado para tocar. E, por último, o músico completo, reunia as qualidades do teórico e do prático. Conhecia e entendia a teoria, e não a considerava dissociada ou isolada da prática. Ele podia compor e tocar porque conhecia e compreendia ambas as relações.

Ao refletir sobre este aspecto histórico, pode-se fazer uma analogia entre o prático do passado e o instrumentista de hoje; a ele interessa principalmente a execução, a perfeição técnica, atém-se à execução relegando a teoria ao segundo plano, e muitas vezes dissociando-a da prática como se executar uma música fosse apenas tocar as notas grafadas no pentagrama. Além disto, há o fato de tocarmos uma música composta por e para pessoas de outras épocas. O saber e o compreender tornam-se imprescindível pelo fato de hoje não existir uma unidade entre a música, a época e o contexto social em que ela acontece. O que resulta disso é um som musical que expressa os componentes estéticos e emocionais, ignorando o restante do conteúdo.

Quanto à formação do músico, esta se dava da seguinte forma: havia um músico – o mestre, com determinada especialidade, que formava aprendizes numa relação muito próxima daquela que, durante séculos, houve entre os artesãos. O mestre era encarregado de ensinar o ofício ao aprendiz, ou seja, ensinar a sua maneira de fazer música, a sua técnica musical – composicional e instrumental. O mestre ensinava ao aprendiz a sua arte em todos os aspectos desta arte, não só a tocar ou a compor, mas a interpretar a música.

No entanto, há no desenvolvimento desse processo rupturas que passaram a levantar questões e a modificar a relação mestre/ aprendiz. Um desses momentos de ruptura foi a Revolução Francesa. E entre suas conseqüências estavam as transformações na função fundamentalmente nova que passou a ter a formação, a vida musical e a relação mestre/ aprendiz então substituída por um sistema institucionalizado – o conservatório. A Revolução tinha a seu lado muitos músicos e observou-se que, com a ajuda da arte e em especial da música, era possível influenciar pessoas. O aproveitamento político da arte para doutrinar é estratégia que vem de longa data, apenas não tinha sido aplicada de forma tão

sistemática. A arte, a religião, os sistemas simbólicos e a linguagem podem ser veículos de poder e mesmo de estratégia política, como tem demonstrado a História.

Desse modo, ao institucionalizar o ensino musical, e integrar a música ao processo político, houve uma sistematização e uniformização dos estilos e aplicação musical. Havia no método francês o princípio teórico de que a música deveria ser suficientemente simples para que pudesse ser compreendida por todos, algo como a linguagem falada. O compositor deveria escrever uma música que da forma mais fácil e acessível possível se dirigisse à sensibilidade do público.

Diante de tais considerações, a antiga relação mestre/ aprendiz chegou ao fim no conservatório pelas mãos de Cherubini (1740-1842). Para dar sanção à sistematização e consignar as novas idéias num sistema rígido, foram encomendadas obras didáticas a grandes autoridades da época, dentre eles Baillet (1771-1841) e Kreutzer (1766-1831), que escreveram respectivamente os métodos “*L’Art du violon*” e “*Étude*”, para que se pudesse assim celebrar na música um dos ideais políticos franceses – a igualdade. Tecnicamente, era trocar o som pela escrita.

Esta revolução no ensino da música foi tão radicalmente abrangente que em algumas décadas, em toda a Europa, os músicos passaram a ser formados pelo sistema conservatorial, cujo objetivo era a excelência na técnica instrumental. Sistema em que eu e grande parte os meus entrevistados estudaram e que é utilizado em muitas escolas e conservatórios do Brasil, até os dias atuais.

Dando prosseguimento à minha história, depois do conservatório entrei para a Universidade de Campinas, e o sistema conservatorial foi sendo complementado em especificidade. Ali, as matérias teóricas eram separadas da prática instrumental e havia um aprofundamento em cada uma delas. Como não havia prática de orquestra no currículo, fazíamos as aulas de instrumento individualmente com o professor e a prática de orquestra na orquestra jovem de Campinas, mas sem nenhuma relação com a Universidade. A não ser pelo fato de grande parte dos músicos serem estudantes da Universidade, não havia vínculo entre as instituições; e havia os músicos da orquestra sinfônica municipal que também tocavam na orquestra da Câmara da Universidade, que também não tinham nenhuma

relação direta com o Instituto de Artes da Universidade. Pode-se dizer que eram relações solidárias que se uniam para realizações comuns.

Como acontece com muitos instrumentistas, na cidade de Campinas comecei a lecionar mesmo ainda estando no primeiro ano da graduação. Tenho que confessar que, no início, tive receio, pois meus alunos eram quase todos de violino; não havia nenhum de viola. Mas aos poucos fui conseguindo me desempenhar. Busquei orientação nas anotações antigas das minhas aulas, feitas por meu primeiro professor. Não é preciso dizer que todos os meus alunos têm uma cadernetinha onde anotamos as lições e as observações, exatamente como meu professor fazia comigo.

Então, observava meus colegas de trabalho: ou eram estudantes ou eram pessoas que se formaram nos conservatórios da cidade, e complementavam sua renda dando aulas de instrumento; alguns tinham outras profissões como primeira fonte de renda. Muitas vezes, ouvia comentários, na universidade ou nas escolas, que tal professor era ótimo instrumentista, mas para ensinar não era assim tão bom. Comecei a pensar na minha formação, nos meus professores, e chegava sempre na questão da formação do professor.

Olhava para os pequenos músicos (alunos) e não poderia deixar de refletir sobre as nossas práticas. Nesse pensamento reflexivo sobre o que fazíamos, procurava entender como construíamos a nossa prática de professor se nossa formação era para ser instrumentista: “Como construíamos esse conhecimento?”. Se compreendesse melhor a nossa prática como professores, sem dúvida, isso teria um reflexo no desenvolvimento do aluno, no nosso próprio desempenho (SCHÖN, 2000). Depois de alguns anos de conclusão da graduação em música, e firmado o meu propósito de ser professora, essas inquietações foram tomando vulto. Pela limitação dos conhecimentos não conseguia organizar essas preocupações e dimensionar exatamente o meu problema.

O primeiro passo rumo ao esclarecimento foi organizar uma pesquisa bibliográfica. Entretanto, percebi que, se quisesse saber como se construía o conhecimento que o professor põe em prática na sala de aula, teria que invadir seu espaço e conhecê-lo, compreender seu percurso.

Minha pesquisa teve início ao ingressar no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação. Nesse *campo*,¹ o acesso à aquisição de uma cultura geral e o meio de convívio predispos-me a uma outra atitude frente a minha atuação enquanto professora.

Esta reflexão me remeteu a Bourdieu (1998) e à definição de ‘capital cultural’, ou seja, ao conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos na família e na escola. Esta noção foi concebida por esse autor em analogia ao capital econômico para se referir ao poder que advém da aquisição, da apreciação, da produção e do consumo de bens culturais. Reconheço em mim mesma, nesse novo meio social, a incorporação de valores e disposições promovidos pelas discussões de leituras e debates sobre as pesquisas dos colegas do grupo e de convidados, isto é, a “interioridade da exterioridade”, e com este olhar prossegui a pesquisa.

A reflexão neste momento é como mirar-me num espelho porque também sou professora de instrumentos de cordas friccionadas.

Definindo os temas

Como pensar no ensino é muito abrangente, então foquei meu olhar na prática do professor, dividi em temas, e fui procurando elementos dentro da mesma tonalidade que pudessem ser definidos. Comecei a refletir sobre o porquê de seguirmos anos após anos o mesmo modo de ensinar? O mesmo repertório, os mesmos livros didáticos (que conhecia tão bem que tocava todas as lições de cor).

A primeira hipótese que me veio foi o fato de que quase todos os meus colegas de trabalho e eu estudamos no mesmo conservatório e de este modelo ter se consagrado como lugar legítimo para aquisição do conhecimento musical. Isso ocorre desde a criação do Conservatório de Paris em 1795, o qual foi tomado como protótipo para muitos conservatórios, inclusive no Brasil. É estranho pensar que o propósito de sistematizar/institucionalizar o ensino musical estaria muito mais ligado à política do que à arte, ou seja, poderíamos chamar de educação político-musical, já que o objetivo era realizar na música o

¹ O termo “campo” aqui utilizado é definido por Bourdieu para se referir aos espaços de posições sociais nos quais determinados tipos de bem são produzidos, classificados e consumidos. N.R.

novo ideal francês da *Égalité*². Mais estranho ainda é pensar que ainda hoje seguimos as mesmas diretrizes e resguardamos os mesmos fundamentos, num currículo comum, dividido em matérias teóricas e prática instrumental, com ênfase ao ensino de um instrumento para o alcance da virtuosidade. Muitas vezes inquestionável e com seus propósitos solenemente ignorados.

Pensei horas a fio em “Porque preservávamos esse modelo tradicional, com tantas propostas que redimensionaram a educação musical no início do século XX?” Discutia essas propostas com um ou outro colega; a expressão musicalização passou a fazer parte do nosso vocabulário, li e reli as propostas de Orff, Dalcroze, Kodály, Willems, Suzuki, cada um falando a partir de seu próprio foco, dando ênfase à participação efetiva do aluno através da voz, do corpo da educação auditiva, do fazer, da experimentação antes da conceitualização, do desenvolvimento integral da personalidade, dentre outros aspectos. Recordava-me do professor Koellreuter e suas idéias tão modernas sobre música (dodecafônica, contemporânea) que, na época, me davam receio de colocá-las em prática porque estava sedimentada em mim a música erudita ocidental e o sistema tonal.

Passei para outros elementos do tema já pensando numa mudança de tonalidade, próxima, porém: – “Como o professor constrói o seu conhecimento?”; “Quais conhecimentos ele coloca em prática?”. Para estas questões vieram as hipóteses: a influência das vivências familiares, escolares e comunitárias, e, dentre outros elementos, valores e crenças acumulados durante a trajetória de formação podem, em conjunto, contribuir para a *performance* dos professores. Num outro momento de reflexão, indaguei-me sobre a razão de nós, músicos, começarmos a lecionar mesmo antes da conclusão do conservatório e da graduação, se durante os cursos de formação o enfoque era o aprimoramento da técnica do instrumento; na verdade, éramos preparados para a *performance* como instrumentista e não para ser professor.

Tinha agora finalmente definidos os problemas da pesquisa: a) “Como algumas pessoas educadas para ser músicos assumem o ofício de professor?”; b) “Como constroem o conhecimento que colocam em prática?”; c) “Como se dá sua prática pedagógica?”.

² *Liberté, Egalité, Fraternité*: os três fundamentos da Revolução Francesa (1789-1799)

No anseio de encontrar respostas vamos arquitetando planos para chegar ao objetivo. E sem sombra de dúvida, a leitura é a base para alicerçar o projeto. Ao ler recentemente a tese de doutoramento de Célia Maria de Castro Almeida foi que me dei conta e pude observar em mim mesma um “*cluster*” sonoro: todas estas questões sobre a prática, a construção do conhecimento, o ser músico-professor se emaranhavam e pude compreender que meu problema vinha amadurecendo dentro de mim e a busca pelas respostas não era apenas um desejo pessoal, mas que tinha uma relação íntima com as situações que vivo. Deveria analisar as experiências vividas pelos professores desde o primeiro contato com a música, passando pelo aprendizado e chegando ao ensino. Tinha para mim que as respostas não estariam nos programas nem nos currículos, mas sim na ação, na prática em sala de aula e na relação com as vivências fora dela. Também nas nossas crenças e valores acumulados durante nossa trajetória e nos significados múltiplos que decorrem dessa interação com a música. Quando penso em interação com a música, penso não apenas do ponto de vista estético, mas também na interação social. Gosto muito da idéia de Geertz quando diz que o homem é um animal suspenso em teias de significados.

Neste momento é preciso delinear a forma da investigação para se chegar à compreensão dos fatos. Portanto, minha dissertação está estruturada em três movimentos, sendo o primeiro em que delinheio as instituições em que se deram os levantamentos das práticas; um segundo, em que se explicitam o contato inicial com a música e o aprendizado através das narrativas dos atores participantes e um *finale*,³ em que são analisadas tais práticas em comparação com as narrativas e os métodos mais comumente empregados nas instituições que ensinam música, atualmente.

Espero que esta pesquisa venha contribuir com os estudos na área de educação e formação de professores e que sirva de estímulo a outros pesquisadores que venham ampliar as investigações aqui iniciadas.

³ *finale* – o último movimento de uma composição instrumental em vários movimentos.

CAPÍTULO I

DEFININDO O CAMPO HARMÔNICO

Para realizar este trabalho foi necessário dividi-lo em etapas: em primeiro lugar foram feitas as leituras e confesso que esse período não foi nada fácil; eram leituras difíceis, e eu não conseguia relacioná-las com meu projeto, não estava habituada aos termos sociológicos. Demorei muito para escrever e organizar o trabalho formal. Mantive um caderninho para anotar as observações – caderno de campo, e, muitas vezes, anotei nele as dificuldades que sentia. Tentava olhar meu objeto de pesquisa por ângulos diferentes, mas não sabia exatamente o que olhar. Depois de um tempo aprendi que deveria olhar em todas as direções.

A metodologia descritiva levou o trabalho para uma abordagem qualitativa cujas raízes teóricas estão na fenomenologia que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza a necessidade de se penetrar o universo dos sujeitos para poder ali entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais. Para Bourdieu é possível conhecer o mundo social de três formas: fenomenológica, objetivista e praxiológica. (NOGUEIRA, 2006). A fenomenologia compreende uma série de matizes, dentre eles a etnografia. (LÜDKE, 1986; GEERTZ, 1986). Portanto, fazer uma pesquisa etnográfica envolve pressupostos específicos na coleta de dados, ou seja, carece estabelecer relações, transcrever textos e entrevistas, selecionar informantes, mapear o campo, observar. Nesse sentido, adverte Geertz:

Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (GEERTZ, 1989, p.4)

Para operacionalizar este estudo, selecionamos três instituições, a saber: uma escola oficial com registro no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí (SP), e duas escolas livres sem registro no MEC: a Oficina de Cordas e Escola de Música da Cooperativa Cristã, ambas em São José dos Campos (SP). Estas instituições selecionadas representam os locais onde se ensina e faz

música profissionalmente ou não, ou seja, um conservatório, uma escola livre e a escola da igreja.

Estas instituições foram selecionadas pelo fácil acesso que oferecem à pesquisadora que, primeiro por ter sido aluna, depois por ser monitora do conservatório; a Oficina de Cordas por ser seu local de trabalho, e a escola da igreja, ainda que de acesso um pouco mais restrito, foi contatada por indicação de um aluno da Oficina de Cordas.

Nosso objeto de estudo é o professor de instrumento de cordas e, para tal, foram selecionados de acordo com a acessibilidade e o desejo deles de participar do estudo voluntariamente. Os professores selecionados no Conservatório, três entre os vinte e três do quadro de docentes, são professores conhecidos⁴ o que de certa forma facilitou os encontros para as entrevistas. Da Oficina de Cordas selecionamos três por ser este o número de professores específico para os instrumentos violino, viola e violoncelo; e da escola da igreja, dois por serem estes os únicos professores de cordas da referida escola. A proximidade dos indivíduos participantes favorece a pesquisa porque além de observá-los em ação, tivemos que “invadir” sua vida, sua intimidade e observar “coisas não ditas”.

Para realizar esta pesquisa, abarcamos três temáticas: a) formação musical – “como são inseridos no mundo da música?”; b) música como profissão – “ser instrumentista ou professor?”; c) prática pedagógica – “como agem em sala de aula?”.

As instituições pesquisadas

A escolha destas instituições justifica-se por serem estas, na região pesquisada, o local onde se aprende e onde se ensina (e se faz) música. O Conservatório de Tatuí, uma instituição oficial, isto é, regulada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), oferece formação técnico-profissionalizante; a Oficina de Cordas e a Escola de Música da Cooperativa das Artes, como são instituições não-oficiais, têm caráter livre, não sendo reguladas pelo MEC, porém guiadas por um conjunto de normas apropriadas a suas finalidades intrínsecas.

A seguir, apresenta-se breve histórico dessas instituições, bem como suas características e seus métodos de ensino da música. Vale lembrar que, ao expor as características de cada instituição, não houve intenção de classificá-las qualitativamente,

⁴ Bourdieu recomenda que o pesquisador deverá buscar entrevistar pessoas conhecidas para facilitar o processo de coleta de informações. (N.R.)

tampouco compará-las no sentido de eleger esta ou aquela como melhor ou não.

Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí

A tradição musical da pequena cidade de Tatuí no interior paulista teve início no século XIX. Tatuí é vizinha da cidade de Iperó (SP), famosa por sediar a Fazenda de Ipanema, com a primeira fábrica de fundição da América do Sul. O maquinário, sob recomendação do Império, foi importado da Europa e, no ano de 1835, alemães e suecos, que naquela época detinham a tecnologia do aço, chegaram ao Brasil para implantar a fábrica na região.

Pele muito clara, cabelos louros, olhos azuis, a sonoridade da língua e seus costumes impressionaram os escravos que trabalhava na fundição. Ao fim da tarde, esses estrangeiros trocavam o peso do aço pelo fino metal dos instrumentos de sopros. E eles, os estrangeiros, não apenas ensinaram aos escravos a habilidade de lidar com o aço como também foram responsáveis pela formação dos primeiros instrumentistas da região. Muitos desses instrumentistas migraram para Tatuí, cidade localizada no percurso das viagens impostas aos escravos.

A cidadezinha de Tatuí, nessa época, já realizava uma famosa festa religiosa, a Festa de Santa Cruz, cujo ponto alto estava nas apresentações musicais.

Foi a partir dessas festas que os músicos começaram a se organizar em grupos e formaram a Banda de Santa Cruz. Há uma divergência quanto ao fundador da Banda; segundo o jornalista e historiador da cidade, Renato Ferreira de Camargo, foi o Maestro Antônio Rafael Arcaño que, em 1852, organizou a primeira banda. No entanto, para Marcelo Aparecido Afonso, professor de clarinete no Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí e bisneto de um dos maestros da antiga Banda de Santa Cruz, segundo as histórias contadas pelo bisavô, a fundação da banda remete ao Mestre Benedito – um escravo vindo da cidade de Porto Feliz, em 1845.

Esta hipótese é aceita por historiadores da cidade, pela proximidade da data com a abolição da escravatura pela Lei dos Sexagenários (Lei n.º 3.270). Porém, nos registros da Banda, a data de fundação é o ano de 1880 pelo Maestro Teodoto de Mello, por José Sommerhouse e Torquato Magalhães. Presidida por Dom Pedro II e tendo como Vice-presidente o Capitão Antônio de Oliveira Leite Setúbal (pai de Paulo Setúbal, tatuiano ilustre da literatura brasileira).

A banda fazia parte do cotidiano da cidade. Todas as manhãs um músico da banda saía pelas ruas para o toque da alvorada. A banda exercia influência social, cívica, religiosa e política.

O desenvolvimento do município nas três primeiras décadas do século passado estava diretamente ligado às tecelagens. Muitos desses trabalhadores, que vinham da capital e do Rio de Janeiro, tocavam algum instrumento e foram se ligando a essa banda e às orquestras de baile e do cinema mudo, que proliferaram a partir de 1935.

Com a instalação do Ginásio, em Tatuí, a musicalidade do município cresceu e se firmou ainda mais. Nessa época, a disciplina música era obrigatória no currículo e o organista Nacif Farah assumiu a cadeira de música no ginásio.

A vida musical se intensificou e os gêneros musicais começaram a se misturar. Muitos tocavam em “*Jazz Band*”, outros em igrejas, bingos e no cinema. Tocavam sopros nas bandas, cordas nas orquestras e violão nas serestas.

Em 1940, o professor João Del Fiol abriu no casarão da família uma escolinha de música, e seus alunos tocavam em vários eventos da cidade. Em um desses eventos estava presente o deputado Narciso Pieroni, que se encantou com o grupo e prometeu (o que mais tarde veio a cumprir) a criação em Tatuí da primeira Escola Pública de Música do Estado de São Paulo. Então, em 1950, nasceu o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos. E, em 13 de abril de 1951, o então governador Lucas Nogueira Garcez (1951-1955) o sancionou, oficializando-o como conservatório.

No ano de 1954, com o conservatório instalado em um casarão, abriram-se inscrições para violino, viola, violoncelo, flauta, clarinete, violão e canto, além das matérias teóricas. Em cinco dias foram recebidas 331 inscrições, um recorde para o município com menos de 30 mil habitantes.

O sucesso da escola foi ascendente e, de 300 alunos passou para 600, com alunos vindo de 49 municípios do estado e de nove estados brasileiros.

A tradição musical da cidade foi reconhecida internacionalmente e mais músicos chegavam de todas as partes do Brasil e do Exterior para engrossar o grupo de docentes da

escola. A cidade ganhou então o título de Capital da Música e uma estatística curiosa: sete em cada dez habitantes da cidade tocavam algum tipo de instrumento.

Hoje, o conservatório tem 3.520 alunos divididos entre sopros, cordas, artes cênicas e *lutheria* (curso técnico para fabricação de instrumentos de cordas).

O ensino é gratuito.

O ensino

O conservatório tem seu currículo dividido em duas seções básicas: a teórica e a prática. As aulas teóricas incluem o estudo de teoria musical, harmonia, contraponto, história da música, análise musical. E as aulas práticas consistem no aprimoramento da execução técnica do instrumento, através de aulas específicas de instrumento, música de câmara e prática de orquestra, banda, ou coral.

Nas fases iniciais, chamadas de preparatório, as aulas têm duração de 30 minutos; semanalmente, ocorrem aulas práticas, individuais. A duração das aulas práticas sofre alteração para 60 minutos a partir do primeiro ano de curso. As aulas teóricas (teoria, harmonia, contraponto, história da música, orfeão, coral) são coletivas, com duração de 60 minutos, também semanais. A prática de conjunto é feita em um dos cinquenta conjuntos instrumentais do conservatório (neste número estão incluídos *big band*, música de câmara, MPB e Jazz, orquestras de cordas, orquestras completas e bandas).

A duração mínima diária desta prática é de 60 minutos, podendo variar para mais tempo de acordo com o nível técnico do grupo.

Ali, segue-se o modelo conservatorial tradicional, resguardando os fundamentos traçados pelo ensino musical europeu e as diretrizes do Conservatório Nacional Superior de Música de Paris. O currículo é dividido em matérias teóricas e prática instrumental, dando ênfase à *performance*, ou seja, enfatiza o desempenho do musicista ao instrumento.

Não há no Conservatório de Tatuí um curso voltado ao magistério da música.

Corpo Docente na área de cordas

O corpo docente do conservatório, hoje, é formado por 23 professores de cordas, sendo que sessenta por cento destes tem nível técnico, formados pelo próprio conservatório, e

quarenta por cento tem nível superior em música; destes, alguns estudaram fora do Brasil. Os professores que apresentam nível superior fizeram bacharelado nos instrumentos específicos. O percurso de formação seguiu o trajeto do conservatório à faculdade.

É possível afirmar que o modelo sob o qual a maior parte desses professores construiu seus conhecimentos leva-os a uma integração, a qual propicia ao indivíduo um corpo comum de categoria de pensamento e ação. Sobre este aspecto, Bourdieu (2004) comenta:

Tendo sido moldados segundo o mesmo ‘modelo’ (*pattern*), os espíritos assim modelados (*patterned*) encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas [...]. No seio da cultura clássica, todos os homens possuem em comum um mesmo tesouro de admiração, de modelos, de regras e, sobretudo de exemplos, metáforas, imagens, palavras, em suma, uma linguagem comum. (*op. cit.*, p. 206).

A Sede

O conservatório está instalado em uma sede principal onde funcionam as secretarias, as diretorias, a biblioteca, salas de aulas coletivas e salas menores para aulas de piano e música de câmara ou estudo individual. As instalações estão distribuídas várias dependências e um anexo. Há uma sala ampla para aulas de percussão, com instrumental de percussão de ótima qualidade (importado, em sua maior parte) e nos anexos acontecem aulas de metais e popular.

Há também sala de treino, onde ficam os instrumentos que podem ser utilizados por alunos que ainda não possuem os seus. A biblioteca tem um acervo de bons livros, partituras e discos. Também, o teatro está bem equipado para espetáculos teatrais ou musicais, com fosso, camarins espaçosos e com ótima acústica. Há mais dois complexos, um prédio alugado com várias salas pequenas para aulas de instrumentos de madeira (flautas transversal e doce, fagote, clarinete, oboé) e musicalização infantil. E outro, num casarão antigo, sobre o museu da cidade, onde acontecem as aulas de cordas (viola, violino, violoncelo e contrabaixo) e ensaio das orquestras de cordas. As aulas acontecem também no porão, onde há três salas pequenas. O casarão fica em uma praça e comumente podem-

se ver alunos nos bancos, estudando. Nesse local também funciona a secretaria e mais uma sala de instrumentos que podem ser emprestados para estudo e aulas.

Mesmo havendo a praça, não há na escola um local de encontro como centro de convívio social para os alunos. Eles chegam, fazem suas aulas e vão embora. Como não há muitas salas, sobra pouco espaço para o estudo individual.

A Oficina de cordas

A Oficina de Cordas é um projeto desenvolvido por dois professores, um de cordas e um maestro, com a finalidade de expandir o ensino dos instrumentos de cordas friccionadas. O ensino tem por base os métodos coletivos de ensino, e está voltado para a prática de orquestra.

A Oficina de Cordas foi criada em 1999 e, a partir de 2006, é representada juridicamente pela Sociedade Filarmônica⁵ Joseense (SOFIJ), Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP)⁶, sem fins lucrativos e de natureza privada, neste caso, uma associação de alunos, pais e professores, regida por um estatuto com objetivos definidos no artigo 3.º :I- Promover o desenvolvimento cultural e a educação musical dos seus membros e da comunidade, através da prática da música em conjunto, promoção de concertos, produção de material didático, aulas de música coletivas e individuais; II – Educar, incentivar e lapidar valores, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da arte musical em geral; III- Difundir, por meio de apresentações, a arte em todas as suas modalidades, tornando-a um fator de educação; IV – Proporcionar a seus associados, pela prática musical, recursos e ambientes para sua socialização; V – Formar, por meio dos métodos coletivos de ensino e de alfabetização musical, os interessados de todas as classes sociais, contribuindo para sua profissionalização musical; VI – Representar o interesse dos associados e da comunidade em geral.

⁵ Termo utilizado por muitas organizações musicais significando “amante da música”. FONTE: Dicionário GROVE de Música (1994, p.326)

⁶ Define-se OSCIP como a reunião de duas ou mais pessoas com interesse e esforços para alcançar uma finalidade comum, mediante um determinado ajunte ou acordo que celebram juridicamente em um contrato social. Desse contrato pode surgir uma instituição, isto é, uma entidade jurídica – uma associação. Esse tipo de associação refere-se à entidade de natureza privada, sem fins lucrativos, que pode pleitear a obtenção de determinados títulos ou qualificações. (N.R.)

A entidade recebe apoio financeiro do setor privado e hoje tem como parceira majoritária a Petrobrás – Petróleo do Brasil e a Refinaria Henrique Laje de São José dos Campos.

O público atendido por esta instituição é bastante heterogêneo, as idades variam entre 04 e 60 anos. A Oficina de Cordas está dividida em três núcleos: Núcleo Central, Núcleo Martins Guimarães/Sapé, na cidade de São José dos Campos (SP) e Núcleo Caçapava, no município de Caçapava (SP).

O Núcleo Martins Guimarães/Sapé está voltado exclusivamente para crianças e adolescente, por estar instalado em um bairro que concentra população de baixa renda, localizado na Zona Leste, periferia da cidade de São José dos Campos. A proposta para este núcleo é dar acesso ao ensino de instrumentos de cordas para cerca de 120 alunos; e um dos desafios mais cruciais é a permanência desses alunos no curso. Para isso, é feito um trabalho de acompanhamento junto às famílias, para que haja um comprometimento tanto por parte dos pais quanto dos alunos.

Mais do que nos outros, neste núcleo a parceria professor/ aluno/ família é fundamental para o sucesso do projeto e desenvolvimento do aluno. Sendo um bairro formado por processo de invasão, não é o reconhecido oficialmente pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) da Prefeitura e, em consequência disto, não recebe assistência pública, não tem saneamento básico, creches, posto de saúde e outros benefícios normalmente disponibilizados à população da cidade.

Assim, com uma população que sobrevive do subemprego, em abrigos improvisados (um único cômodo abriga várias pessoas), as crianças muitas vezes são deixadas sozinhas porque a mãe (no geral sem pai) está trabalhando ou fazendo tarefas ocasionais que resultam em pequenos ganhos.

O trabalho neste núcleo está voltado a crianças a partir de sete anos, adolescentes e jovens até 21 anos. O trabalho é desenvolvido na sede da Obra Social e Assistencial da Paróquia Nossa Senhora do Rosário (parceira institucional da Oficina de Cordas), próxima ao bairro, que tem infra-estrutura para abrigar o projeto, e disponibiliza três grandes salas, um salão onde ocorre a prática de orquestra e uma sala para guardar os instrumentos que são utilizados tanto para as aulas como para a prática individual dos alunos.

O Núcleo Central é o mais antigo, e está localizado no centro da cidade de São José dos Campos (SP). Conta com oitenta alunos, formando quatro orquestras: B, C, D e E⁷; com aproximadamente 15 ou 20 alunos em cada orquestra, divididas pelo grau técnico de desenvolvimento dos alunos.

A Orquestra Jovem do Vale do Paraíba (A), a orquestra principal do projeto, está classificada como orquestra de câmara semiprofissional, na qual tocam alunos em estágio avançado, geralmente com quatro ou mais anos de estudo, professores e músicos profissionais.

As salas de aula de instrumento são divididas por idades com grupos de até cinco alunos nas fases iniciais e aulas individuais para as fases mais desenvolvidas. Nas aulas de prática de orquestras todas as turmas se reúnem independentemente das idades. Muitos deles se dedicam ao estudo de um instrumento pelo prazer de fazer e ouvir música, estes são os amadores da música. Hennion (1983) se refere ao amador como uma figura que ama verdadeiramente a música, mas não a cria, enquanto o profissional também ama verdadeiramente a música, porém a conhece profundamente e a cria.

É comum encontrar nesses cursos vários membros de uma mesma família (de netos a avós). Entre os jovens, alguns já ingressaram nos cursos superiores de música e outros estão se preparando para os concursos vestibulares. Há também profissionais vindo de áreas diversas que estudam pelo prazer de tocar um instrumento. A maioria já tem o próprio instrumento, com exceção dos alunos do núcleo Martins Guimarães/ Sapé, que utilizam os instrumentos da Oficina de Cordas. No núcleo central, encontramos alunos que vêm de várias regiões da cidade.

O Núcleo Caçapava (2006/2008) no município de Caçapava (SP), cidade localizada a aproximadamente cinquenta quilometro de São José dos Campos, faz parceria com a Secretaria de Cultura daquele Município. As aulas acontecem em um Centro Cultural, localizado na zona central da cidade de Caçapava e, como no Núcleo Central de São José dos Campos, atende a alunos com idades a partir de sete anos sem limite para idade

⁷ As orquestras são assim classificadas; para chegar à B o estudante precisa ter um desenvolvimento técnico maior (alunos mais antigos, com dois anos de estudo ou mais); gradativamente nessa escala, na E estão os iniciantes. (N.R.)

superior. O núcleo tem aproximadamente cem alunos, divididos em três orquestra A, B e C de acordo com o grau de desenvolvimento técnico do aluno, como explicado anteriormente.

Grande parte dos alunos tem o interesse por estudar um instrumento despertado pela influência de algum membro da família que toca, pela oportunidade dada pelos pais na aquisição de um instrumento, ainda por ser oferecido graciosamente pelo município ou pela comunidade da igreja.

A Oficina é uma escola livre, porque não é regulada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Segue o modelo do Conservatório de Tatuí quanto ao currículo, dividido em prática instrumental e matérias teóricas (sendo apenas a teoria musical dividida em níveis) e um currículo para cada instrumento. Entre o material didático utilizado estão livros específicos para cada instrumento. Num período de dois meses, os alunos desenvolvem uma atividade de iniciação musical com treinamento auditivo através de solfejos e treino rítmico, depois são introduzidos à prática da escrita. Três meses após as aulas de instrumentos começa a prática de orquestra.

A Oficina tem como orientação básica o ensino coletivo para a fase inicial e utiliza os métodos desenvolvidos a partir do término da Segunda Guerra (1945) especialmente o método desenvolvido por Samuel Applebaum.

O método inicial

O método para aulas de cordas une violino e viola, violoncelo e contrabaixo porque estes tocam sempre juntos. Cada livro pode ser usado pela classe ou mesmo individualmente. Nesse método a semínima é adotada como figura inicial não somente por ser a unidade de tempo utilizada nas primeiras lições, mas porque através dela pode-se agregar os outros valores (mínimas, semibreves, colcheias e etc.) e por ser uma unidade de tempo de curta duração dentro da fórmula de compasso utilizado (4 por 4), facilita a movimentação do braço que conduz o arco. A partir do exercício n.º15, as melodias em cordas soltas e aquelas que introduzem o primeiro dedo são tocadas em duetos entre o professor e o aluno, podendo também ser acompanhadas ao piano.

Depois da introdução do 1.º dedo, o Fá sustenido e o Dó sustenido (segundo dedo) são introduzidos. O trabalho nas cordas centrais facilita a movimentação do arco e define a “forma”⁸ da mão esquerda. (DOURADO, 1998)

O material do método é graduado e o texto explicativo, bastante resumido, é ilustrado por esquemas que facilitam a visualização da nota com a respectiva posição da mão esquerda no braço do instrumento.

A prática de orquestra

Três meses após o início da prática instrumental, o aluno passa a fazer a prática de orquestra. Esta aula também é coletiva, mas cada naípe⁹ toca uma partitura específica. Os naipes são assim divididos – violinos primeiros, violinos segundos, violas e violoncelos. Cada naípe tem um chefe (geralmente, o aluno mais habilidoso), e este instrumentista conduz o naípe, cobrando o desempenho do seu grupo; estuda as partituras com o professor de instrumento e é orientado nas anotações que devem ser utilizadas que são comuns ao naípe (direção do arco, articulações, dinâmicas, dedilhados e etc.).

O repertório das orquestras é selecionado de acordo com o grau de dificuldade técnica de cada orquestra: iniciante, médio e avançado. Semestralmente as orquestras fazem apresentações públicas do repertório desenvolvido durante o semestre.

Corpo Docente

A equipe de professores está assim dividida de acordo com suas funções:

- 01 professora para as classes de iniciantes de violino, viola e violoncelo;
- 01 professor de violoncelo para alunos intermediários e adiantados;
- 01 professor de violino para alunos intermediários e adiantados;
- 01 professor de viola para alunos intermediários e adiantados;
- 01 professor de matérias teóricas e regência de todas as orquestras.

⁸ Posição definida da mão esquerda para apertar a corda em determinado local para a produção da nota desejada. (N.R.)

⁹ Em música, diz-se naípe ao grupo que toca o mesmo instrumento. Por ex., naípe de violinos. (N.R.)

Todos os professores ingressaram em universidades públicas (USP; UNESP; UNICAMP), ainda que alguns não tenham concluído seu curso.

Através de concursos públicos, os professores (de violinos, viola e violoncelo) ingressaram em orquestras profissionais, sendo este um forte impedimento para a não conclusão do curso para alguns deles. Seguiram a trajetória do conservatório à universidade. Todos ingressaram no bacharelado em música, especificamente nos instrumentos violino, viola, violoncelo, regência e composição. Vale lembrar que a trajetória escolar desses professores e sua formação musical são analisadas a partir de suas falas nas entrevistas e da observação de campo que serão relatadas nos capítulos que seguem.

A Sede central

A sede da instituição é em uma casa alugada, no centro da cidade de São José dos Campos (SP), localizada nas proximidades do terminal de ônibus urbanos, o que facilita o acesso dos alunos. São três salas: uma maior onde acontece o ensaio das orquestras e as aulas teóricas, outra menor para as aulas de instrumento. Na sala maior acontecem atividades coletivas, há cadeiras em número suficiente para os componentes das orquestras (aproximadamente 20 alunos em cada orquestra) e quadro branco para as aulas teóricas.

Tem uma biblioteca não-circulante, cujos volumes podem ser consultados no local, com acervo de partituras e livros relacionados à música. Na biblioteca também funciona a secretaria.

O ponto de encontro é a cozinha, onde os alunos se reúnem para conversar, tomar café e consultar o quadro de avisos em que são colocados os avisos sobre a Sociedade Filarmônica Joseense (SOFIJ) e Oficina de Cordas, notas das avaliações, outras notícias referentes à música, lista de aniversariantes do mês e anúncios classificados referentes à música/ instrumentos/ aulas. No jardim, nos fundos, há ainda um telheiro e um quartinho; e estes espaços, muitas vezes, funcionam tanto como sala de espera quanto de estudo; ali, eles se reúnem para conversar e para tocar juntos.

Centro Cultural da Secretaria de Cultura de Caçapava

No Centro Cultural há quatro salas destinadas às aulas da Oficina de Cordas, o local é uma antiga fábrica de tecelagem em um belo prédio com paredes de tijolos aparentes, com vários galpões onde acontecem outras atividades como aulas de pintura, desenho, artesanatos e oficina de *lutheria* para construção de viola caipira, instrumento este bastante popular no Vale do Paraíba.

Os alunos da Oficina de Cordas dispõem de instrumentos pertencentes à Secretaria de Cultura que os disponibiliza para os estudos e aulas no Centro Cultural.

Obra Social e Assistencial Nossa Senhora do Rosário

Entidade parceira da Oficina de Cordas (SOFIJ); o espaço da Obra Social localiza-se na Zona Leste da cidade de São José dos Campos (SP). O prédio foi construído com a ajuda da comunidade do Bairro da Vila Tesouro pela contribuição do dízimo. São três salas, nas quais acontecem aulas de música (Oficina de Cordas), informática, catecismo, artesanato, e cursos voltados à atividade religiosa.

Tem ainda uma secretaria onde funciona a parte administrativa da paróquia, sala para reuniões, sala do pároco, cozinha e banheiros.

Nessa parceria a Obra Social cede o espaço e a Oficina de Cordas realiza alguns concertos nos eventos da Paróquia.

A Oficina de Cordas, através do Projeto Orquestra Cidadã¹⁰, adquiriu um instrumental especificamente para este projeto, que fica na sede da Obra Social, sendo que os alunos podem utilizá-los em dias diversos para os estudos individuais.

Os alunos fazem suas aulas na sede da Obra e se espalham pelos jardins para estudar, trocar informações e tocar juntos.

O ensino

¹⁰ Projeto sócio cultural desenvolvido pela SOFIJ através da Oficina de Cordas com o propósito de levar o ensino de instrumentos de cordas (violino, viola e violoncelo) para a Zona Leste da cidade de São José dos Campos (SP) em um bairro periférico que, por ter sido criado a partir de um processo de invasão das terras do município, não é reconhecido pela Secretaria de Desenvolvimento Social do Município, não sendo contemplado pelo programa de assistência pública municipal. O projeto atende a crianças, adolescentes e jovens na idade de 7 a 21 anos. Este projeto conta também com a parceria da Refinaria de Petróleo Henrique Lages. (N.R.)

O curso está dividido em preparatório A e B e, a partir daí, subdividido em seis níveis. Nas fases de preparatório e nível I as aulas são coletivas; após o segundo nível, o aluno passa a ter aulas individuais de instrumento, mantendo em grupo as aulas de teoria e prática de orquestra.

O aluno é iniciado nas aulas de teoria e percepção musical durante um período de dois meses. Nesse período, desenvolvem-se leitura, escrita e fundamentos básicos da teoria musical.

Os treinos de percepção envolvem leitura rítmica e solfejo. As aulas teóricas são coletivas, com aproximadamente 15 alunos por turma; divididos em níveis de acordo com o programa. As aulas têm duração de 50 minutos, uma vez na semana.

Após esse período, o aluno passa a ter também aulas específicas de instrumento, no caso violino, viola ou violoncelo. Assim, complementa-se o aprendizado – teoria e prática.

As aulas de instrumentos são coletivas, com grupos de até três alunos, que estudam o mesmo instrumento (violino, ou viola, ou violoncelo). A duração da aula é de 30 minutos, uma vez na semana.

Passados os três meses iniciais da prática instrumental, o aluno passa a fazer a prática de orquestra. Esta aula também é coletiva, com cada naipe de instrumentos tocando uma partitura específica. No mesmo esquema anunciado anteriormente, os napes são assim divididos – violinos primeiros, violinos segundos, violas e violoncelos. Cada naipe tem um chefe (como explicado anteriormente), e este instrumentista conduz o naipe, cobrando o desempenho do seu grupo; estuda as partituras com o professor de instrumento e coloca as anotações que devem ser comuns ao naipe – direção do arco, articulações, dinâmicas e outros. O repertório das orquestras é selecionado de acordo com o grau de dificuldade técnica de cada orquestra: iniciante, médio e avançado.

Semestralmente, há audições de todas as orquestras e avaliações. O currículo do curso traz um programa mínimo que o aluno deve cumprir, para estar apto a fazer os exames.

Cooperativa Cristã de Artes

A Cooperativa Cristã de Artes foi criada em 2003, a partir de um ministério dentro da Primeira Igreja Batista de São José dos Campos. Dentro da igreja, os Ministérios são seções responsáveis por determinadas atividades. As aulas de música já existiam desde o ano 2000, porém as atividades eram separadas. Com o crescente interesse por parte da comunidade batista pela atividade da música e de outras atividades artísticas, criou-se a Cooperativa que atende aos membros da igreja em sua maioria, e evangélicos de outras denominações. O movimento para a criação da cooperativa partiu do Pastor Sidney Vieira da Costa, formado em Música Sacra pela Faculdade Teológica Batista de São Paulo.

A escola oferece vários cursos; os de instrumentos, tais como piano, teclado, violão, guitarra, contrabaixo, violino, violoncelo, viola, flautas doce e transversal, saxofone, trompete, trombone e clarineta; e os de musicalização e artes cênicas. E ainda na área da dança, jazz, *street dance*, sapateado, *ballet* e adoração (coreografias para serem executadas durante os cultos); canto popular e erudito; artes visuais, oficina de sonorização e humanização hospitalar (apresentações musicais nos hospitais).

A escola também presta serviços externos em hospitais, escolas, asilos, igrejas, casamentos, formaturas, saraus e recitais.

Neste ano de 2007, a cooperativa tem cento e dez alunos, sendo apenas nove de violino, dois de violoncelo e zero de viola. A orquestra conta com a participação dos professores, porém não há ensaios freqüentes e eles somente se reúnem quando há algum evento. Esta orquestra não é a mesma que toca nos cultos.

Todos os cursos são pagos, e não há alunos bolsistas.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, a escola define-se a partir de¹¹:

- “**Visão da escola:** transformar vidas através da arte”;
- “**Missão:** capacitar pessoas para serem usadas na área de adoração junto às igrejas; preparar alunos e professores para serem úteis à comunidade; fazer da escola um canal que mostre o amor de Jesus”;

¹¹ Todas as frases entre aspas são transcrições *ipsis literis* das falas da Coordenadora dos cursos da escola Cooperativa Cristã de Artes. (N.R.)

- “**Valores:** refletir um caráter cristão aos alunos; ser exemplo de vida, compromisso com o ensino da arte”;

“**A Escola dentro da visão dos cinco propósitos**¹²”

- “**Adoração:** Alunos e professores visitam até hospitais, escolas e utilizam o teatro para evangelizar, a dança para expressar o amor a Deus e o canto para impactar pessoas com a mensagem cantada, os instrumentos para transmitirem a música e alimentar a alma”;

- “**Comunhão:** Estabelecer metas que ajudam a equipe da escola a receber de maneira agradável os alunos e seus pais, como também promover programas que ajudam nessa comunhão”;

- “**Disciplinado:** Primar por um ensino de qualidade e de forma criativa para que o aluno esteja satisfeito em estudar na escola”;

- “**Serviço:** Integrar a escola à comunidade; ajudar como voluntária nos eventos promovidos, como, por exemplo, coral, recital; visitas a escolas, hospitais, asilos, e ser parceira dos ministérios da igreja”;

- “**Missões:** Sair das quatro paredes e avançar para lugares onde as portas serão abertas. Fazer da escola um canal que mostre o amor de Jesus”.

O ensino

As aulas nessa escola seguem o modelo apresentado aqui anteriormente. Todas as aulas duram sessenta minutos.

Não há programa nem aulas de teoria. Ela é dada na mesma aula de instrumento, na medida da necessidade do que o aluno está tocando. Utilizam apenas o método BONA para iniciar a leitura da partitura, conforme aparecerá explicado no próximo capítulo.

A prática de orquestra não é freqüente, só acontece quando tem apresentação fora da escola, e nessas ocasiões os professores também tocam junto com os alunos. Alguns desses alunos, os mais adiantados, fazem parte da orquestra da igreja que toca durante os cultos. As músicas são composições evangélicas, tiradas do Hinário Batista.

¹² Estes propósitos orientam a igreja enquanto instituição. (N.R.)

Para as aulas de instrumento, utilizam um método editado pela própria igreja chamado por eles de CCB (Congregação Cristã do Brasil). Em análise ao método é possível perceber que a finalidade é instrumentalizar o aluno para ele conseguir tocar as músicas do Hinário. Os alunos passam por várias avaliações até serem considerados aptos a tocar nos cultos. Primeiro fazem uma avaliação para participar da reunião dos jovens, depois para participar dos ensaios e, por fim, outro teste para oficializar o conhecimento e poder tocar em qualquer igreja e também dar aulas.

Corpo Docente na área de cordas

- 01 professor de violino

- 01 professor de violino/viola

- 01 professor de violoncelo (deixou a escola em outubro/ 2007)¹³

Todos têm formação religiosa e musical laica. O pastor fundador da escola tem formação universitária, porém com foco religioso, conforme dados anteriores.

A Sede

A sede da cooperativa é propriedade da Primeira Igreja Batista de São José dos Campos e está localizada na região central da cidade, próximo à Rodovia Presidente Dutra, no final da Avenida Engenheiro Francisco José Longo. Conta com nove salas assim distribuídas: sala para as aulas de musicalização infantil, sala para as aulas de instrumentos de sopro, sala para instrumentos de cordas, três salas para as aulas de piano onde também acontecem as aulas de canto, um estúdio onde acontecem aulas de bateria, uma sala para *ballet*, uma sala para as aulas de teatro, a da diretoria e a da secretaria.

As audições e apresentações acontecem em uma grande sala, chamada de Salão Azul, ou ainda na Capela.

Há um pátio central e as salas estão distribuídas em forma de U, a diretoria fica em uma das pontas. Não há convívio social entre os alunos. Os alunos não circulam pelo espaço. Em nossa visita não encontramos nenhum aluno pela escola.

¹³ Este professor se desligou da escola em outubro/ 2007 e pediu para não participar da pesquisa. (N.R.)

A entrevista

Para trabalhar as entrevistas orientei-me pela obra de Pierre Bourdieu, “A Miséria do Mundo”, que traz uma série de entrevistas, na qual uma equipe formada por sociólogos, em espaços sociais diversos, procura compreender as condições de produção das formas contemporâneas da miséria social. Em especial, no texto intitulado “Compreender” o autor explica as intenções e os princípios dos procedimentos colocados em prática nas entrevistas.

A entrevista, além de seu caráter de veículo de conhecimento e de uma relação de pesquisa, traz em si uma relação social estabelecida entre o pesquisado e o pesquisador. Algumas das entrevistas transcorreram como uma conversa despreocupada sem manipulação de respostas por parte do entrevistado. Outras, permeadas de restrições, foram mais resumidas e cuidadosas do que podia ou não ser dito, pois havia certa censura que algumas vezes impedia o entrevistado de expor as opiniões e idéias e em outros momentos encorajara a reflexão.

Durante as entrevistas, procuramos conhecer como se deu o contato inicial com a música, o percurso percorrido pelos professores, seus ressentimentos e alegrias, o motivo que os levou à docência.

A proximidade social e familiaridade com os entrevistados ajudam na interpretação de sinais de *feedback* que, muitas vezes, são inconscientes porém importantes para a interpretação de uma resposta reticente ou mesmo silenciosa; em outras vezes, a relação de familiaridade reduz a *violência simbólica* contida na dominação *do mercado dos bens simbólicos* que se institui na posição superior que o pesquisador ocupa na hierarquia das diferentes espécies de capital, em especial o cultural. (BOURDIEU 1990a, p. 698)

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados, e seguiram um roteiro orientado, mantendo-se a preocupação de não restringir as respostas, mas também deixando os sujeitos à vontade para expressar suas idéias e lembranças (BEST, 1972). Foram feitas na sede das instituições, respeitando os horários estabelecidos pelos entrevistados. A duração em média foi de sessenta minutos, alguns professores falaram de suas experiências musicais com muitos pormenores enquanto outros foram mais sucintos.

Algumas entrevistas tiveram que ser repetidas para esclarecer algumas dúvidas da pesquisadora, surgidas ao longo da preparação dos textos.

A observação

A observação participante é o método mais importante da etnografia. A idéia central da observação etnográfica é penetrar e participar de um grupo ou uma instituição. A melhor maneira de fazer a observação é a de adaptar um papel real dentro do grupo ou instituição. Ou seja, ter acesso a todas as atividades do grupo, de tal forma que seja possível uma observação desde a menor distância. (ANDRÉ, 1995)

Para realizar o processo de observação deste estudo, foi feita observação em sala de aula, conforme descrição a seguir. A atividade de observação de aulas ocorreu em cada uma das instituições, durante uma aula de cada um dos entrevistados que concordaram em receber a visita da pesquisadora/ observadora. Vale dizer que algumas resistências fizeram parte desse processo: ou a ausência do professor ou do aluno, quando nas aulas individuais; ou ainda o estranhamento dos alunos quando em aulas coletivas. Assim, em função de cancelamentos e entraves de idas e vindas, foram feitas quatro observações nas três instituições, durante uma aula completa.

Outros fatos ainda dificultaram a observação, tais como evento extra-sala, concertos, audições, ausência de professores, ausência de alunos. As observações na escola da igreja também foram restritas, marcadas pela secretaria e muitas vezes desmarcadas, demonstrando certa resistência por parte do professor.

Nesse contexto foram observadas aulas de 30, 45 e 60 minutos, com interrupções e inibições previstas em uma situação dessa natureza.

Através da observação pudemos descrever a ação do professor em sala, o interesse ou desinteresse, o *habitus* como razão prática, a interação professor/ aluno, como ele ensina, de que modo faz as intervenções. A base teórica para analisar essas observações veio de Clifford Geertz (1986), em especial sobre o texto “Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa”, no qual o autor faz uma interpretação da vida na Ilha de Bali.

Podemos afirmar que não foi possível visualizar o fenômeno do ensino em toda sua dimensão, embora nossa observação fosse direcionada a ele. No entanto, em razão da

condição de a pesquisa criar inevitavelmente situações artificiais, na medida em que os sujeitos tomam consciência de estar sendo observados, deixam de ser plenamente naturais. Fomos em busca de registrar os sinais mais importantes emitidos pelos professores no interior da sala de aula.

A prática docente, embora seja de responsabilidade do professor, constrói-se no encontro entre professor e aluno em momento e espaço específicos. A sala de aula é esse espaço especial que se revela na sua dinâmica interna, mediante o modo de os sujeitos – professor e aluno – se relacionarem e estabelecerem uma comunhão, uma consonância, e até certa cumplicidade. (ANDRÉ 1995)

Justificando o tema

Há no Brasil uma avalanche de faculdades com cursos diversos e a música entra também por essa porta. Além dos cursos públicos que graduam anualmente diversos instrumentistas, há ainda as instituições particulares. No entanto, a realidade do mercado de trabalho, com pouquíssimas orquestras profissionais, direciona esses profissionais, instrumentistas educados para ser músicos de orquestra, para o magistério.

Esta condição exige uma atenção especial sobre a formação do professor de instrumento, e este estudo procurou investigar como esses instrumentistas se tornaram professores e como o conhecimento foi constituído e colocado em prática na sala de aula.

Não é pretensão de este estudo expressar opiniões sobre a prática deste ou de outro professor, se a metodologia é eficiente ou não; importa aqui, sim, conhecer como tecemos essa trama de vida cheia de matizes, às vezes fortes, às vezes fracas, mas que dão todos eles o contorno das nossas ações na sala de aula quando somos um pouco mestres e um pouco aprendizes. (ANDRÉ, 1995; SCHAFER, 1991; HEUTSCHKE, 2003; SWANWICK, 2003; NÓVOA, s/d)

Retratos em movimento

Estabelecemos um breve retrato dos participantes desta pesquisa para que o leitor possa assim compor em seu imaginário, de forma animada e em conjunto com a descrição das instituições, a figura desses professores.

Suas idades variam entre 17 e 65 anos.

- O professor José tem 28 anos, estatura média, e um físico trabalhado em academia (o que me parece ser motivo de orgulho); é bastante extrovertido e brincalhão em sala (estratégia para se aproximar dos alunos), veste-se sempre de preto, usa brinco e pulseiras o que lhe dá uma aparência de músico de banda de *Rock*, é bastante popular e está sempre rodeado por jovens alunos;
- O professor Sílvio também é uma pessoa bastante divertida, porém em sala mostra-se sério, tolerante. Aparenta ter 40 anos e fora da sala de aula gosta de contar piadas, fazer imitações e tocar trechos musicais para complementar as brincadeiras. Na ocasião em que estivemos na instituição para a observação o surpreendemos tocando o tema do sítio do pica-pau amarelo¹⁴;
- O professor Isaías, no período das observações de campo, era recém-papai, com enormes olheiras de quem passou a noite embalando bebê. Nesse momento, mostrou-se um pouco intransigente (conseqüência do cansaço da noite mal-dormida) e muito exigente (característica que se mostrou constante nas aulas seguintes) com os alunos, mesmo sendo nordestino com aquela típica forma de falar com sotaque acentuado e tranqüilo. Metódico, anota cada aula em um diário feito por ele (o diário de classe não é exigência da instituição).
- A Professora Lucia é tipicamente professora, lembra muito as professoras primárias da década de 1970. Traje típico o qual não há necessidade de detalhar, pois temos exatamente na lembrança nossas professoras dos primeiros anos escolares. Compreensiva com os alunos, pois ela mesma confessou em entrevista ter tido dificuldades no período de estudante por ter sido uma aluna comum.
- O Professor Santos tem 65 anos e grande parte da sua idade foi vivida no conservatório e na cidade de Tatuí. Além da formação musical é também formado no magistério, o que lhe confere a aparência e o título de legítimo professor. Em sua sala há um piano diante do qual está sempre sentado em um banquinho próprio para o instrumento sobre o qual há uma pequena almofadinha de crochê. O piano é utilizado para acompanhar os alunos durante suas aulas.

¹⁴ Programa infantil que passa em emissora de TV, adaptado da obra de Monteiro Lobato. (N.R.)

- O Professor Paulo é envaidecido por ser um dos professores a alcançar boas colocações em concursos importantes no cenário da música erudita e também por haver sido um aluno talentoso e precoce. Tem aproximadamente vinte e nove anos e uma carreira não muito longa como professor.
- O Professor Wesley tem 17 anos; embora se mostre muito responsável, vez ou outra em sala é um menino. A ordem moral vinda da igreja impõe-lhe um aspecto de “jovem velho”, calça social e camisa, muito diferente da vestimenta dos jovens da sua idade (jeans, camiseta e tênis).
- O Professor Isaac é ajudante geral em uma empresa que presta serviços para o município da sua cidade. Muito simples, é bastante melindroso e fica sem jeito diante da presença da pesquisadora. Como relatou em sua entrevista, terminou o ensino médio no ano de 2006. Tem dificuldade de expressar-se e muitas vezes de se fazer entender pelo aluno por conta da linguagem coloquial. Em uma das aulas observadas estava vestido de terno vinho e gravata escura, porque depois da aula iria tocar no culto.

Ao incluir estas observações, além do desejo de ilustrar e ajudar a compor a figura do professor pesquisado, percebemos que a variabilidade de retratos, cuja amostra aqui se apresenta, por ser constituinte de personalidades vivas, com matizes tão diversos, deixa de ser apenas retratos individuais para compor sim um álbum de retratos em constante movimento.



Fig. 1 – Prof.ª Ana Roseli em aula de violino, na Fundação Cultural Cassiano Ricardo (FCCR)

FONTE: Foto *by* Anna Rebeca C. EKROTH (2003)

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA APRENDIZAGEM À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo é resultado das entrevistas realizadas com os professores das três instituições selecionadas para esta pesquisa, conforme anunciado no capítulo I. No encontro com os entrevistados procurei questões relevantes para entender quais os fatores que mais influenciaram na construção da prática pedagógica do professor de instrumento de cordas friccionadas. As informações foram extraídas de suas histórias, sobretudo da decisão de fazer da música profissão, fator que em muitos casos foi anterior à passagem pelo conservatório e ingresso à universidade.

A hipótese inicial que guiou esta parte do trabalho é a de que as formas de socialização são fatores importantes no desempenho futuro do professor e, conseqüentemente, na construção da sua prática; que o conjunto de valores e crenças acumuladas durante a trajetória de formação, entre outros elementos, contribui para a *performance* dos professores. Formam, portanto, a base do seu desempenho.

Assim, neste texto, procuro demonstrar que a construção da prática pedagógica antecede a prática docente, pois tem suas raízes nas relações com ex-professores que marcaram o aprendizado quer de forma positiva ou não, e com familiares, profissionais músicos ou não que, de certa forma, influenciaram a escolha da profissão. Foram estas relações que contribuíram para o modo particular com que cada um desses professores lida com os acontecimentos na sala de aula.

O homem, segundo Geertz, é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo tece ao longo de sua existência social e histórica. (GEERTZ, 1998)

No caso dos professores pesquisados, essas teias de significados partem de relações estabelecidas antes do ingresso nos cursos do conservatório ou universidades, nas relações com os professores durante os cursos, no exercício da profissão, na relação com colegas dos grupos, orquestras jovens¹⁵ das quais participaram, cursos de férias durante os quais

¹⁵ Denomina-se Orquestra Jovem o conjunto de estudantes de instrumentos de orquestra. (N.R.)

ampliaram os contatos com professores vindos de outras localidades do país e do exterior, não se podendo esquecer evidentemente o aprendizado informal feito na família e que vem completar esse universo de significações.

Nas observações das suas aulas, nas instituições, notamos que o processo de construção da prática não parte de regras teóricas definidas. Na medida em que o professor enfrenta dificuldades, interage com os campos social, profissional e escolar, faz uso de esquemas de classificação, percepção e apreciação adquiridos anteriormente, que funcionam como esquemas geradores de saberes que servem para estruturar sua prática. De fato, ao relacionar os esquemas geradores das práticas musicais dos professores da amostra e comparar a maneira como eles lidam com o ensino da música, podemos entender a singularidade de cada um dos professores de cordas em suas ações docentes. Em outras palavras, a prática do ensino da música implica uma complexa operação de classificação, ou seja, o conhecimento prático aciona por referência uma relação dinâmica e histórica das vivências que cada professor herda em seu processo de socialização, as quais organizam a percepção do mundo, o pensamento e as ações. (NOGUEIRA, 2006; BOURDIEU, 2004)

Neste capítulo, portanto, procuro destacar alguns aspectos relevantes do processo de construção da prática do professor de cordas e, por meio deles, apreender os fatores que contribuíram para a sua formação profissional. Para tanto, foram sublinhados, na variedade de situações encontradas nas falas dos professores entrevistado, informações que, mesmo advindas das múltiplas relações estabelecidas em diferentes meios sociais, assumiram o caráter de indícios para uma disposição à carreira musical.

Em especial, neste estudo, pretendemos compreender de que modo indivíduos vindos de diferentes lugares, isto é, de meios e estruturas sociais diferentes, conseguem se vincular a um *habitus* para exercer as mesmas atividades, quais sejam tocar em orquestras e lecionar música em uma mesma escola.

Audição das vivências

A partir das falas dos professores entrevistados, pôde-se constatar o peso do meio social de origem no gosto e interesse pelo aprendizado da música. O hábito de audição de música erudita, a frequência a concertos de algumas das famílias, a rotineira audição dos músicos da orquestra da igreja, audição de rádio, apresentam-se como sendo fatores importantes e,

às vezes, decisivos na formação do interesse pela música. Embora possa parecer que a aprendizagem musical se constitui unicamente via talento “hereditário”, dada a incidência dessa prática musical dentro das famílias dos professores entrevistados, a aquisição do conhecimento, no que se observou, tende a depender mais relevantemente sobre as formas de socialização.

As falas dos professores entrevistados mostram também que existem diferenças de várias ordens no acesso a este aprendizado. O grupo de rock, as orquestras jovens, o convívio com a comunidade da igreja, o fazer musical no âmbito doméstico, os campeonatos entre bandas, todas se apresentam como atividades que serviram aos professores entrevistados como porta de entrada ao estudo do violino, viola e violoncelo, tornando-o objeto de sua profissionalização em orquestras do estado de São Paulo.

Proponho circunstanciar a variedade de situações encontradas nas falas dos professores entrevistados, em que a apreensão de informações – no caso musicais – advindas das múltiplas relações, estabelecidas em diferentes meios sociais, assume uma disposição, ou seja, tornam-se motivos pré-conscientes da ação para transformar essas informações em potencial de conhecimento.

Observamos que há na aprendizagem musical dois momentos distintos, o primeiro que poderíamos chamar de “exposição e treino”, quando a prática musical se dá através de audições freqüentes de música mais o treinamento a partir do “ver fazer”; e outro, “específico”, orientado por um especialista para a ampliação do repertório e apuração da técnica. (CALVO, 1992)

Estes métodos descritos pelos professores demonstram que existem diferenças de várias ordens no acesso ao aprendizado; porém, todos se encaminham para a busca da apreensão do sistema tonal, dos elementos gramaticais desse sistema, considerado eficiente na medida em que seja capaz de promover a absorção de um sistema musical (no caso da música ocidental, o sistema tonal).

O caso do Professor José

Um dos professores entrevistados, a quem darei o nome de José, esclarece bem essas informações ao narrar o início do seu interesse pelo instrumento de cordas.

Meu interesse pela música veio da família, meu avô tocava violão, minhas tias tocavam violão. Quase toda a família tocava violão. Eu é que desandei um pouco e fui tocar guitarra e depois viola (viola de orquestra).

Este professor começou a aprender música com o avô, agricultor da cidade de Paracuru (CE), no interior do estado. Naquela família, como em muitas do interior do Ceará, que praticam agricultura de subsistência, todos trabalham juntos. Os laços de parentesco nessas famílias são os principais aspectos de sua organização hierárquica. A comunidade se forma a partir de famílias extensas, e a noção de produção e de trabalho é culturalmente diferenciada; o trabalho é dividido pelas categorias de sexo e maturidade. E um ponto que aqui nos interessa é evidenciar que todos da família têm acesso a todo o conhecimento que a comunidade detém. (ARIÉS, 1981)

O professor se lembra bem que, depois das lides na lavoura, quando a luz do dia se acabava, todos da família se reunia não apenas para o aprendizado do violão, mas também para o aprendizado da moral e dos valores que o grupo vinha reproduzindo ao longo do tempo “*os adultos falavam de coisas que nós crianças não entendíamos muito bem, mas me lembro que eram importantes porque os adultos ouviam atentamente e concordavam com meu avô*”. Quase todos tinham violão “*alguns com detalhes, com fitas no braço penso que era para personalizar e diferenciar o instrumento*”.

O avô sentava e começa a tocar o violão e os outros acompanhavam fazendo o ritmo e “*todos nós cantávamos*”, enquanto o avô fazia o solo. Todos da família tocavam e o aprendizado era passado de geração a geração. Conta que o avô tocava a Marcha dos Marinheiros, de Dilermando Reis... “*ele adorava solar essa música*”, era quase um hino, nunca podia faltar. Um ritual que se repetia muitas vezes. Todos tinham que aprender a tocar esta música: “*Se não tocássemos esta música era como se não soubéssemos tocar*”, ela funcionava como um diploma, um título que legitimava a aprendizagem. Era um momento prazeroso para todos: “*gostávamos de tocar e cantar juntos*”.

Um ritual que se constituía num espaço de aprendizagem quando esse avô, rodeado pelas crianças que brincando o imitavam e o escutavam ao mesmo tempo, ia transmitindo uma forma de ser e de viver.

Relata o professor que o momento da aula propriamente dito era sempre especial: o avô colocava-o sentado à sua frente, pegava o violão e ia contando o nome das cordas e tocando para que o som pudesse ser identificado. Eram instrumentos simples da marca ‘Tonante’¹⁶ “*acho que esta marca nem existe mais, só sei que depois que conheci um pouco mais de música, é que soube que essa marca não era boa. Naquela época eu achava o som ótimo*”. O avô fazia um acorde¹⁷ e ele o repetia várias vezes; depois passava para outro e, assim, se aprendiam todos os acordes, ouvindo muitas vezes e bem lentamente, só depois é que vinha o ritmo. Repetia o ritmo nas cordas soltas até que ele estivesse bom e então começavam a juntar os acordes, ia encadeando um após o outro, devagar, e depois um pouco mais rápido. Quando as passagens de um acorde para outro estavam saindo com desenvoltura, colocava-se o ritmo e aquela música estava pronta. Isso levava alguns dias até que se aprendesse a música inteira.

Esta prática de aprendizagem é utilizada com frequência na música popular, o “tocar de ouvido”, em que a técnica não é obstáculo, nem a teoria; há a consciência de processos harmônicos revelados no desencadeamento dos acordes, mas não há conhecimento deles como *constructos*. (WILLEMS, 1962)

O método utilizado pelo avô para ensinar a todos os netos era a aprendizagem por imitação, que privilegiava o som, pois “*ficávamos tocando os acordes e ele dizia para escutarmos com atenção*”. Nesse processo o repetir e o imitar se fundem. Primeiro, ouviam o avô tocar e depois o avô pedia para que eles o imitassem, evidenciando a relevância da mediação do outro no desenvolvimento da aprendizagem. Essa aprendizagem dependia dos olhos e dos ouvidos, e a ausência da partitura em nada alterava o processo que era mediado pela palavra, pela imagem e sinestesia. Este estilo de aprendizagem informal, cuja transmissão do conhecimento é processada de forma imitativa e em conjunto, ainda é praticada nas famílias do interior brasileiro. Alguns métodos desenvolvidos no século XX também utilizam o aprendizado em conjunto e a valorização da educação auditiva. Da mesma forma que a pintura usa tintas e a literatura, palavras, a matéria-prima da música é o som.

¹⁶ Foi encontrada a informação de que o violão Tonante é fabricado por Rei dos Violões. [//cifraclub.terra.com.br]

¹⁷ Acorde: soar simultâneo de duas ou mais notas. (N.R.)

Partindo dos sons que a cercam em casa, na escola ou na rua, a criança passa a perceber os sons da música. Sons fortes, fracos, graves, agudos, macios, ásperos, estridentes; sons de madeira e de metal vão sendo aos poucos incorporados. (FERES, 1989)

Esse tipo de ação pedagógica que privilegia o desenvolvimento auditivo, considerando-o um pré-requisito ao estudo da música, destoa do que foi estruturado no lapso entre os séculos XVII e XIX, quando se considerava que somente por meio de um trabalho de escrita um iniciante poderia aceder ao aprendizado da música e ao conhecimento íntimo da linguagem das obras musicais. No decorrer do século XX, o ensino sistematizado, desenvolvido nos conservatórios, passou a ser influenciado por idéias novas que, mais tarde, vieram redimensionar o ensino musical, representado pelo princípio no qual o reconhecimento dos sons deveria ser alcançado por meio de atividades práticas. (HARNONCOURT, 1998)

Carl Orff (1895-1982), um educador musical, trabalha sobre a escala pentatônica para favorecer modos próprios de expressão. No seu método, os alunos passam a dançar e a tocar o que compõem, a improvisar melodias e ritmos para os movimentos que criam. Ao reservar um lugar importante para a improvisação e para o ensino coletivo, Orff nos remete à infância do professor José cuja iniciação musical foi feita também de forma coletiva quando todos da família acompanhavam os solos improvisados do avô. (GRAETZER & YEPES, 1961; ROCHA, 1990)

A reflexão que se faz a partir das idéias supracitadas tem o sentido de ajudar a reconstituir os mecanismos e as operações que estiveram presentes no princípio do conhecimento musical da amostra estudada. A partir da narrativa sobre a iniciação musical do professor José, por exemplo, vimos que não existiu nela um modo sistematizado de proceder como praticado pela escola, isto é, percebe-se uma liberdade maior para abertura aos vários campos, o que vai diferenci-lo dos outros professores. Este professor, quando saiu do meio rural para a cidade, perdeu o contato com o avô e com o conjunto musical familiar, ao mesmo tempo em que o fato de tocar violão em conjunto o aproximou de outros estilos de música, principalmente do rock. Tanto os investimentos em discos de rock quanto na relação com os amigos para criação do grupo de rock – explicitados como um novo recurso

social – representa um ganho que lhe foi proporcionado pelo aspecto lúdico da música vivido durante sua infância.

Explorando a dinâmica deste capital musical, José foi aprender a tocar guitarra utilizando a tablatura¹⁸, isso por meio da aquisição de revistas que serviam de referência para aprender a tocar violão e guitarra sem professor. Como a tablatura é um sistema de notação que utiliza letras, algarismos e outros sinais, ao invés de notação musical no pentagrama, para ele, foi possível apreender o modo como proceder para produzir determinada nota ou acorde no novo instrumento e adaptar-se ao ritmo do rock, muito distinto do gênero musical praticado antes com a família.

Essas tablaturas para guitarra assemelham-se às tablaturas que eram utilizadas nos séculos XVI e XVII e que funcionavam como verdadeiros guias de indicação de execução, mostravam exatamente onde o músico deveria colocar seus dedos da mão esquerda, ao dedilhar as cordas. Porém, quando examinamos uma tablatura vemos apenas, diante de nós, as posições dos dedos, que não representam a obra graficamente. (GROVE, 1994, p. 924) O conhecimento adquirido através da leitura das revistas de música, que além das tablaturas traziam assuntos diversos sobre o rock e a audiência de estilos diversificados de música, serviu de incentivo para seu aprendizado. Parece advir desse fato a necessidade de entender e decodificar a linguagem musical.

Eu queria aprender a ler partitura, então fui ao Sesc¹⁹. Lá havia aulas gratuitas de música. Cheguei e disse que queria aprender música e eles me perguntaram qual instrumento, e eu fiquei parado um momento porque não sabia. O que eu queria era aprender a ler partitura. Perguntei qual tinha, a moça me falou; mais eu só conhecia o violino e falei que era isso. Comecei a tocar violino e logo vi que não me acertava com o som do instrumento. Experimentei contrabaixo e depois viola e aí **gostei do som** e foi isso.

¹⁸ Sistema alemão de notação musical utilizado no final da Idade Média e início do Renascimento principalmente para órgão. (N.R.)

¹⁹ Programa de ensino de instrumentos de cordas por meio de aulas em grupo, difundido em várias unidades do Sesc e orientado pelo Professor Jaffé. (N.R.)

A escrita musical é um complexo sistema de códigos que vem sendo usado, desde 1500, utilizando-se o mesmo tipo de grafia. Muito diferente da tablatura ao qual o professor estava habituado; no entanto, os diferentes símbolos da notação musical adquiriram a cada época significados peculiares, justamente pelas mudanças estilísticas. Para o professor José, portanto, decodificar a grafia e os símbolos musicais representava “saber música”. Porém, a notação nos informa sobre as notas isoladas, o desenvolvimento da obra, a forma, a estrutura da composição, mas não o som musical.

Da escola do SESC onde fundamentou o gosto pelo som da viola, foi para o Conservatório de Tatuí, situado muito longe do seu Ceará.

[...] através do SESC tive a oportunidade de ir para Itu (SP) fazer um curso de férias e aí é que descobri Tatuí e resolvi mudar para lá.

Os pais foram contra essa mudança geográfica. O pai sugeriu que *“deixasse de besteira e fosse trabalhar com ele; na siderúrgica havia uma vaga em que o pai conseguiria colocá-lo”*. O pai chegou a alertá-lo: *“se você for não volta mais”*; e a resposta *“eu vou”*, mediante a autoridade da frase paterna, e frente à resistência da família em aceitar que ingressasse em algo tão instável como a profissão de músico, acarretou um custo econômico e emocional muito alto até José concluir os estudos.

Esta mudança não foi nada fácil: tudo era muito diferente, as pessoas, os costumes, as comidas, os sotaques. E o sistema do conservatório era muito diferente da escola do SESC: *“Tínhamos que estudar muito...”*.

Não foi nada fácil, eu tinha ‘altas’ brigas com Dario que foi meu professor de instrumento durante o curso todo em Tatuí. Demorei a me enquadrar no sistema, com os costumes da cidade. Não foi fácil. Estudava muito, tudo, teoria, harmonia, contraponto e, claro, o dobro de viola. Tinha que estar na média.

Em primeiro lugar porque, após as primeiras tentativas em conjuntos musicais não oficiais, teve que enfrentar a realidade do Conservatório, muito diferente do ensino na família ou em escolinhas de iniciação como a do SESC. O conservatório imbuído da seriedade com que foi criado como escola de música oficial leva a sério os designados para

ali estudar, os quais também devem encarar seu sistema de ensino com a mesma seriedade, pois a meta consiste no alcance da perfeição técnica.

No conservatório tudo é sistematizado: o currículo, os horários – que são cumpridos rigorosamente –, as avaliações, dentre outras regras as quais todos os alunos devem seguir. Os horários dos ensaios de orquestra, por exemplo, são definidos e nenhum estudante pode entrar após o horário; e, em nenhum momento, esta ordem é explicitada ou se sabe que tenha partido de alguém, mas todos os alunos seguem disciplinadamente este ritual antes dos ensaios: chegam com trinta minutos de antecedência, aquecem os instrumentos (de sopro), as cordas fazem algumas escalas, ajustam o som depois afinam os instrumentos. Todos tocam ao mesmo tempo, faz-se uma desordem sonora. (SANTOS, 2001) Pontualmente no horário o maestro entra no palco com passos firmes, já impondo sua condição. Os estudantes já estão acomodados em seus respectivos lugares. Súbito silêncio. O maestro então solicita ao oboísta que toque a nota Lá para que a orquestra toda faça a afinação oficial. Terminada a afinação ouvem-se apenas alguns ruídos de cadeira que, mesmo puxada com cuidado, fazem barulho.

Não era fácil essa disciplina toda. Lembrava-me das aulas com meu avô e muitas vezes em Tatuí pensava que tinha que fazer daquele jeito: tinha que ser legal, gostoso, como era com ele.

Aqui cabe perguntar ‘de que modo’ a música, como prática, opera essa transformação no meio social. Há certa alquimia que transforma o indivíduo mediante a experiência sensível que parte da audição da produção organizada dos sons e a constituição de sujeitos sociais. Esta educação sistemática forma o músico e muda a sua vida. No meio musical é comum se ouvir a afirmação de que a música “socializa”, “desenvolve a cidadania”, “a noção de cooperação”, “a disciplina”. E esta idéia nos remete novamente ao projeto de Heitor Villa-Lobos de ensino musical em massa. Nesse projeto, a música era vista como arte disciplinadora por excelência, homogeneizante. (MARIZ, 1981; MITCHELL, 1998)

A partir desta análise, é possível salientar a analogia entre o ensaio da orquestra e o projeto cívico-musical de Villa-Lobos que associa à disciplina tanto obediência quanto união em torno de um ideal (FONTERRADA, 2005). Isto é, opera uma fusão entre

educação musical e educação cívica, com caráter moral. Nesse contexto, a música é instrumento de intervenção social, ou seja, não se tem como única finalidade a dimensão estética, a aula passa a ser um lugar social – *locus* – de transmissão de valores, de experiências, de imagens que ultrapassam a esfera musical e atingem a vida dos participantes de modo totalizador.

Esta disciplina de estudos, ao ajustar o sujeito ao meio social e à determinação no propósito de aprender música, levou o professor José a alcançar prêmios e chegar a se tornar o segundo melhor violista do Concurso Nacional de Cordas Paulo Bosísio (concurso este muito importante no cenário da música erudita). O investimento para aprender a ler partitura que o levou ao conservatório provoca uma interrupção no estilo musical praticado anteriormente, isto é, ele rompe com o aprendizado da música popular feita através da oralidade, da imitação, dando lugar a uma aprendizagem da música erudita de base e transmissão escrita.

Na Idade Média, essa base escrita veio causar a separação nas funções: a do músico, a do teórico musical e a do prático. O teórico compreendia a construção teórica da música, mas não a executava (esses teóricos gozavam da admiração e da alta estima, pois a teoria era considerada uma ciência autônoma, para a qual à música tocada não era dada tanta importância); o prático não detinha qualquer conhecimento teórico da música, mas sabia tocá-la (estava preparado para fazer soar a música); e por fim o músico “completo”, que conhecia e compreendia a teoria e podia também executá-la. (HARNONCOURT, 1998)

O professor José, no entanto, ao ingressar no conservatório para a apreensão do código musical não se deu conta das transformações que este sistema operaria em seu modo de fazer e sentir a música. Nesse sentido, ele passou pelos três estágios descritos anteriormente.

Esse investimento que demandou tanta energia e recursos, até então, levou-o a prestar o concurso vestibular da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Na universidade, o fazer musical do sistema conservatorial tende a ser aprimorado como o próprio nome diz, isto é, universalizar o instrumentista e, cada vez mais, o professor José se distanciava do seu contato inicial da música com sentido lúdico e prazeroso de tocar seu

instrumento. O fazer musical para este professor, em momentos distintos de sua trajetória, foi tanto passatempo, diversão como também uma escola, propósito e, hoje, uma profissão.

Nesse momento, o professor José vê no aprendizado erudito além da possibilidade de profissionalização também um investimento em um novo capital. Começou a tocar nas orquestras jovens e a fazer “cachês” em algumas orquestras profissionais.

[...] era bolsista na orquestra de Tatuí, mais fazia alguns cachês em outras orquestras. Nesse momento não pensava em ser professor, estava estudando para ser instrumentista.

O ingresso no mercado de trabalho se deu através do concurso para músico da Orquestra Municipal de Campinas: “*este é meu trabalho principal*”. Na orquestra profissional também há uma rotina, uma disciplina, um sistema. Na orquestra, o músico é um operário da música, toca o que está na partitura, e está subordinado à forma como o maestro pede que a música seja executada. A orquestra começou a tomar forma na primeira metade do século XVIII, separando a classe em duas funções: o músico de orquestra e o músico solista. (HARNONCOURT, 1998)

Na orquestra, esse professor ocupa o cargo de violista, um cargo não muito disputado devido ao pequeno número de músicos profissionais neste instrumento.

Na orquestra parece que o tempo pára, a gente toca o repertório que o maestro quer. Faço aula de instrumento hoje para não parar no tempo.

Indagamos-lhe sobre a opção pelo ensino e, de acordo com sua fala, lecionar foi uma forma de completar a renda familiar, cujos recursos eram captados também através de cachês em outras orquestras, casamentos e gravações.

Professor, professor mesmo... eu acho que para ser um bom músico é fundamental ele saber ensinar. Mais do que qualquer coisa, temos que saber ensinar a nós mesmos.

A partir da fala do professor José, podemos perceber que ele vai construindo um saber que mobiliza conteúdos de suas experiências de aluno e de músico que, traduzidos em processos formativos, constitui-se no seu *habitus*, ou seja, numa forma de o professor ser e agir na sua prática em sala de aula.

Como levantado anteriormente, todo instrumentista ingressa na profissão docente muito antes da conclusão do curso técnico ou da graduação. Ser professor, muitas vezes, representa uma forma de complementar a renda.

[me] descobri professor; comecei a dar aula e o aluno me falou: você é um bom professor. Formação como professor a gente não tem; a gente adquire as manias do professor tal...

Na fala do professor José podemos notar uma disposição herdada do seu processo de socialização, ou seja, uma forma de agir herdada de seus ex-professores e incorporada como estrutura que organiza a sua percepção do mundo, o pensamento e, portanto, as ações variadas e contingentes do cotidiano e em sala de aula. De acordo com Bourdieu (2004), esses modos de agir são socialmente aceitos, porque fazem sentido para o indivíduo e para o seu grupo de tal forma que são percebidas inquestionavelmente como naturais, como na sua fala: “*Me descobri professor*”. O fato de os instrumentistas não terem uma formação docente este *tornar-se professor* parece ser senso comum entre os músicos profissionais.

Um depoimento comum nas entrevistas dos professores é a confessada influência de algum professor, que marcou sua trajetória enquanto aluno. Relatam que foi pela admiração por tal professor, o seu jeito de ensinar que foi aderido como modelo. Outra influência perceptível na fala do professor José é quanto às suas perspectivas particulares de vida que, de certa forma, influenciam sua prática, e se observa isso em sua determinação de vencer o concurso Paulo Bosísio de Cordas, traduzida no tempo de dedicação e estudo, na superação das dificuldades, observando em si mesmo os pontos que deveriam melhorar e buscando soluções. Em sua fala, o professor afirma que as respostas para suas dificuldades, muitas vezes, são aplicadas com seus alunos em sala de aula.

Esta observação demonstra que não é apenas uma parte de nós que se torna professor; o processo de construção dessa identidade profissional não é estranho à formação social, pois ela vai sendo tecida com a contribuição das interações sociais e investimentos frente às dificuldades de toda ordem. Nas falas de José, com relação ao profissional-professor, estão pontuadas as expressões: “*ensinar a si mesmo*”; “*ser professor de si mesmo*”, o que pode servir de importantes indicativos de sua autoconstrução profissional, ou seja, compreender suas dificuldade e procurar solucioná-las nos parece serem elementos

importantes que sustentam o pensar e o agir profissional. E quando perguntamos das dificuldades encontradas ao lecionar, as respostas são: “[...] a maior dificuldade é descobrir a linguagem da pessoa, como se comunicar [...] é saber se você está sendo compreendido”.

Assim, a relação estabelecida com o aluno, a confiabilidade, cumplicidade e a compreensão das dificuldades orientam a ação do professor em sala.

O caso do Professor Sílvio

Caminho diferente teve o professor Sílvio que começou a estudar na escolinha da igreja; ali, o ensino partiu primeiro da gramática musical, do solfejo através do BONA²⁰, do código no papel para depois chegar ao som.

Esta outra maneira de começar a aprender música é a mais conhecida: a que se inicia pela identificação do código musical. Assim, o professor Sílvio ilustra de maneira marcante a primazia da notação musical com a conseqüente noção de que “saber música” corresponde à capacidade de decodificar uma partitura.

Eu comecei aprendendo o BONA logo de cara, só depois é que íamos tocar o instrumento.

O caso desse professor esclarece bem, não apenas a forma técnica do começo de seus estudos, mas, também, a partir da maneira como entrou no mundo da música, o significado do tipo de transmissão musical primária para a futura prática pedagógica do professor de instrumento de cordas friccionadas.

Meu interesse pela música veio da comunidade da igreja. Eu tinha oito anos e de cara me interessei pelo violino.

[...]

Eu comecei a freqüentar a escolinha da igreja; lá começávamos pela lição do BONA, tínhamos que fazer bem até um determinado número, que nem me recordo mais qual era, antes de começar a aprender a tocar o instrumento.

²⁰ BONA. Método completo de divisão musical, usado nas escolas de música. (N.R.)

Este professor, que começou o aprendizado musical na escolinha da igreja, tem nesse meio social a imposição, não somente sobre a forma de aprendizado da música, mas, também, sobre o indivíduo, nos seus gestos, no seu corpo, nos seus trajés. O som toma um poder hermético, a música torna-se um elo comunicante entre o mundo material e o espiritual, pois ali se aprende para tocar os hinos (não podem tocar qualquer música a qualquer hora e de qualquer jeito).

Esta idéia nos transporta ao passado modal, isto é, às sociedades pré-capitalistas, quando a música foi vivida como uma experiência do sagrado. No entanto, a história da adoção e da rejeição da música pela Igreja romana, durante a Idade Média, está repleta de idas e voltas. Há momentos em que a música popular, suas percussões, cantos e danças entram em pequenas doses nas igrejas e chegam a se misturar com os cantos litúrgicos polifônicos, como os motetos, cantos a várias vozes aos quais se misturavam elementos sacros e profanos. (HARNONCOURT, 1998)

Interessa-nos nessa discussão assinalar dois pontos: a) o primeiro quando, ao retirar os instrumentos rítmicos percussivos e colocar o ritmo frásico a serviço da pronúncia melódica do texto litúrgico, resultou em desviar a música modal do domínio do pulso para as alturas – o cantochão –, que consiste num passeio melódico pelos graus e, com isso, prepara-se o campo para a música tonal; b) o segundo quando, ao evitar o pulso e o colorido timbrístico, a igreja tenta projetar uma ordem sonora e moral evitando os ritmos dançantes, o demônio da música representado pelo intervalo harmônico *trítone* (*diabolos in musica*). (WISNIK, 1989)

Assim, a passagem do modal para o tonal, portanto, reflete a transição secular do modelo feudal para o capitalista. O tonalismo vai se consolidando passo a passo ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII para vigorar no seu ponto máximo à época do estilo clássico, que vai de Haydn (1732-1809) a Beethoven (1770-1827). Constata-se, então, que a música, principalmente a do século XIX, sustenta a vida musical até os dias atuais, e é esta música a que se escuta com mais frequência e agrado, cuja formação de músicos nos conservatórios continua a obedecer aos ditames dessa época.

Quando o professor Sílvio nos relata que sua iniciação musical se deu através do BONA, vem junto com sua fala o significado de um método de solfejo criado no sistema

tonal; grosso modo, podemos dizer que a música tonal se fundamenta sobre um movimento cadencial, isto é, há uma área tonal definida (dada por uma nota classificada como tônica, que se impõem sobre as demais notas da escala), encaminhada para uma tensão dada pela quinta nota da escala, a dominante, e nessa tensão e relaxamento há uma trama envolvendo todos os sons da escala numa rede de acordes aos quais chamamos de encadeamentos harmônicos. Deslocar-se pelas funções através de um encadeamento resulta no fundamento dinâmico e progressivo da tonalidade.

Na medida em que este professor foi aprofundando seus conhecimentos e envolvimento com a música, viu a necessidade de se transferir para uma escola de música, particular, para dar continuidade aos estudos. Nessa nova escola seu talento foi bem conduzido e logo foi admitido na Escola Municipal de São Paulo. Nesta, então, cursou violino como instrumento principal, fez aulas teóricas e música de câmara. No entanto, a ênfase da formação estava voltada para o instrumento. Cumpria as matérias teóricas, porém sua meta estava no aprimoramento da técnica de execução instrumental tal qual acontecia no período barroco, isto é, no alcance da virtuosidade.

O violino, instrumento escolhido por este professor, encarna então o espírito do Barroco. Surgiu no século XVI, graças à genialidade dos construtores de Cremona e Brescia (Itália), para compor-se ao instrumental da Renascença junto com violas, rabecas, liras dentre outros. (HARNONCOURT, 1998)

Neste período e até então, o instrumentista estava agregado aos conjuntos instrumentais; porém, por volta de 1600, criou-se o *stile concitato*, isto é, formas de expressão musical que fundiriam a palavra e o som em uma unidade. A música instrumental foi afetada por essa nova forma, e o solista saiu do anonimato da sua condição de músico de conjunto, passou a utilizar a linguagem sonora da monodia (sem as palavras) e a exprimir-se exclusivamente através de sons. Vem daí a idéia da virtuosidade instrumental, que é ainda hoje o ideal das escolas e conservatórios.

A idéia de me profissionalizar na música, de ser instrumentista, foi acontecendo na medida em que ia evoluindo meu desempenho no instrumento. Eu era muito incentivado pelos professores.

Voltou à escolinha da igreja para ser professor e não mais aluno. Lá ensinava o que havia aprendido na escola particular. A princípio houve certa resistência porque trazia consigo não apenas novas idéias musicais, mas idéias e comportamentos que colocavam a ordem moral da igreja em confronto, como tocar em outros lugares e ocasiões que não eram exclusivamente em louvor a Deus. Situação que também desagradava à família do professor.

O pai do professor Sílvio era fiscal das linhas urbanas de ônibus, na cidade de São Paulo, e a mãe, professora de português e espanhol; ambos viam no investimento escolar uma ascensão social. Ser músico para esta família era como desperdiçar um tempo que deveria ser gasto numa profissão que desse “futuro”, tal como a advocacia, à qual *“meu pai daria total apoio e a família toda se empenharia”*. A condição de estabilidade econômica para famílias classe média, como em alguns casos da amostra dessa pesquisa era um importante fator de segurança social.

Quando disse aos meus pais que queria ser músico profissional, eles não aceitaram, custeavam a escola de música porque eu tocava no culto. Foi muito complicado.

O pai continuou investindo no estudo mesmo sem concordar; no entanto, o ingresso ao curso de música da Universidade de São Paulo (USP) levou ao rompimento da relação com a igreja e com a família.

O corte da ajuda financeira familiar redundou no abandono do curso na USP, para onde se havia dirigido após deixar a escolinha da igreja e a escola municipal. A procura por trabalho começou nas orquestras jovens que davam bolsa para os instrumentistas participantes; também tocava em casamentos e recepções. Assim foi, até prestar exames ao concurso público para ingressar na Orquestra Municipal de Campinas, na qual atua como músico.

Hoje penso que para os meus pais sou apenas funcionário público e não músico.

Entretanto, o que parece difícil para o professor Sílvio é assumir o tipo de formação que realizou com investimento de tanto esforço emocional. Parece que as dificuldades encontradas pelo professor e o conflito familiar deixaram resquícios da educação religiosa,

a obrigação de tocar apenas na igreja e para o culto, seguindo a partitura do hinário. De certa forma, isso lhe trouxe dificuldades quando, ao entrar no mercado de trabalho, teve que tocar em eventos onde muitas vezes não havia partitura para seguir e o improvisado lhe era solicitado.

Na Escola Municipal de Música de São Paulo, para onde se dirigiu após o aprendizado na igreja, antes da USP, o modelo adotado era o conservatorial. Tal modelo leva à desvalorização de vivências que não se guiam pelo pentagrama nem pela música erudita ocidental e não depende de uma notação musical para produzir música. Fazem dos conservatórios e escolas os lugares legítimos para aquisição do código musical. E no conservatório, considerado o legítimo local para aprendizagem do sistema musical ocidental, a teoria é tomada como fonte exclusiva de conhecimento técnico musical e a partitura, como música, como o som. A dicotomia entre a prática e a teoria, muitas vezes, chega mesmo a reduzir a música a definições, perdendo de vista a realidade musical. (HENNION, 1988)

Este tipo de aprendizado mnemônico, repetitivo, baseado na escrita, é encontrado ainda em muitas escolinhas de música das igrejas. O professor, ali, ensina a decodificar a escrita musical (o nome da nota, sua localização no pentagrama, a duração do som daquela nota, a caligrafia musical) e depois a gramatical; só então o aprendiz está apto para fazer aulas práticas de instrumento. Dessa maneira, o relato do professor Sílvio sobre seu aprendizado da música se assemelha ao descrito no livro de Manacorda quando se refere aos diálogos de Platão sobre a metodologia do ensino da nova e democrática técnica cultural que era a escrita alfabética: “Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões.” (MANACORDA, 1989, p. 54).

Assim, a partitura ganha tal autonomia em relação ao som que passa a ter existência própria.

As aulas na escola da igreja seguem uma disciplina que requer obediência, reflexo de disposições adquiridas da ordem moral familiar e da igreja (BOURDIEU, 1992). Ou seja, há uma predisposição à obediência e uma aceitação às propostas educativas familiares e doutrinárias da instituição, tanto a religiosa quanto a familiar. Esta obediência aparece

refletida nos horários das refeições, nos momentos da lição de casa, na presença quase diária aos cultos da igreja. Infere-se uma apropriação da individualidade baseada na valorização da disciplina e da obediência. Aprender um instrumento para tocar os hinos na igreja, não sendo admissível tocar em outros lugares nem outros estilos de música.

O ingresso na carreira de músico começou quando este professor voltou à escolinha da igreja para lecionar gratuitamente; em paralelo às aulas, tocava em casamentos e gravações e dessas atividades tirava os rendimentos necessários para complementar os estudos. Instrumento, cordas, partituras, transporte, mais manutenção de si têm um custo relativamente alto. E um bom violino de *luthier* (autor), no mercado brasileiro, custa entre cinco e oito mil reais.

Tocava muito em casamento, “*tudo que ganhava guardava para comprar um bom instrumento*”; às vezes tocava em três, quatro casamentos num período curto da semana, de quinta a sábado, e os outros dias reservava para as aulas e o estudo.

Depois ingressou na Orquestra Jovem do Estado, caminho seguido por muitos instrumentistas, e aí teve a oportunidade de conhecer os músicos da Orquestra Estadual de São Paulo (OESP). Foi aluno do *spalla* da OESP à época, Erich Lehninger²¹, e por intermédio deste professor era indicado para cachês em várias outras orquestras. Ingressou na Orquestra do Amazonas, cujos colegas eram húngaros e búlgaros, e outros mais vindos do Leste Europeu; porém, não ficou muito tempo por lá, pois as distâncias geográfica e cultural fizeram-no retornar.

Desse período em diante dedicou-se apenas a tocar em orquestras, deixando o estudo institucional para trás. Tocou na Orquestra de Ribeirão Preto, na Orquestra de Sorocaba, na de São José dos Campos, na Municipal de São Paulo. Para tocar nessas orquestras, viajava duas vezes na semana para algumas dessas cidades (em épocas diferentes), para os ensaios e apresentações. Ingressou através de concurso público na Orquestra Municipal de Campinas na qual, atualmente, é o chefe do naipe dos segundos violinos.

²¹ Erich LEHNINGER (Alemanha, 1948), músico e pesquisador, radicado no Brasil desde 1974. (N.R.)

Toda a sua experiência está ligada à música erudita, mesmo nas gravações com cantores populares, os arranjos sempre estão escritos, e ele sempre segue uma partitura, pois “*é um hábito*”.

Na escolinha da igreja, o professor será um membro da igreja que aprendeu sozinho ou teve alguma orientação fora da igreja; de posse desse conhecimento, ele fica responsável pelo ensino da música a todos da congregação. O professor Sílvio voltou como professor, mas a relação com a igreja estava muito fragilizada. Mesmo assim, continuou ministrando suas aulas de música.

Nessa escola, as aulas começam com o solfejo do BONA, como em muitos outros cursos. Alguns exercícios eram cantados na altura real das notas; outras vezes, o professor apenas vai falando o nome das notas e regendo para manter a métrica. O professor mostra as notas escritas no pentagrama, dá nome à clave e vai contando como se chama cada nota. Fazem a leitura apenas na clave de Sol²², e não há uma grande exigência, devendo ser esse conhecimento o bastante para ler as partituras do hinário. Nesse tipo de aprendizado, freqüentemente, a partitura ganha autonomia em relação ao som musical, passa a ter existência própria, como foi dito anteriormente, passando a ser o principal objeto sobre o qual se discute durante a aula.

Uma das dificuldades enfrentadas por esse professor “*é a elaboração da didática adequada a vários perfis de alunos*” e esta só vai se definindo a partir do momento em que o professor tem certo convívio com o aluno e conquista sua confiança.

Sobre sua prática como professor, conta que lecionou também em conservatórios e escolas particulares na cidade de Campinas onde fixou residência após o ingresso na Orquestra Municipal.

Quando indagamos sobre a sua opção de ser professor, a afirmativa de ser uma opção para complementar a renda repetiu a mesma narrativa observada com outros professores. Perguntamos então a importância da titulação acadêmica para o exercício da

²² Clave é um símbolo colocado no início do Pentagrama; este pentagrama permite a grafia relativa, isto é, indica que um som é mais agudo que outro. Para definir o nome de cada nota no Pentagrama, é necessário dar nome a uma delas. A clave colocada no início do Pentagrama dá nome à nota escrita em sua linha, no caso a Sol. Nos espaços e nas linhas subsequentes, ascendente e descendente, as notas são nomeadas sucessivamente com a ordem: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. (N.R.)

profissão e sua resposta foi muito direta, dizendo que não é na faculdade que se aprende como dar aula, mais sim com as próprias experiências. Vê uma interação na atividade de músico e professor, pois no momento da execução está sempre observando a técnica e sempre pensa na dificuldade deste ou daquele aluno; e, às vezes, é através dessa reflexão que consegue solucionar a dificuldade do aluno.

As próprias aulas muitas vezes são elaboradas nos intervalos do ensaio da orquestra: *“fico pensando sobre a aula que darei hoje e aí vou pensando em que trabalhar com os alunos”*.

Quando tocamos somos exemplo de boa execução.

Apesar de perceber a responsabilidade do professor frente a prática de ensinar, esse professor tem vários alunos. Além das aulas na instituição, também tem alunos particulares. Nas aulas particulares se sente mais à vontade para experimentar outras formas de ensinar. Já passou um período trabalhando apenas repertório, enquanto as dificuldades técnicas eram resolvidas nas peças.

Porém, diferentemente de outras experiências aqui relatadas, tudo era ensinado junto, tanto a teoria quanto a prática.

O caso do Professor Isaías

Diferentemente das duas maneiras de aprender música, relatadas anteriormente, o professor Isaías começou aprendendo música na banda. Na banda de música, o aprendizado acontece com teoria e prática instrumental na mesma aula e simultaneamente. Ensaia-se a ordem unida²³, isto é, só a marcha num primeiro momento e depois a marcha tocando os instrumentos até obter a sincronia entre todos.

Este professor começou seus estudos da música na banda marcial interescolar da Secretaria da Educação do estado de Sergipe, na cidade de Aracaju, antes de optar pelo violoncelo. Ele relata que, diferentemente do conservatório para onde se dirigiu depois para estudar violoncelo, na banda há um único professor, o maestro, que ensina a teoria, todos os instrumentos de sopro e percussão. Os alunos de sopro, independentemente do instrumento, tocam todos juntos durante as aulas; não há aulas individuais nem separação por naipe de

²³ Ordem Unida são evoluções feitas por todo o grupo, e nessas evoluções a sincronia de todos é muito importante. É um dos pontos importantes para as competições. (N.R.)

instrumento (GREEN, 1995; HIND & BAINES, 1980). A teoria vai sendo apresentada ao aluno na medida em que se torna necessária para execução da lição ou da música.

Fazem leitura rítmica, porém não utilizam o BONA. A leitura é feita diretamente na música (pauta) que irão executar na banda. Uma a uma.

Na banda tudo acontece ao mesmo tempo, a gente tinha que aprender logo. [...] Privilegia-se a prática, o menino tem que sair tocando.

As aulas do professor Isaías, diferentemente das aulas em escolas, ocorriam aos sábados, *“ficávamos três horas, às vezes mais, ensaiando, marchando e tendo aulas de instrumento, e isso intensificava quando era próximo de desfile ou de algum campeonato, vínhamos até para São Paulo para competir. A banda era muito boa”*. Havia aula de instrumento, ensaio da ordem unida e das evoluções sem os instrumentos de sopro, somente percussão, e depois saíam marchando pela rua com a banda completa, percussão, sopros e balizas.

Nessas aulas, mesclam-se exercícios e pequenas peças referentes aos exercícios que anteriormente foram estudados. Não era um método editado; muitas vezes, o próprio maestro escrevia os exercícios no caderno; noutras, eram cópias de algum livro. Quando recebiam as cópias de algum método, eram folhas avulsas; as lições apresentavam um diagrama com as posições e assim era possível acionar os pistons para executar as notas no instrumento. Os exercícios trabalhavam as tonalidades fundamentais para este tipo de conjunto (Dó, Sib, Mib, Fá e Lab maiores e suas relativas).

O aluno é introduzido na banda desde o início, e não há tempo para preparação; o aluno aprende tocando, *“o maestro escreve no caderno um arranjo simplificado do dobrado que estão ensaiando, mostra as posições no instrumento e o aluno sai soprando”*. Essa forma de aprendizado em grupo é para Barbosa (1994) o modelo praticado na maioria das bandas, e serve como estímulo e como uma maior interação entre os estudantes, sendo que os mais adiantados auxiliam, e são exemplos, para os iniciantes.

Meu pai era diretor do conservatório em Aracaju e mestre da banda. O conservatório era um lugar onde passávamos muito tempo, acompanhando meu pai e brincando. Quando estava na

idade para aprender música, comecei a freqüentar a banda. Como todas as crianças que começam na banda, o instrumento é imposto. Lá a gente não escolhe o instrumento, o maestro é quem decide, geralmente é pelo instrumento que está faltando e [pela] estatura do aluno. [...] Eu comecei na percussão e depois fui para a flauta transversal.

O fato de este professor vir de uma família cujo pai era músico violinista e a mãe cantora demonstra a importância da herança cultural familiar. Percebe-se então que, primeiro, de posse desse capital cultural, de certa forma, há um favorecimento no desempenho musical na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos musicais veiculados pela banda, neste caso, adotada como escola. A maneira de pensar a música, a relação e o domínio dos conhecimentos musicais (e aqui ressaltamos não apenas a questão da gramática musical e execução instrumental, mais a vivência musical: os ensaios do pai, as visitas de colegas músicos em casa, a audiência de concertos e o convívio do conservatório) facilitariam o aprendizado tendo em vista que podem funcionar como elementos de preparação da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar, a banda e o conservatório.

O que nos parece é que o aprendizado, tanto na banda quanto no conservatório, de crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos seria uma espécie de continuação da educação familiar, o que para outras crianças poderia parecer algo estranho, distante.

Em segundo lugar, a posse desse capital cultural poderia favorecer o êxito no aprendizado na medida em que propiciasse melhor desempenho no processo de avaliação informal, que vai muito além da simples verificação da apreensão de conhecimento da gramática musical, ou seja, uma qualidade satisfatória do som executado no instrumento, a afinação, a disciplina de estudo diário e ensaios. Tais exigências só poderiam ser plenamente satisfatórias para alguém que previamente tenha sido socializado nesses valores, isto é, numa família cujos interesses incluam a música.

Nesse sentido, o ingresso no conservatório não lhe trouxe muita novidade, pois estava acostumado a esse ambiente, e havia desenvolvido bem a musicalização inicial na banda. Então, teve apenas que adaptar as matérias do conservatório ao que havia aprendido e tornado rotina diária: a prática de conjunto, teoria musical, a disciplina do estudo. O curso

do conservatório era técnico e após ter terminado o técnico no conservatório de Aracaju, por meio do concurso vestibular ingressou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Para o professor a titulação acadêmica é importante:

[...] hoje em dia, (em alguns concursos), é indispensável o curso superior para ingresso em uma orquestra sinfônica, e quando não há obrigatoriedade, há uma diferenciação (por categoria, etc.), o que se reflete em melhor salário e também para o ensino em escolas regulamentadas pelo MEC [Ministério da Educação e Cultura].

Aos quatorze anos ingressou na Orquestra do Estado de Sergipe. Outros professores, instrumentistas no estado de São Paulo, seguem um percurso comum: ingressam em orquestras jovens e depois em orquestra profissionais.

Quando indagamos sobre as dificuldades enfrentadas por ter ingressado tão jovem em uma orquestra profissional, a resposta foi a dificuldade técnica: “*devidas ao repertório da orquestra, as leituras em clave de Dó e passagens muito rápidas*”. Hoje, após vinte e quatro anos de experiência como instrumentista, e refletindo sobre sua entrada no mercado de trabalho, ele admite que o que lhe faltava eram técnica e vivência musical, não a familiar, mas a que veio somente depois, quando começou a participar dos cursos de férias, como os de Campos do Jordão, Brasília e Londrina, muito diferentes do que fora vivenciado em seu estado natal.

Hoje, principalmente quando se recorda das dificuldades que teve no início da carreira profissional na orquestra do estado do Sergipe, por inexperiência e pouca técnica instrumental, o professor Isaías admite que as experiências vividas, como músico de orquestra, o ajudaram sobremaneira em sua prática docente, pois, ao lembrar dessas dificuldades, elabora melhor as aulas sabendo exatamente como solucionar os problemas, relacionados às dificuldades técnicas e ao desconhecimento das partituras de orquestra, enfrentados pelos alunos. Além da orquestra, o professor toca em casamentos e participa de gravações de música popular, e diz que a experiência da banda lhe é útil por conta do repertório e do método de ensino, pois:

[...] o maestro colocava a partitura na frente e a gente tinha que sair tocando.

No terceiro momento da nossa entrevista começamos pela questão sobre ‘a razão da escolha de ser professor’, e a resposta foi: “*o gosto pelo ensino, o desafio na resolução dos problemas técnicos dos alunos, maior envolvimento interpessoal, opção de uma outra atividade remunerada, desenvolvimento e realização de um trabalho*”.

Este entrevistado, que começou muito cedo na carreira profissional como músico e, conseqüentemente, na docência como professor, relata que encontrou dificuldades ligadas ao material didático pouco acessível, aos instrumentos inadequados “*principalmente pra crianças*” (no mercado brasileiro, não é muito fácil encontrar instrumentos com dimensões adequadas para crianças; isto nos deixa a impressão de que só é possível estudar violoncelo quem é adolescentes ou adultos). Além disso, um violoncelo de estudante (de fábrica, não confeccionado por um *luthier*) deve custar no mercado brasileiro em torno de dois mil reais. Um investimento financeiro que alguns pais se sentem cautelosos em fazer em decorrência das inconstâncias das crianças em relação à escolha do instrumento e da carreira.

O tempo de formação profissionalizante como docente parece importante para este professor, sobretudo quando pensamos no lugar de socialização e de múltipla formação: a banda, o conservatório, o pai violinista e depois mestre da banda, os quartetos, outros conjuntos instrumentais eruditos, a mãe cantora. Portanto, essa teia de relações nos parece ter sido um aspecto fortemente influenciador na definição e na formação da carreira de músico e professor. Há nessas relações algo subliminar que, aos poucos, vai se incorporando à vida do indivíduo. Primeiramente, como músico de banda, sendo auxiliado pelos mais velhos (que ensinam os mais novos), e em segundo lugar, pelas lições de música em casa onde o professor ora era o pai ora a mãe.

Essas situações minimizaram a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional como professor, traduzida em alguns casos pelo tatear constante, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas, oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distante com os alunos, dificuldades com alunos que criam conflitos, material didático inadequado, etc. Esses aspectos de “descoberta” são traduzidos no entusiasmo

inicial, na experimentação da responsabilidade da condução do aprendizado de alguém, e na constituição da própria identidade profissional.

Na análise da entrevista do professor Isaías, observamos que o acúmulo histórico de experiências positivas e negativas internalizou suas oportunidades e, assim, ele foi construindo um conhecimento prático e selecionando formas apropriadas de ação. Então, num dado momento, Isaías passou a ser professor, para si e para os outros, sem deixar de ser músico, e sim uma junção do músico com o professor.

Pode-se, portanto, nesse momento, pensar no modo como se dá a definição de uma identidade profissional de professor e de, conseqüentemente, um estilo próprio para ensinar.

A seguir, mais um perfil de professor de música será apresentado para que as diferenças – quase todas muito sutis – vão sendo delineadas. No entanto, mesmo com diferenças, sutis ou não, pode-se perceber que o capital cultural do indivíduo é de forte influência em sua atuação social e profissional, como no caso do professor Wesley.

O caso do Professor Wesley

O contato primeiro com a música se deu através do pai, evangélico, que ao chegar a São Paulo, vindo do interior da Bahia, começou a participar do coro da igreja e depois do coral do conservatório Souza Lima, na cidade de São Paulo. Nesse coral, o pai aprendeu a ler partitura e depois começou a estudar o BONA como todos os músicos de igreja.

Wesley era muito pequeno *“mal sabia falar direito, mas via meu pai e meu irmão batendo o BONA e queria aprender. Meu pai me ensinou como deveria fazer. Falava o nome das notas e marcava o compasso mesmo sem entender o gesto”*.

A família se mudou para o interior do estado, onde a vida é mais tranqüila, segundo sua opinião. O pai e o irmão mais velho tentaram estudar violoncelo; na época, um professor vinha da UNESP da capital para dar aulas de música em um curso subsidiado pela prefeitura, na fundação cultural do município. Essa experiência não foi muito boa para a família que, com certo sacrifício, adquiriu um instrumento. Logo na primeira aula o professor foi logo dizendo que com aquele instrumento não era possível dar-lhe aula, pois aquele era um instrumento de péssima qualidade.

Nós sabíamos que não era bom, mas meu pai não tinha e não tem uma profissão definida, então estava sempre indo deste para aquele emprego. E aquele instrumento era o qual cabia no nosso orçamento.

A experiência vivida por este professor, antes mesmo de começar a estudar, foi marcante nos seus primeiros contatos com a música. Embora não tenha ocorrido diretamente com ele, foi um fato que marcou muito toda a família.

Quando refletimos sobre essa forma de exclusão, vale lembrar Pierre Bourdieu (1997) que, em sua obra “A Miséria do Mundo”, discute as variadas formas de exclusão, dando atenção à diversidade de experiências dolorosas vividas no mundo social.

É o caso de compreender até que ponto a alocação no espaço físico produz uma variação que ele denomina “efeitos de lugar”, claramente representados aqui pelas posições sociais no espaço físico, o professor de violoncelo de origem estrangeira, com condições financeiras suficientes para adquirir um bom instrumento, educado na sociedade européia, dentro da música erudita, vindo da Capital, e os alunos do interior do estado, cuja experiência musical é a música do culto, executada pelos “irmãos” da igreja, sem muitas condições financeiras para adquirir um bom instrumento, e ainda tendo vindo do interior da Bahia para o estado de São Paulo.

A ação desse professor poderia ser analisada como uma ação de violência simbólica. Pois, entranhadas nas situações de ensino, tais violências, devidamente autorizadas pela instituição, ocorrem quando esse professor ‘determina’ quem pode ser seu aluno ou não.

Essa situação, que marcou negativamente o contato inicial com a música erudita, afastou-os da música por um curto período, mas não do interesse em aprender um instrumento. Ao saber que o quadro de professores havia mudado e outro curso de música seria oferecido pela prefeitura, procuram novamente e, desta vez, com mais sucesso. O pai começou a aprender violoncelo, o irmão mais velho viola (o qual mais tarde também passou a lecionar na mesma escola da igreja) e ele – Wesley – esperava ansiosamente por sua vez, já que era pequeno e somente a partir de oito anos poderia ingressar no curso. Concomitantemente à sua espera, estudava o BONA e a leitura das notas com o pai e o

irmão, e freqüentava a escola da igreja como ouvinte, porque também nessa escolinha não tinha idade ainda para participar.

Quando ingressou no curso da prefeitura já sabia ler fluentemente a partitura e o desenvolvimento no instrumento também se deu muito rapidamente: “*minha mente já estava aberta por ter estudado desde pequeno*”, movido pelo desejo de poder tocar logo na igreja e começando a despontar o desejo de mais tarde ser um músico profissional e tocar em alguma orquestra. Desse modo, foi internalizando as oportunidades objetivas do acesso a esse bem material, transformando essas condições objetivas em esperanças subjetivas.

Com base nessas experiências ora negativa ora positiva de formação, Wesley e a família foram formulando estimativas de chances objetivas no universo escolar (escolar sempre no sentido da formação musical), e passam a adequar seus investimentos a essas oportunidades, investindo tempo e um pouco de recurso financeiro na carreira dos filhos, conforme percebiam as probabilidades de sucesso nessa carreira. O interesse que Wesley demonstra pelos estudos, juntamente com o capital cultural herdado, se torna fator poderoso para o sucesso escolar, segundo Bourdieu (1998).

O êxito na formação musical, dado através dos investimentos familiares e da certificação escolar, tem para esta família um significado importante na sua posição social e no retorno provável que poderá obter com o certificado, não somente no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos.

Logo que começou a freqüentar o curso de música da fundação cultural da prefeitura, parecia que tudo iria dar certo; porém, nem tudo estava exatamente bem, a família teve sua relação com a igreja abalada, porque a igreja tem por preceito que a música só poderia ser tocada no momento do culto, na igreja ou em casa.

No entanto, o desejo de ser instrumentista, debatido com todos da família, os levou a uma reunião com os dirigentes da igreja para solucionar o problema. A princípio “*não foi muito fácil, mas depois o pastor entendeu que a música complementava financeiramente a renda do meu pai e que faria muita falta para nós*”.

Podemos observar que os investimentos desse professor estavam voltados ao estudo do instrumento e que estava disposto a tudo para alcançar seus objetivos; ainda assim, a ordem moral representada pela igreja exercia sobre a família certa dominação, sendo

necessário obter consentimento do Pastor (muito respeitado por todos e por quem a congregação toda rende obediência).

Uma igreja não é simplesmente uma confraria sacerdotal, é uma comunidade moral formada por todos os crentes da mesma fé, tanto pastores, sacerdotes, anciãos quanto os fiéis e o pastor exercem neste contexto uma autoridade em função do capital religioso acumulado, e um poder religioso capaz de gerir os bens de salvação e as práticas dos leigos, apregoando um *habitus* religioso. Situação esta muito debatida dentro e fora da igreja.

Então, se seus rendimentos vinham de sua atuação como instrumentista e como professor (aceito e autorizado pelo pastor), no entanto, o acúmulo histórico de tais experiências, mesmo algumas com êxito outras com fracasso, poderia facilitar a construção de um conhecimento prático do que pode ou não estar ao alcance do professor, dentro da realidade social na qual ele está inserido.

Assim, a formação pela qual antes estava enveredando para tornar-se um músico de igreja, aos poucos, foi ganhando novo rumo e começou a alicerçar-se no sistema conservatorial, seguindo uma trajetória balizada pela música erudita. Primeiro pelo curso da prefeitura e segundo dando prosseguimento ao curso na Universidade Livre Tom Jobim do Município de São Paulo.

Nessa trajetória, porém, a trajetória de seu progresso como instrumentista esbarrou na necessidade de um instrumento de melhor qualidade, levando-o a tomar um emprestado. Um aluno da igreja (bem mais velho que ele), que tinha muita admiração pelo seu talento e esforço, emprestou-lhe um instrumento de melhor qualidade que o seu.

As dificuldades musicais sempre eram compartilhadas com o pai e o irmão mais velho, que o auxiliavam.

Ficou pouco tempo na escolinha da igreja porque tinha o desejo de aprimorar a técnica instrumental e sabia que não era com o professor da igreja que alcançaria seu intento. Mais tarde, voltou à escolinha, não para aprender porque tanto ele quanto o “irmão-professor” da igreja sabiam que ele havia evoluído tecnicamente e que agora ele sabia mais que o mestre.

Em respeito à hierarquia da comunidade religiosa, e por devoção, seguiu o percurso traçado: fez o BONA, fez o teste para primeiro participar só dos ensaios, depois outro teste para poder tocar na reunião dos jovens, e outro mais para tocar no culto à noite, e, por último, um teste para ser ‘oficializado’, isto é, credenciado para tocar em qualquer igreja evangélica e ser professor nas escolinhas da igreja.

Seguindo a seqüência do roteiro das entrevistas, chegamos ao segundo momento, o percurso profissional como músico. Como a realidade brasileira não oferece fortes diferenças na vida do músico profissional, a pesquisa precisava verificar as pequenas variações por parte da experiência do entrevistado.

O ingresso ao mercado de trabalho se deu mais cedo, em comparação aos outros professores entrevistados. Começou a tocar ainda durante o curso da fundação cultural que foi seu primeiro curso de música depois da igreja. *“Nosso primeiro cachê foi bem simples, tocamos mais ou menos meia horinha”*. Ao perceber que era possível ter um rendimento através da música, formou um quarteto – seu pai tocava violoncelo, a irmã mais nova tocava violino e seu irmão mais velho viola.

A partir daí, o pai era quem conduzia a carreira dos filhos; investiu nos estudos e os incentivava muito, retornou à cidade de São Paulo para que os filhos pudessem estudar música e ter melhores oportunidades. O Professor Wesley tem planos de fazer uma universidade pública de música para aprimorar-se. No momento, é bolsista da Orquestra Jovem do Estado. Faz cachês quando é convidado, casamentos, eventos. *“O que me interessa é tocar em uma orquestra profissional.”*

Começou a dar aulas na Igreja do seu bairro e também na escolinha de música da Igreja Batista. Na sua igreja não havia remuneração, ensinava para a execução no culto. Já na escolinha da Igreja Batista as aulas de música eram pagas e ele recebia uma porcentagem do valor das mensalidades. O Professor Wesley é muito jovem; à época da entrevista contava apenas 16 anos e já estava iniciado na carreira de professor. Além dos alunos das igrejas, também oferece aulas particulares, em sua casa ou em casa do aluno.

Comecei a dar aulas para poder pagar a passagem de ônibus para ir estudar. É um investimento. Se eu pudesse não daria aula, só

estudaria, mais é uma questão de necessidade. Minha intenção não é dar aula.

Por ser ainda muito jovem, as dificuldades em sala de aula são freqüentes, e então as dúvidas são resolvidas levando a questão à sua professora atual.

Das informações recebidas deste jovem professor, primeiro por sua pouca idade e segundo pela precocidade no ingresso à carreira de professor, é possível perceber que o desenvolvimento da carreira de professor é um processo e não apenas uma série desconectada de acontecimentos. Essa fase inicial da carreira de professor poderá sofrer várias interferências não apenas pelo meio de convívio, mas também pela idade cronológica e as conseqüências advindas do natural processo de maturação.

Para este professor o “estar” professor é uma situação provisória (não a contragosto, já que representa um suporte financeiro para os seus estudos) porque seu desejo real é ser músico de orquestra, prestar um concurso e ser músico profissional. O comprometer-se decisivamente com a carreira de professor a ponto de criar uma característica própria de modo de ensinar mostra-se como possibilidade que neste momento não faz parte dos planos de vida deste professor. Perguntamos então como Wesley se via como professor, já que seu interesse está voltado ao objetivo de ser instrumentista.

Tenho muito que aprender, ser professor é um nome que pesa muito.

Porém, para ensinar música na igreja, ele admite ser um bom professor; no entanto, para atuar como professor em outras instituições, a legitimação deveria vir do diploma de uma faculdade.

O caso da Professora Lúcia

Meu pai é pedreiro e o costume da profissão de ouvir rádio durante o trabalho também se repetia em casa. Minha mãe também gostava, ficava sentada na frente da máquina de costura o dia inteiro e o rádio ligado. Só desligava à noite quando assistiam TV. Às vezes, quando minha mãe tinha alguma costura urgente para entregar, então o rádio ficava ligado até à hora de dormir.

A Professora Lúcia teve seu interesse pela música estimulado, em casa, pela audição freqüente do rádio. Aos sete anos solicitou a sua mãe que a levasse para estudar música no conservatório da cidade de Tatuí (SP). No entanto, o curso possível para sua [pouca] idade na época era a iniciação musical: “*era como a pré-escola, a gente não tocava de fato só aprendia as notinhas, sons longos, curtos...*”; a idéia que ela fazia de estudar música era tocar um instrumento, mesmo sem ter preferência por algum em especial. Ela acreditava que o conservatório iria lhe proporcionar a oportunidade de conhecer muitos instrumentos para, assim, fazer sua escolha. No entanto, sentiu frustrado esse seu interesse pela música e logo desistiu: “*comecei com sete anos, mas não me interessei muito e saí*”.

Ao analisar este primeiro encontro da professora com o sistema conservatorial, buscamos a referência das observações feitas por Bourdieu (1998) em famílias de classes populares, nas quais se observa uma tendência a adotar o que ele chamou de “liberalismo” (*permissiveness*) em relação à educação dos filhos (NOGUEIRA, 2006). Este “liberalismo” também é percebido no caso da professora Lúcia, que não incluiu uma cobrança intensiva em relação à sua educação musical. Sua vida no conservatório não era acompanhada de modo muito sistemático. Lúcia começou a estudar música aos sete anos, mas logo em seguida saiu para somente voltar mais tarde, aos quatorze anos, para estudar violino por opção própria.

[...] minha família sempre foi neutra.

O espaço social de origem da Professora Lúcia, definido em função da ocupação dos pais – o pai pedreiro e a mãe costureira –, pode caracterizar um pequeno volume de patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital. As práticas sociais desta família apresentam propriedades típicas da sua posição social, influenciando sobremaneira a forma de perceber o mundo, as preferências, os gostos, e as aspirações em relação aos estudos da professora Lúcia.

Amparados nas investigações de Bourdieu (1998) sobre a correlação entre o perfil da família e o sucesso escolar, observamos que, na família da professora Lúcia, tanto a formação dos pais, que não foram além do ensino fundamental, o local de residência da família, num bairro operário próximo às fábricas de tecelagem de uma cidade no interior do estado, quanto à formação religiosa dentro da igreja católica, na ausência do hábito de

freqüentar os espaços da cultura (salas de concertos, bibliotecas, cinema, etc.), influenciaram suas escolhas na vida profissional.

Estes fatores extra-escolares podem nos revelar que existem diferenças no acesso aos bens culturais que são responsáveis pelo processo de construção do conhecimento desta professora, bem como nas expectativas em relação aos estudos. Aos sete anos, quando [a professora] Lúcia, sem o apoio familiar, desistiu do estudar música, ela estava ingressando na primeira série do ensino fundamental, numa escola fora do seu bairro, próxima ao conservatório.

Na escola, Lúcia entrou em contato com outras crianças de sua idade, vindas de outras classes sociais, diferentes da sua, teve contato com outro tipo de cultura (diferenciada da sua familiar) em que algumas crianças freqüentavam também o conservatório. Isto posto, salientamos que o acesso ao novo meio social e suas singularidades cultural, moral e ética, extraída da sua nova vivência, levou-a, mais tarde, a retornar ao conservatório para ingressar na classe de violino.

[...] voltei com quatorze anos quando vi que queria mesmo estudar violino e daí não parei mais.

A professora admite ter tido sempre uma boa relação com seus ex-professores, porém, uma situação que a incomodava era, às vezes, “*um pouco de indiferença*”. Sempre foi boa aluna, mas “*fui uma aluna comum, tive sempre que estudar bastante para conseguir tocar*”.

No conservatório, a rotina é bastante rígida; está longe dos propósitos de acessibilidade e de igualdade proposto pela transformação que passou o ensino musical em consequência da Revolução Francesa; o sistema cobra as metas a serem cumpridas através de avaliações semestrais do estudante, nas quais o aluno, para submeter-se à avaliação do Conselho Técnico de Professores (COTEP), é obrigado a cumprir um programa mínimo, audições de música de câmara e concertos das orquestras. A meta é atingir a excelência na execução do instrumento, operando certa seleção de quem pode ou não continuar estudando.

Então, pode-se dizer que o músico atual recebe uma formação, cujo método é pouco compreendido por seu professor bem como por ele mesmo. Aprendemos ainda utilizando

os estudos de Kreutzer²⁴ (1778-1832), porque estão na bibliografia indicada no currículo do curso de cordas do Conservatório de Tatuí, ou seja, utilizamos métodos que há cento e oitenta anos foram concebidos com propósitos específicos, e que faziam sentido no espaço social daquela época.

Quando estava cursando o quarto ano de violino, resolveu mudar para viola, pois “*não há muita diferença técnica*”. Ao observar a escassez de violista no mercado de trabalho, trocou sua primeira opção, o violino, pela viola, pois percebeu que suas oportunidades seriam mais e melhores optando por este instrumento.

Como recurso de aprimoramento técnico, participou dos festivais de Campos do Jordão, Curitiba, Tatuí e Londrina. E deu prosseguimento aos estudos ingressando na Faculdade da Cidade de Tatuí (SP), no curso de educação artística.

A entrada no mercado de trabalho partiu das orquestras jovens para as profissionais. “*Fui entrando gradualmente, quando vi já estava trabalhando*”; o próprio sistema conservatorial vai balizando a carreira dos músicos, tanto que a própria professora não soube dizer quando e como se deu sua entrada no mercado de trabalho.

A professora Lúcia acumula quinze anos de carreira, e sempre tocou nas orquestras do Conservatório; e também, por um curto período, na Orquestra Sinfônica de Sorocaba, cidade do interior do estado de São Paulo.

Lúcia formou-se no Conservatório de Tatuí como instrumentista, mas o ingresso na área do ensino não foi por sua vontade: “*[...] não foi muito uma escolha. As aulas surgiram (convite do conservatório), e aí fui me envolvendo cada vez mais*”.

Diferentemente dos outros professores, a professora Lúcia concluiu o curso do conservatório para depois ingressar na carreira de professora. Quando terminou o curso, foi convidada para lecionar no conservatório; e como seguidamente estava no conservatório ora por conta dos ensaios ora para fazer aulas, essa passagem da condição de aluna para a de professora se deu de forma lenta e quase imperceptível: “*de repente, eu estava dando aula*”.

²⁴ Joseph KREUTZER, violinista e compositor romântico, irmão do famoso violinista Rudolphe Kreutzer (1776-1831), a quem Mozart dedicou a Sonata para piano e violino *Op. 47*. (N.R.)

Para a professora, a influência de determinado professor, no caso Marco Damm²⁵, foi muito significativo no seu modo de ensinar. Assim como a carreira de instrumentista, a carreira de professora foi acontecendo aos poucos na vida dessa professora. Ela relata que muito de sua prática se espelha nesse professor: *“as dificuldades surgiam e eu buscava as soluções na minha experiência de aluna para solucioná-las”*.

Na análise de sua fala, observamos que as experiências vivenciadas e o meio social foram ingredientes importantíssimos na formação da profissional que é hoje e, conseqüentemente, na visão de uma pedagogia desejável.

Ao longo da carreira da professora Lúcia foi se desenhando o contorno da sua identidade profissional, não somente através de suas experiências como aluna, mas das interações que vão se estabelecendo entre o meio profissional e o meio sociocultural. A importância da profissão para a professora Lúcia é um traço que a diferencia dos outros professores. A implicação pessoal e o empenho que demonstrou quando indagamos qual era o lugar do magistério na sua vida, sua resposta imediata foi: *“é o meu trabalho e [minha] dedicação”*; o que se observou é que a carreira de professora vem antes da carreira de instrumentista.

Observa-se aqui a manifestação de uma dimensão do feminino, sobretudo, quando a professora coloca o magistério à frente da instrumentista; e fazendo uma análise sobre sua própria atuação como professora:

[...] acho que aprendi muita coisa, e me sinto segura para trabalhar; principalmente para iniciar um aluno seja criança ou adulto.

Vale salientar que a maioria de seus alunos é criança iniciante. A profissão pode, às vezes, ser um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o meio familiar de origem é de classe popular sem muitas perspectivas de mobilidade social, como no caso da família da professora Lúcia. (BOURDIEU, 2004)

O caso do Professor Santos

²⁵ Marco Vinicius DAMM, professor, instrumentista e regente paranaense. (N.R.)

Por volta de 1940, foi inaugurado em Tatuí (SP) cidade natal do Professor Santos, o primeiro ginásio, do qual Santos foi aluno. Nessa época, a música era matéria obrigatória no currículo ginásial, e ele participava do orfeão da escola: um coro misto de quatro vozes regido pelo maestro Nacif Farah. Foi nessa época que seu interesse pela música o levou a procurar o professor João Del Fiol, músico entusiasta que acabara de montar uma escola de música num casarão antigo de propriedade de sua família.

Iniciou aí seus estudos de música no curso de violino e, mais tarde, se transferiu para o Instituto Musical na cidade de São Paulo, no qual foi aluno do Professor Luiz Gonzaga Barbosa, que o orientou também na viola. Em seguida, sob a orientação dos maestros Martin Braunwieser e Victorio Mariani, Santos estudou harmonia, contraponto e composição.

O Instituto Musical de São Paulo seguia o modelo do Conservatório Superior de Música de Paris, e o professor Luiz Gonzaga Barbosa era responsável pelas aulas de prática instrumental, enquanto os maestros Mariani e Braunwieser, pelas matérias teóricas.

Paralelamente à música, formou-se professor incentivado pela família de classe média: o pai comerciante e a mãe dona-de-casa “*achavam que estudar era importante para o futuro dos filhos*”. Por conta dessa formação, lecionou no Instituto de Educação Barão de Suruí, em Tatuí (SP), em Dracena (SP), na Escola Normal Isaac Pereira Garcês, e em São Paulo, capital, no Colégio Alberto Levy.

De volta a Tatuí, casou-se e continuou a lecionar no Instituto Barão de Suruí, do qual era responsável também pelo orfeão da escola. Ingressou então no Conservatório de Tatuí para lecionar no curso de violino e viola, tendo como colega de trabalho João Del Fiol, seu primeiro professor. Del Fiol mais Nacif Farah, Braunwieser, Mariani, Kaniefsky foram os professores que marcaram sua vivência musical. “*Estes professores juntos foram responsáveis pelo músico e professor que sou. Eles, sem dúvida, serviram e servem como exemplo*”. O professor esclareceu que, em todos esses anos de carreira como professor de música, nunca teve, em nenhum momento, nem enquanto era aluno, uma formação específica para ser professor de instrumento.

O que aprendia era para executar seu instrumento e compreender a gramática musical. Não havia enfoque pedagógico: “a gente não aprendia a ensinar, passávamos aos alunos o que tínhamos aprendido com nossos professores”.

O percurso como músico conferiu ao professor Santos uma teia diversificada de experiências. Tocou em muitas orquestras, profissionais e amadoras. As orquestras amadoras na sua época tinham a função das orquestras jovens que temos hoje.

As orquestras jovens, como são chamadas as orquestras estudantis, tiveram sua fundamentação teórica dentro dos ideais de ensino coletivo, surgidos no início do século XX e consolidados a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Após os anos cinquenta, uma corrente de pedagogos, como Shinichi Suzuki (1898-1998), Paul Rolland (1911-1978) e Samuel Applebaum (?)²⁶, que utilizavam métodos de ensino coletivo de instrumentos, iniciaram uma reestruturação do ensino musical em países como EUA, Alemanha, Hungria e Japão. Ou seja, o ensino musical através dos métodos de ensino coletivo do instrumento, é ideologia relativamente recente, embora tenha existido como método desde o século XIX, inicialmente nos EUA, através das academias de música, e depois na Inglaterra com o *The Maidstone Movement*.²⁷ (OLIVEIRA, 1998)

Então, na época de estudante, o aprendizado de prática de orquestra do professor Santos se dava nas orquestras amadoras. Entre 1954 e 1955 participou da Orquestra Sinfônica de Amadores de São Paulo sob a direção do Maestro Leon Kaniefsky. Mais tarde, Santos ingressou em orquestras profissionais, como a Orquestra Sinfônica do Conservatório de Tatuí e Orquestra Sinfônica de Campinas.

O contato com os músicos das orquestras bem como o convívio com diferentes maestros representa importante capital cultural para este professor, que diz ter sido essencial para sua carreira de professor a troca de experiências e idéias com estes músicos, além da experiência adquirida através das execuções das diversificadas obras sinfônicas.

²⁶ Não foram encontrados dados biográficos deste autor.

²⁷ Referência ao movimento ocorrido entre a última década do séc. XIX e o início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com o intuito de promover um programa de ensino coletivo de violino junto às escolas de ensino formal britânico, cujo propósito principal era desenvolver o gosto pela música orquestral e o aprendizado do violino. FONTE: (OLIVEIRA, 1998)

Perguntamos ao professor Santos sobre as dificuldades encontradas na carreira de professor e ele nos respondeu: “*as dificuldades encontradas foram vencidas pela dedicação aos estudos – Gabriela Mistral²⁸, grande pedagoga chilena, já disse: só acreditar nos empreendimentos baseados no amor. Gosto de lecionar, gosto também de tocar e uma coisa complementa a outra*”.

A carreira de professor de instrumento para Santos que teve no magistério sua primeira opção profissional é uma realização. Quando o pai o enviou para o Instituto de Educação para se formar professor, estava fazendo um investimento que mais tarde lhe garantiria uma posição de destaque no meio social, além de relacionamentos sociais influentes, consequência do investimento no capital cultural institucionalizado, formado pelos títulos escolares conquistados.

Assim, observa-se que o investimento na carreira escolar feita pelos pais do professor Santos estava relacionado não apenas ao mercado de trabalho como também ao mercado dos bens simbólicos, como o social e o matrimonial. Um rapaz com certo capital cultural e econômico teria mais chances de uma união matrimonial com uma moça da mesma classe social e também detentora de capital econômico e cultural.

Ao longo de todos estes anos, o Conservatório passou por várias direções e cada uma privilegiou determinada área: ora cordas ora sopros; ora orquestra ora banda. Quando o cargo de coordenador de cada área passou a fazer parte do quadro do Conservatório, organizaram-se também os programas para cada curso, com os métodos, estudos e peças a serem cumpridos pelos alunos.

[...] antigamente seguíamos os passos dos nossos professores, hoje seguimos o programa do curso.

O professor acha que hoje é mais fácil ensinar; basta seguir o programa e administrar o desenvolvimento do aluno para estar sempre dentro do que foi estabelecido pela instituição. As dificuldades são sempre discutidas nas reuniões com o coordenador ou apaziguadas com as trocas de idéias e experiências com os outros professores. Em suas

²⁸ Lucila Godoy y Alcayaga, dita *Gabriela Mistral*, poeta e pedagoga chilena, nascida em Vicuña (Terra do Fogo) em 1889, ganhou o Prêmio Nobel de Literatura em 1945. (N.R.)

aulas, as prioridades são a afinação e o senso rítmico. O professor Santos se vê como um bom professor:

[...] sempre estou tocando nas orquestras com um ou outro ex-aluno que hoje é um profissional.

O caso do Professor Paulo

O professor Paulo começou seus estudos de música no Conservatório Dr. Carlos de Campos de Tatuí. Não teve anteriormente nenhum convívio com profissional músico ou amador na família, ou nos ambientes frequentados por ele. O professor Paulo se interessou pelo estudo porque *“ficava ouvindo a vizinha estudando, e gostava do som do violino. Resolvi estudar música e meu pai deu o maior apoio para que eu entrasse no conservatório e me matriculou”*.

Este professor teve toda a sua formação em instituições que seguiam um currículo pré-determinado. Formou-se no Conservatório de Tatuí, que representa um padrão de conservatório com formação de nível técnico profissionalizante, sendo o único Conservatório Estadual do país, de onde saem músicos para as principais orquestras profissionais.

Hoje, o conservatório é considerado pelo atual maestro da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), John Neschling, a escola-celeiro de instrumentistas de excelência, referência no Brasil. Grande parte dos instrumentistas da OSESP, da Orquestra Municipal de São Paulo, da Orquestra Municipal de Campinas, dentre outras, são ex-alunos do Conservatório de Tatuí.

Prosseguindo, Paulo cursou o ensino superior no exterior, licenciou-se no Trinity College em Londres (Inglaterra), no curso de *performance* violinística. O Conservatório de Tatuí, em intercâmbio com o Trinity College de Londres, recebeu estudantes ingleses e selecionou alguns estudantes para lá estudar, com as despesas custeadas pelo Trinity College. Os pais do professor Paulo não teriam possibilidades financeiras para enviá-lo para estudar no exterior. A oportunidade veio através do bom desempenho demonstrado durante o curso.

O método de aprendizagem deste professor priorizava desenvolver o conhecimento da gramática musical ocidental e a reprodução do repertório-padrão erudito, restrito ao sistema tonal.

Esse modelo tradicional dos conservatórios de transmitir conhecimento ainda é praticado em muitas escolas de música no Brasil. O curso de instrumento de cordas ou sopro é dividido em séries num total de oito, com aulas práticas de instrumento, aulas de música de câmara e prática de orquestra; as matérias teóricas, como teoria musical, harmonia, contraponto, análise musical, história da música, canto coral, folclore, e instrumento complementar para quem estuda instrumentos melódicos (pode-se escolher entre o piano ou violão).

Ocorrem avaliações semestrais por uma banca formada de vários professores, divididos por área, ou seja, sopros, percussão, cordas friccionadas, dedilhadas, piano e canto. As aulas teóricas, as práticas de orquestra, música de câmara e coral são aulas coletivas, e a prática instrumental é individual.

Gostávamos de tocar juntos, estávamos sempre reunidos fora dos horários das aulas, porém havia sempre um ar de competição, queríamos tocar melhor que o outro sempre e essas reuniões sempre me pareciam para medir forças. Dormíamos e acordávamos pensando que tínhamos que tocar muito. Não nos preocupávamos com as matérias teóricas, mas a prática era muito importante. Éramos cobrados excessivamente pelos professores que eram exigentíssimos. Amigos, mas exigentes.

O professor pouco falou do conteúdo das disciplinas teóricas. A atenção maior estava voltada para as aulas práticas de instrumento. Cumpriram o curso teórico porque fazia parte do currículo do curso.

Com relação ao conhecimento de mundo, da história da música, ele nos afirma que as aulas de história da música seguiam uma ordem cronológica, dividida em períodos históricos (música medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica e música do século XX) e o conteúdo era exposto numa perspectiva linear.

As aulas de harmonia e contraponto se resumiam em tarefas de casa, e tínhamos que fazer no caderno encadeamentos dos acordes e escrever contraponto sobre a melodia dada. Na aula a professora tocava ao piano algumas lições mais interessantes, sempre dos alunos de composição; com os instrumentistas não se preocupava muito.

Sobre as aulas de percepção a atenção era outra, conforme continua relatando o professor Paulo:

As lições de solfejo na maioria das vezes vinham mimeografadas, escritas pela própria professora de teoria, fazíamos também o Pozzoli²⁹ de ritmo, esse nós gostávamos por que a classe ficava em círculo e cada um fazia um compasso. Não podia perder a pulsação, tínhamos que ficar atentos para não errar quando chegasse ao nosso compasso; [nós] nos divertíamos muito porque sempre tinha uns lerdinhos que perdiam o compasso e interrompiam a roda. Era como uma brincadeira.

Essa dicotomia entre as práticas instrumental e teórica, afastando qualquer polêmica sobre a natureza do som, privilegia uma “pedagogia de evidências”. (HENNION, 1988)

Este isolamento da teoria e da prática instrumental esvazia o sentido das disciplinas teóricas e dificulta a aquisição da linguagem e a realização da execução musical, uma vez que o conhecimento teórico deveria subsidiar a *performance*. No entanto, muitas vezes, ele não é evidenciado pelo professor de prática instrumental.

A prática de orquestra é uma matéria bastante representativa para o professor entrevistado, e aqui se começa a traçar a trajetória profissional do músico de orquestra, conforme sua fala. O professor Paulo é membro da Orquestra Paulista (profissional) do Conservatório de Tatuí. Participou como convidado em várias orquestras profissionais, tendo sido músico contratado para alguns cachês.

Em Londres, ainda estudante, Paulo teve a oportunidade de tocar nas orquestras de estudantes do colégio, num convívio com outros estudantes também estrangeiros como ele

²⁹ POZZOLI. Manual teórico e prático adotado por vários professores de música. (N.R.)

e trocar experiências musicais. A Licenciatura, como opção do professor Paulo, foi o caminho para dar prosseguimento à sua formação, pois representava a possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil.

No entanto, ainda são escassos os dados que caracterizam a identidade das licenciaturas na área de música. A licenciatura estava relacionada com o acesso à profissionalização e o professor queria ingressar na carreira docente do próprio conservatório.

No curso de licenciatura é que tive contato com as idéias de educadores que durante o curso de instrumentista nem ouvi falar. O foco do curso de instrumento é aprimorar a técnica de execução cada vez mais. Hoje, tenho para mim que o importante para um professor de instrumento é ter uma boa técnica para passar para o aluno, mas também procurar a melhor maneira de ensinar conhecendo as idéias pedagógicas de Suzuki, Orff, Kodály e outros também importantes.

O caso do Professor Isaac

O professor Isaac começou a estudar violino aos vinte e três anos, e este era um desejo antigo, de criança, que se realizou quando começou a freqüentar a igreja. *“Via os irmãos tocando durante o culto e desejava tocar também, foi aí que procurei o irmão [membro] da igreja responsável pela música e de ensinar violino”*. A opção de congregar nessa igreja, a Congregação Cristã no Brasil, não representa necessariamente o despertar do desejo de tocar. Esta vontade, o professor trazia desde os sete anos, como relatou na entrevista. A igreja propiciou a realização do seu desejo.

Ao entrar para a igreja, o professor Isaac realiza seu desejo de criança e define um modo de ser e viver essa religião que parece “[...] estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens...” (GEERTZ, 1989, p.67).

A música, então, foge do seu caráter estético para tornar-se um símbolo de devoção. É através da música que se louva a Deus, cumprindo os propósitos colocados pela escola de música da igreja: *“Adoração: expressar o amor a Deus e utilizar o instrumento para transmitir a música e alimentar a alma”*. Estas disposições e motivações induzem o crente a

um conjunto de hábitos, compromissos, inclinações, habilidades; e a música está presente, descrita como uma atividade a ser exercida no momento de louvor do culto religioso. O Professor Isaac é um crente, ou seja, vive e trabalha motivado pela religião, pela devoção, que o leva a ensinar voluntariamente, numa atividade com características de caridade cristã englobada na sua concepção dos propósitos de Deus.

Seu aprendizado se deu através das lições do BONA: primeiro a leitura das notas “até a lição n.º98 em *Clave de Sol e de Fá*”, e depois das lições preliminares, começa a aprender um instrumento; no caso do professor Isaac, o violino; embora hoje ele estude viola e pretenda oficializar-se também nos dois instrumentos. Ele estudou todo o método CCB e considera-se apto a tocar todos os hinos durante os cultos.

O professor Isaac é funcionário de uma empresa que presta serviços à prefeitura da cidade onde mora; é ajudante geral e concluiu o ensino médio no ano de 2007. Vem de uma família da classe popular: o pai fazia alguns trabalhos de pedreiro e serviços gerais, e a mãe cuidava da casa. Isaac teve que começar a trabalhar muito cedo para ajudar a família e não pôde freqüentar a escola em tempo regulamentar; a oportunidade de estudar veio somente quando que se fixou nessa empresa.

A música tem um significado especial em sua vida; ele nos revelou que, se tivesse oportunidade, gostaria de aprofundar seus estudos musicais, especializar-se, cursar uma faculdade e perpetuar o compromisso com a igreja. Ele sabe que seus conhecimentos musicais são suficientes para o trabalho que desenvolve na igreja, mas sabe que teria que estudar muito mais técnica e repertório; ele tem consciência dos propósitos do ensino na igreja.

Ele também dá aulas particulares, e dessa atividade tira uma renda extra que complementa o orçamento familiar. Com seus alunos particulares trabalha o método da igreja e outros métodos comuns para os cursos de cordas dos conservatórios, como o Hans Sitt. Este método é composto por cinco volumes; porém, os três primeiros são mais usados. Assim, com estudos em primeira posição (volume I), estudos em posições fixas 2ª; 3ª; 4ª; 5ª (volume II) e estudos de mudanças de posições variadas envolvendo 1ª; 2ª; 3ª; 4ª e 5ª posições (volume III), o professor cumpre o método básico de ensino.

Quando tem dificuldades durante as aulas, leva-as para seu professor da igreja, *“tudo que preciso, converso com o professor, ele está sempre me orientando, discutimos sobre este ou aquele aluno, se indicamos para oficialização ou não, é assim”*.

Ele se vê como um professor mediano, *“eu sei que tem muita gente que sabe, e eu fico entre o meio”*. Ele se diz bastante dedicado ao trabalho de professor e é bastante elogiado pelos pais dos alunos.

Perguntamos ao professor como ele prepara suas aulas e ele nos disse: *“eu aprendi na igreja e até hoje a norma lá é assim, a gente aprende através do BONA e do CCB”*, e repete assim com os seus alunos. Passou recentemente a usar, para as suas aulas particulares, outro livro que conheceu com o professor fora da igreja e que, em sua opinião, é mais fácil e agradável.

[o livro] tem os desenhos que até as criançinhas que não têm escolaridade aprendem [...] achei uma facilidade muito grande, porque a gente não perde trabalho... por que se for fazer o que é [exigido] na igreja o aluno entra em desânimo.

O professor relatou que o método usado pela igreja desanima os alunos, porque primeiro se deve cumprir a programação do BONA antes de pegar o instrumento; demora muito, e o aluno perde a vontade de aprender. Ele sugeriu aos irmãos (membros da sua igreja e responsável pelo ensino da música) que trabalhassem diferente do proposto *“pela doutrina”*. Que utilizassem o método que ele aprendeu na Oficina de Cordas: *“[...] expliquei para os irmãos que a gente ganha mais alunos. São membros (alunos) assim que têm o desejo de louvar a Deus com seus instrumentos, então se ficar assim como está, chega num ponto e desanima”*.

Dos relatos desse professor foi possível observar que a tomada de ciência de que o programa das escolas evangélicas, neste caso, não estava cumprindo o esperado, isto é, instrumentar o aluno para que, em um curto lapso de tempo, ele esteja apto a tocar os hinos e a participar tocando nos cultos. Para este professor, que começou a refletir sobre a sua prática, pudemos perceber que ele estabelece prioridades em sala de aula, como a preocupação com a postura, o modo de segurar o instrumento, e a motivação do aluno *“[...]”*

então, através do que estou aprendendo eu vou trabalhando o dia-a-dia... [é preciso] saber construir...”.

Ao refletir sobre a forma de ensinar, o professor Isaac revela aquilo que Donald A. Schön chama de ‘conhecer-na-ação’, ou seja, os tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes. Quando o professor Isaac reflete sobre sua prática, essa ação tem uma função crítica, e nesse momento, ele propõe aos irmãos da igreja que haja uma reestruturação nas suas práticas. Essa ‘reflexão-na-ação’, de certa forma, pode se assemelhar ao improviso de músicos de Jazz, quando um escuta o outro no momento do improviso; assim, um motivo melódico é anunciado por um dos músicos, que será adotado pelo outro e elaborado e transformado em uma nova melodia. Cada músico faz a sua improvisação, mas a invenção musical é organizada em torno de uma estrutura harmônica, de uma métrica e de uma estrutura melódica. Então, ao sugerir uma reestruturação no método de ensino, o professor faz um processo semelhante ao improvisar, ele conhece os temas, ou seja, os métodos, e sobre eles sugere variações.

Há certa relutância por parte dos outros instrutores da igreja, porque a obediência deve ser [diante de] “*a vontade de Deus*”, que deve estar acima de tudo, e as regras para ensinar são essas.

No entanto, o professor expressa seu desejo de cursar uma faculdade e ser profissional: “[...] *agora, em termos da igreja é minha obrigação estar sempre em dia com as coisas de Deus, mas se for uma profissão não é pecado eu desenvolver na música... se for uma profissão Deus abençoa*”.

Este professor teve seu desenvolvimento musical sempre na igreja, fez esporadicamente aulas fora. Sua experiência nunca foi profissional, nunca foi como músico, e as orquestras em que tocou sempre foram da sua igreja, e outras do mesmo segmento. Falta-lhe o conhecimento do repertório sinfônico, porque nas igrejas tocam apenas os hinos de louvor. Geralmente esses hinos são composições simples que não requerem habilidades especiais para serem executados.

O professor Isaac foi aluno da escolinha da igreja e hoje é instrutor, passa suas experiências para os alunos da classe de violino e viola.

Para esta pesquisa, parece que as experiências vivenciadas e o meio social são ingredientes importantes, a chave da pessoa que somos; e, de acordo com o quanto investimos no estudo, no nosso meio social, na nossa experiência, no nosso ensino, concebemos um modo próprio, uma identidade como professor e um modo próprio de ensinar.

A experiência como professor se restringe ao meio social da igreja, à doutrina, e ao modo de ensinar na igreja, que vez ou outra ele tenta melhorar sugerindo modificações: *“...é o meu desejo... poder desenvolver minha mente e depois poder dizer que eu sou um profissional”*.

Após delinear os perfis dos entrevistados, a pesquisa demonstra que, mesmo com variações, com raras exceções, os professores de música não se preparam para ser professores de música, e sim que vão associando o ser músico com o ser professor de música.

CAPÍTULO III

O OFÍCIO DE ENSINAR

O presente capítulo analisa como as diferentes vivências familiares, escolares e comunitárias se manifestam na prática de ensinar dos professores pesquisados a partir das disposições e dos saberes escolares incorporados durante sua formação musical, no meio de convívio social, das experiências como músico e professor. Partindo de tais disposições, o estudo analisa de que modo esses indivíduos – que foram educados para ser instrumentistas – vieram a se tornar professores e como realizam sua prática pedagógica em sala de aula.

Procurando entender sua prática, durante nossa entrevista com um dos professores, indagamos sobre a sua opção pelo ensino: *“a princípio foi uma maneira de complementar a renda familiar, mas depois fui gostando e quanto mais problemático era o aluno, para mim era um desafio”*.

Nesse estudo foi possível compreender que, na maioria das trajetórias para ser instrumentista, o ser professor veio da necessidade financeira; situação igual à da maioria dos instrumentistas que são formados para ser músicos de orquestra e muitos atuam como professores, mesmo antes da conclusão dos cursos técnicos ou de graduação.

Poderíamos entender que a atuação de alguns desses professores que complementam a renda familiar com o magistério se justifica, em primeiro lugar, pelo restrito número de orquestras profissionais e a baixa remuneração que a maioria delas oferece e, em segundo, pela diferenciação e hierarquia musical construída ao longo dos três últimos séculos: compositor, maestro, intérprete solista, instrumentista de música de câmara e, por fim, o instrumentista de orquestra. Ou seja, ser professor passou a ser uma estratégia para elevar sua posição social através de bens culturais simbólicos.

No caso das instituições, tanto no Conservatório de Tatuí como na Oficina de Cordas de São José dos Campos há um currículo para cada instrumento com o programa estruturado em níveis; e tudo está planejado de forma a balizar a prática do professor em sala; no entanto, por mais planejado que sejam os cursos, durante as aulas, o professor lança mão do repertório de práticas acumuladas da sua vivência em família, da própria vivência

como aluno, que os diferencia no momento da ação em sala de aula. Assim, a organização das ações do professor supõe incluir uma série de procedimentos, técnicas e matérias necessárias ao processo do ensino. A sistematização de todos os processos pode sugerir metodologias a serem seguidas. Nesse processo de estruturação das ações, os critérios para eleição de uma ação ou outra se torna possível porque existem princípios orientadores, ou seja, os programas dos cursos, nossas experiências, formação, crenças e valores.

No conservatório de Tatuí:

[...] o programa da área de cordas tem como objetivos principais o domínio da técnica geral que consiste em um completo controle de ambos os braços, permitindo que o aluno venha a conseguir executar todos os efeitos sonoros requisitados pelo repertório; processos interpretativos nos diferentes estilos e períodos musicais permitindo ao intérprete expressar-se artisticamente por meio do seu instrumento; tornar o aluno auto-suficiente consiste no desenvolvimento da capacidade de resolver racionalmente eventuais problemas técnicos durante a execução. [...] ³⁰.

A sistematização desse processo se deu a partir do século XIX, esses princípios deram origem a paradigmas como o do compositor que sintetiza valores representativos da cultura ocidental erudita, os quais deveriam ser preservados e, em consequência disso, a produção desses compositores resultava em um “repertório padrão”. Então o nível de excelência da carreira de um músico era aferido de acordo com a interpretação de peças desse “repertório padrão”. Formou-se, portanto, a *Escola* de execução, baseadas na interpretação de tais peças, que deveriam ser seguidas segundo vários modelos de intérpretes famosos. Havia um esforço de modo que, independentemente do capital cultural acumulado que diferenciava a forma de ser e de agir dos alunos, o repertório padrão deveria ser respeitado e a forma de execução ser o mais fiel possível do original, ou seja, inalterável. Mas os estudos evoluem e mudam os métodos e os enfoques.

Refletindo sobre os resultados parciais do estudo, temos que recorrer à pedagogia para esclarecimentos formais. Nesse sentido, o novo pensamento educacional a partir do início do século XX sugere duas linhas metodológicas: a) uma tradicional – preocupada com a apreensão dos elementos da gramática tonal (neste sistema, as notas utilizadas

³⁰ Extraído do site <<www.conservatoriodetatui.org.br>>

formam uma escala que pode ser maior ou menor, de acordo com as alturas das notas que a escala abrange), baseada na música erudita ocidental que vigeu do século XVII ao século XX, tendo como meta principal o conhecimento e a reprodução do repertório clássico erudito; b) e outra não-tradicional – preocupada com a livre expressão – defendendo uma formação atonal, mais próxima da estética contemporânea.

Segundo observações nas três instituições estudadas, pôde-se perceber a semelhança dos programas do conservatório e da oficina de cordas. No currículo dos cursos, as peças a serem cumpridas seguem um “repertório padrão”, e os métodos (livros didáticos) utilizados também são os mesmos. A oficina de cordas utiliza o mesmo programa e modelo – aulas de instrumento, prática de orquestra e aulas teóricas. A escola da igreja estabelece o ensino em duas partes – aulas de instrumento e aulas teóricas. No conservatório e na oficina de cordas, as aulas seguem um programa determinado com um repertório padrão, tendo em vista o aprimoramento técnico instrumental. Ou seja, visando à formação de instrumentistas – ou solistas para atuar como intérpretes ou músicos para atuar como instrumentistas de estantes. Na escola da igreja a formação deve ser o suficiente para instrumentalizar o aluno objetivando apenas a execução das músicas do hinário.

Durante o processo de observação das aulas, conforme anunciado no capítulo I desta dissertação, pôde-se perceber que, no ambiente das duas instituições voltadas especificamente ao estudo da música, ocorreu menor resistência tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. A atividade de observação, no entanto, encontrou maior resistência por parte dos professores da escola da igreja. Por isso, o processo de observação pode ser considerado um aspecto complementar da pesquisa, pelas razões expressas nas descrições de contexto, algumas já relatadas anteriormente e outras conforme segue. (PALMQUIST, 1998)

Tanto no conservatório quanto na oficina de cordas, por conta de um número maior de atividades, os alunos geralmente freqüentam tais instituições duas vezes na semana, mas na escola da igreja ocorre somente uma vez. As aulas em média com sessenta minutos de duração, com exceção das iniciais (preparatórios) de instrumentos, tanto do conservatório como na oficina de cordas com duração de trinta minutos, funcionam como local de estudo e espaço de formação social. Nessa fase preparatória, as aulas na oficina de cordas são

coletivas, geralmente com até três alunos por turma; porém no conservatório essa fase inicial já é individual. As aulas teóricas também seguem um programa separado por níveis, são coletivas e separadas das aulas de instrumento, ou seja, estas aulas acontecem em horários e até mesmo em dias diferentes das aulas de instrumento, porém têm início no mesmo período.

Diferentemente, na escola da igreja essas atividades começam separadas, o aluno aprende primeiro a decifrar o código musical para depois dessa etapa do treinamento passar para as aulas de instrumentos. A partir desse momento, as informações teóricas são dadas nas aulas de instrumento apenas como suporte para a execução musical, e não há um programa para as aulas teóricas.

A prática de orquestra na oficina de cordas acontece precocemente, ou seja, com dois ou três meses após o início das aulas de instrumento; no conservatório, no entanto, esse período é um pouco maior e geralmente acontece no segundo ano; na escola da igreja, somente após o aluno concluir o método CCB, ser capaz de tocar alguns hinos e ser aprovado no teste é que poderá então começar a participar nos encontros de jovens; este período não é definido, pois depende do desempenho do aluno.

Desse modo, pode-se observar que os fins orientam as práticas de formação, isto é, os alunos formados para a orquestra vão desde cedo aprendendo, através de aulas coletivas, a trabalhar em grupos solidários com vistas à atuação profissional na orquestra, enquanto o programa para os alunos da igreja não demonstra tal preocupação. A educação, no caso a musical, portanto, define os objetivos a serem cumpridos na prática de cada instrumentista.

Relação entre modos de aprendizagem e ensino

Analisando e comparando a formação musical dos professores, podemos constatar a diferença no contato inicial com a música em alguns deles e de que certa forma isso se reflete na maneira de ensinar.

Para alguns, a metodologia de trabalho está baseada primeiro no som, que define e orienta o seu saber e o seu fazer em sala de aula. Para os professores iniciados nas escolinhas das igrejas, a metodologia está baseada na identificação do código musical. Embora haja um programa balizador em duas das instituições pesquisadas, o conservatório e a oficina de cordas, a forma de executá-lo por parte dos professores é bastante distinta.

Na observação da sala do Professor José da oficina de cordas, na conversa para a permissão de acesso, depois de expressada a intenção de observar sua aula, o professor confessa certa *mimese* entre sua aula e de seu ex-professor da universidade; encontrou nesse professor ajuda para maximizar o rendimento de seus investimentos musicais anteriores e um melhor aproveitamento dos seus recursos: “*o que mais me marcou era a forma como ele ensinava, a relação que mantinha comigo e meus colegas de curso. O respeito pela forma de expressar meu entendimento sobre a música*”.

Em sala, observamos que este professor segue a mesma linha do seu professor. Por isso ele diz:

Procuro seguir com meus alunos, não só a técnica de executar o instrumento, mas, principalmente, nessa coisa de dar atenção ao som, tocar mais de memória para não ficar muito preso à partitura. Ele perguntava sempre: o som te satisfaz?

Esta afirmação leva-nos a fazer relação do seu método de ensino com os métodos de ensino que despontaram no início do século XX, e que apontam para a importância da educação auditiva. (WILLEMS, 1962)

Procurando entender sua prática, antes que começasse a aula, indagamos sobre a sua opção pelo método de ensino: “*Nunca li sobre os métodos de ensino, para mim método (livro didático) é o qual passo para o aluno com as lições para serem estudadas em casa, as dificuldades a gente vai resolvendo na prática e encontrando uma forma de ajudá-los. Com o tempo a gente pega jeito e gosto*”.

Tomamos uma de suas aulas na sede central da Oficina de Cordas, realizada em maio de 2007, na cidade de São José dos Campos, para ilustrar sua prática.

[...] o aluno vai experimentando o som e descobrindo que a música está além da partitura.

A sala não era muito grande, porém muito barulhenta para as aulas de instrumento. O aluno era um adolescente, aparentava ter 18 anos; bastante tímido, ficou ainda um pouquinho mais pela presença do observador. O estudo em questão era sobre golpes de arco, isto é, as diferentes maneiras e usos do arco. O

estudo tinha aproximadamente umas vinte linhas, não muito melódico e sobre ele o aluno tinha que tocar algumas variações rítmicas que auxiliavam o trabalho técnico dos golpes de arco. O professor perguntou ao aluno se ele havia memorizado o estudo e o aluno respondeu que ‘mais ou menos’; o professor continuou e explicou a importância em tocar o estudo memorizado, dizendo que isto lhe daria mais autonomia para perceber as diferenças de sonoridades possíveis de cada golpe de arco. O aluno sabia o estudo ‘de cor’ porque era imposição do professor que tudo deveria ser memorizado, mesmo que, no momento de executar a peça, estivesse com a partitura na estante. O professor está descontraído, o que deixa o aluno mais tranquilo. O aluno foi tocando, tocou dez variações entre muitas, aproximadamente quarenta. A duração da aula de quarenta e cinco minutos foi muito bem administrada; ele trabalhou técnica e repertório. Entre uma variação e outra tocada pelo aluno, o professor gesticulava com intenções visíveis de ajudar, dando o ritmo com o balançar do corpo, embora não estivesse satisfeito com o som resultante: “*você tem que colocar mais pressão no arco para ter mais consistência no som*”. Isso não aconteceu em nenhum momento, o aluno era muito tímido e isso refletia na sonoridade. Passaram então para um *concertino*, cada frase era estudada minuciosamente. O professor sempre tocava para dar o exemplo e às vezes contava sobre seu professor e fazia uma imitação para descontrair a aula. O *concertino* era no estilo de Mozart e todos nós sabemos de suas dificuldades sonoras, de articulação e interpretação, da dinâmica condicionada ao arco (*spiccato* quando piano e *detaché* quando forte). Ora o aluno tocava sozinho ora tocavam juntos; quando isso acontecia, o aluno tocava com mais segurança. O professor cantava e gesticulava para ajudar o aluno a chegar à sonoridade pretendida. Ao final da aula, o aluno parecia estar bastante satisfeito. E ele terminou a aula dizendo ao aluno que seria interessante gravar o *concertino* para ter noção da sonoridade.

Este professor mostra na sua prática um caráter mimético, ou seja, o fato de existir a partitura não implica que o conhecimento musical esteja implícito em notas escritas no papel. Não é possível aprender um sistema musical ou tocar um instrumento sem ouvi-lo, apenas lendo a notação musical.

Observamos que este professor minimiza a importância da leitura, diferentemente do observado com os professores da Escola de Música da Igreja, para os quais a escrita é bastante valorizada. Segundo Burke (2004), a importância da escrita na cultura ocidental parece exercer influência na religião, por ter sido o advento do livro impresso e do domínio

da leitura dos escritos religiosos um dos fenômenos mais cruciais da Modernidade. Este autor, portanto, faz em sua obra considerações sobre até que ponto a presença da escrita afeta a noção e o estudo dos fenômenos religiosos.

Talvez, mesmo sem que essa noção esteja explícita, seja ela a causa de estes professores demonstrarem certa pressa em introduzir a escrita no ensino da música. Tal aspecto confirma que o aprendizado dos códigos por estes professores é evidenciado em suas práticas. Estes professores foram iniciados na música através dos hinos da igreja; daí a urgência da aquisição do código musical. A escrita parece se converter facilmente em sistema de ensino, como afirma Goody. O resultado observado em sala traduz-se como falta de fluência musical; as notas; os valores rítmicos, as articulações, as frases, a pontuação e etc., só percebidos no papel, não tinham um sentido sonoro. Podemos tomar como exemplo uma criança quando ainda está sendo alfabetizada e faz uma leitura sem fluência, fragmentada, articulando o som sem nenhuma entonação, sem respeitar o ritmo das frases, as pontuações.

Na música, essa fase de silabação, muitas vezes, pode perdurar por anos e os alunos tocam como se decifrassem apenas os sinais. Quanto à questão da fluência musical, esta é uma das preocupações de Swanwick (2003), da segunda geração de educadores musicais, que compartilha com posição semelhante à de educadores da primeira geração, como Orff, Dalcroze, Suzuki e Kodály. Esse autor considera que, na aprendizagem da música, a seqüência de procedimentos deveria ser: ouvir, articular depois ler e escrever, sendo a leitura e a escrita muitas vezes desnecessárias. Swanwick lembra que em outras culturas, diferentes das tradições ocidentais (principalmente as músicas étnicas) como também a música popular, o jazz, o rock e a música folclórica, a notação não é tão valorizada e a música acontece independentemente da escrita e da leitura. A teoria é necessária à compreensão da gramática musical e sua realização porque oferece informações importantes; no entanto, a capacidade de ler e escrever não é o objetivo final do ensino do instrumento e sim um meio para chegar à compreensão do discurso musical. Goody (*apud* HENNION, 1988) refere-se à escrita musical como uma conseqüência e não uma ruptura com o som, com a música.

Nas aulas da Escola da Igreja é utilizado um livro didático próprio, editado pela igreja, sem identificação de autor. O livro é composto de alguns exercícios breves que dão noções sobre técnica de arco e mão esquerda; algumas escalas (em tonalidades com bemóis) de forma sucinta (DOURADO, 1998). A intenção é alcançar rapidamente algum resultado, no caso, a execução do instrumento. Em sala, o professor Isaac segue o livro didático e não adota qualquer outro, mesmo que o aluno mostre falta de habilidade para realizar este ou aquele exercício. O objetivo final é dar ao aluno base para que seja capaz de executar os hinos, ainda que sem preocupação rígida com o desenvolvimento técnico.

Numa rápida análise, pode-se observar que grande parte dos hinos está em tonalidades que facilitam a participação da congregação no momento do canto; no entanto, geram dificuldades técnicas para execução no instrumento de cordas. Observamos que a introdução de cordas no grupo da igreja acontece mais tardiamente do que os instrumentos de sopro, cujas tonalidades com bemóis facilitam a execução desses instrumentos.

Os alunos iniciados nos instrumentos de cordas (mais em violinos) chegam para a aula sabendo ler a partitura, e embora eles não tenham noções do conteúdo da teoria musical sabem identificar as notas e seus valores. Noções estas suficientes para decodificar as lições do livro de violino e das músicas do hinário. Quando há a necessidade de mais informações, estas são passadas pelo professor no momento da aula de instrumento.

Em uma das aulas observadas, o aluno chega e o professor já está na sala. É uma sala ampla com uma mesa e algumas cadeiras, a aula terá sessenta minutos de duração. O professor afina o violino e pergunta ao aluno se deu certo o estudo de casa. O aluno gesticula de forma a dar a entender um ‘mais ou menos’, pois não foi possível ouvir o timbre da sua voz; então, ele coloca o livro didático na estante e toca a lição. Toca-a até o final; o professor faz um comentário sobre a afinação e diz que está bom e passa para outra lição. A lição nova é um dueto que o professor toca com o aluno, e chama a atenção para a leitura do aluno que considera muito boa. Em nenhum momento da aula o professor se preocupou efetivamente com a técnica, com a postura ou mesmo com o discurso musical; no entanto, durante a entrevista, quando perguntamos o que priorizava em sua aula, sua primeira resposta foi: ‘a postura’. De fato, a relação do instrumento com o corpo é importante e muito íntima, o início do aprendizado é marcado pela adaptação do corpo do

aluno ao corpo do instrumento. O instrumento deverá ajustar-se ao corpo do aluno quase como uma continuidade um do outro. A postura exigida para a execução do instrumento contrasta com a postura quotidiana.

Durante as aulas observadas, foi percebido um distanciamento entre o aluno e o professor; por mais necessário que pudesse parecer o acomodar do instrumento ao corpo do aluno, em nenhum momento o professor o fez. Esse modo de agir, isto é, a formalidade das aulas indica disposições socialmente aceitas tanto pelo aluno quanto pelo professor, adequados à organização moral daquele ambiente social.

Nessa ocasião observada, o aluno tocou a lição sem dar atenção às frases, à dinâmica, ao andamento; apenas decodificou os símbolos musicais da partitura. A aula deu seqüência para as escalas e outros estudos do livro; depois, o professor colocou um hino para lerem juntos. Foi possível depreender que o menino mais parecia um adulto em miniatura, tanto pela postura rígida quanto pela maneira de se vestir.

Os violinos, tanto o do aluno quanto o do professor, têm na voluta³¹ laços que servem para, no momento do culto em que não estão tocando, pendurar os instrumentos nas estantes.

Minha prática em relação à música se baseia no livro didático que seguimos, e a preparação para os hinos.

O professor disse isso bastante incomodado pelo fato de sua aula estar sendo observada. Através das expressões do aluno, pudemos notar que esta aula se dava de forma diferente das outras porque o aluno, às vezes, não sabia o que iria acontecer no momento seguinte, já que a rotina da aula fora quebrada pela presença da pesquisadora.

Para Swanwick, não podemos ensinar um instrumento musical seguindo apenas um único método, pois “a aprendizagem musical acontece por meio de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaio e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação”. (SWANWICK, 2003)

³¹ Peça de madeira entalhada que coroa a extremidade do braço do instrumento onde se localizam as cravelhas, que servem para soltar ou esticar as cordas no momento da afinação do instrumento. (N.R.)

Dos professores da escola de música da igreja, dos entrevistados, um é estudante de música e o outro é profissional de outra área; não tem formação em música, e sua aprendizagem na maior parte do tempo aconteceu na escola da igreja; o Professor Wesley se oficializou há pouco tempo e está estudando na Escola Tom Jobim³² na cidade de São Paulo, e o professor Isaac já era oficializado em violino e está se preparando para se oficializar na viola. Quando um aluno se destaca e quer aprender mais, procura os conservatórios ou professores particulares. Porém há sempre certa resistência por parte da igreja.

Ao analisarmos a prática dos professores da escola de música da igreja, foi possível constatar que aquele meio social e seus costumes [da igreja] se impõe sobre a ação dos professores, e cada um se ajusta, a seu modo, a essa lógica institucional de acordo com sua ordem moral. Um exemplo é o livro didático adotado pela igreja que não traz outro tipo de música, apenas, trechos bastante conhecidos pelos congregados.

Diferentemente, os professores do Conservatório de Tatuí seguem o currículo do curso, exercícios técnicos específicos para arco e mão esquerda e repertório – os mesmos estudados e executados por eles quando alunos no mesmo conservatório. Esta situação nos dá a impressão de que a música é algo estático e imutável. Assim, preservam a pedagogia, usam os mesmos procedimentos metodológicos e um repertório com o qual se sentem seguros e confortáveis para executar. Fazer diferente é um desafio que rompe um ritual institucionalizado (e historicizado).

O currículo é dividido em duas seções: a) matérias teóricas e b) prática de instrumento; nesta se inserem as práticas individuais, de banda e de orquestra. Na fase inicial, as aulas de instrumento têm duração de trinta minutos e, na medida em que se avança no currículo, essa duração passa para sessenta minutos.

O professor que fez seus estudos fora do país não tem alunos iniciantes. Na observação de sua aula, pudemos depreender sua preocupação com o repertório, pois para ele a técnica é fundamental para executar bem um concerto: *“A técnica é muito importante, por isso deve ser trabalhada exaustivamente, o professor deve dar as orientações de como*

³² A Escola Livre de Música Tom Jobim é uma instituição pública mantida pela Secretaria de Cultura do Município de São Paulo (SP). (N.R.)

executar e estudar, depois o aluno pratica em casa; está tudo escrito na partitura, se seguirmos direitinho não tem o que errar”.

Mais uma vez, portanto, a escrita é evidenciada como uma “razão gráfica”. (BURKE, 2004)

O currículo do curso de instrumento é dividido em estudos de técnica e repertório; há uma exigência quanto ao número de estudos e peças do repertório que o aluno saiba executar para que esteja habilitado a prestar os exames de classificação do Conselho Técnico Pedagógico (COTEP), que acontecem semestralmente; para as avaliações é formada uma banca com alguns professores de cordas (viola; violino; violoncelo; contrabaixo). Se o aluno não cumpre o programa, não vai para a avaliação. As aulas teóricas seguem outro calendário de avaliação, e seus conteúdos têm uma abrangência de visão diacrônica. O que legitima o sistema conservatorial como sendo um sistema de excelência, consolidado desde sua criação.

O ensino no conservatório está preponderantemente ligado à transmissão de valores culturais tradicionalmente relacionados à música ocidental erudita. Os níveis de excelência e seriedade da carreira de um executante são aferidos em consonância com a interpretação de determinadas peças do repertório padrão. As interpretações não são pessoais, pois são transmitidas de geração a geração seguindo sempre um ‘estilo’ para cada compositor; observamos que há uma repressão à criatividade do aluno, repetindo a música sempre com a mesma inflexão, estabelecendo regras gerais para articulação, ornamentos, fraseados, no que concerne à música de cada período.

No conservatório, pode-se constatar o que ouvimos anteriormente nas entrevistas, ou seja, que a formação de solistas e de instrumentistas de orquestra como sendo as únicas possibilidades profissionais faz parte desse modelo tradicional. A docência vem como segunda opção, e, na maior parte das vezes, por questões financeiras, já que esse não é o objetivo de formação do conservatório. É patente que o músico em algum momento de sua carreira se envolverá em atividade docente, sendo ou professor de matérias teóricas ou de instrumento.

Posso dizer que minha prática em sala segue o mesmo procedimento da forma como aprendi. Nós temos um currículo

onde peças e estudos estão divididos por ano, e temos que cumpri-lo. Vamos conduzindo o aluno por um caminho que conhecemos porque já fizemos esse percurso anteriormente.

Tomaremos uma das aulas observadas para ilustrar a ação de um dos professores do Conservatório. Esta observação foi feita em novembro de 2006, antes das provas do COTEP.

A aluna aparenta ter entre 10 e 12 anos, estuda no conservatório desde os seis anos, passou pelo curso de musicalização infantil e cantou no coro infantil. Sabe-se que esta aluna, durante a musicalização também tocou flauta doce; as aulas de musicalização eram divididas em três partes: uma aula de percepção, a aula de flauta e a de musicalização, quando aprendeu as notas.

A aluna entrou na sala e assinou a lista de presença; depois arrumou o instrumento, no caso uma viola. A sala era pequena, em um prédio antigo, cujo piso é um assoalho de madeira. Da sala, podíamos ouvir as pessoas caminhando pelo corredor.

A professora pediu para ver qual era a lição e depois colocou o livro na estante, e arrumou a uma altura que a aluna pudesse ter boa visão do livro. Afinou o instrumento e a aluna começou a tocar; a técnica de arco era ensinada antes da técnica da mão esquerda, fato este possível de ser observado pelo exercício executado pela aluna. A técnica de mão esquerda era baseada numa posição naturalmente equilibrada da viola que, diferentemente do violino, é um instrumento maior e, por isso, um pouco mais pesado. A “fôrma” da mão era construída com exercícios para desenvolver a fluência e a agilidade. Pudemos observar que o objetivo da aula era apropriação da técnica.

Terminado o estudo, a professora chamou a atenção para alguns pontos de dificuldade e tocou junto; pediu para que repetisse o estudo em casa tentando trabalhar melhor ‘esses pontos’. Chamou atenção também para a posição da mão esquerda, que tocava o braço do instrumento.

Depois, passou para um concerto simples, mais compatível com o nível técnico da aluna. A professora sempre demonstrava como se deveria tocar este ou aquele trecho. Estiveram sempre presas à partitura. A aluna, apesar de pouca idade, parecia estar integrada ao sistema do conservatório, era uma criança extrovertida e alegre; entretanto, durante a aula ouvia com muita atenção e seriedade.

Observamos que há no caso do ensino de instrumentos de cordas e em geral no estudo da música certo mito de que “para se dar melhor no estudo” o “melhor mesmo é começar de criança”; no entanto, não há especificamente dentre a bibliografia consultada referência ao assunto que possa respaldar tal paradigma. Poderíamos concordar com a afirmação se pensarmos que um maior lapso de tempo de estudos favoreceria a assimilação da técnica que implica treinamento mecânico de movimentos de braços, mãos e dedos.

Nos instrumentos de cordas há uma expressão comumente utilizada em relação à posição da mão esquerda – a fôrma da mão. Por não haver no braço do instrumento, como as teclas de um piano, por exemplo, pontos de referências que marcam o ponto exato a ser pressionado para se obter uma determinada nota, o aluno é obrigado a encontrar a nota no braço do instrumento usando uma técnica desenvolvida na memória auditiva (a lembrança de um som previamente conhecido) e porque não dizer uma memória tátil (buscar na lembrança o esforço físico e sensações que se relacionem com o som esperado). Quando a Professora Lúcia chama a atenção da aluna para a “fôrma da mão”, ela quis mostrar para a aluna que há um determinado posicionamento da mão esquerda que favorece os dedos a atingir o ponto exato onde se deve pressionar a corda para soar a nota esperada. A “fôrma da mão” é o que corresponde ao posicionamento correto da mão esquerda de modo que os dedos, uma vez relaxados, pressionam o ponto exato para a reprodução da nota, com exatidão. Essa “fôrma” é uma construção mecânica que, com o tempo, a mão passa a se posicionar corretamente como se fosse feita exatamente para isso, isto é, tocar um instrumento. (DOURADO, 1998)

De nossa experiência, podemos afirmar que o corpo, braço, mão e dedos “aprendem” o que fazer para encontrar o posicionamento correto, para pressionar a corda no ponto certo e encontrar a nota desejada – “pode confiar que a mão sabe o caminho” (lembranças do tempo de aluna). Quando a professora Lúcia faz referência à “fôrma” para sua aluna, não é possível pensar em outra coisa senão na relação estreita entre o corpo e o aprendizado. A prática musical mobiliza certa razão sensorial, em que tato e audição são fundamentais. E porque não dizer também visão, quando se lê a partitura.

Na observação das aulas dos professores da oficina de cordas, encontramos semelhanças na prática do professor José e na prática do professor Isaías quanto à atenção

muito especial à audição do som. O professor José, em sua iniciação musical, tinha na percepção auditiva seu ponto principal, assim como o professor Isaías que, na banda, a proximidade da música popular favorece a improvisação tal qual acontece no *Jazz*, quando cada músico improvisa enquanto os outros ouvem atentamente e esperam o momento certo para dar continuidade ao tema improvisado anteriormente.

Ao ouvir o instrumento que toca, o músico pode avaliar a qualidade do som, a afinação, a dinâmica³³ que produz. Quando toca com outros músicos no caso da banda, é preciso ouvir o conjunto e cada instrumento no seu tempo. Poderíamos chamar de audição mnemônica quando o músico lê a partitura, podendo ouvir internamente a música grafada e então o som ganha musicalidade – são frases, acentos, pausas e articulações, observadas no trecho ilustrativo da aula do professor José quando sugere a seu aluno que ele toque de memória.

Observamos que há na prática dos professores uma preocupação com as sensações auditiva, tátil, mnemônica. Quando observamos a aula de violoncelo, vimos o professor Isaías chamar a atenção do aluno para não somente ouvir a afinação correta como também sentir. Percebemos que no ato de ensinar, independentemente de programa, de currículos, o professor lança mão de disposições incorporadas não apenas musicais para conduzir o aluno.

O professor de violoncelo mostra ao aluno que quando ele toca uma determinada nota (Dó) em que ele pressiona o dedo sobre um determinado ponto da corda, a corda solta que corresponde a essa nota vibrará por simpatia se a afinação estiver correta. É possível então para o aluno ouvir, sentir e ver a vibração da corda. A sensação tátil pode também ser evidenciada quando o professor mostra que a qualidade do som depende do controle do peso que o braço exerce sobre a corda, e o demonstra, fazendo pressão no braço do aluno enquanto ele movimenta o arco sobre a corda.

Então, podemos entender que nas aulas de música há um conjunto de sensações que são imprescindíveis, das quais o professor lança mão para sua prática. Portanto, na relação professor/ aluno está em jogo a mimese, ou seja, a capacidade de observar, e imitar. O

³³ Dinâmica é o aspecto da expressão musical resultante da variação na intensidade sonora. As instruções da dinâmica surgiram no século XVI, mas começaram comumente a ser utilizadas a partir do século XVII quando as indicações *piano* e *forte* entram em uso. (N.R.)

professor de violoncelo toca para mostrar a intensidade da força que deve ser utilizada para um som determinado, conjuga ao movimento da melodia o movimento do corpo num balançar ritmado e cheio de expressões faciais. É por meio da observação do corpo do professor tocando que se dá parte importante do aprendizado. Observa-se a posição da mão esquerda, da agilidade dos dedos, do modo como segura o arco, a posição em que se senta na cadeira com postura relaxada. A música objeto da aula veio ilustrada com comentários sobre Pablo Casals³⁴ quando gravou o concerto e o fato de esse músico ter mãos pequenas, obrigando-o a fazer uso de mudanças de posições no instrumento com muita frequência.

Observamos que havia um fascínio no olhar do aluno, inteiramente envolvido, absorvido pelo momento. Situação semelhante pôde ser observada durante as aulas coletivas dos iniciantes do professor Silvio.

O ensino musical em grupo não é uma inovação, ele foi estruturado após a Segunda Guerra Mundial (1945), cujos principais representantes são Shinichi Suzuki, Paul Roland e Samuel Applebaum, sem deixar de lembrar que, no Brasil, a primeira tentativa do ensino musical em grupo ocorreu com o movimento Canto Orfeônico, coordenado pelo maestro Heitor Villa-Lobos, durante o primeiro governo Vargas (1930). Depois dessa experiência, o primeiro diretor do Conservatório de Tatuí, José Coelho de Almeida, já na década de cinquenta, organizava bandas nas fábricas de tecelagem como já relatamos no capítulo anterior.

Nas aulas coletivas, observamos certo estímulo e certa cumplicidade entre os alunos, que se sentem mais seguros ao observarem que os colegas também têm dificuldade e verificarem de que modo eles as solucionam. Outra característica é quanto à sonoridade; no início, as primeiras tentativas de produção sonora não são muito agradáveis, mas em conjunto esse som se torna bastante aceitável devido à fusão das sonoridades. Isso demonstra que é difícil separar o aprendizado musical da busca pelo belo. Mesmo na execução de uma simples corda solta, em sua primeira aula de violino, o aluno deve buscar o som mais bonito possível. Essa busca implica uma apuração dos sentidos; o bonito implica uma sonoridade “limpa”, “suave”, e que às vezes pode ser “forte”, “vibrante”. Esse êxito inicial gera no aluno uma satisfação pessoal, estimulando-o a continuar praticando.

³⁴ Pablo Casals (1876-1973), violoncelista e compositor catalão.

Nas aulas em grupo, pôde-se observar transmissão de valores. Além dos assuntos musicais, os alunos trocam entre si informações sobre sua vida quotidiana, na qual se inclui o lado pessoal, o familiar, o musical, seus planos e crenças.

Constatamos que a prática, ministrada em sala pelos professores da Oficina de Cordas de São José dos Campos, é semelhante à prática dos professores do Conservatório de Tatuí. Todos os professores da Oficina Cordas ou estudaram em conservatórios, alguns em Tatuí, ou em escolas de música que seguiam o mesmo modelo. O Currículo dos cursos de instrumento da Oficina de cordas está baseado no currículo do Conservatório de Tatuí. As diferenças observadas são pontuais; o professor, à medida que se depara com imprevistos, lança mão de disposições incorporadas das vivências escolares, familiares e do meio de convívio que quase sempre se distanciam dos métodos de ensino e da didática. Buscam soluções e colocam em ação princípios incorporados no seu *habitus*, que assim vão gerar os diferentes comportamentos perante as variadas contingências.

Ao analisarmos a prática dos professores da escola de música da igreja, podemos constatar que aquele meio social e seus costumes [da igreja] se impõem sobre a ação dos professores, e cada um se ajusta a essa lógica institucional de acordo com uma ordem moral. Um exemplo é o livro didático que raramente traz outro tipo de música. Ao analisar o livro [hinário], observamos que estão ali pequenos trechos de Beethoven, Handel, Boccherini; os demais são trechos de hinos bastante conhecidos.

Ao confrontarmos, portanto, as ações dos professores das três instituições, pudemos constatar que seus objetivos são bem distintos: enquanto o conservatório objetiva formar músicos profissionais, a Oficina de Cordas encaminha os interessados para conservatórios e universidades, mas do mesmo modo atende ao indivíduo amador, que deseja tocar um instrumento por prazer; e a escola da igreja dá instruções básicas para que o sujeito esteja habilitado a tocar nos cultos.

Material didático

O material didático utilizado pode não ser de importância fundamental, como o som, mas complementa e auxilia no trajeto a ser percorrido.

Assim, nas três instituições, a análise do material didático foi feita para ilustrar a visão do material utilizado pelos professores em suas práticas. Não há, no entanto, neste trabalho a

intenção de um estudo aprofundado sobre o material didático utilizado no ensino/aprendizagem de música.

O material utilizado pela escola da igreja nas aulas de instrumento é um único volume específico para violino (como não havia alunos para os outros instrumentos de cordas como viola ou violoncelo, não foi possível analisar o material didático desses instrumentos); é um livro editado pela editora da igreja com aproximadamente trinta páginas, sem referência de autor; nele se podem observar lições de golpes de arco, escalas, pequenos estudo, duetos, exercícios de mudança de posição; todos os exercícios têm explicações sobre o modo com devem ser executados tais exercícios e estudos.

Tanto o material do Conservatório quanto o da Oficina de Cordas é específico para cada instrumento (violino; viola; violoncelo; contrabaixo). Utilizam os livros dos métodos de ensino coletivo como: a) Samuel Applebaum, que se aproxima do ensino tradicional do instrumento, porém incorpora idéias vindas da primeira geração de educadores musicais³⁵, o ensino em grupo e a utilização do movimento corporal. O material didático divide-se em cinco livros, porém o Conservatório e a Oficina de Cordas utilizam o volume I e II nos níveis preparatórios e o material para as práticas de orquestra, sendo que os instrumentos são separados por naipes³⁶ e cada um toca melodias diferentes. O autor sugere ao professor, no material didático, desenvolver os movimentos do arco, a *forma da mão* esquerda e leitura rítmica com cordas soltas, e que aos poucos vão sendo acrescentados aos exercícios para a colocação dos dedos nas cordas; b) Shinichi Suzuki que é usado nos estágios preparatórios e nos dois primeiros níveis do currículo. (SUZUKI, 1994)

Vale lembrar que o método de Shinichi Suzuki (1983) tem aspectos especiais: 1) técnica de utilização para a iniciação de criança muito pequena; 2) a participação efetiva dos pais nas aulas dos filhos, tocando junto e para os filhos, criando assim um ambiente propício ao desenvolvimento da criança através da prática diária, do incentivo e da repetição constante. Para Suzuki, a aptidão musical se firma através de condições ambientais favoráveis (SAITO, 1997). A proposta primordial do método é dar à criança a oportunidade de desenvolver seu potencial, todo, de modo globalizado. No entanto,

³⁵ Dalcroze, Orff, Williams

³⁶ Naípe nome dado a cada um dos grupos em que se divide a orquestra de cordas: naípe dos violinos, naípe da violas, naípe dos violoncelos e naípe dos contrabaixos.

observou-se que o método não é utilizado da maneira como foi proposta pelo autor, e observamos que algumas instituições utilizam esse material didático como peças de repertório dentre outros compositores.

Por fim, utilizam outros livros de estudos e escalas, tais como Hans Sitt, Kreutzer, Dont, Mazas, Dotzauer, dentre outros.

O Conservatório e a Oficina de cordas têm como proposta inicial de ensino do instrumento a abordagem coletiva. Entretanto, adotar este modelo de aula exige dos professores a compreensão da metodologia e um conhecimento profundo do material didático, além de qualidades específicas do professor como o citado por Jaffé (*apud* OLIVEIRA, 1998): “o professor deve ter o *timing*³⁷, o carisma e a habilidade verbal para prender a atenção do aluno”.

Os professores da Oficina e do Conservatório, quando introduzem uma informação nova, fazem uma descrição detalhada de sua realização (quais os movimentos, sensações, ataques da nota, qualidade sonora...) de acordo com as lições propostas no material didático. Depois demonstram, executando, estabelecendo desse modo um padrão auditivo e visual. Quando há necessidade, auxiliam o aluno na execução, segurando junto com ele o arco e acomodando a mão esquerda do aluno num determinado padrão.

Suzuki verifica que a aprendizagem da língua materna se dá através da imersão do indivíduo em situações práticas, socialmente significativas, cujo convívio com modelos – ouvindo-os e imitando-os –, gera o domínio da língua, sem qualquer conhecimento prévio de vocábulos, regra gramatical ou escrita. A partir dessa constatação, aplica, então, esses princípios ao ensino do violino, com a preocupação primeira na educação auditiva. (SAITO, 1997)

O método “String Builder” de Samuel Applebaum (1960), diferentemente do método Suzuki, inicia o desenvolvimento técnico através de exercícios com a utilização da leitura musical.

Há ainda outros autores com enfoque em métodos coletivos de ensino, como Paul Rolland (1911-1978) e Gerald E. Anderson & Robert S. Frost (1986). Rolland tem como

³⁷ Habilidade de dominar a dinâmica da aula através de um ritmo interno próprio.

objetivo desenvolver uma postura correta, facilidade de movimentos e boa sonoridade através de movimentos corporais leves, introduzido pela mudança de peso em partes diferentes do corpo. O peso corporal deve ser equilibrado nas pernas, permitindo relaxar as outras partes do corpo. Rolland afirma que “a sustentação do instrumento varia de acordo com a necessidade de uma passagem em particular. O princípio da ponte (sustentar o instrumento pelo queixo, ombro e mão esquerda) é uma abordagem mais relaxada, o queixo e o ombro devem, muitas vezes, suprir quase toda a sustentação para deixar livre a mão esquerda...”. Acompanha uma série de exercício motores com objetivo de desenvolver a postura e o equilíbrio corporal na prática instrumental.

O método de Anderson & Frost (1986)³⁸ inicia o aluno por um processo de mecanização, isto é, através de padrões rítmicos da leitura escrita do nome das notas, sem a escrita tradicional no pentagrama. As sílabas impressas são as notas que o aluno deve tocar. Tal como no método Orff (1924), o aluno utiliza os padrão rítmicos com diversas palavras para desenvolver esse padrão. Sempre com a preocupação voltada para uma boa postura e forma correta de empunhar o arco.

Repertório

O repertório, na sua maioria, está restrito à música erudita tonal, principalmente dos períodos barroco, clássico e romântico. Poucas músicas de compositores nacionais são utilizadas. No repertório de viola, observamos muitas peças originalmente compostas para violino e violoncelo transcritas para este instrumento.

Na escola da igreja não há o desenvolvimento de um repertório baseados em compositores eruditos, as músicas são tiradas dos hinários. São seiscentos e treze hinos agrupados por assuntos das leituras bíblicas. As tonalidades utilizadas: dó maior, dó menor, ré bemol maior, ré maior, ré mixolídio, ré menor, ré dórico, mi bemol maior, mi menor fá maior, fá menor, fá suspenso menor, sol maior, sol menor, lá bemol maior, lá maior, lá mixolídio, lá menor, si bemol maior, si menor.

³⁸ G. E. Anderson & R. Frost. *All for Strings: Comprehensive String Method – score & manual*. San Diego, CA, Kjos Music Company, 1986.

Para a prática de orquestra, tanto o conservatório quanto a oficina de cordas utilizam composições na maioria das vezes de compositores norte-americanos especificamente para orquestras de estudantes. Observamos que a prática de orquestra é também uma atividade importante dentro do processo de ensino, pois ela favorece a criação de vínculos afetivos, cooperação e respeito entre os participantes e acentua uma rede de sociabilidade. Quando são capazes de tocar em conjunto com uma boa qualidade sonora e rítmica, sentem que de fato estão fazendo música e assim vivenciam alguns dos significados que “o fazer música” representa. Ou seja, experimentam um sentimento de conjunto, concentração, cooperação, comunicação e superação, em todos os sentidos, da timidez, do esforço físico, dentre outros, desenvolvendo na contrapartida autoconfiança, prazer e auto-estima.

CADENZA³⁹

A proposta deste trabalho foi realizar um estudo sobre formação e prática do professor de instrumento de cordas, tendo como ponto de partida questões que me levaram a perguntar: “Como indivíduos que foram educados para serem instrumentistas se tornaram professores?”, “De que modo constroem o conhecimento que colocam em prática na sala de aula?” e ainda, “Como se dá a sua prática pedagógica?” Para compreender esse universo e encontrar respostas a tais questões, trabalhamos sob a hipótese de que as diferentes vivências familiares, escolares e o meio social é que dão o contorno no desempenho do professor. Ou seja, esse desempenho resulta de uma teia de disposições na qual estão suspensos os fios da cultura familiar e social, o *habitus*.

Durante este estudo, observamos que o estudante de música ao tornar-se professor antes de ingressar no curso superior, não por desejo ou vocação para o magistério, mas, sim, pela necessidade de complementar sua renda familiar, está do mesmo modo cumprindo um outro *habitus*. Este que já vem se tornando uma prática dentre os músicos desde há mais de um século, questão crucial que me instigou a pesquisar.

Talvez por tal razão, no exercício da docência, ao construir sua prática, o professor busca referências em experiências muitas vezes anteriores a seu ingresso ao conservatório, escolas e curso de graduação, relacionadas à vivência familiar e no convívio do meio de origem. A valorização do som e da educação auditiva em detrimento ao código musical, evidenciada por um dos professores, mostra a incorporação de um *habitus* que se expressa naturalmente na forma como ele foi iniciado na música, isto é, como aprendeu a tocar violão com o avô, reproduzindo o que e o modo como o avô tocava. Assim, da mesma forma, na medida em que são solicitadas soluções práticas em suas aulas, recorre a essas vivências (de aluno) como estratégia de ação em sala.

³⁹ *Candenza* formal é uma criação do período barroco. É uma passagem virtuosística executada perto do final de um movimento ou ária. No caso instrumental é construída em geral sob um pedal e nos movimentos de concertos são habitualmente inseridas antes do *ritornello* final. Por ext. *finale* – o último movimento de uma composição instrumental em vários movimentos; *ritornello* – uma breve passagem recorrente, particularmente a sessão de *tutti* de uma movimento de concerto (N.R.)

Nesse sentido, fica demonstrado que o professor iniciado no conservatório, num modelo tradicional de ensino da música, repete com seus alunos o que aprendeu com seu professor, preservando e legitimando o modelo conservatorial. Lembrando que esse modelo ainda está fundamentado no ensino musical do século XIX, no qual o conhecimento da música era dividido em teoria e prática instrumental, transmitido por um saber musical erudito europeu, e cuja importância está em alcançar a excelência na execução do instrumento, encontramos uma realidade em sala de aula na qual teoria e prática aparecem dissociadas entre si.

Ao se sobrepor o código à realidade musical, numa espécie de “razão gráfica” segundo Goody (*apud* BURKE, 2004), o que evidencia a abstração do código em relação ao som, age-se como se o que está codificado no papel fosse o som musical.

Essa “razão gráfica” observada no ensino e aprendizado dos professores da igreja talvez se justifique pela seguinte razão. Não sendo portadores de uma dimensão técnica que pudesse ser revelada pelo conhecimento em relação aos conteúdos e técnicas de sua área de atuação, esses professores fazem uso de um capital cultural, muitas vezes, herdados dos meios de convívio, isto é, de disposições às quais Bourdieu se refere como motivos pré-conscientes da ação. Ou seja, esses padrões culturais são herdados da família, do grupo de origem e com muita frequência da sociedade. Por isso, eles vão sendo apreendidos por meio de processos de socialização que organizam a percepção do mundo, o pensamento e, portanto, as ações variadas e contingentes do cotidiano. Esses modos de agir, portanto, são aceitos no meio musical e fazem sentido para o professor de tal forma que são percebidos como naturais e muitas vezes inquestionáveis. Tanto que alguns dos participantes, ao serem indagados como se tornaram professores de música, disseram que nem se deram conta de como isso aconteceu: um dia se viu professor...

No desenvolvimento inicial do processo deste estudo, buscamos informações na história de vida dos professores, a partir da escolha da música como profissão e constatamos que o magistério não era a opção primeira para nenhum dos entrevistados. Todos tinham formação de instrumentista, com exceção dos professores da igreja que têm para si muito claro o propósito do aprendizado e do ensino da música na igreja. Sabem que a função da escola de música da igreja é instrumentalizá-los para a participação nos cultos,

pois: “*aprendemos para louvar a Deus*”. Os professores da Oficina de Cordas e do Conservatório, quando investiram no estudo da música, num primeiro momento, tinham como intenção apenas a profissionalização como instrumentistas. Todos atuam como músicos profissionais em orquestras; porém, pela premência frente à necessidade de complementação financeira, cedo ou tarde ingressam no magistério.

É importante observar que a função do professor vai além do mediador, e até além da transmissão das significações e técnicas musicais. O professor mantém uma relação pessoal com a música, e essa relação vai influenciar o modo como seus alunos desenvolvem suas próprias relações com a música e com o instrumento. Podemos citar como exemplo o documentário de João Moreira Sales (2003) sobre a vida do pianista Nelson Freire. No filme, o pianista, considerado uma criança prodígio, por muitas vezes esteve prestes a desistir de tocar piano até encontrar em uma de suas professoras a motivação que o conduziu pelo caminho da música. Nesse filme, o pianista comenta a importância, em sua história de vida, dessa professora de quem guarda muitas boas recordações. Atribui-se, portanto, ao professor uma importante responsabilidade, não apenas na transmissão dos conhecimentos musicais como também a de ser o motivador e o balizador no percurso do aprendizado musical de seu aluno.

A fundamentação teórica, que argumenta acerca de noções vindas dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu, já apresentados anteriormente, confirma que os professores do Conservatório e da Oficina de Cordas, mesmo tendo uma trajetória escolar semelhante, diferem na sua prática. Essa prática, sendo resultado de um processo histórico, traduz-se numa operação de conhecimentos estruturada e organizada a partir de esquemas classificatórios em que o professor, ao ocupar uma posição no campo social da música, faz uso de um conjunto de saberes, valores e experiências que compõem sua bagagem e constituem seu capital cultural simbólico, incorporado através do *habitus*.

A pesquisa, portanto, permite constatar que a construção da prática do professor abarca tanto as dimensões pessoal e social quanto a profissional, e esta mantém uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social. Assim, as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, constitui-se no seu *habitus*, ou seja, na sua forma de ser, pensar e agir em

sua prática profissional. Isto por que na base da ação docente, encontra-se um *habitus*, entendido como o processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser e estar professor. Ou seja, o *habitus* seria então a mediação entre a estrutura e a prática, constituindo-se em uma espécie de matriz de percepções e apreciações que orientariam suas ações nas situações posteriores. (BOURDIEU 2004)

Sendo assim, por mais prático e técnico que seja o ensino musical, ele é um ato educativo que carrega em si disposições e experiências que levam à construção de um modo próprio de ensinar.

Para Lahire (1997), a prática é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individualmente e que foram incorporadas sob a forma de esquemas de ação, de hábitos, de maneiras de ver, de sentir, de dizer e de fazer. Pudemos observar, no caso de professores com mais tempo de profissão, que, na medida em que foram adquirindo maior experiência, e em contato com as situações diárias da sala de aula, foram construindo um saber próprio, um modo particular de lidar e ministrar suas aulas, modo este já enraizado nas práticas sociais da profissão docente.

Ao observar que os professores do Conservatório, ainda que, estando dentro da mesma instituição e sendo formados no Conservatório seguindo o mesmo currículo, na prática, quando em sala de aula, atuam diferentemente entre si, pude apreender essas sutis diferenças. Um dos professores que trabalha com alunos mais adiantados tecnicamente cuja preocupação recai no repertório, segue exatamente a partitura e o estilo de tocar este ou aquele compositor, seguindo um padrão de repertório “[...] *isso é Mendelsson e deve ser tocado assim, todo mundo toca esse trecho assim, precisa ter cuidado porque este concerto é muito conhecido e todo mundo (violinistas) sabe da dificuldade dessa passagem*”. Nota-se neste exemplo a incorporação de um *habitus* (crença/ ação/ mimese) que pertence ao mundo da música erudita e das orquestras.

Outro professor trabalha com iniciantes, e sua preocupação está voltada para a postura, para o modo de segurar o arco; ele chama a atenção para a qualidade do som e, antes mesmo que o aluno tocasse, ele descreveu o erro e contou que a solução para este problema era colocar o *dedão* (polegar) da mão do arco em determinada posição; ele sabia exatamente como seu aluno iria tocar a melodia antes mesmo de ela ser executada por esse

aluno. É como se esses professores, ao ensinar, atualizassem suas representações sobre o modo de aprender, como se houvessem construído, ao longo da trajetória vivida em função das necessidades e demandas, um conjunto de gestos, agora colocados pela prática diante do aluno.

Sendo assim, a pesquisa possibilitou conhecer experiências que marcaram e se tornaram processos construtivos da pessoa e do profissional professor. As experiências vividas nos diversos meios sociais, e em diferentes tempos de vida pessoal e profissional, influenciaram de forma significativa a relação que cada um tem com o ato de ensinar. Mesmo não tendo formação específica para docência, os professores pesquisados construíram seu *habitus* a partir da apropriação de significativas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida. Os aspectos pessoais (a vida escolar, as orquestras jovens, os festivais de música, a experiência no exterior) e profissionais (vivido como instrumentista em orquestras profissionais) vivenciados e incorporados de diferentes maneiras pelos professores, em tempos e espaços também diversificados, acabaram por constituir-se num processo de formação contínua na pessoa do profissional da docência musical.

Ao analisar os relatos de vida, foi possível compreender que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na profissão docente. Assim, a prática do professor está envolvida numa teia absolutamente complexa que, seguindo a visão de Geertz, quanto mais conscientes estivermos dessas relações, melhor poderemos ter controle sobre os resultados do ensino que praticamos.

Ainda, sobre o universo das escolas de música, durante a pesquisa, encontrei dados de estudos diversos sobre o magistério no campo das artes e principalmente da música. Do mesmo modo como fica evidenciado neste trabalho o desequilíbrio das proporções de gênero entre os professores de música, ou seja, sete homens e uma mulher, nas instituições pesquisadas, o número de professores é muito maior do que o de professoras, questão que mereceria no futuro um olhar mais aprofundado. Gostaria de ter tido tempo para verificar esse fenômeno, para depreender as razões que levam as mulheres a escolher profissões “femininas”. Ou ainda, se ser músico e/ ou professor de música, culturalmente falando, estaria classificado como profissão “masculina”.

Como tal abordagem não faz parte do objetivo nem tampouco do problema de pesquisa deste trabalho, mas como também a diferença é relevante, deixo registrado aqui que essa realidade, por sua complexidade, parece também compor um *habitus* que a sua vez poderá ser futuramente explorado.

Uma outra questão que vale deixar registrada, por não ter podido ser objeto de levantamento nesta pesquisa, é sobre os métodos de ensino da música. Conforme anunciado em relação ao Método Suzuki, vale pesquisar e levantar razões sobre o fato de – como neste caso Suzuki – um estudioso fazer certa “descoberta” que identifica uma problemática e, a partir daí, desenvolver um método que contemple sua resolução. Esse método alcança grande destaque entre os pares e passa a ser adotado em larga escala. Porém, com o passar do tempo, a abordagem inicial – com foco na resolução da problemática descoberta – vai sendo deixada de lado e o *corpus* do método então é simplificado.

Sabemos que não apenas na música essas questões são encontradas e podem ser estudadas, mas vale ressaltar que, em relação à docência em música, este pode ser um tema a ser desenvolvido em instigante oportunidade de estudo.

Muitas outras questões poderiam ainda ser depreendidas desta pesquisa, as quais poderiam ser desdobradas em outras aventuras de busca de conhecimento no universo rico e multifacetado da música instrumental com vistas à formação do intérprete e do músico compositor; muitos temas subjazem no tema aqui estudado e rapidamente explorado. Espero, portanto, que meu trabalho conduza a novos olhares, ou ao *exercício de novos olhares* – refiro-me ao poema que ilustra esta dissertação – para o ‘desvelamento’ de outros tantos porquês que permeiam nosso cotidiano, suscitando sempre novas buscas, novas descobertas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia M. de Castro. *Musicalização: uma questão política*. (Apostila) Campinas (SP), 1987.
- _____. *O Trabalho do Artista Plástico na Instituição de Ensino Superior*. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 1992.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papirus, 1995.
- ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. (tradução de Dora Flaksman). 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BEST, John W. *Cómo investigar en educación*. 2.ed. Madrid: Morata, 1972.
- BONA, Pascoal. **Método completo de divisão musical**. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1954.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (tradução de Reynaldo Bairão). 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. (vários tradutores) Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. “Coisas ditas”, p.149-168. *In: Pierre BOURDIEU. Espaço social e poder simbólico*. São Paulo: Brasiliense, 1990^a.
- _____. “Comprendre”, p.903-939. *In: Pierre BOURDIEU (org.). La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- _____. **Livre troca: diálogos entre ciência e arte**. (tradução de Paulo César da Costa Gomes). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. **As regras da arte**. (tradução de Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. (tradução de Sérgio Micelli). São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRASIL. MEC. **Educação Musical**. Textos de apoio vol. II 1989. Brasília: MEC: FUNARTE: INM, 1989.
- BURKE, Maria Lúcia Pallares e BURKE, Peter. Entrevista com Jack Goody. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 10, n.º22, p.329-345, jul./dez.2004.

- CALVO, Dario Sotelo. *Youth string orchestras: a comparative study between Great Britain and Brazil with a proposals for their development*. Dissertação de Mestrado em Artes pela City University, London. 1992.
- CANÊDO, Letícia Bicalho. A família, a escola e a questão educacional. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas (SP), n.12, p.3-9, 1993.
- DOURADO, Henrique A. **O arco dos instrumentos de cordas**. São Paulo: Edicon, 1998.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. (tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza) 14.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ELIAS, Nobert. **Mozart, sociologia de um gênio**. (tradução de Sérgio Góes de Paula). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995b.
- FERES, Josette Silveira Mello. **Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo** (livro do professor). São Paulo: Ricordi Brasileira, 1989.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. (tradução de Gilberto Velho) Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.
- _____. “Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa”, p.185-213. *In*: Clifford GEERTZ. **A interpretação das culturas**. (tradução de Gilberto Velho) Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.
- GOODY, Jack. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Porto (PT): Edições 70, 1986.
- _____. **As conseqüências do letramento**. (tradução de Waldemar Ferreira Netto). São Paulo: Paulistana, 2006.
- GRAETZER, Guillermo & YEPES, Antônio. **Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk**. 6.ed. Bueno Aires: Barry, 1961.
- GREEN, Elizabeth. *The Wisdom of Elizabeth Green. The instrumentalist*, v.50 n.4, p38-40, 1995.
- GROOVE. **Dicionário Groove de Música**: edição concisa. (tradução de Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical**. (tradução de Marcelo Fagerlande). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- HENNION, Antoine. *Les conservatoires et leurs élèves: rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agées par l'État*. Paris: Ministère de la Culture/ Écoles des Mines de Paris/ Centre de Sociologie de l'Innovation, 1983.
- _____. *La Passion Musicale*. Paris: Édition Métailié, 1993.
- _____. *Comment la musique vient aux enfants: une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos-Economica, 1988.
- HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana. **Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara. **Avaliações em música: reflexões e prática**. São Paulo: Moderna, 2003.
- HIND, Harold C. & BAINES, Anthony C. "Military band". In: **THE NEW GROVE Dictionary of Music and musicians**. Washington: Macmillan, 1980. v.12, p.310-6.; and "Music and musicians", In: _____; _____: v.3, p.209-13.
- HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- KOOGAN LAROUSSE. **Dicionário enciclopédico Koogan Larousse. Nomes Próprios**. vol. II. Rio de Janeiro: Larousse, 1978.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed.Ática, 1997.
- LÜDKE, Hermengarda & André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- MANACORDA, M. Alighiero. **História da Educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MITCHELL, Brenda. *More ideas from practicing teacher: using Kodály in beginning string instruction*. **Review of American String Teacher Association**, v.48 n.1, p.69-71, 1998.
- NOGUEIRA, Maria A. **Bourdieu e a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto (PT): Porto Editora, 19??.
- OLIVEIRA, Enaldo de. O ensino coletivo dos instrumentos de cordas: reflexão e prática. Dissertação de Mestrado em Musicologia pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1998.

- PALMQUIST, Jane. *Dalcroze instruction*. **Review of American String Teacher Association**, v.48 n.1, p.59-64, 1998.
- POZZOLI. **Manual** teórico e prático de música. São Paulo: Ricordi do Brasil, s/d.
- RACIN, Laura R. *In memoriam: Shinichi Suzuki*. **Review of American String Teacher Association**, v.48 n.2, p.29-33, 1996.
- ROCHA, Carmem M. Educação Musical “Método Willems” (Apostilada). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1990.
- SAITO, Shinobu. *History and development of the Suzuki method in Brazil*. Tese de Doutorado em *performance* e pedagogia musical pela University of Iowa. Iowa, 1997.
- SANTOS, Wilson Rogério. Orquestras-Escolas: estudo e reflexão. Dissertação de Mestrado em Artes pela Universidade Estadual de São Paulo (USP). São Paulo, 2001.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. (tradução de Marisa Trenc de O. Fonterrada & Magda R. Gomes da Silva & Maria Lucia Pascoal). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. (tradução de Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**. 2.ed. rev. (tradução de Anne Corinna Gottber) Santa Maria (RS): Pallotti, 1994.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. (tradução de Alda Oliveira & Cristina Tourinho). São Paulo: Moderna, 2003.
- VASCONCELOS, Jorge Luis Ribeiro de. Passos da fé e da folia: etnografia musical de uma congada mineira. Dissertação de Mestrado pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2003.
- WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Ed. Universitaria, 1962.
- _____. *L’oreille musicale*. 5.ed. Fribourg: Pro Musica, 2v, 1985.
- _____. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ed.Universitaria, 1961.
- WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. Uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FILME – SALLES, João Moreira. Nelson Freire**. VideoFilme, 2003

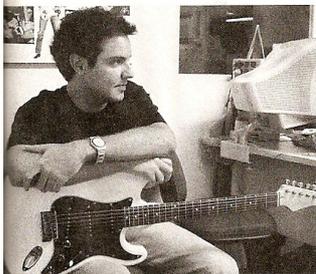
ANEXOS

Anexo A – Reprodução -Tablatura extraída da Revista Guitar Placer – O Erudito e o Rock – outubro, 2006 páginas 113 – lições para iniciantes.

Anexo B – Reprodução - Trechos do método para violino utilizado na escola da igreja.

LIÇÕES

INICIANTE



GUITARRA RÍTMICA Ska e Reggae

RODOLFO ROCHA

Durante as décadas de 1950 e 60, a Jamaica viu o surgimento de um ritmo que influenciaria diversos estilos mundo fora. Esse ritmo era o ska, uma música que misturava as tradições musicais jamaicanas

com o R&B e o som das big bands norte-americanas. O estilo se espalhou pelos lendários Sound Systems, sistemas de som instalados perto de algum mercado ou em algum terreno livre para as pessoas escutar e se esbaldar com a música. Ainda na década de 60, nascia também na Jamaica o som que seria a referência desse país: o reggae. Dois dos pioneiros desse estilo foram Bob Marley e Peter Tosh. A guitarra está muito presente nesses dois estilos.

O ritmo básico para a guitarra reggae é atacar o acorde nos tempos 2 e 4. Isso mostra a influência da música norte-americana neste estilo, já que no jazz tradicional se acentuam esses dois tempos. O Ex. 1 foi extraído da música *Is This Love?*, de Bob Marley. Perceba que a palhetada é sempre para baixo. Você pode colocar ainda uma nota percussiva no lugar das pausas de semínima, também com palhetada para baixo. O Ex. 2 mostra uma variação comum da guitarra rítmica no

reggae: inserção de duas notas com *swing feel*, outra influência do jazz, nos tempos 2 e 4. Esse exemplo é um trecho de *Jackie Tequila*, da banda brasileira Skank, prova concreta de como o reggae se espalhou pelo mundo.

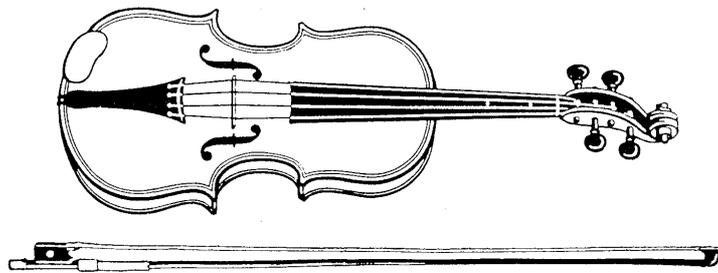
A principal levada de guitarra no ska está no Ex.3. Apesar de o ska ser o pai do reggae, há algumas diferenças. A colocação do acorde não é mais nos tempos 2 e 4, e sim na segunda colcheia de cada tempo, o que desloca a acentuação para o tempo fraco. A palhetada, nesse caso, costuma ser para cima. Você pode colocar também uma nota percussiva nas pausas de colcheia, mas com palhetada para baixo. Esse exemplo baseia-se na canção *Time Bomb*, da banda Rancid. Esses dois últimos exemplos não são de bandas tradicionais de ska e reggae, mas servem para ilustrar a colaboração desses gêneros para a música mundial. Para absorver melhor esse e qualquer outro estilo, a melhor dica é ouvir muita música. ■

Ex. 1

Ex. 2

Ex. 3

MÉTODO PARA



VIOLINO

COMO USAR O MÉTODO

Estudar em sequência até a lição 89 (página 43) - Minueto de Boccherini.

A página 44 contém 10 lições, as quais são escalas maiores, a saber:

- LIÇÃO 90 - Escala de DÓ MAIOR (sem nenhum acidente).
- LIÇÃO 91 - Escala de SOL MAIOR (1 sustenido).
- LIÇÃO 92 - Escala de RÉ MAIOR (2 sustenidos).
- LIÇÃO 93 - Escala de LÁ MAIOR (3 sustenidos).
- LIÇÃO 94 - Escala de MI MAIOR (4 sustenidos).
- LIÇÃO 95 - Escala de FA MAIOR (1 bemol).
- LIÇÃO 96 - Escala de SI \flat MAIOR (2 bemóis).
- LIÇÃO 97 - Escala de MI \flat MAIOR (3 bemóis).
- LIÇÃO 98 - Escala de LÁ \flat MAIOR (4 bemóis).
- LIÇÃO 99 - Escala de RÉ \flat MAIOR (5 bemóis).

Todas essas escalas devem ser estudadas e tocadas muito bem afinadas. Somente após isso o aluno deve continuar os estudos. **TODO VIOLINISTA TEM POR OBRIGAÇÃO SABER TODAS ESSAS ESCALAS "DE COR E SALTEADO"**.

A partir daí, o aluno deverá estudar as lições da seguinte maneira: se a lição seguinte estiver escrita em DÓ MAIOR, o aluno deverá tocar, primeiro, a escala de DÓ MAIOR; se a lição estiver escrita em SOL MAIOR, o aluno deverá tocar, primeiro, a escala de SOL MAIOR, e assim por diante.

A PÁGINA 46 CONTÉM A ESCALA CROMÁTICA. ESTUDÁ-LA BASTANTE ATÉ DECORÁ-LA.

Depois de ter aprendido a tocar essa escala bem afinada, o aluno sempre deverá tocá-la antes de executar qualquer lição. **TODO VIOLINISTA TEM POR OBRIGAÇÃO SABER TOCAR A ESCALA CROMÁTICA BEM AFINADA E "DE COR"**.

A página 59 explica o que são HARMÔNICOS (e não harmônios) e como fazer para executá-los. Essa página deve ser muito bem estudada e entendida.

Da página 47 (lição 114) até a página 56 (lição 123) - 10 lições - temos os EXERCÍCIOS PARA A TÉCNICA DO ARCO. Nessas lições o aluno encontrará estudos de STACCATO, MARTELLATO, SALTELLATO, LIGADURA, enfim, uma variedade de exercícios que, se bastante estudados, ensinarão ao aluno quando se deve tocar na ponta do arco, no meio do arco, no talão do arco ou com todo o arco. Essas 10 lições têm por finalidade ensinar o aluno como manejar o arco nos vários tipos de exercícios. Não esquecer que, para ser um bom violinista, deve-se saber qualquer exercício referente à técnica do arco. **SÓ AGORA, DEPOIS DO ALUNO TER ESTUDADO MUITO BEM ESSAS 10 LIÇÕES, ELE ESTUDARÁ, EM SEQUÊNCIA, AS POSIÇÕES:**

- 1ª) Estudar a 3ª posição (da lição 124 até a lição 142);
- 2ª) Estudar a mudança da 1ª para a 3ª posição (da lição 143 até a lição 150);
- 3ª) Estudar a 5ª posição (da lição 151 até a lição 162);
- 4ª) Estudar da lição 163 até a lição 172;
- 5ª) Estudar a mudança da 1ª posição para a 3ª e 5ª (da lição 173 à lição 180)
- 6ª) Estudar a 2ª posição (da lição 181 à lição 195);
- 7ª) Estudar a 4ª posição (da lição 196 à lição 204);
- 8ª) Estudar a página 79, que contém a UNIÃO DAS 5 POSIÇÕES;
- 9ª) Finalmente estudar a 6ª posição (página 80).

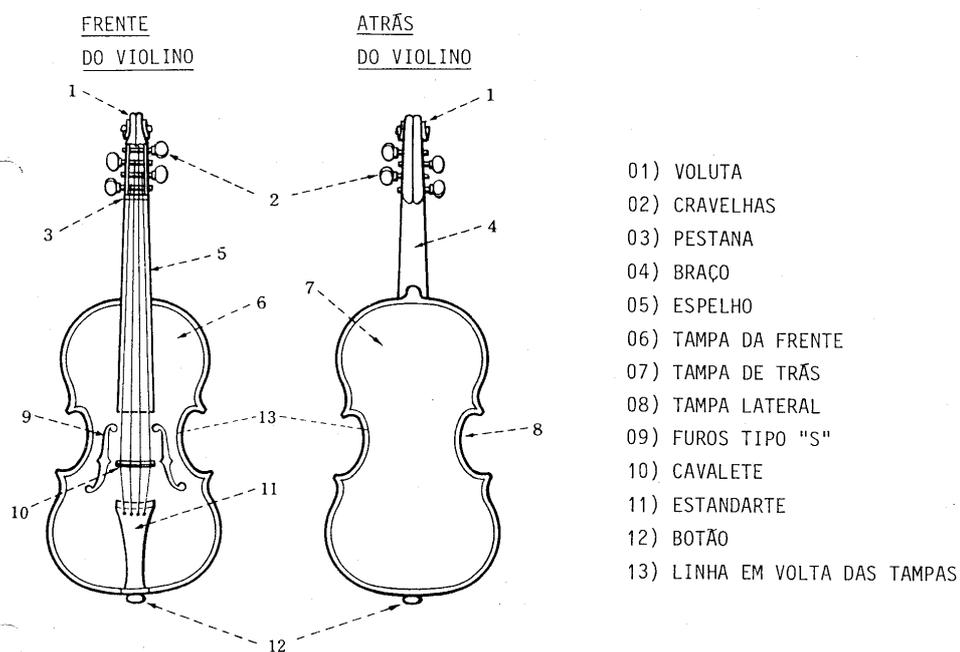
LEMBRETE: O professor não deve ensinar, ao mesmo tempo, exercícios para técnica do arco e as posições, a não ser que o aluno os consiga aprender com facilidade.

NOME DE CADA PEÇA DO VIOLINO

O violino é um tipo de instrumento de corda. O violino se divide em duas partes:

- 1ª) CORPO: é do braço do violino para baixo;
- 2ª) PESCOÇO: é do braço do violino para cima.

O nome de cada peça do violino segue abaixo:



ESTRUTURA DENTRO DO VIOLINO

Dentro do violino, à direita do cavalete, há um pilar roliço chamado alma.

A alma tem várias funções:

- 1ª) Aguentar o peso das cordas. Se ela entortar, mudarão a altura e timbre do som, por exemplo: querendo tocar a nota DÓ, esta sairá com timbre diferente e desafinada. Se a alma cair, a tampa lateral se descolará na altura do botão.
- 2ª) Transmitir a vibração do som, da tampa da frente para a tampa de trás.

Dentro do violino, ao lado esquerdo do espelho, há uma barra retangular chamada barra harmônica. Esta tem a função de fortalecer a tampa da frente do violino e tornar o som mais energético.

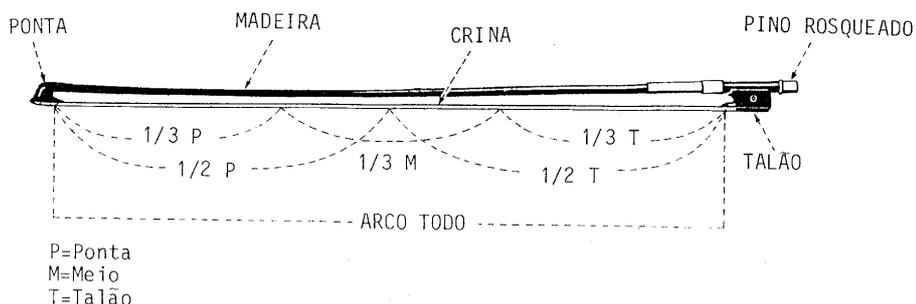
De fora não dá para se ver toda a estrutura dentro do violino, mas dá para se ver, através dos FUROS TIPO "S" parte da barra harmônica e da alma.

ARCO

O arco tem uma inclinação. A parte principal do arco é a madeira. A crina é de pêlos do pescoço e do rabo do cavalo. Em alguns arcos, porém, são usados fios de nylon, ao invés de crina animal. Na crina é preciso passar breu a fim de que o som saia. Quando for usar o arco, colocar a crina sobre a corda e pressionar o arco com o dedo indicador. A crina não pode encostar na madeira enquanto se toca.

Quando o arco não for usado, afrouxar a crina, virando o botão para o lado esquerdo, até a crina encostar na madeira.

PARTES EM QUE SE DIVIDE O ARCO



ESCOLHA E MANUTENÇÃO DO VIOLINO

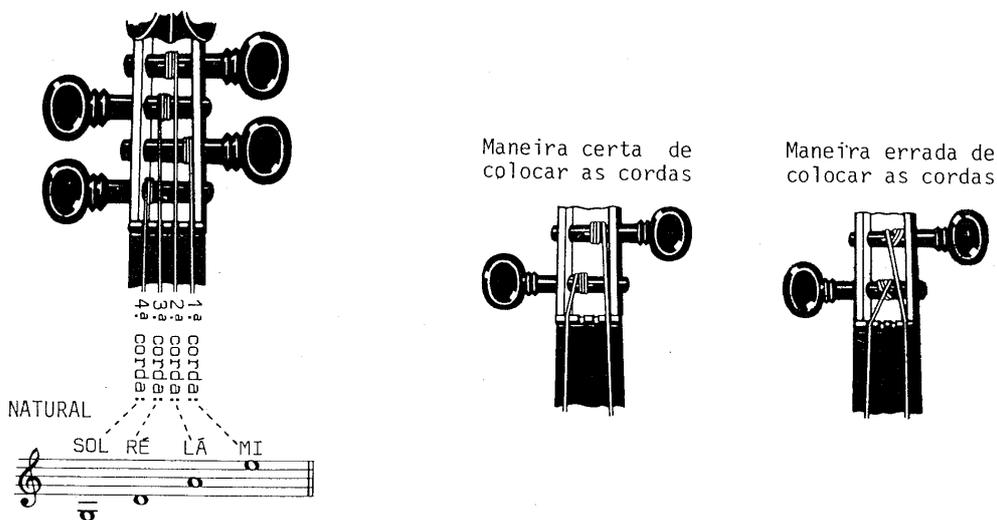
- 1) Há vários tamanhos de violinos: para crianças e para adultos. O violino deve ser comprado de acordo com as características da pessoa.
- 2) As cravelhas são muito importantes, como também seus ajustes. Se o movimento das cravelhas estiver duro, passar sabão nas mesmas, e, se o movimento estiver mole, passar giz ou breu.
- 3) A altura do cavalete é muito importante. Se o mesmo estiver alto, o som do violino não será bom e dificultará a colocação dos dedos nas cordas. Se o cavalete estiver baixo, o som sairá ruim e com barulho.
- 4) O arco tem tamanhos diferentes: maior, três quartos e meio. O peso do arco também tem diferença. O arco tem que ser escolhido de acordo com a pessoa.
CUIDADO: Se o arco e o violino não forem adequados ao aluno, este terá dificuldades nos estudos e adquirirá hábitos que não poderão ser tirados depois.
Se a curvatura do arco for maior ou menor que o normal, esse não poderá ser ajustado depois. Para que isso não aconteça, sua curvatura deve ser certa. Quando ajustado, o arco não pode ficar nem apertado nem frouxo demais, isto é, na posição certa. Para tanto, virar o botão somente um pouco para a direita. Depois de utilizado, o arco deve ser afrouxado para não perder sua pressão. Quando a crina partir-se ou não segurar mais breu, deverá ser trocada.
- 5) Há vários tipos e tamanhos de queixeiros. Se a queixeira não for bem escolhida, o aluno não poderá segurar bem o violino.
Depois de usar o violino, limpá-lo com flanela e guardá-lo na caixa. O violino não pode pegar calor nem umidade.

CÔMO ESCOLHER AS CORDAS

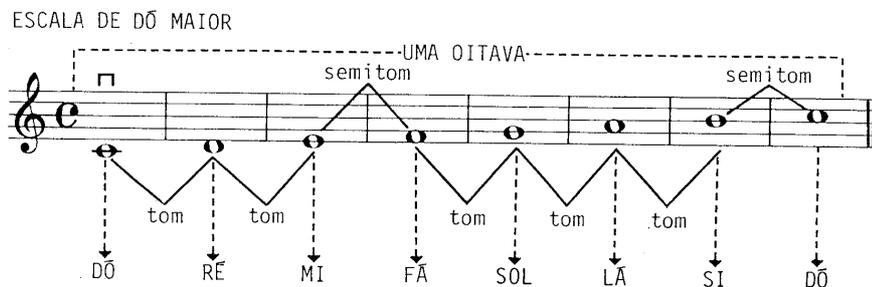
Hã cordas de vãrios tipos de fabricaçãõ. Estas devem ser compradas todas do mesmo tipo, para que o som saia bom.

MANEIRA DE COLOCAR AS CORDAS

As cordas devem ser colocadas de maneira correta(ver figura abaixo), caso contrário, as cravelhas poderão afrouxar quando se estiver tocando.



ESCALA MUSICAL: A escala musical ẽ constituída das notas: DÕ, RÉ, MI, Fã, SOL, Lã e SI. Toda a música ẽ baseada nestas notas. ESCALA ẽ a colocaçãõ em ordem crescente das notas. Temos 3 tipos de escalas: Maior, Menor e Cromãtica. A escala tem 5 tons e 2 semitons. Os semitons estãõ entre o MI e Fã, SI e DÕ. Entre as demais notas, a distãncia ẽ de 1 tom.



VARIAÇÕES DAS NOTAS: Para alterã-las meio tom acima, usa-se o sustenido (#). Para alterã-las meio tom abaixo, usa-se o bemo (b).

POSIÇÃO DO CORPO

Se o corpo não ficar na posição correta, o aluno não irá aprender com perfeição a técnica do violino e não será um bom violinista.

POSIÇÃO CORRETA

- 1) Corpo ereto e busto para frente. As pernas devem ficar um pouco abertas, para não se cansar. A perna direita pode ser recuada um pouco para trás. Motivo: quando o movimento do arco for rápido, o braço direito terá maior facilidade para executar as notas. O peso do corpo fica mais apoiado na perna esquerda (ver figura 1 da página 5).

POSIÇÃO DO VIOLINO NO CORPO

- 2) O violino deve ser colocado em cima da clavícula esquerda e apoiado de leve no ombro esquerdo (ver figura 2 da página 5).
- 3) O braço esquerdo deve estar na mesma direção do pé esquerdo (ver figura 3 da página 5).
- 4) Inclinar o violino para o lado direito. Puxar a queixeira e encostá-la no queixo, para manter o violino horizontalmente. Não levantar nem abaixar o ombro esquerdo, deixá-lo solto. A TÉCNICA DO VIOLINO É MUITO DELICADA. Forçando-se o ombro, o movimento dos braços será impedido. Se o ombro for baixo, usar "espalheira", para não forçar o queixo nem o ombro. A "ESPALHEIRA" É PARA ADAPTAR O CORPO DO ALUNO AO INSTRUMENTO. Há pessoas que não precisam usar "espalheira", pois seu corpo já é adequado ao violino. A queixeira deve ser adequada a cada pessoa para o violino ficar bem seguro. Quando segurar o violino, a posição tem que ser natural, isto é, sentir o violino como se fosse uma parte do corpo (ver figura 4 da página 5).

Observadas as posições acima explicadas e o arco tocado perpendicular em relação à corda, é mais fácil de se tocar.

COMO USAR A MÃO ESQUERDA

- 5) O cotovelo esquerdo deve ser posto no centro do corpo (TAMPA TRASEIRA) do violino. Para facilitar a movimentação dos dedos esquerdos, o pulso deve estar na mesma direção do ante-braço (ver figura 5 da página 5).
- 6) A juntura dos dedos esquerdos deve estar na altura das cordas. Os 4 dedos (indicador, médio, anular e mínimo) devem estar arredondados. Colocá-los na direção da corda para depois apertá-los (ver figura 6 da página 5).
- 7) O polegar deve estar apoiado de leve no braço do violino, um pouco acima da 1ª falange do mesmo. O polegar deve estar assim para que os 4 dedos restantes se apoiem com a mesma força nas cordas. Se alguém tiver o polegar maior, este sobressairá para cima do braço do violino ao se apertar a CORDA SOL (ver figura 7 da página 5).
- 8) No espaço entre o polegar e o indicador poderá entrar 1 dedo. Quando as cordas forem apertadas pelos dedos, cuidado para não endurecer as falanges dos dedos, nem o cotovelo. Os dedos devem ser apertados com força sobre as cordas. Quando os dedos não estão sendo usados, deixá-los na posição natural, isto é, arredondados (ver figura 8 da página 5).

ATENÇÃO: Conservar a mesma forma e força nos 4 dedos, e no braço esquerdo.

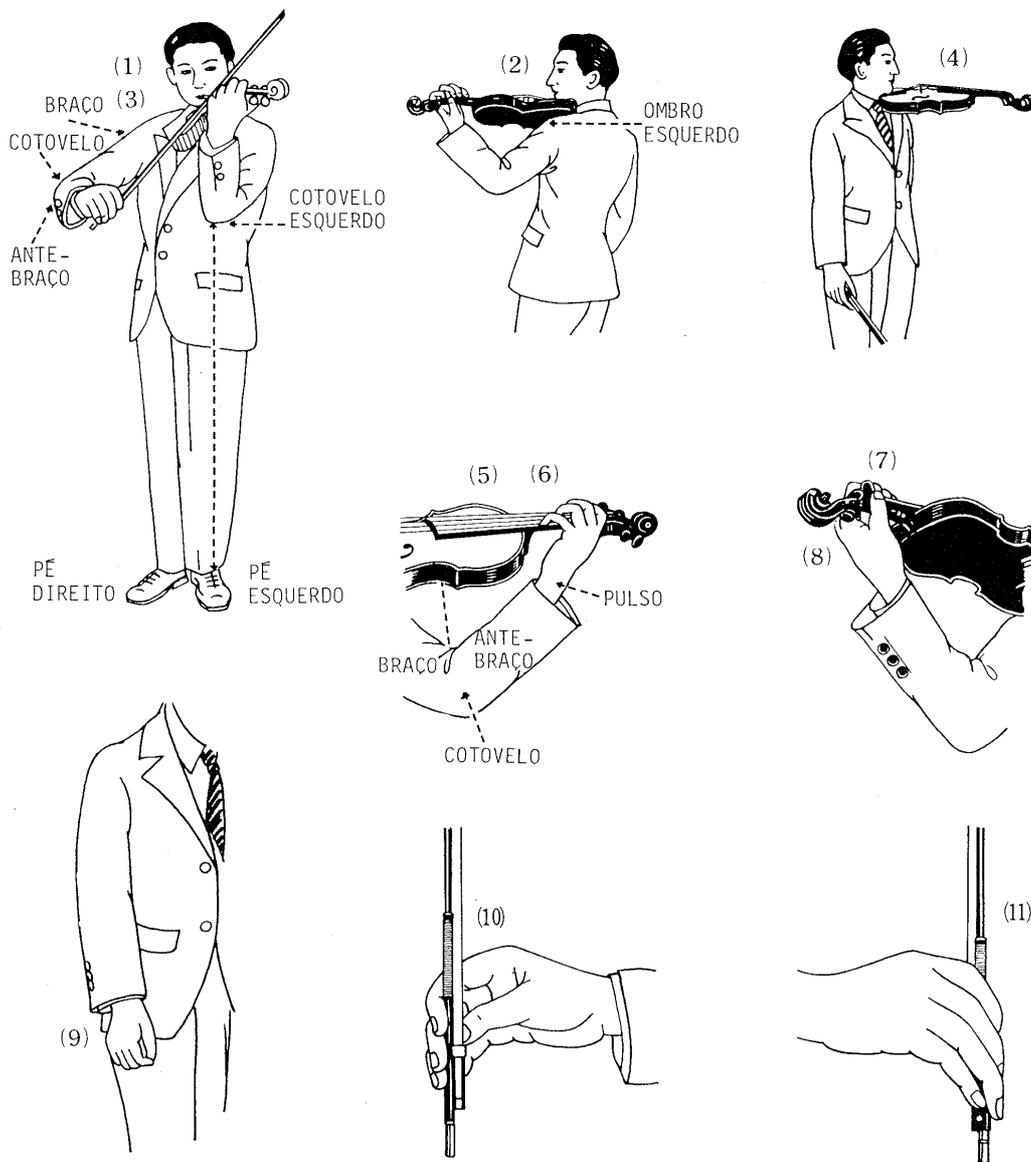
COMO PEGAR NO ARCO

- 9) Deixar o braço direito solto, como se estivesse andando. Pegar no arco com a mão direita livre, sem modificar sua posição. Isto facilitará a movimentação do arco nas cordas (ver figura 9 da página 5).

- 10) Forma igual à anterior, com as duas falanges do polegar um pouco curvadas. A extremidade do polegar deve estar na extremidade do talão, deixando o polegar metade para a madeira do arco e metade para o talão. O polegar deve estar perpendicular em relação ao arco (ver figura 10 desta página).
- 11) Segurar o arco entre a 1ª e 2ª falanges do indicador e na 1ª falange do médio; deixar o dedo mínimo na forma arredondada e perto do botão do arco. O dedo anular é deixado naturalmente. O polegar deve estar no meio do dedo indicador e do médio, só que do outro lado do arco (ver figura 11 desta página).

LEMBRETE: Conforme a pessoa, a maneira de segurar o arco e o violino, bem como de tocar, tem diferença, por isso o aluno precisa ter o método e estudá-lo até o fim.

FIGURAS



COMO PRESSIONAR OS DEDOS NO ARCO

Tocar com o arco sempre na mesma velocidade, para se conseguir uma boa sonoridade. DEIXAR O POLEGAR FLEXÍVEL, POIS ELE CONTROLA A PRESSÃO DO ARCO.

QUANDO SE TOCA NO TALÃO DO ARCO

- O som é mais forte porque o talão é mais pesado.
- Não forçar o dedo indicador e segurar com firmeza o dedo médio no arco.

QUANDO SE TOCA NA PONTA DO ARCO

- O som é mais fraco porque a ponta é mais leve.
- Usar mais força no dedo indicador e soltar o dedo mínimo.

IMPORTANTE: O VIOLINO É UM INSTRUMENTO DIFÍCIL DE SE APRENDER; PORTANTO, NO INÍCIO, SÃO NECESSÁRIAS REPETIDAS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR.

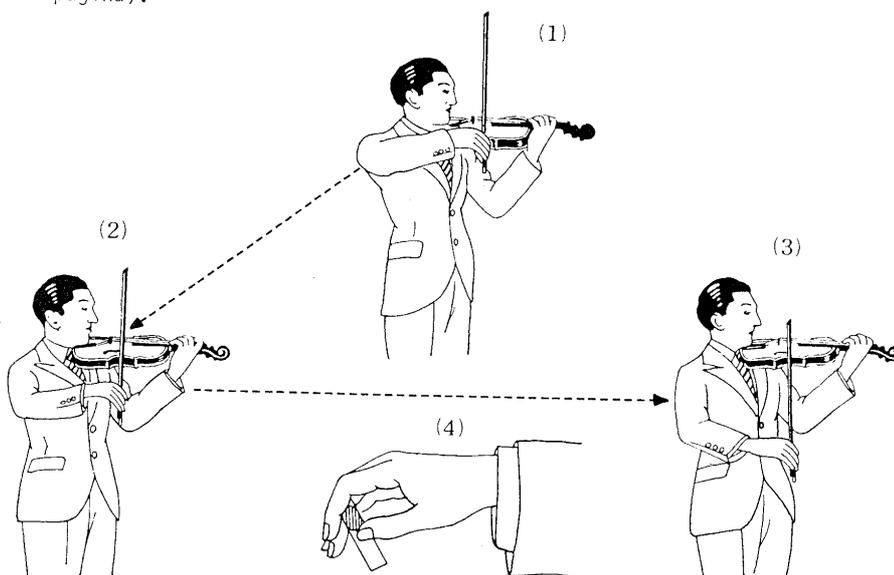
MANEIRA DE MOVIMENTAR O COTOVELO, O OMBRO E O PULSO

Para se obter uma boa sonoridade, o cotovelo, o ombro, o pulso e todas as juntas do braço devem estar relaxadas. Movimentar o arco sempre paralelo ao cavalete. Para se conseguir isso, o aluno sempre deve estudar em frente a um espelho. O espelho mostra ao aluno se o arco está ou não paralelo ao cavalete.

EXPLICAÇÕES DAS FIGURAS ABAIXO

- 1ª) Por causa da força do talão, o pulso deve ficar um pouco curvado e o arco deve ficar um pouco inclinado para a frente (ver figura 1 desta página).
- 2ª) No meio do arco, o pulso deve estar reto (ver figura 2 desta página).
- 3ª) Na ponta do arco, o pulso deve estar baixo (ver figura 3 desta página).
- 4ª) Ao se pegar o arco, o pulso deve estar virado para fora (ver figura 4 desta página).

ATENÇÃO: - Na descida até o meio do arco, o pulso deve ficar na mesma direção do cotovelo (ver figuras 1 e 2 desta página); e
- Do meio à ponta, movimentar só do cotovelo ao pulso (ver figuras 2 e 3 desta página).

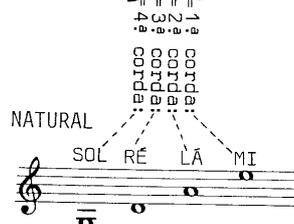
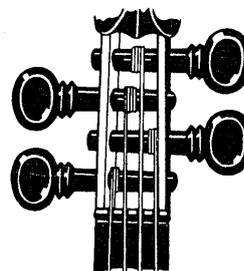


IBS: Há várias maneiras de se pegar no arco e no violino (depende do professor), mas seja qual for a maneira, essa deve ser respeitada, e o aluno deve adaptar-se a ela da melhor forma possível.

AFINAÇÃO DO VIOLINO

Na afinação do violino, ou no ajuste das cordas, usa-se o piano, mas, normalmente usa-se o diapasão. Ajustar, primeiro as cordas soltas com o diapasão.

Quando se estiver mais adiantado, afina-se em 1º lugar a corda LÃ, depois as cordas LÃ e RÉ juntas, depois RÉ e SOL juntas e por fim LÃ e MI juntas. (Essa afinação deve ser certa, pois, se não, o aluno não progredirá bem)



EXERCÍCIOS PARA CORDAS SOLTAS

(Não apertar nenhum dedo)

Dentro de 1 compasso de 4 tempos (lição 1) tocar o 1º tempo do compasso, e esperar 3 tempos para tocar o 2º compasso. Existem 3 maneiras de se utilizar o arco:

- 1) No talão do arco: quando se toca no talão, utiliza-se o ombro (figura 1);
- 2) Na ponta do arco: quando se toca na ponta, utiliza-se o cotovelo (figura 2);
- 3) No meio do arco: quando se toca no meio, utiliza-se do cotovelo até o pulso (figura 3).



LÃ (2ª corda) RÉ (3ª corda)

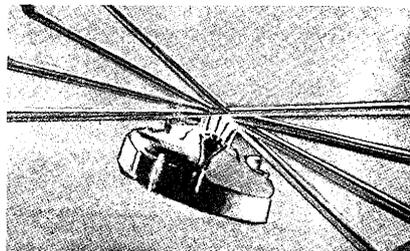
a b

REPETIR BASTANTE REPETIR BASTANTE

POSIÇÃO DO ARCO NO VIOLINO

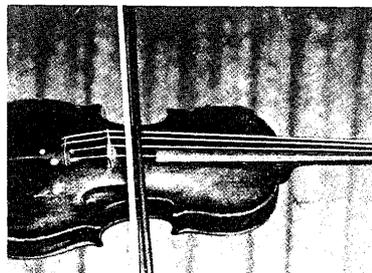
Na corda MI, o arco deve estar inclinado para a direita, como também o violino.

A posição de colocar o arco na corda é entre o cavalete e o espelho, isto é, na direção do furo "S". No talão, o arco deve estar virado um pouco para a direita.



Corda SOL
Corda RÉ
Corda LÃ
Corda MI

Corda MI



COMO SABER O LUGAR DAS NOTAS E COMO APERTAR AS CORDAS

Colocando os pontos no violino, se consegue aprender mais rápido.
Colocar os pontos no lugar das notas SI e RÉ(corda LĀ).

MANEIRA DE MARCAÇÃO

Entre as cordas LĀ e RÉ furar com agulha, na direção das notas SI e RÉ(corda LĀ).

Depois disso colocar giz nesses furos.

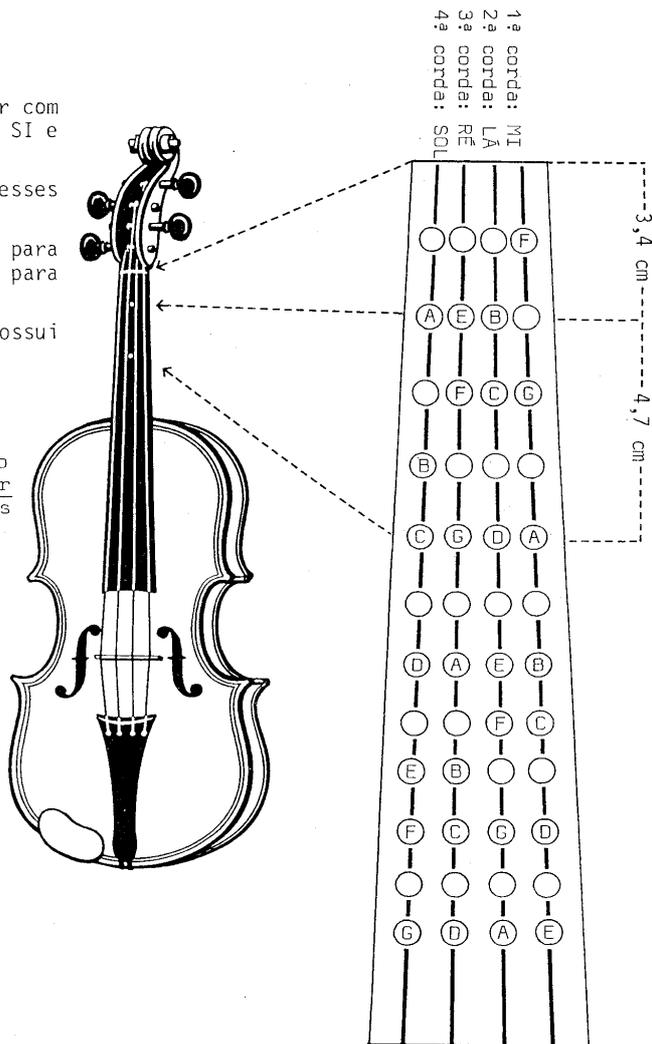
A marcação ao lado sō serve para violinos inteiros: não serve para outros violinos.

O melhor é pedir para quem possui bom ouvido fazer a marcação.

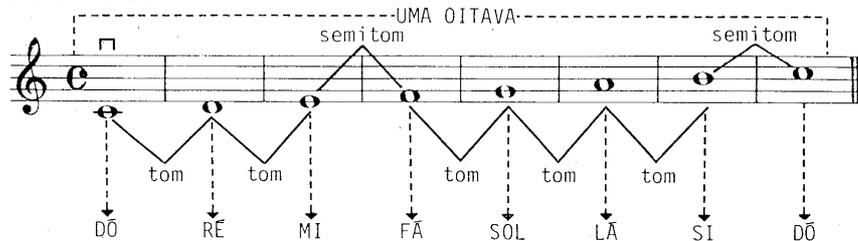
OBS.: As letras escritas no braço do violino ao lado, cor respondem, respectivamente às seguintes notas:

A B C D E F G

LĀ SI DŌ RÉ MI FĀ SOL



ESCALA DE DŌ MAIOR



APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro para as entrevistas

Apêndice B- Transcrições das Entrevistas

Roteiro básico para as entrevistas com os professores

Primeiro movimento

Formação musical:

- a) interesse pela música, com que idade começou
- b) a escolha do curso: momento e justificativa da opção, interferência da família;
- c) relação com seus professores
- d) professores que marcaram
- e) práticas dos docentes que ou menos lhe agradaram
- f) dificuldades
- g) dedicação para com o curso

Segundo movimento

O percurso profissional como músico:

- a) entrada no mercado de trabalho
- b) dificuldades enfrentadas
- c) orquestras em que trabalhou
- d) tempo de experiência como músico
- e) aprimoramento, cursos, que melhoraram ou influenciaram na carreira?
- f) outras atividades que desenvolveu
- g) importância atribuída ao exercício paralelo da profissão docente; em que o fato de ser professor influi na profissão de músico?
- h) a importância da titulação acadêmica para o exercício da profissão de músico

Terceiro movimento

O percurso profissional como professor:

- a) razão da escolha: ser professor
- b) dificuldades que enfrentou
- c) escolas em que trabalhou
- d) investimento pessoal na formação acadêmica
- e) importância atribuída ao exercício paralelo da profissão de músico e profissão docente

- f) a experiência de músico ajuda na construção da prática pedagógica como?
- g) auto-imagem, como se vê como professor?
- h) o lugar que o magistério ocupa em sua vida
- i) fatores que interferiram na sua prática
- j) fatores que provocaram ou não de novas práticas
- k) interação da prática pedagógica com a experiência vivida na atividade de músico
- l) como prepara as aulas
- m) o cotidiano escolar
- n) o que prioriza na aula

Situação sócio econômica

- a) profissão do Pai
- b) profissão da mãe
- c) estudou em escolas/faculdades particulares
- d) quem custeou os estudos
- e) aquisição do instrumento, quantos teve, a importância da qualidade do instrumento

**Transcrição de entrevista – Professor José
Agosto 2006 Oficina /Núcleo Caçapava 14 horas**

1. Pesquisadora – Quantos anos você tem?

Professor– 28 anos

2. Pesquisadora – Há quanto tempo você estuda música?

Professor– 10 anos

3. Pesquisadora – Como foi a sua formação? Como você teve contato com a música? como foi a escolha de seu instrumento?

Professor– Bom, eu na verdade tocava guitarra, queria aprender a ler música e aí procurei acho que foi o único meio de aprender a ler partitura que você tem, é através de um método, do erudito e tal..., então fui procurar pensava em tocar, contrabaixo acústico, violino mesmo, não conhecia a viola, fui “indicado” a tocar viola, na verdade fui intimado, né, tem esse aqui, etc, etc... mas legal assim, me senti confortável com o instrumento, táí.

4. Pesquisadora – E assim, é... com relação à sua família, como é que é com os princípios de educação, da formação musical, a sua família sempre colocou você a estudar para que você estudasse música como formação, ou de repente assim, a escolha foi só sua, nunca houve nenhuma influência da família, não tem nenhum músico na família...

Professor – A tradição na minha família era de violonistas, né, desde meu avô, tocava violão, quase todas minhas tias tocavam violão, quase todo mundo toca violão na minha família, então eu fui mais um, lógico que eu desandei um pouco, comecei a tocar guitarra, rebeldia, mas.....era tradicional. Não que eu fosse empurrado, intimado, era até um pouco solto, não tinha jeito.

5. Pesquisadora – Não tinha assim uma grande importância pro estudar música, não era assim fundamental que você fizesse a escola normal e que você tivesse uma formação musical.

Professor– Aí estudar... era até estranho estudar música, quando você estuda musica você chegava e tocava.

6. Pesquisadora – E assim, como é que foi assim a sua trajetória na música. Você chegou, foi a uma escola, ou era a escola da igreja?

Professor– Lógico eu comecei a estudar violão, guitarra, mas eu comecei no SESI, centro de formação de instrumentistas de Fortaleza e lá eu tive oportunidade de ir para o Festival de Itú, fiquei conhecendo, tomei conhecimento do Conservatório de Tatuí, deu uma coisa e fui pra Tatuí, me formei, comecei a trabalhar, foi muito rápido, depois entrei na UNESP, toquei na UNESP (na orquestra de Câmara da Unsep).

7. Pesquisadora – como é que a historia de professor venho acontecer na sua vida? ...porque meu trabalho é todo dentro da formação do professor de musica eu vejo que assim... nós enquanto instrumentistas não temos muito espaço há um numero reduzidíssimo de orquestras profissionais então o que acontece, muitos músicos fazem a opção por ser professor, como é que foi essa opção, ser professor ou de repente você falou não, eu gostaria de ser professor, eu estou estudando, me formando instrumentista porque eu gostaria de ser professor, ou como é que foi essa trajetória?

Professor– professor, professor, todo músico é. Eu acho que é fundamental para um bom músico saber ensinar, pelo menos a si próprio, né porque acho que...mais do que qualquer coisa você tem que aprender a se re-ensinar, isso era coisa que eu sabia, é lógico e tive rendimento bastante rápido, durante pouco tempo, porque eu sabia que eu tinha aquele talento, pra ensinar, tinha jeito para a coisa, eu simplesmente acho que descobri, me descobri, comecei a dar aula e o cara falou: poxa! Você é um bom professor.

Quer dizer, formação como professor a gente não tem, lógico que a gente adquire né, de outros professores, você tem aquelas manias de professor tal mas eu simplesmente descobri, é claro que a gente eu acho que todo mundo é professor de si mesmo, primeiro, depois....

8. Pesquisadora – você se acha um professor reflexivo? pensa como é que você pratica e aí como é que você passa essa pratica...

Professor- lógico a gente quebra a cabeça, a gente mesmo como musico executante você tem aquelas encrencas que aparecem na vida e você procura um meio de resolver isso da

forma mais rápida e mais prática possível, quer dizer você acaba criando um método de “driblar” a dificuldade de conseguir tocar, executar o trecho.

9. Pesquisadora – Na verdade você acaba criando seu sistema, mas não que você busque uma metodologia, você vai estudar uma metodologia pra isso, você acaba buscando o seu sistema para resolver os seus problemas.

Professor – Sim, além de professor, tal, de seus professores, você acaba inventando um outro método paralelo, que assim, que é mais usual no dia a dia.

10. Pesquisadora – Você estava me falando que assim, que acaba sempre procurando um método, um sistema até para resolver os problemas, né, então você diria que você tem um professor que assim, teve influencia no seu trabalho pedagógico, na sua forma de dar aula?

Professor – Tem, tem sim, tem vários professores que acaba, bom a gente vai colecionando, né, o que funciona, aquilo que não....a gente acaba, a gente pega de espelho, acaba imitando, sei lá pega alguns hábitos, esse tipo de coisa, mas é a gente tem sim, se tivesse que citar o principal seria o Emerson, o Emerson foi um cara que...que é muito fácil você virar pro aluno e falar que está alto ou está baixo né, mas ele era o tipo de professor que ele falava porque que estava alto porque que estava baixo, até mesmo o aspecto físico, psicológico, não é aquele que só fala tá alto ou tá baixo, baixa o dedo, não é simplesmente baixa o dedo, às vezes é todo um conjunto todo um complexo, isso lógico procuro solucionar a questão com meus alunos por este lado, a gente ataca todo esse lado aí, a causa, e não...tá alto ou ta baixo....

11. Pesquisadora – Então você acha que o que te influenciou a ser professor foi de repente ter visto em você as soluções pra seus problemas, né, e aí você falou: puxa! de repente eu posso também estar ensinando...

Professor – Na verdade foi uma descoberta, eu descobri que eu era capaz de dar aula. E você fala pô: Eu consigo dar aula e dar aula legal, você vê seus alunos tocando...

12. Pesquisadora – E o que você pensa da sua prática, da sua forma de dar aula?

Professor – Da minha forma de dar aula? Bom eu acho que é pratica, eu não gosto de perder tempo com besteira a gente..., eu não sou aquele professorzinho que quer corrigir um som esse tipo de coisa. O que importa é o resultado se o cara ta tocando bem, ele toca o livro inteiro em dia. Ou se não, o que importa..., se não, ele vai passar o dia numa lição, três meses numa lição, pra mim o que importa é que ele está resolvido tecnicamente, depois que você adquire a técnica, o resto normal.

13. Pesquisadora – o que você pensa assim das escolas de musica?

Professor – bom, eu acho que é um mal necessário né, tem que existir, atualmente, fica difícil até indicar uma faculdade, alguma coisa, vai muito da metodologia do professor, é lógico é super necessário tem que ter um conservatório, tem que ter um meio, na verdade escola pra mim é aquele habitat do músico ele tem que “co-agir” com os outros, ele tem que estar com os outros. O aluno que faz aula particular é muito diferente do aluno que faz aula, tem contato com o resto do grupo, que ele vê os outros alunos, mais adiantados, mais...é diferente, né. O habitat acaba impulsionando todos, aquele movimento, acaba aumentando o nível individual de cada um, isso é lógico, é muito importante, mais por esse lado, aí varia de escola, de professores...

14. Pesquisadora – como você organiza a sua aula, a sua prática, eu vou dar aula hoje para X, X, X alunos, como é que você organiza a sua aula, você pensa no aluno específico? Ou você pensa em unificar todos os alunos, para que todo mundo esteja no mesmo nível? Como é que você pensa a aula?

Professor – bom, apesar de ter estudado numa escola que pregava um, esse tipo de fabricação de instrumentistas eu não acredito que seja capaz de “fabricar” um violista, né, então não dá né, se você pensar em unificar para manter um nível, seria mais ou menos como uma linha de produção, detesto pensar nisso, eu acho que o indivíduo é...único e eu procuro explorar cada um, mesmo individualmente, você vê que tem alunos que tem idéias musicais mas que não sabem como passar, mas eu tento ajudar eles a se expressar como eles, não como eu, ou quem for, faz assim que é o certo..., não, a gente tenta a ajudar eles.... a por na prática as idéias deles. Isso que é legal, porque acho que nem um músico é igual ao outro, por mais que tente, não existe cópia um do outro, também não acredito que dê muito resultado, é lógico que no começo, até, pode funcionar, mas a partir de um certo ponto,

onde ele começa a ficar profissional, é lógico que ele vai ter as individualidades dele temperamento isso tudo e isso é fundamental na formação de um bom profissional, isso que vai dizer se o cara vai seguir mesmo a carreira ou não, é o individual dele.

15. Pesquisadora – Aqui na oficina a gente segue um currículo específico, o que você acha desse currículo? você acha que ele é funcional, você acha que ele é progressivo, qual é a sua opinião, em relação ao programa?

Professor – Bom, ele é possível e fácil, basicamente quase tudo o que estudei...algumas coisas da minha formação eu posso dizer mesmo com toda a certeza que eu gosto do currículo, porque eu passei na pele, entendeu? Alguma outra coisa que eu acho que não deu muito resultado pra mim eu procuro... fluir mesmo até....ou evitar um pouco, ou procurar uma solução melhor para aquele caso, eu acho que às vezes a gente acaba fazendo coisas muito redundantes, acaba né você fazendo isso, mas as vezes tem alunos que precisam de um tempo maior pra desenvolver aquilo, mas no geral o programa é ótimo, que é como tem que ser mesmo.

16. Pesquisadora – se você tivesse que escolher você seria professor?

Professor - ah sem duvida

17. Pesquisadora – VC acha que se satisfaz mais como instrumentista ou mais como professor?

Professor – ah pergunta difícil, né. Eu adoro tocar, mas também gosto de fazer os outros tocarem... é difícil essa pergunta, em cada um.. em cada fase da vida que estou chateado com a minha profissão de músico, o convívio é difícil, e às vezes dar aula é estressante também, mas...acaba compensando os dois.

18. Pesquisadora – Quais assim.... você tem alguma dificuldade que você encontra para dar dar aula?

Professor – A dificuldade maior é descobrir a linguagem da pessoa, como se comunicar com aquele ou aquele outro individuo, né, acho que a dificuldade principal é essa, saber se você está sendo compreendido ou não, se você falar algo e....essa é a minha dificuldade,

....se você descobre isso a coisa flui, mas enquanto isso não vem, essa é a maior dificuldade, estabelecer esse vínculo com o aluno, chegar... saber como se comunica com cada pessoa, cria um elo, você olhar e o cara já entende o que você quer dizer, esse é o mais difícil, depois aí acho que não há tanta dificuldade, aí é com o aluno mesmo.

19. Pesquisadora -Se você tivesse que orientar alguém para ser professor o que você orientaria, como é que você orientaria, o que você recomendaria para a pessoa, olha eu quero ser professor, o que você recomendaria?

Professor – ah! Dica, é difícil dar dicas... Primeiro você tem que saber se você vai pra coisa ou não, né, primeiro você tem que procurar descobrir se você é um professor mesmo e a forma de descobrir primeiro é essa né, é saber se você consegue se ensinar, se você consegue dar aula pra si mesmo, parar, se preparar pra coisa é capaz de dar aula, lógico.

Acho que o primeiro ponto é isso saber se você consegue, não é ? ensinar, depois é saber passar aquilo que você é, isso vai muito da comunicação, esse aí é o ponto fundamental pra mim assim, entre aluno e professor se a coisa vai dar certo ou não é a comunicação, as vezes o aluno não vai bem justamente por esta falha, você não sabe se é o aluno, ou se é você e esse é o grande dilema.

20. Pesquisadora – é isso obrigado

Transcrição de entrevista – Professor Sílvio

03 abril 2006 13:30 Oficina de Cordas Núcleo Caçapava

1. Pesquisadora – Mais ou menos falar um pouco da sua carreira, como é que você começou a estudar música, porque que você começou a estudar musica. O meu trabalho é focado na prática do professor de música, nos nossos professores, do nosso grupo, então as perguntas vão ser em cima disso, uma delas é que você me conte como é que foi a sua formação onde você estudou.

Professor– Eu comecei, meu interesse pelo violino veio da comunidade da comunidade da igreja, que eu participava, eu comecei a estudar com nove anos e eu já optei pelo violino, já

de cara, *prima vista* já foi o violino, aí eu comecei nas aulinhas da igreja, fui me interessando cada vez mais e aí fui procurando professores particulares; aí eu fui estudar num conservatório que era perto de casa, com um professor, de lá eu fui para a escola municipal de música, e fiquei bastante tempo lá, na escola municipal de musica fazia aula de violino, música de câmara e prática de orquestra, orquestra de cordas, aí de lá eu não parei mais, aí fui tendo aulas com professores particulares Maria Vishinia, Salim, Leningher, aí fui integrado à orquestra Jovem de SP e fui adquirindo experiência.

2 .Pesquisadora- Mas você tinha opção de ter escolhido outro instrumento na igreja? Ou, de repente, este era o instrumento que a igreja tinha e que as aulas só tinha pra violino...

Professor- Não, tinham outros instrumentos também. Eu quis o violino.

3. Pesquisadora – Certo, a igreja tinha uma escolinha de música?

Professor– Tinha, tinha, uma escolinha de música, tal...depois eu cheguei a dar aula também na escolinha.

4. Pesquisadora – E como é que era a formação do professor de música da escolinha da igreja?

Professor– Da igreja? Não, era uma formação básica mesmo, pra tocar os hinos só, não tinha uma formação assim acadêmica nada né, por isso que eu fui procurar fora depois.

5. Pesquisadora – E como é que é a sua família, assim, com os princípios da educação musical, assim, na sua família eles eram preocupados para que você tivesse uma formação musical, ou de repente você escolheu estudar música por que você quis?

Professor – Não, porque eu quis, eu não tive apoio de ninguém.

6. Pesquisadora – É?

Professor- É

7. Pesquisadora – Quando você disse que queria ser profissional, todo mundo levou um susto?

Professor- É

8. Pesquisadora – Que é, pelo que me parece, assim, você estava na escolinha da igreja...

Professor- Exatamente

9. Pesquisadora – Pra tocar no culto...

Professor- É, isso!

10. Pesquisadora – E aí de repente a coisa ficou séria

Professor- É tomaram um susto, tomaram um susto

11. Pesquisadora – Porque você optou por ser um profissional

Professor- É isso...exatamente

12. Pesquisadora – Aí não teve muito apoio da família

Professor- Não, não

13. Pesquisadora -

Professor- Eu fui embora

14. Pesquisadora – Legal, você já me contou como foi a sua trajetória, que entrou na escola municipal, tocou na orquestra jovem...

Professor- Isso

15. Pesquisadora – E tudo mais e depois, através de um concurso, você entrou na orquestra de Campinas

Professor- Isso, também prestei vestibular, né, entrei na USP, mas eu não consegui estudar, não consegui fazer o curso, na época. Eu tive muitos problemas em casa, com meus pais, não teve como, não tive condições, isso foi em 97.(?) Eu tinha 17 anos.

16. Pesquisadora – Ah...certo, que pena, você não conseguiu concluir a graduação?

Professor– Não, não, eu não fiquei nem um ano lá. Porque tinha que ficar o dia inteiro né, não tinha como eu ficar, não tinha estrutura financeira pra isso.

17. Pesquisadora – Ah, certo

Professor– Pra pagar comida, me sustentar lá

18. Pesquisadora – Certo...

Professor– Então eu tive que abandonar e esperar pra começar a tocar em orquestra jovens, ganhar bolsas pra pagar aula essas coisas e tal, e fui...fazendo minha carreira, né, exatamente isso.

19. Pesquisadora – E como é que foi, assim, a sua trajetória como professor, como é que o ser professor entrou nessa história, porque, de repente o enfoque dessa trajetória foi para ser um músico profissional, como é que do músico profissional veio o lado professor?

Professor– Bom, o lado professor veio para complementar a minha vida profissional tocando em orquestra.

20. Pesquisadora – Complementar em que sentido?

Professor– Complementar financeiramente, também.

21. Pesquisadora – Financeiramente.

Professor– E uma outra coisa, porque eu percebi que eu tinha um talento, também específico pra aula, pra dar aula, e gosto...

22. Pesquisadora – E você teve assim, alguma influência de algum professor no seu trabalho pedagógico? Você teve uma formação, na Escola Municipal, dentro da Escola Municipal você tinha uma pedagogia, uma forma como o professor te ensinava.

Professor- Sim

23. Pesquisadora – Você acha que essa pedagogia dele te influenciou, ou você de alguma forma foi buscar uma forma pra fazer a sua prática, que não fosse a dele.

Professor– Não, eu fui buscar uma forma, é aprendendo assim, com alguns erros, até cometidos por professores, é ...eu fui pesquisando uma forma diferente, mais didática, eu fui pesquisando e aprimorando.

24. Pesquisadora – E a sua pesquisa, foi uma pesquisa científica, você foi, teve que ler? Ou foi uma pesquisa, na verdade prática, você foi percebendo no aluno o que funciona...

Professor – Fui percebendo na prática, fui percebendo isso na prática e fui montando os meus conceitos didáticos.

25. Pesquisadora – Certo, e como é que é a relação com os alunos?

Professor– Ah! Minha relação é uma relação muito agradável, eu tenho bastante paciência...

26. Pesquisadora - Hum, hum

Professor– Né...

27. Pesquisadora – Você diria que há uma resposta imediata, porque você, de repente, planeja para sua aula, você percebe que há uma resposta imediata da aluno?

Professor– Há uma resposta, há uma resposta.

28. Pesquisadora – E ele compreende qual é a linguagem?

Professor– Compreende, hum ..hum..

29. Pesquisadora – Legal...

Professor– É a minha pesquisa didática, o enfoque foi nessa resposta rápida.

30. Pesquisadora – Certo. Eu já te perguntei isso, mas eu vou perguntar de novo, porque assim a gente tem uma influência enquanto instrumentista e uma influência enquanto professor, você diria que teve algum professor que realmente te influenciou, que você falou,

não, olha esse caminho, da forma como esse professor me ensinava é um caminho que eu acho bom, o qual eu vou usar com o meu aluno?

Professor– Sim, o Eric Leningher

31. Pesquisadora – Certo, e como é que era mais ou menos a prática pedagógica dele? Você poderia...

Professor– É era...realmente bastante didático, ele escrevia tudo num caderno, é... item por item, como abordar o arco na corda, pressão, velocidade, bem numa forma bastante didática, que me influenciou bastante.

32. Pesquisadora – E o que você pensa, a gente acaba sempre tendo contato com muitos professores, vindos de várias escolas, o que você acha das escolas de música, já que a gente não tem um número grande oficial de escolas de música, mas a gente tem algumas que são referência? A própria Escola Municipal o Conservatório de Tatuí, são poucas, em Campinas mesmo, o Carlos Gomes é uma escola reconhecida pelo MEC e tudo o mais, né? Como é que você vê essas escolas, o que você pensa sobre essas escolas?

Professor– Ah! O que eu penso é que as escolas deveriam investir um pouco mais no seu corpo de professores eu acho que há uma falta de um pouco mais de organização e de investimento nessa área.

33. Pesquisadora – Certo, e da sua prática, o que você, assim, fazendo uma reflexão na sua prática como professor, o que você acha que poderia ser melhor e por algum motivo não está a contento?

Professor– Eu não tenho observado isso.

34. Pesquisadora – Não?

Professor– Não.

35. Pesquisadora - Você acha que tudo funciona bem?

Professor– Eu acho que o sistema que eu estou adotando está funcionando muito bem, eu tenho alunos muito bons aí em orquestras, prestando concursos, vestibular, coisa e tal.

36. Pesquisadora- Aqui na nossa Oficina, a gente segue um currículo, o que você acha desse currículo, você acha que esse currículo? Você acha que este currículo está adequado, você acha que este currículo está ultrapassado, que você pensaria num currículo, assim, que fosse mais eficiente, não sei, qual é a sua opinião?

Professor- Não eu acho que tá muito bom o currículo aqui da escola.

37. Pesquisadora – E como é que você programa a sua aula, como é o cotidiano da sala, como é que você; hoje eu vou dar aula para tal e tal pessoa, você se programa? Você organiza sua aula, como é que você faz essa sua programação da aula?

Professor- Bom, eu sempre penso o seguinte: eu trabalho bastante técnica e repertório, e eu programo cada aluno eu tento trazer sempre para o mesmo nível e me organizo para cada quatro aulas eu trabalho, quatro aulas técnica e quatro aulas repertório.

38. Pesquisadora – Mas, por exemplo, você tenta que todos eles estejam dentro da programação, mas um ou outro aluno eles ficam defasados da programação, então como é que você faz, antes de vir para a aula você pára e pensa nesse aluno, especificamente, ou você fala, não, olha eu vou dar aula hoje, então o material que eu vou levar é esse?

Professor- Não, eu penso nos alunos defasados, eu preparo eles para rapidamente, o mais rápido possível acompanhar os outros.

39. Pesquisadora – Certo, então quase todos eles estariam digamos que mais ou menos no mesmo nível?

Professor- Hã, hã

40. Pesquisadora – Certo, uma classificação. E quais são assim as dificuldades que você encontra? Vamos pensar especificamente nas aulas, né, que a gente trabalha aqui, da Oficina, que é mais ou menos o meu enfoque.

Professor- A dificuldade em que sentido, que você está perguntando? Com alunos?

41. Pesquisadora – Acho que em qualquer sentido, acho que desde infra-estrutura...

Professor- ah! Bom infra-estrutura

42. Pesquisadora - Ou mesmo assim alunos, que você fala assim: ah! Esse aluno não vai...

Professor– É, voltando um pouco com relação às escolas, infra-estrutura também ...é um ponto importante, na montagem de uma escola de música é o que me parece é questão apenas assim, institucional, sei lá, mas eles não se preocupam com essa infra-estrutura, então fica sempre com problemas de infra-estrutura, salas adequadas acusticamente, aparelhagem, recursos (?) de iluminação, sempre está defasado.

43. Pesquisadora – Até pelo pequeno número de escolas, oficiais, eu acho, que me parece que não há assim...uma...a escola de música em si acaba não sendo um fator de pesquisa, a formação do músico, a formação do professor acaba ficando meio defasada, em comparação à escola normal, onde se pesquisa muito, onde se pensa muito no espaço, na formação do professor, no retorno do aluno, não sei o que mais. Então essa é uma visão, uma opinião minha, particular,né, que não deve influenciar a sua, mas o que você pensa a esse respeito?

Professor– È...é...da infra-estrutura? É como eu falei, não sei se é por falta de conhecimento, é, ou por interesse, não sei, mas existe essa...essa falha né? Que eu acho é que isso aí atrapalha muito o progresso dos alunos, e até a motivação do professor.

44. Pesquisadora – Claro, sem dúvida. E assim. Se você tivesse que orientar, que formar um professor, o que você recomendaria, assim, claro que isso é uma coisa a longo prazo, pra se formar um professor, mas o que você recomendaria? Um caminho para que se pensasse nessa formação?

Professor– Bom, eu acho que...a prática é fundamental, né. A prática é fundamental é...procurar pesquisar e procurar passar numa linguagem mais simplificada, as questões técnicas, os conceitos técnicos, acho que é isso.

45. Pesquisadora - Muito Obrigada

Professor– De nada.

Transcrição de entrevista – Professor Isaías

Julho de 2006 Campinas

Local da entrevista - residência do professor 14 horas

1.Pesquisadora -qual é a sua Formação musical?

Professor - Curso técnico em música (Conservatório de Música de Sergipe), Bacharel em música instrumento violoncelo (Unicamp)

2.Pesquisadora -Como se deu o interesse pela música, com que idade começou?

Professor - aos 5 anos de idade no infantil em Aracaju, aos sete entrei na banda e aos 9 anos comecei a aprender violoncelo

3.Pesquisadora-Como foi a escolha do curso, em que momento e justificativa da opção? Teve interferência da família?

Professor - influência familiar, meu pai tocava violino e minha mãe cantava, a escolha pelo instrumento foi minha.

4.Pesquisadora – Como era a relação com seus professores?

Professor – sempre foram boas não lembro de nenhum que tenha alguma reserva pessoal

5. Pesquisadora - Teve alguns professores que marcaram?

Professor- prof. José Henrique Dias, Prof. Paulo Lima(BA), Fabiano Borges Menezes(PE), Maria Alice Brandão, Antonio Lauro Del Claro(SP) professor da UNICAMP

6.Pesquisadora – Houve práticas dos docentes que mais ou menos lhe agradaram

Professor – seminários, agente sai com a sensação de vazio

7.Pesquisadora e dificuldades?

Professor -bibliografia na maioria das vezes em inglês

8.Pesquisadora Você era dedicado ao curso

Professor Mais ou menos, no curso técnico uma dedicação parcial era muito criança e queria brincar. no curso superior dedicação integral

9.Pesquisadora - Como e quando se deu a entrada no mercado de trabalho?

Professor - aos 14 anos na Orq. Sinfônica do Estado de Sergipe o músico mais jovem da orquestra.

10. Pesquisadora - Encontrou dificuldades?

Professor – sempre há algumas dificuldades técnicas devido ao repertório da orquestra (ex. leitura em clave de dó, passagens rápidas, etc)

11.Pesquisadora - Em quais orquestras trabalhou?

Professor - Orq. Sinfônica do Estado de Sergipe, Orq. Sinf. da Universidade Estadual de Londrina-UEL, Orq. Sinf. Municipal de Campinas, Orq. Sinf. de São José dos Campos.

12. Pesquisadora - quanto tempo de experiência como músico você tem?

Professor - 24 anos

13. Pesquisadora - aprimoramento, cursos, que melhoraram ou influenciaram na carreira?

Professor - Festivais de musica de Campos do Jordão, Brasília e Londrina

14.Pesquisadora - outras atividades que desenvolveu

Professor - flautista e flautinista na banda interescolar da secretária da educação do estado de Sergipe, quarteto de corda musiarte (SE), quarteto da Fundação Cultural Cassiano Ricardo e quinteto de cordas Carlos Gomes.

15. Pesquisadora - importância atribuída ao exercício paralelo da profissão docente; em que o fato de ser professor influi na profissão de músico?

Professor - Melhor compreensão das dificuldades técnicas envolvidas na execução e um maior capacidade de resolução dos mesmos.

16. Pesquisadora - Qual é a importância da titulação acadêmica para o exercício da profissão de músico?

Professor - hoje em dia é indispensável o curso superior para o (alguns concursos) ingresso em uma orquestra sinfônica e quando na à obrigatoriedade há uma diferenciação (por categoria, etc), o que se reflete em melhor salário e também para o ensino em escolas regulamentadas pelo MEC.

17. Pesquisadora - razão da escolha de ser professor

Professor - o gosto pelo ensino, o desafio na resolução dos problemas técnicos dos alunos; maior envolvimento interpessoal, opção de uma outra atividade remunerada, desenvolvimento e realização de um trabalho.

18. Pesquisadora – quais as dificuldades que enfrentou?

Professor-diversidade de material didático acessível, instrumentos inadequados principalmente para crianças, ambiente e condições de trabalhos às vezes inadequados.

19. Pesquisadora - escolas em que trabalhou

Professor - Escola de musica de Apucarana-PR, Escola de música de Jundiaí-SP, projeto Guri pólo Indaiatuba-SP, Fundação Cassiano Ricardo - São José dos Campos/SP, Projeto Oficina de Cordas- Secretaria Municipal de Cultura de Caçapava/SP

20.Pesquisadora quais foram os investimentos pessoais na formação acadêmica

Professor - alimentação, e a própria manutenção do instrumento.

21.Pesquisadora qual importância atribuída ao exercício paralelo da profissão de músico e profissão docente?

Professor - acho muito importante pois nem sempre ser um bom músico significa ser um bom professor, ajudar a outras pessoas a desenvolver uma habilidade exige que se reflita sobre há aquisição de sua própria habilidade, e nem sempre as dificuldades técnicas apresentadas se resolvem com exercícios e estudos mas tem aspectos psicológicos que um bom professor tem que detectar e se possível ajudar, o que torna a atividade docente um enriquecimento pessoal.

22.Pesquisadora em que a experiência de músico ajuda na construção da prática pedagógica ?

Professor - Sim, na medida que você sabe precisamente o que funcional na prática e principalmente na execução em público (ex. dedilhados, arcadas, conhecimento de diversos estilos)

23.Pesquisadora - auto-imagem, como você se vê como professor?

Professor - Paciente, relativamente exigente mas intolerante quanto ao descaso e falta de interesse. Bom professor.

24.Pesquisadora – qual é o lugar que o magistério ocupa em sua vida?

Professor - Deus ocupa o primeiro, o segundo a Família acho que é o terceiro pois não faço muita distinção em tocar e ensinar.

25.Pesquisadora - fatores que interferiram na sua prática

Professor - tempo de estudo eficaz, ou seja planejamento, bom instrumento e uma local adequado.

26.Pesquisadora- fatores que provocaram ou não novas práticas

Professores - tempo de livre para essa prática

27.Pesquisadora - interação da prática pedagógica com a experiência vivida na atividade de músico

Professor não sei se respondo bem a essa pergunta mas acho que a maior interação e ver os alunos sentados com profissionais ao seu lado ou em outra atividade musical.

28.Professor como prepara as aulas?

Professor - exercícios técnicos, técnica aplicada (estudos) e música dentro do nível que cada aluno se encontra.

29.Pesquisadora Como é o cotidiano escolar?

Professor - prioridade as dificuldades encontradas pelo aluno.

30.Pesquisadora o que prioriza na aula?

Professor - o entendimento correto na resolução de uma dificuldade.

Situação sócia econômica

31 Pesquisadora qual é a profissão do Pai

Professor Músico

Pesquisadora - profissão da mãe

Professor Falecida

32. Pesquisadora Onde estudou em escolas/faculdades particulares

Professor - Não

33. Pesquisadora quem custeou os estudos?

Professor - parte meu pai, outra parte eu mesmo

34. Pesquisadora aquisição do instrumento, quantos teve, a importância da qualidade do instrumento

Professor - ganhei de meu pai, apenas um que mas tarde troquei pelo atual , um bom instrumento facilita o aprendizado, possibilitando uma sonoridade agradável uma boa afinação e repostas precisas às diferentes técnicas de mão direita e mão esquerda.

35 Pesquisadora Obrigado

Professor por nada

Transcrição de entrevista – Professor Wesley

05 dezembro 2006 Oficina de Cordas núcleo central 17:45

1. Pesquisadora – Com detalhes, como é que vocês aprendem lá na igreja? Como é que eles ensinam lá na igreja?

Professor– Cada pessoa que vai começar, nunca começa pelo instrumento, sempre pela parte teórica, no caso usando o Bona, da lição...até a 91 na clave de sol, aí depois a pessoa, a hora que chega na clave de sol, aí depois, aí já pode entrar no instrumento e depois faz até o 91 na clave de fá, aí... depois no instrumento. Aí na hora que pega o instrumento, aí já aí começa a fazer o método que é o CCB, faz até uma certa lição, depois as escalas cromáticas tudo, aí sim, já pode começar a entrar, praticar nos ensaios.

2. Pesquisadora – E nos ensaios, no culto...

Professor– Isso, aí chegando, aí depois no culto já seriam outros métodos que ele teria que passar, já teria que estar mais...mas para tocar no ensaio, já tem que passar até a lição cento e alguma coisa assim, depois, após, após as escalas cromáticas.

3. Pesquisadora – No CCB

Professor- Isso

4. Pesquisadora –

E depois.. pra ele ensinar na igreja, ele tem que fazer uma avaliação ?

Professor– Então, na verdade é assim: depois que está pro (no) ensaio, aí você tem um teste para entrar na reunião de jovens, aí depois um teste para entrar no culto à noite, aí depois um teste para você poder tocar em todas as igrejas da congregação, assim, no mundo inteiro, no Brasil, em qualquer lugar que você for, é...desde na comum na própria, do seu bairro, pra você tocar e pra tocar em todas que você for.

5. Pesquisadora – Qualquer uma...

Professor– Isso, esse teste chama: oficialização. Aí depois que você oficializa, aí tipo, que tem esse teste, que vê a lição do Bona, prática de instrumento, tudo, que no caso é com os regionais, que a gente chama, aí sim a pessoa...isso se pegar, tudo bem, se pegar a técnica legal, se tiver necessidade na igreja ele passa a ensinar.

6. Pesquisadora – Ah! Certo, então tá bom. Eu queria que você me falasse da sua escolha do curso, como é que você escolheu, como é que você começou a estudar música, porque você começou a estudar música? Eu queria que você falasse isso.

Professor– Na verdade eu entrei estudar música veio bem já do meu pai, no caso ele começando no violoncelo, isso antes teve uma parte de canto em São Paulo, ali no Souza Lima, com a Telma Chan, de canto. Aí ele veio para São José dos Campos, aí ele começou na oficina de cordas na Fundação com o violoncelo, aí depois veio o meu irmão na viola erudita, depois eu no violino e meu interesse mesmo em si, foi mais pela família das cordas que já estava vindo de casa, desde o meu pai com o violoncelo, meu irmão com a viola e eu...e desde quando eu vi eles tocando, já sentia interesse, já ... às vezes, a partir, acho que de uns sete anos eu...ou até antes, eu nem sabia ler, nem falava direito, eu cheguei pro meu pai e falei: pai eu quero aprender música, aí ele me ensinava lições do Bona, desde a primeira sabe: doooo, quatro tempos, reee...aí foi meio que rápido assim a hora que eu peguei o instrumento, já minha mente já estava meio que aberta, pelo menos na parte teórica já assim de ler partitura.

7. Pesquisadora – Depois, é assim, a relação com os professores, como é que era a relação com os professores, era difícil, era difícil de entender os professores, era fácil?

Professor– No começo é igual matemática, é difícil de entrar na mente, mas depois que entra na mente vai que vai, então tipo...e também, fora isso, né, que eu já disse, meu pai e meu irmão já estavam na minha frente, então o que eu não entendia na aula, que às vezes era...sempre, é o que eu não entendia sempre eu perguntava para eles, o que eles sabiam me ensinavam, também na aula, quando eu tinha dúvida eu perguntava, não deixava passar não, mas sempre... até que me saí bem sim não teve muita dificuldade não.

8. Pesquisadora – Não teve dificuldade ?

Professor– Não

9. Pesquisadora – E você tinha muita dedicação? Assim, você estudava bastante? Você era um aluno bem dedicado?

Professor– A princ...ah! não sei...eu acho que dos meus irmãos, eu acho que eu era o que estudava um pouquinho mais sim. Não como deveria, no começo mais o suficiente, porque no começo tudo doía, então tipo...quando eu cansava, eu descansava, depois ia tocava mais um pouquinho, descansava porque doía, mas...hoje em si estudo bastante, mas no começo eu era bem relaxadinho, mas estudava, pelo menos deixava a lição da aula pronta, no mínimo.

10. Pesquisadora – Tá. Bom, você ainda é estudante, mas de qualquer forma você já está no mercado de trabalho, você já entrou aí para tocar como músico, você ganha tocando como músico, né?

Professor– Exato

11. Pesquisadora - Como é que foi essa entrada no mercado de trabalho? De repente você estava tocando e alguém convidou você para tocar, como é que foi?

Professor– É... então a principio eu comecei na Oficina de Cordas da Fundação e lá tinha orquestras, aí a gente foi aprendendo a tocar em grupo, aí foi tudo bem mais fácil, foi abrindo os caminhos, aí foi...teve várias indicações, mas a entrada mesmo em orquestra assim foi meu estágio na Sinfônica de São José dos Campos...

12. Pesquisadora – Vamos pensar assim, no mercado de trabalho a partir do momento, quando você começa a ganhar dinheiro com a música...

Professor– Ah! Perfeito...exato. Então...

13. Pesquisadora – Porque até então era estágio, não ganhava nada, e como é que você começou a ganhar dinheiro na música, como é que foi, assim, de repente hoje alguém convidou você para tocar e daí você ganhou um dinheiro, como é que foi isso?

Professor– Ah!...nosso primeiro cachê foi quando nos tocamos pela Johnsons, que foi bem simples, nós tocamos meia horinha, mas o cachê foi legal, na época, a gente estava começando, tocar meia hora, ganhar 400 reais e foi só eu a minha irmão e meu irmão, aí desde esse dia, a gente já ficou bastante feliz , aí começamos a estudar mais ainda, aí depois dessa, teve vários outros convites para tocar em outras empresas de São José dos Campos,

como a Embraer, que todo ano a gente toca num evento de natal, umas “musiquinhas” de natal lá, com o quarteto, e...desde então sempre foram abrindo várias portas, várias indicações sobre casamento, essas coisas, mas a entrada assim no que nos interessa mesmo que é a orquestra, que dá um futuro, né, foi quando a gente fez o teste para a Orquestra Jovem do Estado, mas queo maestro mesmo fala que não considera um salário, é mais uma ajuda de custo, porque...

14. Pesquisadora – É um salário mínimo?

Professor– É um salário mínimo

15. Pesquisadora – Mesmo porque a Orquestra Jovem do Estado não é uma orquestra profissional é uma orquestra de estudantes.

Professor– Isso é para preparar o repertório, tudo aquilo...

16. Pesquisadora – É...ainda não entra como uma orquestra, como um trabalho numa orquestra, entra...mais ou menos com um estágio, só que você é remunerado.

Professor– Perfeito

17. Pesquisadora – Você está fazendo outros cursos? você está se aprimorando, o que você está pensando em fazer? assim...coisas que influenciaram sua carreira?

Professor– Então, hoje em dia eu estou lá no Centro Tom Jobim, em São Paulo, professora Andréa Campos de violino, mas nesse ano no caso de 2008 vou estar estudando o terceiro ano do ensino médio e após isso vou prestar as faculdades publicas (UNESP, USP) tudo assim..., com certeza vou estudar bastante para tentar entrar, sei que é difícil, uma porque eu estudei em escola estadual, o ensino não ajuda muito, mas, também a parte de instrumento, também é muito complicadinha, mas, o que eles pedem eu já, pelo menos já dá pra tocar, o que complica mesmo, eu acho, vai ser na parte escrita, português, matemática....

18. Pesquisadora – No vestibular comum.

Professor- Aí eu pretendo....é.... aí se não der certo isso, tentar outro ano, tentar até dar certo, mas...eu não sei se vai ser assim, mas a minha idéia seria essa, que é difícil.

19. Pesquisadora – E como professor? como é que você começou a dar aula? Porque você começou a dar aula?

Professor- Então, é... Uma...

20. Pesquisadora – Você ainda é estudante, mas como você começou a dar aula?

Professor- Porque apareceram os convites e também assim, uma porque há bastante necessidade, hoje nem tanto, mas... tem ainda, nossa antes tinha....a gente pagava passe para ir pro Conservatório e pra isso há um custo um investimento então eu dando aula haveria o retorno, para mim estar aplicando nas passagens de ônibus para vir estudar e também dando aula, estaria colocando em prática o que eu já tenho, o que eu já aprendi, passando adiante, assim...,uma que, nessa eu consigo saber se aprendi certo ou não, nessa de ensinar para o aluno, saber a dificuldade do aluno, muitas vezes acontecem casos de não saber meio que solucionar, mas tipo... casos raros assim, mas, é....mais isso.

21. Pesquisadora – Tá, então na verdade a escolha de ser professor é uma questão de necessidade, foi a princípio uma questão de necessidade, se não precisasse a sua intenção era ser só instrumentista.

Professor- Isso, exato.

22. Pesquisadora – E assim, você me falou já que às vezes tem problemas que são difíceis de solucionar e daí, como é que faz? Como que soluciona? Não soluciona...

Professor- Não, tem que solucionar, isso acontece, meus irmãos dão aula também e já aconteceu com os alunos deles, esse problema nunca acontece, estou dando meio que um exemplo, mas geralmente a gente vai... pergunta para nossa professora, ou alguém que já explica o que está acontecendo, aí sempre ela vai, abre nossa mente, tudo e fala, entendeu?.

23. Pesquisadora – Você acha que a sua experiência como músico de orquestra te ajuda na prática de ensino? Na hora em que você está dando aula? Ou o que te ajuda para dar aula são as suas aulas?

Professor– Na verdade ajuda raramente só quando você vai tocar para seu aluno assim, fazer meio que uma música de câmara, você vai fazer um duo com ele, aí você tem que explicar para ele... tipo, você tem que tocar se ouvindo, em orquestra você tem tocar se ouvindo, ver, saber a hora que você tem que tocar, falar mais alto, falar menos, tocar forte e piano, aí nessa parte ajuda sim, mas é... acho mais nesse lado mesmo na hora da aula que vai ajudar.

24. Pesquisadora – Então na hora da aula o que ajuda, na verdade são suas aulas, é você ter sido aluno,

Professor– Isso...

25. Pesquisadora – A forma como você aprendeu é que vai te ajudar a dar aula, não, em si, a experiência do músico, do músico da orquestra, te ajuda mas não é 100%.

Professor– Não, é só um pouquinho, quase nada, uma porque não vai ficar o dia inteiro na aula, com o aluno, só tocando música, sem método, isso tudo.

26. Pesquisadora – Bom a sua idéia é ser instrumentista, não é ser professor, embora, de repente, todo mundo acaba sendo professor n? Como é que você se vê como professor?

Entrevistado – Tenho muito que aprender. Uma porque para ser professor....Professor é um nome que pesa muito, tem que ter uma faculdade, a princípio, ter um...não sei, mas pra dar aula na igreja em si seria mais...eu me veria até...bom...

27. Pesquisadora - Na igreja você seria um bom professor. Pela exigência que se tem na igreja.

Professor– Isso, mas se for ver assim, um conservatório de nome, tudo essas coisas assim, aí já fica mais difícil, porque a gente...tem que ter um currículo bem...

28. Pesquisadora – Tem que ter uma formação melhor.

Professor– Com certeza

29. Pesquisadora – Como é que você prepara suas aulas?

Professor– Minhas aulas geralmente eu preparo, às vezes, um dia antes ou até mesmo no ônibus, assim, tipo, porque às vezes nem...não tenho muito tempo de parar, elaborar uma aula, completamente como deveria ser o certo, é mais no ônibus, assim que eu vou lembrando nas viagens, aí eu vou pensando o que eu tenho que levar, o que eu prometi, assim, os métodos, o que o aluno tem necessidade, o que está necessitando, eu vou e preparo mais assim, de acordo com a necessidade do aluno no momento, entendeu?

30. Pesquisadora – E o que você prioriza na sua aula? O que é mais importante quando você está dando aula? O que você acha que é mais importante para o seu aluno aprender melhor?

Professor– Então no começo seria mais o básico, desde como passar o breu, colocar a spaleira no instrumento, tudo, isso o básico para ele fazer, depois a posição do instrumento, desde como segura o arco aí ele seguindo ver se ele já se adaptou com essas coisas, minha prioridade no caso dependendo de onde eu estivesse dando aula vai ser de acordo com o que ele está querendo aprender, no caso, na igreja tocar os hinos para tocar na igreja, e se for em uma escola, tocar os concertos, assim, então desde...mais ou menos assim.

31. Pesquisadora – Na igreja os instrumentos são dos alunos ou as igrejas tem os instrumentos?

Professor– Então, geralmente...na maioria todos tem o instrumento, mas sempre tem...há casos, de pessoas mais necessitadas, aí a igreja acaba...um irmão acaba sentindo, doa o instrumento; a igreja em si acaba comprando, a minha nem tanto, mas essas igrejas, mas acho que a maioria...tem uma em que eu dou aula, para uns sete (alunos) todos eles... são todos instrumentos da igreja, os sete violinos todos da igreja, todos da mesma marca, o estojo tudo a mesma coisinha.

32. Pesquisadora – E os alunos levam pra casa os instrumentos ou estudam só na igreja?

Professor– Então, nessa igreja leva tudo para casa, fica com eles, até quando eles estiverem tocando na igreja vai ser deles, aí o dia em que eles não forem mais da igreja eu creio que a igreja pegaria de volta. Na minha igreja a princípio também existia isso de levar para casa, só que, aí com o passar do tempo... umas pessoas, né, que não... sei lá não sei como poderia dizer...que não (agiam) com boa intenção acabam sumindo com o instrumento, há casos assim, mas é raro, aí por isso, começou isso, não tem essa de levar mais o instrumento para casa. O que é ruim, como você vai estudar?

33. Pesquisadora – Então Wellington a sua intenção não é ser professor...

Professor– Então, como você disse, a princípio não, mas futuramente, quem sabe. Convite, se aparecer convites interessantes assim... e eu acho que se eu for professor e achar legal...com certeza desde já eu acho bastante interessante dar aula, mas é mais tocar em orquestra. Dar aula é bom receber, ganha bem também, só que a princípio ter os alunos constantes e tal, que pode exigir tudo assim, aí não é tão certeza, eu acho, não sei, depende de onde você vai dar aula.

34. Pesquisadora – É mais inseguro financeiramente.

Professor– Isso eu acho, mas acho que não, acho que é bastante interessante sim. Professores de São Paulo que cobram muito caro, nem tocam em orquestras e estão bem de vida, moram em áreas nobres, assim, então acho que, sendo um bom professor e tendo nome, não há porque não dar aula.

35. Pesquisadora – Bom a gente já falou dos métodos lá da igreja que usa o CCB e depois o Hans Sitt que vai normalmente nos Conservatórios, nas escolas, assim né?

Professor– Humm, humm (certo)

36. Pesquisadora – Fora isso, entre os métodos que a gente já conhece, você já conheceu algum outro método, algum.... outra... por exemplo alguma outra técnica que alguém fala: ah! essa técnica é a técnica que usa não sei quem...

Professor– Não, acontece, mas... depende, tipo... quando eu estou dando aula geralmente eu costumo passar a técnica que eu aprendi e não a que está no método, ensinando lá o

desenhinho e sim a que eu aprendi, aí às vezes o que muda é pouca coisa, às vezes o aluno também não consegue se adaptar né, aí tem que passar por uma técnica... eu não sei, eu não conheço muito, mas a que eu sei eu tento passar para ele e vejo em qual ele se adapta melhor, se adaptando àquela técnica, não vejo porque não deixá-lo tocar daquele jeito, entendeu?

37. Pesquisadora– Mas por exemplo...

Professor– Mas fora os métodos.... eu uso sim, outro... os métodos que exigem na igreja sempre sem dúvida, uso outros métodos, escalas, assim, isso depende também do nível do aluno, como que ele está. Se há nível, também pegar um flash desde o começo, bem lento, assim, numa corda só, umas coisas... e fora as músicas, os concertos e os hinos que tem que passar, que exige mais.

38. Pesquisadora – Os hinos, eu percebo assim, que as tonalidades dos hinos favorece, na verdade o canto, a congregação. A congregação toda canta os hinos...

Professor- Isso

39. Pesquisadora – Durante o culto, então as tonalidades favorecem mais o canto da congregação. E as composições dos hinos, em si, são simples, ritmicamente são simples, não tem muita dificuldade, acho que o mais complicado do hinário, na verdade são mesmo as tonalidades quando entram muitos bemóis ou quando fica muito carregado de sustenidos, você acha que isso dificulta um pouco? Quando você começa a estudar com o aluno você procura os hinos mais simples ou como é que vai assim... essa...

– Então, a orquestra igual você disse... a prioridade na igreja a orquestra é para ajudar o canto o andamento da irmandade quanto tiver cantando é aquilo que a gente vai ter que tocar, então a orquestra seria a prioridade seguir o canto, é por isso que os hinos... (ininteligível) os arranjos às vezes não são muito agudos, uma porque o canto não dá né, nem instrumentos de sopro, mas isso aí no caso, você também comentou... a última pergunta qual foi mesmo? Que você falou que...

40. Pesquisadora – Por exemplo, como você tem que trabalhar os hinos...

Professor– ah! é ... exato

41. Pesquisadora – Com os alunos, como é que você faz, já que a gente tem; não ritmicamente, não tem dificuldade nos hinos, mas de tonalidade sim, daí como é que você faz? Você seleciona alguns hinos?

Professor– Isso, na verdade já existe uma listinha que você pode estar acompanhando, isso vai mais a critério de você, se quiser seguir aquela listinha ou não, mas tem uma listinha meio que dos hinos mais fáceis até os mais difíceis e que geralmente a gente começa pelos mais fáceis, os naturais tudo, depois vai para o sustenido que aí já... isso se a pessoa já sabe a escala né? Porque se não souber a escala não vai ter nem como ensinar, mas a princípio seria pelos mais fáceis, aí vai indo, vai indo, depois... fora isso se aprender os bemóis depois tem que aprender também passar uma oitava acima aquilo que você está lendo para tocar na igreja, uma porque a irmandade tem bastante canto, pessoas que cantam, os sopros também geralmente são em maioria e nem todos sabem controlar a intensidade né, então...os violinos tem... as cordas tem que sobressair, não tem microfone, então, é mais natural, então você tem que saber também tocar uma oitava acima, mas isso não necessariamente para entrar logo no ensaio, isso já quando você for tocar no culto à noite, oficializar, quando já for fazer o teste, para dar aula.

42 – Pesquisadora – Você acha que você ter um título acadêmico é importante? Para o ingresso na orquestra? Ou você acha que não tem necessidade, basta que seja um bom instrumentista?

Professor– Com certeza... precisa sim é bastante requisitado, quando você tem uma formação acadêmica, você pode né? Colocar ali tal, as pessoas vão olhar para você com um olhar diferente, mas... não sei se no Brasil... acho que poucas orquestras pedem exatamente, mais a OSESP, como você comentou, não sei no Rio de Janeiro, algumas assim, mas na hora do teste conta bastante, e eu pretendo sim, querer um diploma, tudo, que eu sei que vai ajudar bastante, porque não adianta só tocar, tem que ter uma formação sim, com certeza.

43 – Pesquisadora – É só, obrigado

Transcrição Professora Lúcia

Fevereiro 2006 Praça do Museu /Tatuí (SP) 16:15h

1.Pesquisadora qual é sua formação musical? Interesse pela música, com que idade começou?

Professora - comecei com 7 anos ,na iniciação mus mas não me interessei...saí...e depois voltei com uns 14 anos quando vi que queria mesmo estudar violino...e não parei mais...

2.Pesquisadora - a escolha do curso: momento e justificativa da opção, interferência da família

Professora - escolhi violino...era o instrumento que que mais me interessava...minha família sempre foi neutra...

3. Pesquisadora Como era a relação com seus professores?

Professora - sempre foi boa...nunca tive problema...

4. Pesquisadora Existiu um ou professores que marcaram?

Professora Sim o prof. Marco Damm

5. Pesquisadora - práticas dos docentes que mais ou menos lhe agradaram?

Professora - o que menos me agradou.....as vezes um pouco de indiferença...gosto de exigência.

6. Pesquisadora – dificuldades houve alguma?

Professora - sempre fui uma aluna comum...sempre tive que estudar bastante para conseguir tocar...

7. Pesquisadora Qual era a dedicação para com o curso?

Professora depois que voltei pela segunda vez, me dediquei bastante, pois sem estudo não conseguiria nada...como lhe disse sempre fui uma aluna normal

8. Pesquisadora como se deu sua entrada no mercado de trabalho?

Professora- nem seifui entrando gradualmente...quando vi já estava trabalhando

9. Pesquisadora dificuldades enfrentadas houve?

Professora - conciliar os horários. Sou mãe e dona de casa também.

10. Pesquisadora - orquestras em que trabalhou?

Professora - sempre em Tatuí e também Orquestra Sinf de Sorocaba

11. Pesquisadora Você poderia me dizer quanto tempo de experiência como músico você tem

Professora - uns 15 anos...

12. Pesquisadora - aprimoramento, cursos, que melhoraram ou influenciaram na carreira?

Professora - todos os festivais que participei....Campos do Jordão;Curitiba;Tatuí...

13. Pesquisadora outras atividades que desenvolveu

Professora - somente na área docente... na musica...

14. Pesquisadora importância atribuída ao exercício paralelo da profissão docente; em que o fato de ser professor influi na profissão de músico?

Professora - Bom...Para mim...em tudo...pois aprendi as formas de estudar e como encarar as dificuldades..

15. Pesquisadora a importância da titulação acadêmica para o exercício da profissão de músico

Professora - o musico deve ter sim uma formação acadêmica...os títulos são muito importantes para sua experiência e currículo...

16. Pesquisadora razão da escolha de ser professor

Professora - não foi muito uma escolha...as aulas surgiram...e ai fui me envolvendo cada vez mais...

17. Pesquisadora Quais as dificuldades que enfrentou

Professora - conciliar também com horário de estudo

18. Pesquisadora escolas em que trabalhou?

Professora - conservatório de Tatuí e escola de musica de Itapetininga

19. Pesquisadora investimento pessoal na formação acadêmica

Professora - muitas viagens para fazer cursos tanto de instrumento como para prof.

20. Pesquisadora importância atribuída ao exercício paralelo da profissão de músico e profissão docente

Professora - acredito que uma completa a outra desde que você gosta de trabalhar com aluno.

21. Pesquisadora a experiência de músico ajuda na construção da prática pedagógica como?

Professora - muito...como já disse,acredito as duas se completam

22. Pesquisadora auto-imagem, como se vê como professor?

Professora - acho que aprendi muita coisa...e me sinto muito segura para trabalhar principalmente para iniciar um aluno seja criança ou adulto

23. Pesquisadora o lugar que o magistério ocupa em sua vida

Professora - é o meu trabalho...e dedicação

24. Pesquisadora fatores que interferiram na sua prática

Professora - sempre conciliação dos horários

25. Pesquisadora fatores que provocaram ou não a utilização de novas práticas

Professora - a necessidade de aprimorar para melhorar o trabalho

26. Pesquisadora interação da prática pedagógica com a experiência vivida na atividade de músico

Professora - acredito que uma ajude a outra...pois as dificuldades ficam mais claras...e você aprende melhor a resolve- lãs

27. Pesquisadora como prepara as aulas?

Professora - hoje tenho todo o esquema na cabeça...mas anoto cada aula de cada aluno para não me perder

28. Pesquisadora o cotidiano escolar

Professora - tranquilo....mas seguindo as exigências da escola sempre

29. Pesquisadora o que prioriza na aula?

Professora - eu acho que o aluno deve saber muito bem o que deve estudar em casa...então procuro trabalhar para não deixar muitas duvidas na hora do estudo em casa

30. Pesquisadora profissão do Pai

Professora - pedreiro

31. Pesquisadora profissão da mãe

Professora - costureira

32. Pesquisadora estudou em escolas ou faculdades particulares?

Professora - escola pública e faculdade particular

33. Pesquisadora quem custeou os estudos

Professora- no inicio meus pais,depois eu mesma

34. Pesquisadora aquisição do instrumento, quantos teve, a importância da qualidade do instrumento: não tive muitos...mas comecei com o instrumento da escola,depois comprei

um bem fraquinho...mas era o que podia comprar...depois fui adquirindo instrumento melhor.

Transcrição Professor Santos –

Local da entrevista - Residência do professor em Tatuí dezembro 2006 15:00

1.Pesquisadora interesse pela música, com que idade começou?

Professor Meu interesse pela música começou no curso ginásial com o professor Nacif Farah – participava do orfeão da escola e a partir da 8ª. Série do conjunto a quatro vozes mistas, nessa ocasião procurei por João Del Fiol com quem iniciei os estudos de violino, continuando-os em São Paulo , no Instituto Musical, com o professor Luiz Gonzaga Barbosa que também o orientou-me nos estudos de viola.

2.Pesquisadora a escolha do curso: momento e justificativa da opção, interferência da família;

Professor eu gostava e gosto muito de música e resolvi estudar violino

3.Pesquisadora Como era a relação com seus professores?

Professor de muito respeito e cordial não como hoje os jovens são diferente

4.Pesquisadora houve algum professor ou professores que marcaram

Professor Esses professores e maestros foram o marco decisivo em minha carreira musical: Nacif Farah, João Del Fiol, Martin Braunwieser, Leon Kaniefsky e Victorio Marian.

5. Pesquisadora houve alguma dificuldade ?

Professor As dificuldades enfrentadas foram vencidas pela dedicação aos estudos. Gabriela Mistral, grande pedagoga chilena já disse só acreditar nos empreendimentos baseados no amor.

6. Pesquisadora quais as práticas dos docentes que mais ou menos lhe agradaram?

Professor não , não houve todos extremamente gentis

7. Pesquisadora qual era a sua dedicação para com o curso?

Professor total, fui um aluno muito esforçado

8. Pesquisadora entrada no mercado de trabalho

Professor sabe agente aqui no conservatório vai tocando e de repente está ganhando par tocar. Aí toca aqui e ali

9. Pesquisadora dificuldades enfrentadas como músico

Professor ter um bom material, cordas partituras

10. Pesquisadora orquestras em que trabalhou

Professor Nos anos de 1954 e 55 participei da Orquestra Sinfônica de Amadores de São Paulo sob a direção do Maestro Leon Kaniefsky – momento em que tive contato direto com a grande obra sinfônica de Mozart, Haydn e Beethoven. Nessa ocasião a convite do Maestro Martin Braunwieser participei como baixo-barítono do Coral da Sociedade Bach de São Paulo, podendo então sentir a grandiosidade do genial compositor alemão. Com o maestro Braunwieser e Maestro Victorio Mariani iniciei os estudos de harmonia, contraponto e composição.

Em Campinas participei como violista da Orquestra Sinfônica municipal, com os regentes Luis de Túlio, Armando Zelardi e Benito Juarez.

Em Tatuí, como violista e preparador do Orfeão Misto “Nacif Farah” da “Escola Barão de Suruí”, trabalhei com Spártaco Rossi, José Coelho de Almeida e a Orquestra Sinfônica do Conservatório

11. Pesquisadora tempo de experiência como músico

Professor Aproximadamente 53 anos

12. Pesquisadora aprimoramento, cursos, que melhoraram ou influenciaram na carreira?

Professor Quando um professor de música participa por exemplo de um curso de educação musical com Edgard Williams e revoluciona toda a sua orientação pedagógica, ele demonstra humildade e vontade de crescer para o bem dos seus alunos. O bom professor é aquele que não se julga o dono da verdade. Quanto se pode aprender com uma criança? Qual foi a reação do pai que após um momento de irreflexão bateu no filho e este após a agressão perguntou: papai porque o senhor bateu em mim ? Naturalmente vontade de cortar as próprias mãos .

13. Pesquisadora outras atividades que desenvolveu

Professor Diretor de escola

14. Pesquisadora importância atribuída ao exercício paralelo da profissão docente; em que o fato de ser professor influi na profissão de músico?

Professor é muito importante um é o complemento do outro

15. Pesquisadora a importância da titulação acadêmica para o exercício da profissão de músico

Professor antigamente o importante era ser bom executante hoje o título é muito importante , é claro que ser bom instrumentista é fundamental não adianta ter o título e não saber tocar.

16. Pesquisadora razão da escolha: ser professor

Professor Encerrando estas reflexões sobre o “ser” professor . Ser professor é realizar-se plenamente com as vitórias dos alunos.

17. Pesquisadora dificuldades que enfrentou

Professor Dificuldades, problemas com os orfeanistas, a orquestra e os regentes, quem não teve ? Os problemas devem ser resolvidos com diálogo franco, sensatez, humildade, quando estiver errado e altivez quando certo.

“O homem pode se arrepender de ter sido justo, mas nunca de ter sido bom”.

O músico que exerce paralelamente a atividade docente, será sempre um colega de trabalho compreensivo com as pequenas falhas de seu colega de estante.O concertino que fica feliz com uma execução primorosa do seu colega spala – demonstra uma nobreza de sentimentos, um espírito de grupo o que não pode faltar num conjunto musical seja um quarteto de cordas ou sopros ou mesmo uma orquestra sinfônica.

18. Pesquisadora escolas em que trabalhou?

Professor sou Professor de música aposentado do Instituto de Educação “Barão de Suruí de Tatuí – São Paulo – lecionei em Dracena – Escola Normal “Isaac Pereira Garcês” e em São Paulo – capital no Colégio “Alberto Levy”. Atualmente é sou professor de viola e violino no curso preparatório do Conservatório Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí.

19. Pesquisadora investimento pessoal na formação acadêmica

Professor fiz o curso normal no Instituto Barão de Suruí

20. Pesquisadora importância atribuída ao exercício paralelo da profissão de músico e profissão docente

Professor um completa o outro e hoje em dia completa financeiramente também

21. Pesquisadora auto-imagem, como se vê como professor?

Professor pense que sou um bom professor

22. Pesquisadora o lugar que o magistério ocupa em sua vida

Professor total gosto de ensinar

23. Pesquisadora fatores que interferiram na sua prática

Professor isso não dá para prever acontece de repente e a solução também tem que ser rápida

24. Pesquisadora como prepara as aulas

Professor temos um programa e vamos seguindo

25. Pesquisadora o que prioriza na aula

Professor um bom senso rítmico e boa afinação

Transcrição Professor Paulo Pedro

Março/ 2006 Tatuí Conservatório

1. Pesquisadora Formação musical

Professor Comecei no Conservatório de Tatuí Trinity College of London

2. Pesquisadora como foi seu interesse pela música, com que idade começou?

Professor A escolha foi minha. Tive a influência do meu pai que gostava e de pois eu ficava ouvindo a vizinha tocando e fiquei com vontade aprender meu pai me levou e é isso

3. Pesquisadora a escolha do curso: momento e justificativa da opção, interferência da família

Professor então como eu disse meu pai gostava , mas músico mesmo na família não tem

4. Pesquisadora - .Como era a relação com seus professores?

Professor - Normal, eu sempre estudei muito

5. Pesquisadora houve algum um ou mais professores que marcaram?

Professor Maestro Dario que foi meu primeiro professor, Marco Damm e Paulo Bosísio

6. Pesquisadora -práticas dos docentes que mais ou menos lhe agradaram?

Professor a de todos os professores ...todos são ótimos

7. Pesquisadora Você encontrou alguma dificuldades?

Professor não os professores me ajudaram muito e eu estudava muito

8. Pesquisadora – Como era a sua dedicação para com o curso?

Professor total

9. Pesquisadora como se deu a entrada no mercado de trabalho?

Professor aqui no conservatório a gente vai tocando e quando se toca já virou professor

10. Pesquisadora dificuldades enfrentadas em decorrência do mercado?

Professor graças a Deus tenho muita facilidade e sempre aprendi rápido

11. Pesquisadora orquestras em que trabalhou?

Professor Nas orquestras do Conservatório, de Sorocaba e de Campinas

12. Pesquisadora tempo de experiência como músico?

Professor mais ou menos uns 14 a 15 anos

13. Pesquisadora aprimoramento, cursos, que melhoraram ou influenciaram na carreira?

Professor os cursos de férias tradicionais Campos de Jordão, Londrina Curitiba

14. Pesquisadora outras atividades que desenvolveu?

Professor só no Conservatório

15. Pesquisadora importância atribuída ao exercício paralelo da profissão docente; em que o fato de ser professor influi na profissão de músico?

Professor sei lá quase que é tudo igual...para ser bom professor é preciso ser bom músico

16. Pesquisadora qual a importância da titulação acadêmica para o exercício da profissão de músico?

Professor aqui no Brasil agente ainda não se preocupa muito mais eu acho importante

17. Pesquisadora razão da escolha: ser professor?

Professor depois com os anos eu foi vendo que ser professor seria um bom caminho

18. Pesquisadora quais as dificuldades que enfrentou na área?

Professor não achei muita o aluno é que modifica mais o jeito de ensinar não

19. Pesquisadora escolas em que trabalhou

Professor sempre no conservatório e alguns cursos da secretaria da cultura que solicita para o conservatório

20. Pesquisadora investimento pessoal na formação acadêmica

Professor o conservatório é gratuito e o curso em Londres foi uma bolsa pelo próprio Trinity

21. Pesquisadora qual a importância atribuída ao exercício paralelo da profissão de músico e profissão docente?

Professor um complementa o outro

22. Pesquisadora a experiência de músico ajuda na construção da prática pedagógica como?

Professor acho que as experiências de orquestra nos ajuda a pensar rápido em sala. Na orquestra a partitura está na estante e agente tem que sair tocando e as dificuldades são resolvidas no ato

23. Pesquisadora auto-imagem, como se vê como professor?

Professor acho que bom gosto de dar aula

24. Pesquisadora o lugar que o magistério ocupa em sua vida

Professor quando agente se forma no conservatório só tem dois caminhos ficar aqui e dar aula e tocar na orquestra ou ir para outras orquestras profissionais que são poucas

25. Pesquisadora quais fatores que interferiram na sua prática?

Professor não sei responder

26. Pesquisadora fatores que provocaram ou não de novas práticas

Professor aqui temos um programa e seguimos é só

27. Pesquisadora interação da prática pedagógica com a experiência vivida na atividade de músico

Professor acho que se completam

28. Pesquisadora como prepara as aulas?

Professor Sigo o programa

29. Pesquisadora o cotidiano escolar

Professor uma correria porque sou coordenador dos cursos de cordas

30. Pesquisadora o que prioriza na aula

Professor Fidelidade á partitura e a afinação

31. Pesquisadora qual é a profissão do Pai?

Professor profissional liberal

32. Pesquisadora e a mãe?

Professor cuida da casa

33. Pesquisadora estudou música em escolas/faculdades particulares

Professor parte pública e parte particular

34. Pesquisadora quem custeou os estudos?

Professor no começo meu pai mas logo comecei a fazer cachês

35. Pesquisadora aquisição do instrumento, quantos teve, a importância da qualidade do instrumento?

Professor uns quatro até encontrar este. Um bom instrumento já é meio caminho andado...este instrumento custou mais ou menos oito mil reais.

**Transcrição de entrevista – Professor Isaac
15 Março 2006 19hs Núcleo Central Oficina de Cordas**

1. Pesquisadora – Então, a primeira coisa é assim, é você falar da formação musical, como é que você, quando que você começou a estudar, onde você começou a estudar.

Professor– Bom, você quer saber como que eu comecei a estudar né?

2. Pesquisadora – É como você se interessou pelo instrumento...

Professor – Eu já tinha desejo de estudar desde os meus sete anos e não tive essa oportunidade quando criança, mas o tempo passou e quando eu tinha a minha idade de mais ou menos 23 anos foi onde eu tive a minha primeira oportunidade de... comecei a frequentar a igreja e o desejo que eu tinha de tocar violino e comecei a estudar na igreja, dentro de... frequentando os trabalhos que eles fornecem para a gente, que é o Bona e o programa ABC que eles falam né, que significa o método que a gente aprende sobre o que é melodia, harmonia, essas coisas todas; depois a gente frequenta até a lição, mais ou menos,(94) nessa parte teórica a gente começa a aplicar o Bona até que a gente vai construindo, a gente vai, entre a 98 sol e fá a gente vai até 98 solfejando, a gente retorna novamente à lição 40 em diante em clave de fá aí, depois que a gente está nesta categoria a

gente inicia, eles dão a oportunidade de estar iniciando o instrumento, depende de cada categoria que a gente for qualquer tipo de instrumento, no meu caso que é violino, né, que é um desejo que eu sempre tive, aí iniciamos com o método CCB, que significa Congregação Cristã do Brasil, aí foi onde sobre o desempenho do professor que tem bastante desempenho assim para ajudar, onde foi desenvolvendo, depois foi pegando os métodos mais avançados, a gente vai até final 140 do método, depois a gente retorna vai passando, depois a gente vai fazendo o método Sitt e também o... como é que chama o método?

3. Pesquisadora – Kaiser, Laoreux

Professor – É “Laorex”, que é o volume 1 e 2, entendeu? e assim é o método, mais que eles pedem para fazer lá na igreja.

4. Pesquisadora – Como é que era a sua relação com os seus professores, da igreja ou fora da igreja, você sempre estudou na igreja? Como é que foi?

Professor – O meu em si mesmo foi na igreja, eu comecei na igreja, foi um hábito muito bom com possibilidade da parte deles é assim um talento muito glorioso que eles tem aquele trabalho voluntário o desejo de ensinar, e assim foi indo também foi onde acharam pelo modo de agir em termos de paciência foi onde eu tive a oportunidade de estar ajudando, eu ajudo até hoje na parte da música na igreja.

5. Pesquisadora – Você também dá aula agora na igreja?

Professor – É, isso, é.

6. Pesquisadora – Teve algum professor que de alguma forma marcou pra você a forma de ensinar? Um professor que é o seu exemplo, que você fala: olha, hoje eu faço eu ensino, ou você quando estava estudando achou a sua forma de ensinar?

Professor – Sim tem um professor sim que até hoje ele é como se fosse assim, em termos assim, ele é um professor, que a gente vê que tem um dom mesmo e que marcou, até hoje ele é como um pai pra mim ele, tudo que ele vai fazer... a gente entra em diálogo através de alunos, que é o Professor Israel, você conhece ele, até hoje ele é uma ótima pessoa e tudo que a gente vai...tipo assim: tem um aluno, assim, vamos apresentar para o encarregado ele

não toma a frente sozinho ele me procura, entendeu? conversa o que você acha daquele fulano? O que você acha de apresentar ele pra exame, que seja entendeu? Igual a nossa... pra gente é tudo assim, cada um na sua categoria em termos de etapas, a gente, vamos supor para tocar em termos de ensaio ou se não...uma meta para tocar na reunião de jovens para na igreja, uma meta para tocar no culto oficial e uma meta para poder fazer o programa que a igreja pede pra oficialização. Que significa oficialização?Você passa por um exame perante o regional que é um membro maior da orquestra que comanda São José inteiro, então nós passamos por um exame perante ele, perante também o Ministério da Igreja, daí ele pega faz um teste com a gente pra ver se tem aquela capacidade de estar tomando a responsabilidade da música.

7. Pesquisadora – Depois que você se oficializa você não só tocar em todas as igrejas, mas você pode também dar aula, é o oficializar que pode, você dar aula na igreja.

Professor Isso, isso não, em termos de oficialização ou não, pela sua capacidade, se você desenvolver e houver necessidade na igreja você pode trabalhar nesses termos assim, não você sendo oficializado, mas é tipo assim: tem uns alunos que às vezes desenvolvem e tem bastante facilidade, então até em termos da... do exame dele ele está ajudando o que é o iniciante e também vai estar tendo aula diariamente com o superior a ele que é um professor.

8. Pesquisadora – Você sentiu alguma dificuldade no seu aprendizado?

Professor – Sim eu tive sim bastante dificuldade pelos termos do estudo do tempo que eu sempre... até os dias de hoje, eu tenho dificuldade porque meu tempo não é só para a música, sempre foi assim e eu dou graças a Deus, porque o pouco que eu sei, foi assim expressar que Deus me deu, um dom, entendeu? por isso que eu sempre tenho prazer de estar desenvolvendo, assim onde tem oportunidade, não tenho assim capacidade, mas estou sempre porque hoje eu tenho a dificuldade, procuro assim relatar e tem que ter a pessoa que sempre me aconselham, hoje é o dia, esses dias eu estava conversando com a minha esposa a respeito disso, fui levá-la para o serviço e nós estávamos comentando: olha meu bem, hoje agradeço a Deus, segundo ao Rogério, porque tenho uma imensa compaixão por ele porque minha esposa comentando comigo lembro como se fosse hoje, quando eu comecei

com vocês na Fundação, nós tínhamos a oportunidade de conversar eu e ele assim, ele me deu...eu lembro como se fosse hoje ele falou para mim assim: Isaias porque você não dá aula particular? Ainda comentei com ele, falei assim: ah Rogério é que eu já dou aula. Mas onde você dá ? Dou aula na igreja, mas você não tem ganho, você tem que tirar você tem que tirar um ganho para você ajudar seus filho, quer dizer que ali, umas três ou quatro vezes ele teve aquele prazer de falar aquilo comigo, hoje o pouco que eu sei procuro correr atrás, mas eu tenho um pouquinho de ganho através desse impulso que eu tive dele, então hoje eu enxergo assim não como um profissional mas sim como um pessoa que tem o desejo e o prazer de viver da música, mesmo tendo dificuldade, mas a dificuldade é assim, a gente tentar vencer, nós vencemos, de um jeito ou de outro, mas nós temos que vencer, então por isso hoje também o impulso que eu tive maior mesmo foi através do Rogério aprendi sim a música na Igreja, bastante coisa mas nessa parte de ganho material assim, o maior impulso foi do Rogério.

9. Pesquisadora – Quanto tempo você tem de experiência de música? Você começou com 23.

Professor – 23, vai fazer média mais ou menos de uns 14 anos mais ou menos.

10. Pesquisadora – 14 anos . Você aprendeu na Igreja, depois você fez na Fundação Cultural, com os professores da Oficina de Cordas.

Professor – Isso, quer dizer, primeiro o Israel, segundo, em termos de consideração também em termos de professor é você não é Rose? Você foi a professora que me indicou a clave de dó que é a viola e é a outra clave que eu tenho, graças a Deus também.

11. Pesquisadora – E você falou que você dá aula na escolinha da igreja até como uma forma de retribuir a oportunidade que você teve de estudar música.

Professor – Isso, isso, é o termo que nós trabalhamos assim voluntário, não temos ganho nenhum, mas assim é o prazer que nós temos pela Obra de Deus, do mesmo que a gente é acolhido pelo amor também nós temos que trabalhar nestes termos de contribuir com amor, não olhar pelos termos assim: ah! eu hoje eu tenho, tenho que tirar, não! o que eu ganho

hoje que eu falei para você, que eu relatei é fora assim, não pelo membro da igreja é fora da igreja, que é aluno particular que eu tenho, através do impulso que era da Fundação

12. Pesquisadora – Mas são alunos particulares, mas também são da igreja?

Professor – Não, não são da igreja

13. Pesquisadora – Na Igreja o pessoal só aprende na Igreja?

Professor – Isso, na Igreja.

14. Pesquisadora – Como é que você se vê como professor?

Professor – Eu me vejo assim, Rose, em termos assim é uma pessoa importante porque eu sei que além de mim tem muitos que sabem e eu fico entre o meio não posso ser nem grande nem pequeno, porque eu sei que atrás de mim também tem muito que tem desejo e a necessidade de aprender, então...

15. Pesquisadora – Mas você se acha assim, um bom professor, você percebe nos seus alunos que há um desenvolvimento.

Professor – Não eu me sinto pelos alunos que já aprenderam comigo eu me sinto uma pessoa bastante responsável, porque o que eu passo para eles, eles aprendem, sou bastante reconhecidos pelos pais, entendeu, elogiado pelo trabalho que eu faço, quer dizer, é um trabalho que eu faço com dedicação e dedico o amor por elas.

16. Pesquisadora – Isso você está falando dos seus alunos particulares, ou você está falando dos alunos da escolinha da Igreja?

Professor – Não particular.

17. Pesquisadora – Tá, mas é a sua visão também quanto a seus alunos da igreja?

Professor – Isso, visualmente os dois termos, se a gente vê em termos da igreja, o mesmo... como a gente tem que sentir a compaixão, é uma coisa só, a música você fala é um termo de sentimento, então que sentir, é uma relação só.

18. Pesquisadora – Como é que você prepara as suas aulas?

Professor – Pois então, eu aprendi na igreja, igual eu falei para você, aprendi assim, até hoje a norma lá é assim a gente aprende através do Bona, ABC, essas coisas, até em termos de caso que faz só o Bona.

19. Pesquisadora – ABC é o que é um livro, um guia?

Professor – É um livro que tem aqui, no início do Bona ele fala sobre...

20. Pesquisadora – ah! no início do Bona mesmo, não é outro livro?

Professor – Não, no Bona mesmo, isso, aí ele explica para a gente conhecer as linhas, entendeu? sobre colcheia, semicolcheia, essas coisas todas (?) você tem a capacidade de iniciar a lição 1.

21. Pesquisadora – Tá

Professor – E agora, outro termo que eu aprendi do Rogério, eu aprendi do jeito que vocês trabalham que é um jeito mais fácil e agradável de trabalhar, através do método iniciando sobre as brincadeiras da linha, o desenho então é uma norma mais fácil que tem que trabalhar até as criancinhas... infantil, que não tem até termos de escolaridade, então eu achei uma facilidade muito grande de trabalhar nessa norma, porque a gente não perde trabalho, trabalhando assim do jeito que você, e eu aprendi com vocês isso aí. Porque se for fazer do termo que é na Igreja, porque muitos alunos pega vê o outro tocando, entra em desânimo, porque até chegar a lição tal, tal pra poder pegar o instrumento, entra em desânimo, aí a gente já começa com o instrumento.

22. Pesquisadora – Ah você já começa com o instrumento, faz Bona, mas já vai começando com o instrumento também.

Professor – Isso, com o instrumento exato, entendeu? vai explicando: linha tal e tal, vai explicando...

23. Pesquisadora – Porque vocês sentiam que aquele método direto do CCB, desmotivava um pouco.

Professor – Exatamente, é desmotivada porque quando vc pega ele você está ciente das lições você só vai trabalhar os compassos dele, mas essa é a dificuldade do Bona porque você tem, pela doutrina você tem que ir até a 50 do Bona para depois pegar o instrumento, então, agora os termos que eu aprendi com vocês, fica mais fácil você trabalhar, até isso daí eu expliquei para os irmãos da igreja, nós estamos procurando trabalhar assim, quer dizer a gente ganha mais alunos, entendeu? ganha alunos. São membros assim que tem o desejo de louvar a Deus com seu instrumento, então se ficar nesses termos assim, aí que está, chega num ponto e desanima.

24. Pesquisadora – Desanima.

Professor – Desanima, igual o Gabriel mesmo, o meu moleque, depois que ele...que...hoje ele está desenvolvido porque, ele começou a freqüentar com você aqui, entendeu? na orquestrinha, hoje, ele tá... entendeu? não está lá, um...mas só de você ver ele tocando, nossa... é uma coisa que agrada a gente e anima, igual minha menina mesmo, minha menina agora eu, Deus separou outra viola para mim eu dei aquela minha para ela, ela está começando viola, este ano na sua orquestra a gente traz ela também, o outro violino que era do meu moleque eu dei para a minha esposa disse fica sob sua responsabilidade, se quiser aprender..., então está lá, então estão os quatro armados em casa.

25. Pesquisadora – E o que você prioriza, o que você acha que é prioridade na sua aula?

Professor – Como assim?

26. Pesquisadora – Prioridade de afinação, prioridade o ritmo, prioridade de postura do instrumento, o que é prioridade.

Professor – É prioridade para mim é muito assim, postura, o modo de segurar o instrumento, é o jeito que você corrige a gente, acho uma coisa muito interessante também, e é coisa eu estou aprendendo cada vez mais, então através do que eu aprendo eu vou trabalhado, entendeu a posição que o Elinar me passou, então é motivo que eu vou aprendendo e vou aprendendo a trabalhar o dia a dia não por egoísmo de querer só para mim, então eu acho que é uma coisa que nós temos que ter, aprender e também saber contribuir, não olhar assim para os termos de ganho, assim, é uma coisa que não adianta eu

pegar, saber e querer executar um aluno de qualquer maneira, então a coisa tem que ser bastante, olhada por este termo que é a postura do instrumento, principalmente o violino, viola, o modo que segura a coisa que pensando ou não é uma coisa aprendizado.

27. Pesquisadora – Qual é o seu objetivo, a sua intenção com a música, por exemplo se você tivesse oportunidade de estudar, de ir para uma faculdade, de prestar um concurso para uma orquestra, isso...como é que fica, como é que é isso para você? ou a música para você é o que você sabe para tocar na igreja e isso que é importante...

Professor – Olha Rose, esse ano, aconteceram umas coisas, entrou o ano assim eu com o pensamento, bastante positivo, graças a Deus eu terminei o ensino médio agora no fim do ano e era uma coisa que eu precisava, corri atrás durante o ano, graças a Deus venci.

Então esse ano, na entrada do ano eu tive assim...até um interesse, pensei nossa, muitos não terminam termina as coisas procurar uma faculdade eu tive até essa intenção se for a vontade de Deus, não sei se é a minha capacidade tipo assim fazer, tipo uma faculdade de música, até eu comentei com a mãe de uma aluna minha, que mora no Satélite, ela falou: nossa Isaias eu fico contente por você estar pensado desse jeito, só que você pensa assim e acha às vezes, tem assim na medida que é impossível, aí eu estava até comentando com ela, ela falou assim: não Isaias, nossa, nosso Deus é tão grande...você corre atrás, inclusive ela falou que tem faculdade, a filha dela estudava em Campinas essas coisas todas, só que a gente acha que a capacidade da gente é não alcançar, então esse ano eu estive pensando, quer dizer, pensando assim em termos de desenvolver mais que até hoje eu sei que eu sei...mas eu tenho certeza que se eu esforçar mais eu tenho a capacidade de desenvolver mais, então até....você vê é uma coisa está me perguntando que é até interessante...

28. Pesquisadora – É porque esta não é a sua profissão, a sua profissão é outra, normalmente é outra coisa. Então até para saber se de repente o seu interesse, é um interesse profissional, de repente você está pensando em dar continuidade ao estudo para ser um profissional na música ou você quer dar continuidade no estudo para continuar tocando na sua igreja?

Professor – Não, porque é o seguinte Rose, vou explicar para você, em termos da gente tocar na igreja é assim: o programa da Igreja eu já terminei que é eu ir até o programa X e

oficializar. Entendeu? então ali, aí o que eu tenho que fazer? Não é contra a regra a gente desenvolver, muito pelo contrário, é até bom. Agora, em termos da igreja é minha obrigação estar sempre em dia com as coisas de Deus, mas se for uma profissão não é pecado eu desenvolver na música para poder...se for uma profissão, Deus abençoa. Eu tenho desejo de um dia sei lá, às vezes eu estou na firma eu vejo jornal, essas coisas assim, eu vejo esses caras grandão, assim eu fico imaginando, hoje mesmo eu estava vendo o jornal assim, estou vendo aqui, do maestro aqui, fico imaginando, tem um japonês que eu toquei em Caçapava, até comentei com ela: Nossa Senhora que coincidência toquei junto com esse cara naquela apresentação no Teatro em Caçapava, imaginar tem um, eu posso estar dizendo que eu sou profissional, comecei a pensar isso comigo, mas é coisa assim que não é impossível só que tem barreiras financeiramente essas coisas todas...mas é o meu desejo sim Rose, de criar assim em termos de estudo maior, poder desenvolver minha mente porque eu me sinto, assim às vezes com dificuldade, não sei se já comentei com você, agora estou começando ver mesmo a chegar uma certa ocasião na viola, assim, eu tinha dificuldade em ler a nota, mas agora eu comecei a ler elas bem mesmo, porque eu comecei tocar na igreja, já prestei o segundo exame na minha igreja, a segunda oficialização porque a gente tem que fazer outro teste para trocar de instrumento...

29. Pesquisadora – ah! ta e você é oficializado tanto no violino quanto na viola?

Professor – Na viola, só que o violino eu não toco mais na igreja, só viola você entendeu? Então é assim, mas eu continuo instrutor de violino e viola, então é assim se eu puder ter capacidade de aprender mais o instrumento, pode ser, mas que eu tenha assim, em termos de trabalho na igreja, não é pecado e a igreja não tem nada contra, mas que eu seja profissional também, que o meu trabalho seja uma profissão também não é problema nenhum, então o programa da igreja eu já executei, até os termos que eu falei para você do Bona até 98 sol e fá e prestado exame para a oficialização, aí o programa meu está completo, aí eu posso continuar estudando, não tem problema nenhum.

30. Pesquisadora – Legal, ta então é isso o que eu queria saber, obrigado