UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" UNESP

DANILO RIBEIRO PAZIANI

O ENSINO COLETIVO DE CONTRABAIXO ACÚSTICO: A VIVÊNCIA DE PROCESSOS CRIATIVOS COM ALUNOS DO PROJETO GURI/ RIBEIRÃO PRETO E A IDEIA DE EXPERIÊNCIA DE JORGE LARROSA

DANILO RIBEIRO PAZIANI

O ENSINO COLETIVO DE CONTRABAIXO ACÚSTICO: A VIVÊNCIA DE PROCESSOS CRIATIVOS COM ALUNOS DO PROJETO GURI/ RIBEIRÃO PRETO E A IDEIA DE EXPERIÊNCIA DE JORGE LARROSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

P348e Paziani, Danilo Ribeiro, 1981-

O ensino coletivo de contrabaixo acústico : a vivência de processos criativos com alunos do Projeto Guri/ Ribeirão Preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa / Danilo Ribeiro Paziani. - São Paulo, 2017.

141 p.: il., color.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Contrabaixo. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Criatividade (Educação). 4. Experiência. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes. III. Título.

CDD 787.41

Nome: PAZIANI, Danilo Ribeiro

Título: O Ensino Coletivo de Contrabaixo Acústico: A Vivência de Processos Criativos com Alunos do Projeto Guri/ Ribeirão Preto e a Ideia de Experiência de Jorge Larrosa

> Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de São Paulo "Júlio iisitos sica.

	de Mesquita Filho" como parte dos requ para obtenção do título de mestre em mús
Aprovado em:	
Banca Examinadora	
Prof. Dr	Instituição
Julgamento	Assinatura
Prof. Dr	Instituição
Julgamento	Assinatura
Prof. Dr	Instituição
Julgamento	Assinatura

DEDICATÓRIA

Dedico a

Meus pais, Nelson e Rosangela

Em especial, à minha querida amiga Juliana, por todos os anos de amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o carinho, por apoiarem as minhas escolhas e por acreditarem nelas.

À minha querida Juliana, pelos anos que aprendi ao seu lado, lições de amor e de amizade.

A meu querido irmão, pelo companheirismo e por ser uma fonte de inspiração em relação à vida acadêmica.

À minha tia Roseli, pelos anos de carinho e auxílio na minha trajetória musical.

À amiga e "irmã" Camila Santana, pelos anos de convivência e carinho.

Ao amigo Cleiton Frazon, por ser um grande amigo - irmão.

Ao amigo Luiz Frazon, pelos anos de amizade e por contribuir por meio de sua sensibilidade poética, com a presente pesquisa.

Ao amigo Lucas Galon, pela leitura e pontuais sugestões para esta dissertação.

Aos vários amigos, Mariana Galon, Pedro Dutra de Oliveira, Sara Cesca, Suzana Stefanini, Eliton Almeida, João Flávio de Almeida, Tanise Galon e Aruan Henri, que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos Vitor Zafer pela disponibilidade em receber os alunos no estúdio de gravação e Fabíola Rosa, pelo auxílio fundamental no trabalho de revisão da pesquisa.

Aos amigos do GEPEM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical), em especial a Prof.ª Leila Vertamatti, Prof. Fábio Miguel, Rodrigo Assad e Samuel Pontes pela generosidade e auxílio à pesquisa.

Aos profissionais e educadores do Projeto Guri Polo de Ribeirão Preto e Batatais, por compartilharem saberes e partilharem dos sabores e dissabores da prática docente. Em especial, gostaria de agradecer a Ladson Bruno Mendes - Supervisor Educacional de Cordas Friccionadas da Regional Ribeirão Preto, pela amizade e apoio incondicional à pesquisa e ao amigo e educador José Matsumoto, pela parceria durante a elaboração final desta dissertação.

Aos queridos tios, Antonio Santana e Elza Merchan pelo carinho e pela hospedagem nos períodos que necessitei permanecer por mais tempo na cidade de São Paulo.

Aos queridos amigos que fiz no Instituto de Artes durante o cumprimento das disciplinas, em especial, Shirlei Escobar Tudissaki, Luciane Morais e Marcio Guedes Correa.

A todos profissionais da secretaria do Programa de Pós Graduação, em especial à Ângela Lunardi, Fábio Akio e Neusa de Souza. Obrigado pela disponibilidade, gentileza e prontidão com que sempre me trataram.

Ao Prof. Carlos Kater, pela disponibilidade em participar da banca de qualificação e defesa, e por seus preciosos conselhos para condução desta dissertação.

À Prof.ª Sonia Ray e Prof. Gerson Frutuoso, por terem, gentilmente, concedido entrevistas importantíssimas ao presente trabalho.

À querida Prof.^a Sonia Regina Albano de Lima, pela gentileza e paciência com que me auxiliou na presente pesquisa.

Ao grande Prof. Tibô Delor, pela abertura e sensibilidade com que nos apresentou o contrabaixo acústico, nos anos em que esteve conosco na cidade Ribeirão Preto. Inspiração para a realização do 3º capítulo da presente pesquisa.

À querida Prof.ª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, por todas as lições de sabedoria, nas aulas de educação musical, orientações, nos muitos e-mails trocados de revisões desta dissertação, mas, principalmente, no exemplo de amor à licenciatura. Sinto que aprendi e cresci, muitas vezes, por meio do seu profundo silêncio, obrigado.

RESUMO

Paziani, Danilo Ribeiro. **O Ensino Coletivo de Contrabaixo Acústico: a Vivência de Processos Criativos com Alunos do Projeto Guri/Ribeirão Preto e a Ideia de Experiência de Jorge Larrosa.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", São Paulo – SP, 2017.

Na presente pesquisa procura-se refletir a respeito da renovação de práticas pedagógicas no campo do ensino coletivo de contrabaixo acústico, comtemplando, porém, os outros membros da família das cordas friccionadas. Levantam-se as práticas coletivas de ensino de cordas no Brasil, apresenta-se o lócus em que a pesquisa foi desenvolvida, o Polo do Projeto Guri em Ribeirão Preto e mostra-se de que modo as práticas criativas foram introduzidas aos alunos do instrumento. O objetivo geral da pesquisa é incentivar a participação dos estudantes em posturas criativas e mostrar a relação entre esses procedimentos e o aprendizado do instrumento. Os objetivos específicos estão ligados à abertura, à escuta e prática de músicas populares e a sonoridades contemporâneas, na procura de ampliação de repertório dos estudantes. Em relação aos aspectos metodológicos, adota-se a abordagem qualitativa na modalidade "observação participante". A pesquisa se fundamenta, em Keith Swanwick e John Paynter, educadores musicais, e na ideia de experiência do filósofo da educação, Jorge Larrosa. Os resultados alcançados materializaram-se na vivência, pelos estudantes, de três processos inventivos que os próprios participantes consideraram de suma importância no seu processo de aprendizagem.

Palavras Chave: 1. Contrabaixo. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Criatividade (Educação). 4. Experiência.

ABSTRACT

Paziani, Danilo Ribeiro. The Collective Teaching of Acoustic Double Bass: The Experience of Creative Processes with Guri/ Ribeirão Preto Project Students and Jorge Larrosa's Idea of Experience. Master Dissertation. Institute of Arts from the University of São Paulo State (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2017.

In the present research we try to reflect on the renewal of pedagogical practices in the field of collective teaching of acoustic bass, contemplating, however, the other members of the family of the frictioned strings. The collective practices of string teaching are raised in Brazil, the locus in which the research was developed, the Guri Project Pole in Ribeirão Preto and the way in which the creative practices were introduced to the students of the instrument. The overall objective of the research is to encourage student participation in creative positions and to show the relationship between these procedures and the learning of the instrument. The specific objectives are related to the open listening and practice of popular songs and contemporary sonorities, in the search of amplification of the repertoire of the students. Regarding the methodological aspects, the qualitative approach is adopted in the participant observation modality. The research is based, in Keith Swanwick and John Paynter, musical educators and in the idea of experience of the philosopher of the education, Jorge Larrosa. The results obtained were materialized in the students' experience of three inventive processes that the participants themselves considered of paramount importance in their learning process.

Keywords: 1. Double bass. 2. Music - Instruction and study. 3. Creativity (Education). 4. Experience.

LISTA DE FIGURAS

 FIG 1 Nicólo Moneta tocando seu Octobass. 	p. 30
• FIG 2 Arco Modelo Francês.	p. 32
• FIG 3 Arco Modelo Alemão.	p. 32
• FIG 4 faixada da localização do Projeto Guri em Ribeirão Preto.	p. 73
• FIG 5 Os alunos e os sonhos.	p. 107
• FIG 6 Frase musical proposta por aluno.	p. 112
• FIG 7 Parte da peça que representa a mudança de caráter.	р. 113
• FIG 8 Desenvolvimento melódico e rítmico da peça.	р. 113
• FIG 9 Retomada do caráter inicial.	р. 114
• FIG 10 O Acorde final da peça.	p. 115
• FIG 11 Os alunos e o professor, ao centro.	p. 115

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 Atribuições de alunos, pais e professores no Método Suzuki. p. 39
- QUADRO 2 As formações musicais e números de integrantes no Núcleo de Gestão e Formação (NEOJIBA).
 p. 63
- QUADRO 3 Quadro cronológico dos espaços de ensino coletivo de cordas friccionadas abordados pelo presente trabalho e a importância de cada um na perspectiva histórica do modelo no Brasil..
 p. 69
- QUADRO 4 Conteúdos pedagógicos do curso de Cordas friccionadas.
 p. 80
- QUADRO 5 Grade horária do Polo de Ribeirão Preto às 3as e 5as. **p. 88**

SUMÁRIO

Ir	ntrodução .	15
1	O Cont	rabaixo no tempo29
		mportância do uso das TEs e a sua utilização na classe de ensino coletivo do accarelli
	1.2 A n	netodologia Suzuki e a sua influência no ensino coletivo de cordas no Brasil36
	1.2.1	Breve biografia
	1.2.2	Principais características da proposta metodológica de Suzuki
	1.2.3	A metodologia Suzuki no Brasil e a sua influência no ensino coletivo de cordas 39
	1.3 Alb	perto Jaffé e o seu pioneirismo na prática do ensino coletivo no Brasil41
	1.3.1	Jaffé e a "Orquestra de Cordas" no SESC/SP
	1.3.2 Pinto, S	Considerações acerca do período pós Jaffé no SESC; os trabalhos de Ayrton amuel Kerr e a configuração nos dias atuais
	1.3.3	Samuel Kerr
	1.3.4 atuais	A criação do Centro Experimental de música, e o SESC Consolação nos dias 51
	1.3.5	O ensino coletivo no SESC Vila Mariana
	1.4 Out	tras Iniciativas de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas no Brasil54
		Trabalhos acadêmicos resultantes da prática de ensino coletivo – José Leonel ves Dias e João Mauricio Galindo
	1.4.2	Goiânia e o ensino coletivo de instrumento
	1.4.3	O Ensino Coletivo na Bahia – A experiência do NEOJIBA60
	1.5 Ref	lexões do painel apresentado acerca do ensino coletivo no Brasil65
2	O Proje	eto Guri70
		jeto Guri: uma síntese de sua história, organização, missão, valores e diretrizes ais70
	2.1.1	Regional de Ribeirão Preto – características gerais
	-	orática coletiva de música como proposta educacional e os referenciais teóricos es do Projeto Guri
	2.2.1	Os três eixos no processo de ensino e aprendizagem e a organização do la de ensino das Cordas Friccionadas

	2.2.2 Cordas	Os objetivos gerais dos cursos e a organização do programa de ensino Friccionadas (Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo)	
	2.2.3	A organização do programa de ensino do curso de Cordas Friccionadas	79
		Educador Musical, suas atribuições, organização das aulas, perfil dos alunos lagógica da turma de Contrabaixo Acústico do Projeto Guri/ Ribeirão Preto	
	2.3.1	O Educador Musical e suas atribuições	85
	2.3.2	A Organização das aulas	85
	2.3.3 do Polo	A formação instrumental, perfil e dinâmica dos alunos de Contrabaixo Acúso Regional de Ribeirão Preto.	
	2.3.4 Polo Ri	Breve relato da rotina pedagógica com os alunos de Contrabaixo Acústicibeirão Preto	
3	A expe	riência segundo Jorge Larrosa e a experiência da arte/música	93
	3.1 Re	ssonâncias cine-musicais – uma introdução experimental	93
	3.1.1	Larrosa: o saber de experiência e seus "adversários"	95
	3.1.2	"O sujeito da experiência" e as relações com o ensinar, o aprender e o tocar	99
	3.2 Os	saber de Experiência e processos criativos	.102
4	Prática	s criativas em classe de Contrabaixo Acústico	.106
		agmentos da entrevista com os alunos e as relações das práticas criativas Swanwick e Larrosa	
5	Conclu	ısão	.121
6	Bibliog	yrafia	.126
7	Apêndi	ice	.130
8	Anexos	S	.144

EPÍGRAFE

Vida e morte foram minhas, e fui monstruosa. Minha coragem foi a de um sonâmbulo que simplesmente vai. Durante as horas de perdição tive a coragem de não compor nem organizar. E sobretudo a de não prever. Até então eu não tivera a coragem de me deixar guiar pelo que não conheço e em direção ao que não conheço: minhas previsões condicionavam de antemão o que eu veria. Não eram as antevisões da visão: já tinham o tamanho de meus cuidados. Minhas previsões fechavam o mundo.

(LISPECTOR, 1964, p. 15)

Introdução

... "eu quero o silêncio das línguas cansadas"... (Zé Rodrix e Tavito)

Antes de iniciar propriamente as reflexões a que esse trabalho se propõe realizar, convido o leitor a conhecer brevemente os caminhos que me conduziram à música e seus desdobramentos, minha história como instrumentista e educador de contrabaixo acústico. Acredito que essa pequena biografia traga elementos relevantes para que se entenda o trajeto humano por trás da investigação.

Iniciei efetivamente meus estudos musicais aos 15 anos, com o contrabaixo elétrico. Antes, tive algumas incursões rápidas pelo violão e canto, porém, não houve tempo necessário para construir vínculos com a prática musical. Nunca existiu dentro da minha família uma tradição artística, o que provavelmente dificultava o estabelecimento de laços mais duradouros com a prática da música. O prazer com os sons vinha da escuta dos vinis na vitrola aos domingos, que se misturava à reunião de família, ao cheiro de café da manhã, às vitórias de Ayrton Senna, a todo um ambiente no qual os estímulos sonoros chegavam por meio de uma recepção difusa, ligada à afetividade familiar.

Aos 17 anos, iniciei o estudo do contrabaixo acústico, e é nesse determinado período que a música começou a fincar suas raízes dentro de mim. A descoberta do instrumento veio junto a novos laços de amizades, que trouxeram à minha vida não apenas a aproximação da música "clássica" e música popular urbana (Jazz e Bossa Nova), mas uma abertura para as artes em geral (principalmente, a paixão pelo cinema), e uma relação mais profunda com a prática religiosa.

No ano de 2003, aos 22 anos entrei com alguns desses mesmos amigos no curso de música da Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto e, em 2005, na Orquestra Sinfônica da cidade (OSRP). Na graduação, entrei no curso de Licenciatura, porém, no ano de 2006 com a chegada do professor de instrumento Thibault Delor¹ mudei para o Bacharelado e me concentrei completamente nos estudos do contrabaixo acústico. Foi assim até o ano de 2009, quando, após 7 anos de graduação, me tornei Bacharel com habilitação em instrumento.

15

¹ Contrabaixista nascido em METZ (França) iniciou seus estudos no contrabaixo acústico com André Marillier em 1983 e formou-se no Conservatório Superior de Música de Paris (1989). Em 1999 mudou-se para o Brasil e mantém intensa atividade pedagógica e artística.

No ano de 2010, ingressei no Projeto Guri na cidade de Jaboticabal. Foi a partir da entrada efetiva no dito "mercado de trabalho", que o relacionamento com a música, com o instrumento, começou a adquirir novos contornos e perspectivas. Após seis meses dentro do Projeto, surgiu a oportunidade de lecionar no polo da cidade de Ribeirão Preto, somente para alunos de contrabaixo acústico. Por meio das chamadas capacitações promovidas pelo Projeto Guri para a difusão de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), entrei em contato com escritos do educador musical inglês Keith Swanwick, autor que, nesse dado período, tornou-se a principal referência pedagógica musical do Projeto.

Nos dias atuais, com certo distanciamento crítico, percebo que caminhava lentamente em direção ao campo da educação musical, buscando estreitar aos poucos as fronteiras existentes entre o dito ensino tradicional de instrumento (conhecido por sua ênfase nos aspectos técnicos do fazer musical), e a abertura que circunda o território da música, quando a pensamos pela ótica da educação. Assim, o tempo que passei dentro do Projeto Guri ao lado de amigos que já tinham se enveredado para o caminho da educação, foi um período de aprendizado, de amadurecimento e busca de uma visão educacional que estivesse sintonizada com mudanças internas que ocorreram comigo, após o término da graduação.

Nesses anos dentro do Projeto, pude perceber como o ensino de instrumento em grupo impõe uma dinâmica de trabalho distinta do ensino tutorial. Descobri a importância da interação ativa do professor em sala, na procura de oferecer um bom modelo instrumental, e como esse procedimento colabora na construção de um rico ambiente artístico, a partir da apreensão dos elementos mais rudimentares da técnica instrumental por parte dos alunos (melodia = professor; acompanhamento = alunos).

Com a prática coletiva de música, aprendi que era possível fazer uso da polifonia desde as primeiras aulas, e que o contrabaixo acústico, por suas generosas dimensões, poderia ser utilizado como instrumento de percussão. Aprendi, também, que os alunos poderiam compor e improvisar desde os primeiros contatos com o instrumento, atividades que imaginava ser exclusividade dos estudantes de composição e de instrumentistas tecnicamente já consolidados.

Essas mudanças e descobertas em torno do campo pedagógico impulsionaram o desejo de aprofundar o estudo acerca da prática coletiva de música, principalmente a possibilidade que o modelo oferece de repensar procedimentos e conteúdos ligados ao ensino de instrumento. Decorrente de todas essas transformações, no ano de 2015 ingressei no mestrado

no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA/UNESP), sob a orientação da Prof. (a) Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

O ponto central deste trabalho parte de uma interrogação que vem me acompanhando durante os anos de envolvimento com a prática de instrumento, como aluno e professor; seria possível oferecer um ensino de instrumento musical que proporcionasse ao educando bases sólidas técnicas e artísticas, porém, ao mesmo tempo, promovesse uma abertura ao campo sensível da arte? A pergunta surge de uma visão empírica acerca da formação de instrumentistas, que, geralmente centrados apenas nos aspectos técnicos do fazer musical, não se atentam às relações simbólicas e afetivas que a música constrói com outras expressões artísticas. Mas, talvez o mais importante, seja o que estaria subjacente a essa visão geral em relação aos tipos de saberes compartilhados por professores e alunos de instrumento, que seria a questão de como relacionamos (se é que relacionamos) a experiência da música, com os afetos, com os sentidos que nos movem a vivenciar a experiência da arte. Segundo o autor espanhol Jorge Larrosa Bondía:

Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E, assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (LARROSA, 1998, p. 52).

Portanto, "a relação com a matéria de estudo", em nosso caso, o ensino e aprendizagem de instrumento musical, seria muito mais do que apenas a aquisição de habilidades, seria um caminho de entendimento de si mesmo, que construímos em "ressonância" com o instrumento e com o mundo a nossa volta, desde que nossos sentidos estejam verdadeiramente abertos. E estar aberto, para o autor, seria conectar o que escutamos, o que olhamos, diria também, o que tocamos em nosso instrumento, com o nosso "silêncio", com nossa subjetividade, com o que nos toca e nos faz calar.

A prática coletiva de música e a sua intrínseca dimensão social (interativa), têm me oferecido algumas pistas de um possível caminho para a edificação de um ambiente educativo propício para o florescimento de estudantes de música abertos à experiência da arte, seja no próprio campo da música em geral, quanto em outras linguagens artísticas, como a literatura e o cinema por exemplo. Essas "pistas" podem estar no conteúdo pedagógico e nos tipos de vivências que o educador musical proporciona aos seus alunos. Adianto que esses vestígios

podem passar pela quebra das rotinas clássicas de estudo (escalas, arpejos), e estar ligados a outro tipo de experiência com a música, na qual não se sabe aonde se irá chegar, na qual reside uma dose de mistério, na qual a imaginação e a fantasia são colocadas em primeiro plano; a criatividade.

A partir do que foi dito, no presente trabalho, visa-se pensar acerca do ensino de música, com ênfase na educação do instrumento por meio da prática coletiva; entretanto, buscar-se-á uma visão mais alargada do que aquela que, costumeiramente, o músico tece com o seu instrumento musical, e a relação e perspectiva que se constroem com a vida, "vida", aqui entendida como condição humana, em sua finitude – vida e morte – e em sentimentos que nos acompanham, como tristeza e alegria, dor e prazer, violência e afeto.

Nos dias atuais, acredita-se na necessidade daqueles que lidam com a educação musical (independentemente da especificidade da área de atuação) de inserir a música num contexto que abarque a sua relação com outras linguagens artísticas, com questões políticas e sociais locais e globais, enfim, com os problemas do homem no mundo. Não se quer dizer que seja necessário interromper os tradicionais ensinos de solfejo rítmico e melódico ou aspectos técnicos de determinado instrumento para se conseguir essa abertura. Entretanto, acredita-se na necessidade de trazer para o campo da música algo que, parece, vem sendo "esquecido" por parte dos professores e daqueles que lidam direta ou indiretamente com o universo da arte, o que poderíamos chamar de dimensão humana, que é a capacidade da experiência do ensino da arte de tocar os sentimentos humanos, de nos conduzir a memórias afetivas, de nos colocar diante dos limites da vida, da efemeridade do tempo. Sabe-se que a música e as artes, que um dia foram sinônimo de emoção, contemplação, reflexão, vêm, paulatinamente, perdendo esse papel na vida das pessoas. Esse é um tema fundamental para a presente pesquisa, a questão da possibilidade e dever do ensino de trazer, junto aos saberes específicos da área, essa ideia de contemplação, portanto, de colocar a manifestação da arte no mesmo plano da complexidade da condição humana.

Num trecho da apresentação da versão brasileira do livro *Introdução à Sociologia da Música* de Theodor W. Adorno, o professor Flo Menezes escreve assim:

Em vez disso, ouve-se o tempo todo, porque não se suporta o silêncio, como se ele existisse. Ouve-se o tempo todo, porém não se ouve nada. Em gesto a um só tempo onipotente e impotente, a escuta de entretenimento, cujo revestimento preenche das salas de espera dos consultórios médicos ao fundo sonoro dos supermercados, para não falarmos das danceterias, assemelha-se às constantes e interruptas visitas à internet, no afã de amplo conhecimento que destitui toda substancialidade, porque

justamente não se dá conta que apenas a *duração vivida* age contra o problemático fracionamento das coisas e do conhecimento (MENEZES, 2011, pp. 23 e 24).

Nesse instante, ressalta-se que a utilização da passagem se relaciona com uma crítica à forma pela qual o homem na contemporaneidade tem colocado a sua atenção diante dos estímulos que chegam aos seus sentidos². Não se quer aqui fazer uma defesa da crítica adorniana aos ouvintes do século XX e suas tipologias, às quais, até mesmo o Prof. Flo Menezes coloca ressalvas em relação a algumas classificações como: "ouvinte emocional" e "ouvinte do ressentimento", entretanto, a reflexão sugere aproximações, por exemplo, ao que Adorno denomina de "ouvinte de entretenimento". Um exemplo desse ouvinte seria aquele que liga o rádio, e, automaticamente, se põe a trabalhar. A proximidade com a posição de Adorno se dá mais no âmbito do movimento da escuta, da perda de uma audição como ato de interrupção dos gestos do cotidiano, e não na relação direta com o tipo de repertório. E, como bem coloca o professor Flo Menezes, essa forma não está ligada apenas à escuta, mas a um modo de operar os sentidos, que promove o "fracionamento", a fragmentação, que dificulta o afloramento de *insights*, da curiosidade, do querer mais em torno do percebido, que apenas é possível se houver tempo para estabelecer conexões com a memória, com o afeto, com "a duração vivida". Acerca, ainda, desse ouvido "surdo", o autor Murray Schafer escreve:

Para os insensíveis, o conceito de ruído não é válido. Alguém que dorme como uma pedra não ouve nada. A máquina é indiferente ao ruído porque não tem ouvidos. Explorando essa indiferença, a música de fundo foi inventada para homens sem ouvidos (SCHAFER, 1986, p. 57).

A questão do estar atento e ter "tempo" para perceber os sons que nos passam no cotidiano, na própria aula de música, tempo, inclusive, para a interrupção da rotina típica do estudo de instrumento, também são pontos importantes a serem tocados pelo trabalho. Acredita-se que a valoração da arte venha por meio de um envolvimento pelo qual os estímulos sonoros, visuais, olfativos, táteis e gustativos, venham a estabelecer uma relação afetiva com os indivíduos. Em uma sociedade baseada na velocidade, no consumo e descarte de objetos, na música de consultórios médicos e de supermercados, como promover vínculos e sentidos para as experiências com a arte? Seja na apreciação, no fazer, ou na reflexão da arte? Nessa perspectiva, o autor espanhol escreve:

(...) A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (...) Quer estar permanentemente

_

² Referente aos cinco sentidos da percepção humana: audição, visão, olfato, paladar e tato.

excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito de estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2014, p.22).

Destaca-se nas duas citações a utilização da palavra "silêncio" ³, entendido como possível interrupção, como intervalo dos sons habitualmente sentidos, dos fones de ouvido, dos alto falantes de automóveis, ou dos barulhos rotineiros das cidades. Assim, nos trechos citados, fica evidente a dificuldade, nos dias de hoje, do desfrute do tempo e da escuta, de forma direcionada, atenta, contemplativa, ações nas quais, geralmente, a vida e a arte imprimem suas marcas, suas ocorrências, sua experiência.

Num texto impactante - uma das principais referências deste trabalho - chamado *Notas* sobre a experiência e o saber de experiência, Jorge Larrosa escreve assim:

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

Para o autor, a aprendizagem vem dessa lida direta com o mundo. Assim, é a partir do vivido que moldamos nossa personalidade e as relações que construímos com os objetos e os saberes da humanidade. Sem tempo para estabelecer conexões com a memória, com sensações, com a infância (história de vida), "o que nos passa" não nos atravessa, não suscita impressões, não nos move, não nos transforma. Nesse cenário, a arte na vida das pessoas é nada mais que um passatempo, uma diversão, puro entretenimento. Portanto, como as expressões artísticas se voltaram em parte para o entretenimento raso, cujo interesse maior são os números (audiência e lucro), faz-se necessário que o ensino seja um espaço de abertura, que não ignore as expressões provenientes da cultura de massa, porém, que também seja um ambiente de ampliação de repertório dos alunos e, principalmente, que busque a ideia de encantar e estimular ocorrências de experiência.

Sabe-se que, no campo da educação musical, não é algo novo essa visão mais abrangente das ligações que a arte tece com os aspectos cognitivos, afetivos e culturais dos alunos. Porém, no ensino de instrumento musical, pode-se dizer que em grande parte dos espaços educacionais (escolas de música, conservatórios, projetos sociais) ainda prevalecem as bases do ensino convencional voltadas integralmente para o desenvolvimento de

-

³ Nota referente à impossibilidade do silêncio absoluto, como bem aponta Flo. Acerca dessa questão, o educador e compositor canadense Murray Schafer também afirma: "Pensava-se no silêncio mais em termos figurativos do que físicos, pois um mundo fisicamente silencioso era, naquele tempo, tão altamente improvável como é hoje" (SCHAFER, 1986, p. 117).

habilidades e o acúmulo de aspectos técnicos específicos do instrumento. Como já dito anteriormente, não se quer dizer que o desenvolvimento técnico musical dos alunos não seja algo extremamente relevante; escrever isso seria negligenciar a história e os saberes provenientes da relação homem - instrumento musical⁴, mais ainda, seria negar aos alunos a beleza e riqueza sonora edificada durante séculos. O que se pretende questionar no presente trabalho é a possibilidade de o ensino e a aprendizagem serem mais do que apenas a execução de estudos retirados de métodos específicos, mais do que o estudo incessante de peças e concertos do cânone instrumental. Acerca de certa "petrificação" no campo da música erudita, o autor Cristopher Small escreve:

O músico de orquestra, parece, acostumou-se à experiência de tocar esse pequeno repertório de obras repetidamente – embora o crítico estadunidense Henry Pleasants acredite que ele estará – ou se tornará – atrofiado emocional e imaginativamente (SMALL, 1987, p. 10).

Curiosamente o trecho traz a palavra "experiência", porém aqui ligada a um aspecto restritivo do repertório a que se submete o músico de orquestra, que segundo o crítico, pode conduzir o instrumentista a uma espécie de embotamento e um enfraquecimento de sua capacidade inventiva. Percebe-se, que experiência está relacionada à maneira como respondemos ao que nos acontece e ao tipo de abertura que se tem diante das manifestações humanas. A citação sugere que o "músico de orquestra", esse indivíduo, de modo geral, fechado nas práticas e procedimentos do ensino tradicional de instrumento, acaba por limitar a amplitude de sua experiência com a arte e com a sua própria individualidade, já que se recusa (ou nem chega a pensar que essa experiência seja importante), a experimentar vivências outras, que não sejam aquelas ligadas ao ensino tutorial e ao universo orquestral. A partir desses aspectos restritivos ligados ao ensino de instrumento, principalmente o das chamadas cordas friccionadas⁵, buscar-se-á, neste trabalho, repensar procedimentos e conteúdos pedagógicos no espaço diferenciado que a prática coletiva de música, aparentemente, proporciona a educadores e educandos.

Nos anos de trabalho com o ensino em grupo de instrumento (contrabaixo acústico), tenho observado certo desconforto por parte dos educadores musicais em lidar com as dificuldades de obter os mesmos resultados técnicos, em geral, conquistados no ensino individual. Possivelmente, essas dificuldades encontradas neste processo educativo se

⁵ "Cordas friccionadas" é um termo utilizado para classificar o grupo de instrumentos identificados pela sonoridade construída por meio da fricção do arco nas cordas.

⁴ Essa passagem se aplica a toda relação entre homem e instrumento, porém, aqui se quer ressaltar aspectos particulares da cultura do ensino e aprendizado dos instrumentos de orquestra.

relacionem, principalmente, à formação tutorial do próprio educador e ao contexto estrutural do projeto no qual está inserido. Assim, o profissional se vê na condição de ensinar em conformidade com um modelo diferente daquele pelo qual vivenciou suas próprias experiências musicais, com procedimentos, conteúdos e objetivos que faziam pleno sentido à dinâmica do ensino individual. Segundo o educador inglês Keith Swanwick:

O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento. Não estou defendendo a exclusividade do ensino em grupo, e muito menos denegrindo as aulas individuais. Simplesmente quero chamar a atenção para alguns benefícios em potencial do ensino em grupo enquanto uma estratégia valiosa no ensino de instrumentos. Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores" (SWANWICK, 1994, p. 3).

Desse modo, nos aproximamos do problema da presente pesquisa, ao qual agregamos outros questionamentos, que se julgam pertinentes. Por sua configuração diferenciada, a prática coletiva de instrumento não seria um espaço propicio para a utilização de conteúdos pedagógicos distintos do ensino tutorial? Não seria um ambiente educativo ideal para alargar os campos de saberes da aprendizagem do instrumento por meio de vivências que explorassem outros aspectos do fazer musical? Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe refletir acerca da possibilidade do uso de recursos pedagógicos, em que a capacidade inventiva dos alunos seja instigada e valorizada dentro da sala de aula; refere-se aqui à composição musical, que engloba, também, processos criativos como os do arranjo e da improvisação. Assim, o objetivo da pesquisa não é medir nem avaliar a capacidade inventiva dos alunos, ou dar ênfase nos resultados (produtos) desses alunos submetidos às práticas criativas, mas, sim, construir um pensamento que consubstancie a ideia do uso pedagógico da criatividade como um caminho para que os estudantes possam experimentar outras formas de se relacionar com a música, e, ao mesmo tempo, relatar e analisar processos criativos (composição) vivenciados com alunos de contrabaixo do Projeto Guri. Afirma-se aqui, que, embora os resultados artísticos construídos por meio das atividades de composição sejam levados em conta, entretanto, não serão o foco do trabalho, que se concentra no processo criativo dos alunos e suas visões acerca desse tipo de intervenção dentro da aula de instrumento musical. Assim, segundo CAVALIERI; SWANWICK, 2002:

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com a sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas "falas"

improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independente de julgamentos de valor. Essas expressões são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (CAVALIERI; SWANWICK, 2002, p. 11).

Dentre os objetivos específicos da pesquisa se encontram, por exemplo, a questão do trabalho com o repertório ligado à música popular urbana, a do uso do corpo⁶ e a da utilização de procedimentos criativos, como a improvisação, que, um dia, já fez parte do universo dos compositores e instrumentistas conectados à música de concerto, mas que, nos dias atuais, é quase exclusividade dos músicos pertencentes ao campo da música popular. Acredita-se que a abertura não traz apenas benefícios ligados à habilidade musical, mas faz parte de algo maior, que se relaciona com o reconhecimento e a absorção de diferentes práticas e ambientes musicais, que conduzem a uma postura de respeito à diversidade e ampliação da recepção estética.

Em relação ao aspecto metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a ser adotada considerando-se seu potencial de compreender como os indivíduos ou grupos percebem aquilo que vivenciam e como interpretam suas experiências (*cf.* BOGDAN; BIKLEN, 1994), o que permite dar voz e protagonismo aos principais envolvidos em um fenômeno estudado.

Segundo Minayo,

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Portanto, busca-se compreender como ocorreram as interações e posicionamentos dos alunos diante da prática com a criação musical (composição, arranjo e improvisação) que foram realizadas no Projeto Guri da cidade de Ribeirão Preto. Acredita-se que o Projeto Guri, por trabalhar com a prática coletiva de música, seja um espaço ideal para o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos distintos do ensino tutorial. Desse modo, o espaço e o modelo (coletivo) de ensino proporcionado pelo Projeto está sintonizado com o problema de pesquisa,

⁻

⁶ "Corpo" aqui entendido tanto como o próprio corpo do aluno, como o "corpo" do instrumento, que pode ser muitas vezes utilizado de forma percussiva ampliando a gama de sons e sensações do aprendiz.

que é colocar em foco o ensino de instrumento na coletividade, e mostrar como o modelo pode contribuir com novos paradigmas pedagógicos e, no caso da presente pesquisa, o trabalho com a criatividade. As atividades de criação foram realizadas com alunos de 15 a 18 anos, pertencentes a denominada Turma C, classe que abriga os estudantes que já têm consolidada a técnica básica no instrumento, pois, geralmente, estão há pelo menos 1 ano no Projeto Guri.

Utiliza-se a estratégia da observação participante, por se acreditar que o pesquisador está inserido numa determinada realidade social, e que sua participação é benéfica para a pesquisa, já que ambos, apesar das diferenças de posição e estágio na prática educativa, estão em constante aprendizagem em relação aos conteúdos pedagógicos partilhados. Nessa perspectiva, pode-se dizer que educador e aluno estão numa mesma trama, em que estão em jogo a subjetividade dos sujeitos, as relações que estas constroem com o outro, em um fluxo contínuo de aprendizado (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Numa pesquisa como esta, que envolve o estímulo à criatividade, num ambiente onde eminentemente se tem a figura do professor como ordenador dos conteúdos pedagógicos, é importante que o pesquisador participe e inspire; entretanto, é essencial, também, que estimule a autonomia dos estudantes, caso contrário, sua atitude poderia ser uma contradição e negação da ação criativa. Desse modo:

A pesquisa participante deve ser considerada como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objetos no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (BRANDÃO; STRECK, 2006, pp. 12 e 13).

O trabalho utilizou como instrumento de coleta de dados o diário de campo e uma entrevista semiestruturada, que procurou captar as impressões dos alunos acerca dos vários aspectos das vivências com as práticas criativas.

No que toca à fundamentação teórica, utilizam-se como fonte central os escritos do filósofo da educação Jorge Larrosa, principalmente, o seu importante ensaio *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, que se encontra no livro *Tremores: escritos sobre*

experiência publicado no Brasil, no ano de 2014. Outros autores estão articulados às ideias de Larrosa, como o Prof. João Francisco Duarte Junior (2001) e educadores ligados ao campo da educação musical que, no decorrer da dissertação, ajudam a fundamentar a pesquisa. Um desses autores é o pesquisador inglês Keith Swanwick (2002, 2003, 2014) por sua busca para aproximar a aprendizagem instrumental de recursos pedagógicos mais abrangentes como a apreciação e a composição musical. A partir da intersecção da performance com essas outras formas de experiência musical, o autor procura afastar a ideia da prática instrumental como a única forma legítima de realização musical (cf. CAVALIERI; SWANWICK, 2002). Dessa maneira, a performance se insere num campo mais amplo, e se torna mais um elemento no ensino e aprendizagem, que constrói a percepção e compreensão das estruturas musicais (temas, frases, formas maiores), e as relações metafóricas que estas tecem com a própria vida. Swanwick, por meio da articulação da composição, apreciação e performance, pode nos ajudar a pensar na possibilidade, talvez utópica, de proporcionar um ensino que promova equilíbrio entre os aspectos técnicos, e a compreensão mais ampla do fazer artístico.

Outro autor importante e inspirador para a presente pesquisa é o educador inglês John Paynter (1992), considerado como membro da chamada segunda geração de educadores musicais, assim denominado, "pelo renovado interesse pelo "som" como matéria prima da música", e das reflexões em torno da criação musical (FONTERRADA, 2008, p. 121). Tendo como referência seu livro "Sonido y Estructura" (1992), Paynter traz para a pesquisa reflexões e exemplos pedagógicos, como projetos e ideias capazes de auxiliar na construção de estruturas musicais, em trabalhos de composição em sala de aula. Ainda que o autor não tenha se dedicado, especificamente, ao ensino de instrumento, mas, pelo contrário, muitas vezes tenha criticado as cristalizações no que tange ao tipo de repertório e a procedimentos metodológicos, no presente trabalho, o pesquisador busca se aproximar de seu texto, e se propõe a "transportar" tais procedimentos pedagógicos para a prática coletiva de música (Contrabaixo Acústico), no Projeto Guri.

Busca-se, com a pesquisa desses autores, observar as abordagens e reflexões a respeito do tema, no intuito de oferecer suporte teórico especifico do campo no qual o presente trabalho está situado, e apoio prático pedagógico para as atividades criativas vivenciadas com os alunos do Projeto Guri, na Unidade de Ribeirão Preto.

Sendo assim, a presente pesquisa se justifica a partir de dois olhares acerca do contexto histórico atual e sua relação com aspectos ligados ao potencial inventivo humano. O

primeiro é a importância de oferecer um espaço educacional que permita aos alunos desenvolver certa versatilidade num mundo cada vez mais dinâmico e que exige, muitas vezes, prontidão e flexibilidade, seja na vida cotidiana, seja no campo profissional. Segundo ALENCAR; FLEITH, 2003:

Em anos recentes, a criatividade tem sido apontada como habilidade de sobrevivência para as próximas décadas, em função da incerteza do futuro, das características do atual momento histórico, marcado por profundas, intensas e rápidas mudanças, das novas necessidades e dos problemas que surgem a cada momento, demandando soluções criativas. Com o ritmo acelerado das mudanças, as informações têm se tornado obsoletas em um tempo muito curto, tornando impossível antecipar o tipo de conhecimento que será necessário nos anos vindouros e gerando uma maior necessidade de ampliar a capacidade de pensar e criar (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 8).

Ambivalentemente, esse mundo que nos cobra estarmos prontos para mudanças ininterruptas, pode nos impedir de estabelecermos vínculos mais profundos com a arte, pois, como se verá, essa aceleração da informação apenas colabora em impedir a possibilidade da experiência. Assim, buscar-se-á observar os olhares (ações e opiniões) dos alunos para esse tipo de conteúdo pedagógico, e refletir acerca de possíveis intersecções entre essas vivências com a invenção musical e a ideia de "experiência", tal como entendido pelo autor espanhol Jorge Larrosa Bondía.

Em resumo, nesta apresentação de trabalho foram trazidas algumas questões presentes na contemporaneidade, que têm dificultado uma relação mais profunda e contemplativa com a experiência da arte, e de como este contexto-histórico afeta o modo como se apreende e se ensina música.

No primeiro capítulo, disserta-se acerca do contrabaixo acústico e de suas particularidades históricas (medidas físicas imprecisas, dois tipos de arcos, entre outras) e como estas características parecem oferecer flexibilidade e "leveza" para que se realizem amplas reflexões a respeito de práticas pedagógicas. Neste mesmo capítulo, realiza-se um panorama histórico do ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil. Em um primeiro momento, aborda-se o trabalho realizado no Instituto Baccarelli (até o início de 2017) pelo Prof. Alexandre Rosa, por meio da prática coletiva de contrabaixo acústico. No decorrer do capítulo discorre-se acerca de professores e espaços educativos importantes para a implementação do modelo no Brasil como a influência da metodologia Suzuki, o pioneirismo do Prof. Alberto Jaffé no Projeto Espiral e, posteriormente, no SESC, a proposta criativa experienciada pelo Prof. Samuel Kerr, também nas instalações do SESC Consolação, além de abordar dissertações que se tornaram referenciais da temática dentro da academia (Dias e

Galindo) e regiões que conquistaram notoriedade com o modelo de ensino coletivo de cordas, como Goiânia (Cruvinel – ENECIM) e Bahia (NEOJIBA).

No segundo capítulo, apresenta-se o *locus* da pesquisa, com a pretensão de situar o leitor acerca da Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG), seus objetivos como Organização Social, e trazer uma síntese de sua história, traços gerais de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como as características do Polo da cidade de Ribeirão Preto. Busca-se, também, informar dados a respeito dos alunos envolvidos na pesquisa e suas características (idade, estágio do estudo instrumental), para que se entenda melhor como se apresentam os sujeitos da investigação. Além disso, discorre-se acerca da proposta educacional do Projeto, de seus referenciais teóricos norteadores, de seus princípios, de como é organizado o curso de cordas friccionadas, das atribuições do educador musical e como se configura a rotina pedagógica da classe de contrabaixo do Polo de Ribeirão Preto.

No terceiro capítulo, analisa-se a ideia de "experiência" tal como entendida pelo filósofo da educação Jorge Larrosa (2014) e suas possíveis conexões com elementos da prática instrumental, tanto no que toca ao ensino e à aprendizagem, quanto à performance. Por meio da apreensão da profunda análise do termo realizada pelo autor espanhol, busca-se, também, traçar um paralelo entre as características intrínsecas à palavra — experiência — e a passagem por uma ação criativa, atributos como: imprevisibilidade, não controle e não programação; assim, procura-se construir um pensamento que consubstancie a relevância na prática educativa de "quebras" da rotina convencional do estudo instrumental, como mecanismo de estímulo à abertura e a novas percepções do fazer musical.

No quarto e último capítulo, relatam-se três intervenções caracterizadas pela presença de práticas criativas, vivenciadas com os alunos do Projeto Guri/Ribeirão Preto: as duas primeiras, experienciadas no segundo semestre de 2016, e a terceira, ocorrida no primeiro semestre de 2017. Após o relato do processo destas atividades, realiza-se um cruzamento entre as impressões (entrevista) dos estudantes a respeito das atividades de criação e as ideias pedagógicas dos principais referenciais da presente pesquisa, John Paynter, Keith Swanwick e Jorge Larrosa.

Na Conclusão, faz-se uma síntese da trajetória da pesquisa, das relações entre as atividades vividas com os alunos e as ideias dos autores que deram suporte teórico ao trabalho. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para que se instalem mais e mais

atitudes pedagógicas renovadoras no que se refere ao ensino de instrumento, e que as práticas criativas possam encontrar seu espaço nas práticas de ensino e aprendizado de instrumentos.

1 O Contrabaixo no tempo

A pesquisa não se centra em particularidades técnicas ou questões de repertório de determinado instrumento, como em um trabalho típico do campo da performance. Entretanto, por mais que esta pesquisa tenha seu foco em refletir a respeito de processos criativos dentro do ensino coletivo não se pode ignorar que tais processos foram pensados, vivenciados, por meio da relação do presente autor e dos alunos do Projeto Guri com este atípico instrumento, o contrabaixo. Acredita-se que não seja mera coincidência a relação entre este específico objeto musical e a reflexão a respeito da utilização de práticas criativas no ensino de um representante da família das cordas friccionadas (arco), "família" historicamente bastante resistente a novas ideias no campo pedagógico. É acerca dessa confluência criatividade – contrabaixo, que se situa o centro deste capítulo.

Numa rápida revisão histórica, pode-se saber que, durante o século XVI, houve uma mudança na configuração dos instrumentos de cordas de arco. Com o surgimento e estabelecimento do violino, a antiga família das violas da gamba⁷ perdeu seu espaço para a potente engenharia do violino e dos membros de sua família. Segundo o contrabaixista e historiador Paul Brun (2000, p. 13): "Desde o seu início no século XVI, estes instrumentos (violinos) foram construídos para soar com força e intensidade, em contraste deliberado com o som suave e menos assertivo das violas". Desse modo, o violino se tornou o protótipo de modelo para as outras "vozes" instrumentais (média e graves), respectivamente, viola, violoncelo e contrabaixo. Portanto, estes instrumentos acompanharam as mudanças estruturais da engenharia utilizada na construção do violino e se adaptaram às demandas da nova configuração orquestral, embora, segundo Brun, a viola e o violoncelo tenham passado por alterações em menor grau, comparadas às históricas modificações ocorridas com o contrabaixo (*ibidem*, p.13). As diferenças de medidas entre o modelo ideal – violino – e seu representante grave – contrabaixo – imprimiram à este último uma história particular no que tange a várias de suas características e práticas, tais como: o tamanho, o formato, o tipo de arco, a afinação e, até mesmo, uma atuação distinta dos outros membros da família em relação aos universos da música (clássico e popular).

_

⁷ Instrumento muito utilizado nos séculos XV e XVI, as violas da gamba constituíam uma família, com violas baixo, tenor, contralto e soprano. As violas da gamba, normalmente, têm seis cordas, apesar dos instrumentos do século XVI terem, à época, cinco e quatro cordas. Eram instrumentos construídos com baixa tensão e com cordas de tripa de animais, portanto, tinham uma sonoridade mais suave e doce, em comparação aos instrumentos da família do violino. https://pt.wikipedia.org/wiki/Viola de gamba

⁸ From their inception in the 16th century, these instruments were built to sound Strong and loud, in deliberate contrast to the more reedy and less assertive sound of the viols. (BRUN, 2000, p. 13)

Nas questões de definição de medida, formato e afinação, o contrabaixo passou por várias transformações, na busca de se adaptar às demandas sonoras e técnicas necessárias à exequibilidade instrumental. Segundo Negreiros (2003, p. 10), "até meados do século XIX, o contrabaixo foi construído livremente, em várias formas e tamanhos". Em relação ao formato, o gigante Octobass⁹ é um exemplo emblemático da liberdade e indefinições do ponto de vista de medidas, a que se chegou a projetar o instrumento mais grave das cordas de arco.

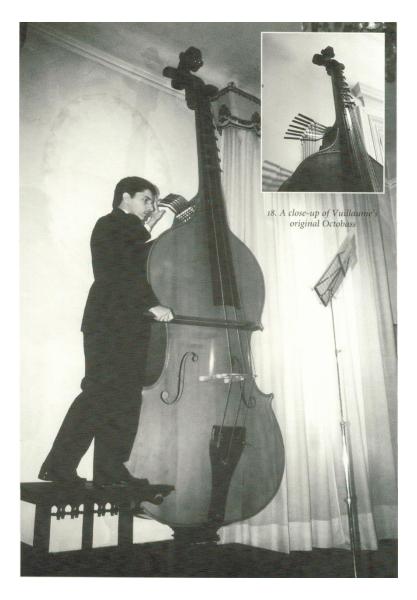


FIGURA 1: Nicólo Moneta tocando seu Octobass. (Fonte: BRUN, 2000)

-

⁹ Segundo Paul Brun, o "octobass" foi construído por Jean Baptiste Vuillaume, e se constituía de um contrabaixo de proporções gigantescas, construído para participar, em 1849, de uma exposição de produtos industriais que acontecia ciclicamente (a cada 5 anos) em Paris (BRUN, 2000, p. 177).

Ainda em relação ao formato do instrumento, nos dias atuais, mesmo com maior padronização, pode-se encontrar dois modelos de contrabaixo, definidos pela forma de seus ombros: ombros recortados (formato "pera") e ombros quadrados (formato "violino")¹⁰.

A respeito da afinação o instrumento passou por várias disposições, tanto que, na França, até o início do século XIX, era comum a afinação em quintas, como nos demais membros da família. Entretanto, em razão da necessidade de ajustes às dificuldades técnicas da demanda orquestral, posteriormente estabeleceu-se a afinação em quartas. Segundo Brun, foi após as dificuldades técnicas encontradas na execução da obra de Beethoven que se iniciou um movimento de reformulação da afinação do contrabaixo na França, no início do século XIX. O autor relata que, com a afinação em quintas, muitas vezes era necessário deixar mais lento, por exemplo, o scherzo da Quinta Sinfonia de Beethoven, para que os contrabaixistas conseguissem executar a parte. Portanto, a afinação em quintas impunha muito mais deslocamentos à mão esquerda (mudança de posição), promovendo, assim, maior complexidade na execução de trechos rápidos (BRUN, 2000, p. 135).

Todas estas históricas indefinições promoveram o que Paul Brun denomina de "Controvérsia Genealógica": as discussões em torno da origem do contrabaixo. O fato de o instrumento ter nascido no momento em que a família do violino suplantou a das violas da gamba, somado a sua particular irregularidade e falta de padronização, são circunstâncias que o conduziram a ser reconhecido como um instrumento híbrido. Nessa perspectiva, parte dos estudiosos consideram o contrabaixo e o violoncelo como instrumentos derivados da família das violas da gamba, e, outros, como Brun, os julgam derivados da família do violino (*ibidem*, p. 20).

Talvez a maior peculiaridade do contrabaixo, fruto de sua defasagem diante dos outros instrumentos da família (violino, viola e violoncelo), seja a questão do uso de dois modelos de arco, no caso, o arco francês e o arco alemão, denominados assim pela proliferação destas técnicas nos respectivos países.

_

¹⁰ Entende-se historicamente que os contrabaixos de ombros recortados trazem consigo esta característica dos instrumentos graves da família das violas da gamba, e o de ombros quadrados, são instrumentos que caminharam em direcão ao formato da família dos violinos.

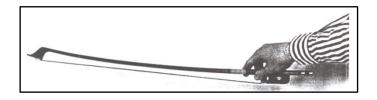


FIGURA 2: Arco Modelo Francês (Fonte: NEGREIROS, 2003, p. 13).

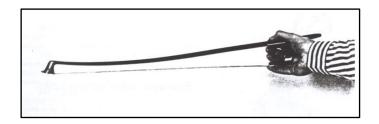


FIGURA 3: Arco Modelo Alemão (Fonte: ibidem, p.13).

Não se tem interesse no presente trabalho, de especificar as características de cada arco, mas sim mostrar como o instrumento é marcado historicamente por singularidades na sua formação, e que estas características parecem traçar uma identidade distinta da dos outros instrumentos de arco. O que se quer refletir aqui, é que, aparentemente, essa falta de padronização se confunde com a flexibilidade conquistada pelo instrumento, não apenas no que toca a sua estrutura física e técnica, mas à maneira como o instrumento se inseriu em diferentes contextos musicais, na música orquestral, e em várias manifestações de música popular urbana, principalmente, no jazz.

A partir desse ponto de vista, acredita-se, no presente trabalho, que não é mera coincidência a confluência de trabalhos artísticos e acadêmicos que, de alguma forma, envolvem a questão da criatividade e o contrabaixo. No que tange ao campo artístico, não se pode deixar de citar o representativo e histórico trabalho do sexteto francês "L'Orchestre de Contrabass". Fundado em 1981 pelo contrabaixista Cristian Gentet, o grupo desenvolve de forma inovadora um trabalho com diferentes influências musicais, e traz questões acerca da criatividade por meio de suas composições, não apenas no estudo e exploração de técnicas estendidas, mas na utilização de uma concepção cênica de sons, gestos e do próprio objeto contrabaixo. O grupo tem 7 discos lançados¹¹. Diferentemente dos outros instrumentos da família, não é incomum encontrar o contrabaixo em formações peculiares, tal como

https://www.youtube.com/watch?v=lb78bKgSN-M&list=RDkvPZkFN73Z8&index=5

¹¹ Por meio destes dois links pode-se ter uma ideia do trabalho desenvolvido pela "L'Orchestre de Contrebasses": https://www.youtube.com/watch?v=kvPZkFN73Z8&list=RDkvPZkFN73Z8#t=9

contrabaixo e voz, ou até mesmo em diálogos com outras linguagens artísticas, como a dança e o teatro.

Em relação a trabalhos acadêmicos, pode-se citar a Dissertação de Mestrado do contrabaixista e professor Alexandre Rosa¹², intitulada: *Técnicas estendidas na performance e no ensino do contrabaixo no Brasil* (2012), na qual, além de desenvolver uma pesquisa do uso de TE¹³ em composições brasileiras, utilizou o recurso como ferramenta pedagógica, tanto como forma de aproximar os alunos da linguagem da música contemporânea quanto como possibilidade de incentivá-los a construírem composições e arranjos por meio da exploração desses sons, provenientes do uso de Técnicas Estendidas – TE.

A presente pesquisa não tem como foco central abordar tecnicamente o estudo do contrabaixo, seja por meio das técnicas estendidas (apesar da utilização destes recursos em vivências com os alunos), seja por qualquer outro procedimento metodológico de desenvolvimento técnico instrumental. No trabalho, visa-se a refletir a respeito da possibilidade do uso de práticas que envolvem a invenção dentro do ensino coletivo de instrumento, e entende-se que o contrabaixo, por suas características históricas, pode impulsionar educadores e estudantes a trilhar novos caminhos no campo pedagógico. Essa abertura pode oferecer aos estudantes uma visão mais larga do campo da música e dos múltiplos significados da experiência da arte do que habitualmente ocorre.

1.1 A importância do uso das TEs e a sua utilização na classe de ensino coletivo do Instituto Baccarelli

Diante do fato da presente pesquisa lidar com o ensino de contrabaixo aliado às práticas criativas, torna-se importante aproximar-se da Dissertação de Mestrado realizada pelo

[&]quot;Alexandre Rosa é Doutor em música-performance pelo IA-UNESP onde também realizou seu mestrado. Sua graduação em música-instrumento foi pela ECA-USP. Foi primeiro contrabaixo solista da Orquestra Sinfônica de Santo André e membro da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo. Fundador da Orquestra de câmara Engenho Barroco tem atuado com esta e em grupos de câmara com música barroca e contemporânea. Suas pesquisas sobre técnicas estendidas resultaram no CD BASS XXI (2013) e na publicação, pela Editora UNESP do livro Técnicas Estendidas do Contrabaixo no Brasil- Revisão de Literatura, Performance e Ensino (2014). Como professor de contrabaixo, no Instituto Baccarelli, 2007 a 2017, pôde fazer a aplicação destas técnicas na iniciação ao instrumento. Atualmente é músico da OSESP. Desde 2016 iniciou colaborações com companhias de balé e teatro. É professor substituto de contrabaixo no IA-UNESP". http://lattes.cnpg.br/0429610307569707

A sigla TE, refere-se ao trabalho com Técnicas Estendidas. Em seu livro "Técnicas estendidas do contrabaixo no Brasil", o Prof. Alexandre Rosa afirma que existem duas visões correntemente aceitas em relação a definição do termo "Técnica estendida", que são: "elementos inovadores ou elementos tradicionais em contextos diferenciados". Todavia, o pesquisador comenta que há conflitos até mesmo em congressos e seminários de música a respeito da definição do conceito de técnica estendida e aponta "a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre o tema" (ROSA, 2014, p. 14).

professor Alexandre Rosa, que resultou no livro: *Técnicas estendidas do contrabaixo no Brasil: Revisão de literatura, performance e ensino*, publicado no ano de 2014.

Trata-se de um estudo que trafega tanto pela área da performance, quanto pela prática do ensino do instrumento. O trabalho de Rosa centra-se nos benefícios que pode trazer a prática das TE na preparação de performances e a sua utilização no campo pedagógico, como forma de obter vantagens no processo de ensino e aprendizagem do instrumento. A experiência pedagógica da pesquisa foi vivenciada com os alunos de contrabaixo do Instituto Baccarelli¹⁴.

No campo interpretativo (performance), o autor analisa algumas peças ao longo dos períodos da história da música, a escrita de TE e a sua importância na evolução idiomática e técnica do contrabaixo. Comentando acerca da peça *Trenody* do compositor polonês Krzysztof Penderecki, Rosa escreve:

No período após *Trenody* houve uma fase de grande experimentação em que o compositor passava a ter meios de se expressar que iam além dos instrumentos tradicionais, e a continuidade destes dependia em grande extensão daquilo que eles tinham a oferecer ao compositor no sentido de despertar seu interesse e provocar sua fantasia. Se considerássemos que ao longo da história do contrabaixo acústico, com raras exceções, este instrumento não havia despertado o "interesse e a fantasia" dos compositores, poderíamos deduzir que esse seria um momento ainda mais delicado, no qual o instrumento poderia cair no esquecimento e ficar para sempre relegado a um papel subalterno dentro da composição, com graves consequências para a evolução técnica e musical (ROSA, 2014, p. 23).

Rosa também realiza uma análise de TE presentes em cinco peças e propõe diversos procedimentos para a interpretação dessas obras. Inclusive, uma dessas peças, o *Adagio* (2001) para quarteto de contrabaixos de João Pedro Oliveira (n. 1959), foi trabalhada, junto à pesquisa, com os alunos de nível médio e avançado do Instituto Baccarelli.

Assim, no campo do ensino, Rosa trabalha com as TE para os iniciantes de contrabaixo, como possibilidade de estimular a invenção, a experimentação e o contato lúdico com o instrumento, e, para os alunos intermediários e avançados, como forma de prepará-los para a apreciação e interpretação da música contemporânea. No que se refere ao estudo com os iniciantes no instrumento, o autor escreve:

34

¹⁴ "O Instituto Baccarelli é uma associação civil, sem fins lucrativos, que tem por missão oferecer formação musical e artística de excelência, proporcionando desenvolvimento pessoal e criando a oportunidade de profissionalização, com foco em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Localizado na comunidade de Heliópolis em São Paulo, conta com mais de 1300 crianças e jovens a partir de 7anos. O Instituto Baccarelli oferece à comunidade uma estrutura de ponta e professores altamente qualificados, aulas de teoria e técnica, da musicalização à especialização em um instrumento, além de prática em orquestras, corais e grupos de câmara". (*ibidem*, p. 36)

Nesse momento, quando eles já têm um entendimento mínimo do contrabaixo, mas não têm a desenvoltura motora e auditiva necessárias para tocarem as notas afinadas, é que as TE podem ser de grande valia para o desenvolvimento motor e cognitivo musical dos alunos. Por meio delas pode-se trabalhar a audição, a pulsação, posturas corporais, explorar sonoridades, dinâmicas, texturas e abrir o leque de possibilidades de aprendizado para o iniciante (ROSA, 2014, p. 84).

Rosa articula e respalda seu trabalho em autores como: Swanwick (1986), Hardgreaves (2010) e Ausubel (1980), no que toca aos benefícios do ensino coletivo, e à relevância do trabalho com a exploração sonora nessa fase inicial, a partir da ideia de que as experimentações preparam os alunos não apenas para o entendimento futuro de especificidades técnicas do instrumento, como os auxiliam a se ambientarem às características da música contemporânea, para o estudo posterior nos estágios intermediário e avançado. Assim:

Livres de parâmetros como afinação, sonoridade e uniformidade de articulações, os iniciantes são incentivados a experimentar e dirigidos a conhecer o instrumento. Posteriormente nos níveis médio e avançado, quartetos para contrabaixo dos compositores Bertram Turetzky (*Kinderspiel*) e João Pedro Oliveira (*Adágio*) levam os alunos a vivenciar a performance da música do nosso tempo (*ibidem*, p. 86).

Essa trajetória pedagógica de alunos iniciantes e intermediários – avançados refletem a dinâmica de ensino no Instituto Baccarelli, que, segundo Rosa, acontece coletivamente com os estudantes iniciantes e individual com os que cursam os níveis intermediário ou avançado, à medida que os alunos desenvolvem, segundo o professor, "as capacidades de autodisciplina, coordenação e concentração que esta prática deve despertar" (ROSA, 2014, p. 83).

No que toca à questão da utilização das TE como impulso para o trabalho composicional com os alunos iniciantes, ponto de convergência entre a dissertação de Rosa e a presente pesquisa, o autor escreve:

Outro aspecto relevante é o fato de que além de serem usadas como procedimentos metodológicos para o ensino de instrumento e da teoria musical elementar, estas técnicas são importantes como exploração do fenômeno sonoro, dos timbres e da criação musical, sempre a partir do universo sonoro do aluno. Este contexto tem proporcionado desenvoltura na performance dos alunos (ROSA, 2014, p. 86).

Dessa forma, o autor trabalha com uma coleção de TE catalogadas pelo contrabaixista e pesquisador francês Jean Pierre Robert¹⁵ que servem, como já descrito, para antecipar o estudo de elementos técnicos por meio da exploração sonora lúdica, e, também, como fonte de

_

¹⁵ Jean-Pierre Robert é um contrabaixista e pesquisador francês, que desenvolveu um importante trabalho relacionado a novos modos de execução do contrabaixo. Escreveu um tratado denominado *Modes of Playing the Double Bass* (1995), com o subtítulo *A Dictionary of Sounds*, em que tece acerca da grafia e descrição de Técnicas Estendidas usadas no contrabaixo, na segunda metade do século XX (ROSA, 2014, p. 29).

inspiração para a prática da composição. Por exemplo: "Som da porta (*vertical movement with pressure*): girar verticalmente a crina com muita pressão em cima da corda. Eficiente para alinhar o arco de maneira reta no ponto de contato com a corda" (ROSA, 2014, p. 89).

Decorrente do processo de aprendizagem das TE, foram realizadas três composições pelos próprios alunos: *Se essa rua fosse nossa*, *Música dos números* e *Samba de Deus*, às quais, o autor relata e analisa detalhadamente o processo de criação de cada uma das peças.

Conclui-se que a pesquisa do Prof. Alexandre Rosa é uma importante referência para o presente trabalho e para estudos a respeito de práticas criativas no universo das cordas de arco, como já dito, tão avesso a novos olhares no que tange à pedagogia de ensino. Apresenta certo pioneirismo do contrabaixo em relação a tais práticas educativas, e transita de forma muito interessante entre a performance e a educação musical, duas áreas convergentes, todavia, de maneira geral, campos que não dialogam entre si, e que acabam perdendo um possível trafego de informações e vivências valiosas para ambas as práticas.

1.2 A metodologia Suzuki e a sua influência no ensino coletivo de cordas no Brasil

1.2.1 Breve biografia

Schinichi Suzuki (1898 – 1998) nasceu em Nagoya (Japão) e, desde a infância, pôde ter um contato direto com a experiência musical por meio do principal instrumento pelo qual o seu trabalho foi futuramente reconhecido, o violino. Filho do dono de uma fábrica de violinos no Japão, Suzuki teve a oportunidade de muito cedo ser encantado pelo universo da música.

Após estudar anos como autodidata, Suzuki foi instruir-se na Alemanha e pôde aperfeiçoar sua técnica instrumental com Karl Klinger, o famoso violinista do quarteto Klinger (FONTERRADA, 2008, p. 166). De volta ao Japão, no ano de 1931, Suzuki começou o seu trabalho como professor, lecionando para uma criança de quatro anos de idade. A partir deste desafio, pois, àquela época, não se tinha o costume de iniciar o estudo formal no instrumento com tão pouca idade, Suzuki concluiu que, assim como todas as crianças aprendem sua língua materna, elas poderiam, também, por meio de um ambiente favorável e estimulador, desenvolver seu talento para a música, desde a mais tenra idade. Dessa forma, teve início o que ficou conhecido como movimento *Educação do Talento*:

ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas para que esse potencial se desenvolva, é preciso que a criança seja exposta a um meio favorável desde muito cedo. A música tem que ser parte importante desse meio e os agentes da musicalização do bebê serão seus próprios pais (FONTERRADA, 2008, p. 167).

A Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) teve um profundo impacto no desenrolar histórico da proposta metodológica de Suzuki. O Japão, provavelmente, carregue consigo o fato mais marcante e simbólico da Segunda Guerra, as bombas de Hiroshima e Nagasaki. Somado a isso, Suzuki, no plano da vida pessoal, por causa da guerra, teve que ficar por um longo período (mais de 10 anos) separado de sua esposa, perdeu um irmão, além de a fábrica de violinos ter sido bombardeada. Portanto, a metodologia Suzuki está indissociavelmente ligada, não apenas a certas características da cultura japonesa, mas a um contexto histórico em que a música e o estudo instrumental, deveriam cumprir um importante papel na formação dos valores humanos, de respeito e amor à vida.

A essência da Educação do talento é a formação integral do ser humano, seguindo uma visão de certo modo distinta daquela que ainda predomina na educação musical instrumental no ocidente, isto é, uma visão de ensino baseada no modelo conservatorial, orientada para a formação de instrumentistas "virtuosos" (ILARI, 2012, p. 188).

Após a guerra, Suzuki mudou-se para a cidade de Matsumoto, onde criou a Escola de Música de Matsumoto, que, mais tarde, se tornaria o Instituto Suzuki de Educação do Talento. Por seus notáveis resultados com as crianças, logo o trabalho de Suzuki repercutiu internacionalmente, e, em 1959, recebeu, pela primeira vez, a visita de importantes músicos do Ocidente, como, por exemplo, o violinista americano John Kendall e o violoncelista Pablo Casals. Deste período, até a sua morte, aos 99 anos de idade, no ano de 1998, Suzuki conseguiu difundir sua proposta nos Estados Unidos e em vários outros países, inclusive no Brasil, que, desde os anos 70, até os dias atuais, tem-se firmado, o que pode ser atestado por sua forte presença do trabalho com a metodologia do mestre japonês.

Na perspectiva do campo da Educação Musical, o professor Shinichi Suzuki faz parte da primeira geração de educadores musicais do século XX, autores de propostas pedagógicas que ficaram conhecidas como *Métodos Ativos de Educação Musical*, por sua natureza prática no ensino da música.

1.2.2 Principais características da proposta metodológica de Suzuki

A filosofia da "Educação do Talento" de Suzuki está para além do instante da aula individual de instrumento. Suzuki busca que a aprendizagem permeie a vida diária, portanto, é

importante que, no seio familiar, se escute as peças que irão ser tocadas, se criem hábitos de estudo e aprendizado do repertório; tudo isso constrói um ambiente propicio para o desenvolvimento musical e humano dos alunos. A proposta de Suzuki baseia-se na ideia de que o ser humano aprende a falar antes do aprendizado da escrita; assim, a partir de um ambiente artificialmente construído de hábitos entre alunos e pais, constrói-se um espaço cultural/musical análogo ao do aprendizado da língua, espontaneamente aprendida no seio da família e/ou do grupo social.

A proposta Suzuki é baseada na premissa de que é possível aprender música, da mesma maneira que se aprende a língua vernácula. Por esta razão, entende-se que o ambiente em que o aluno está inserido é o principal fator que o levará à aprendizagem, da mesma forma que um recém nascido aprende a língua falada pelas pessoas à sua volta e não outro idioma. Nesta concepção, do mesmo modo que ocorre na aquisição da linguagem verbal, pode-se dizer que a melhor forma de se criar uma "habilidade musical" é a inserção do sujeito em um meio no qual esta linguagem esteja fortemente presente (PONTES, 2017, pp. 17-18).

Desse modo, na pedagogia Suzuki, é fundamental que os alunos memorizem as peças, como forma de incorporar as melodias e naturalizar os aspectos técnicos adquiridos no contato inicial com o instrumento.

Por conta da influência do Zen-Budismo e da própria cultura japonesa, não só a memória é importante, mas a repetição, também, é uma das bases fundamentais na proposta de Suzuki. A repetição, na metodologia, não é entendida como um acúmulo de habilidades para um fim, para um produto, como historicamente é reconhecida no dito ensino tradicional, mas é encarada como um fim em si mesma. Dessa maneira, Suzuki propõe que a repetição do estudo instrumental seja uma espécie de extensão do reiterativo cotidiano humano, aproximando a prática instrumental das "repetições" culturais familiares.

Portanto, a família tem uma importância central na metodologia Suzuki. É na relação com a mãe e o pai que é construído o ambiente propício ao florescimento musical dos alunos. Assim, as mães, na filosofia Suzuki, iniciam as aulas de instrumento antes de seus filhos, para que, no momento em que eles ingressarem, efetivamente, nas aulas de instrumento, elas (mães) possam auxiliá-los pedagogicamente, no estudo diário em casa. Alguns itens expostos no quadro abaixo apresentam as atribuições dos papeis dos pais, alunos e professores na metodologia Suzuki:

Papel do aluno	Papel dos pais	Papel do professor
Aprender a se concentrar	Estar presente nas aulas e anotar as lições	Conhecer a metodologia Suzuki
Aprender a seguir instruções	Criar um ambiente positivo em casa	Saber como trabalhar com o aluno
Aprender a estudar	Ser um bom modelo	Ser um bom modelo
Escutar todos os dias	Garantir a prática diária, seguindo as instruções do professor	Dar lições claras e ser organizado
Assistir a outros alunos		Ser agradável e criativo
Aprender a trabalhar em grupo		

Quadro 1: Atribuições de alunos, pais e professores no Método Suzuki (Fonte: Site do Centro Suzuki Campinas, disponível em: http://suzukicampinas.com.br/metodo-suzuki/; Acessado em: 04/05/2017).

Uma estratégia realizada pelos professores é a prática da recapitulação do repertório aprendido, de modo que crianças de distintos estágios técnico-musicais participem deste momento. Este procedimento pedagógico ajuda a estabelecer o sentido de grupo entre os alunos e a experiência de viver numa comunidade musical, que partilha, não apenas os mesmos conteúdos técnico-musicais, mas de procedimentos de socialização, grandemente impregnados de valores humanos. A prática em grupo é importante na metodologia, todavia, não substitui as aulas individuais, mas se agrega a elas como procedimento rotineiro; o ensino tutorial é o modelo das aulas na prática Suzuki.

Alunos Suzuki ganham atenção na mídia por causa dos concertos em grandes grupos frequentemente apresentados, dando a falsa impressão de que este é o modo em que eles são treinados. Ao contrário de que alguns acreditam, a base do programa é na realidade a chamada aula individual. Este pode ser o modo mais apropriado de aula particular, uma vez que outros alunos, pais e professores são também estimulados a comparecer" (BARBER, 1991, p. 8).

1.2.3 A metodologia Suzuki no Brasil e a sua influência no ensino coletivo de cordas

Segundo LUZ (2004) e PENNA (1998) in ILARI (2012), a primeira aparição do trabalho com o método Suzuki no Brasil, remonta à década de 1970, por meio de Luise

Gassenmayer, conhecida como Irmã Wilfried, na cidade de Santa Maria, RS. Violinista austríaca, nascida em 1921, Gassenmayer, por volta de 1973, entrou em contato com a filosofia de ensino Suzuki, e, no ano seguinte, iniciou o trabalho com a metodologia para uma turma de 10 crianças, na própria cidade de Santa Maria. Outros professores, como Marco Antônio Penna e Efraim Flores, deram continuidade a este trabalho com a metodologia no sul do País.

Nos anos 80, existiam vários professores¹⁶ espalhados pelo Brasil, que utilizavam a metodologia Suzuki. Segundo CAREY (1996) *in* ILARI (2012), em 1996, existiam mais de 15 cidades no sul do país, que ofereciam o ensino instrumental com bases na filosofia Suzuki. Um nome importante no estado de São Paulo é a professora Shinobu Saito¹⁷, que, nos dias atuais, ainda promove um importante trabalho de formação para músicos interessados no ensino de instrumento com base nessa filosofia de ensino. Saito, até há poucos anos, era a única professora no Brasil com autorização da SAA (Associação Suzuki das Américas – sigla em inglês), para ministrar estes cursos de formação na metodologia Suzuki, e pode-se dizer, que a maior parte dos professores que trabalham com essa abordagem, atualmente, no Brasil, de alguma forma, passaram pelos cursos da Prof.^a Saito.

Ainda segundo ILARI (2012):

Apesar de o violino ser o instrumento mais difundido, em 1996 já havia, em algumas cidades brasileiras, professores Suzuki de outros instrumentos como o violoncelo, a viola, a flauta doce, o piano, a flauta transversal e o violão. Sem esquecer que as ideias de Suzuki também foram difundidas em diversos estados do Brasil. De lá para cá, é praticamente impossível calcular o número exato de alunos e professores Suzuki espalhados pelo país (ILARI, 2012, p. 192).

Além da metodologia Suzuki ter se espalhado pelo País, sua rede de influência não remete apenas aos trabalhos que lidam diretamente com essa abordagem propriamente dita, mas se conecta, indiretamente, a outras abordagens metodológicas de ensino, principalmente, aquelas que trabalham com o ensino coletivo de música. Apesar da proposta de Suzuki não ter como fundamento o ensino coletivo, o incentivo à prática em grupo dentro da pedagogia,

-

¹⁶ Segundo VIEIRA (2004) *in* ILARI (2012), estes são os principais professores que trabalhavam com a metodologia Suzuki na década de 80 no Brasil: Hildegard Martins, Bianca Bianchi e Edna Savytzky em Curitiba, José Carlos Lima e Carlos Souza em Porto Alegre, Carlos Alberto Vieira em Florianópolis, Shinobu Saito em Campinas, Regina Grossi em Londrina, Ligia Froehner e Consuelo Froehner em São Bento do Sul, Marco Antonio Penna e Efraim Flores em Santa Maria, entre outros.

¹⁷ Shinobu Saito é Doutora em música (performance em violino), formada pela Universidade de Iowa. Trabalha desde 1981 com o Método Suzuki. Em junho de 2006 obteve o *"Teacher Trainer Certificate"* da Associação Suzuki das Américas (SAA), tornando-se a primeira professora no Brasil qualificada para formar professores no Método Suzuki. Desde então, tem preparado professores Suzuki em todo o Brasil. http://suzukicampinas.com.br/shinobu-saito (Último acesso em 04/05/2017).

somado à meticulosidade do método, no que toca à escolha das peças e a sua relação com o desenvolvimento técnico-musical dos alunos, influenciaram diferentes propostas metodológicas no Brasil e no mundo.

Outra característica importante da abordagem de Suzuki é o papel da coletividade no desenvolvimento das habilidades e da motivação do aluno. Para que as crianças se mantenham motivadas, é importante que elas tenham oportunidades não apenas de assistir a outras crianças tocando, mas também de tocar com outros alunos (ILARI, 2012, p. 202).

Desse modo, dificilmente não se encontram "ecos" do trabalho de Suzuki em outras propostas metodológicas, seja nos apontamentos dos benefícios pedagógicos da prática coletiva, seja no conteúdo musical propriamente dito (peças); por exemplo, a famosa canção folclórica inglesa: *Twinkle, Twinkle, Little Star*¹⁸ (Brilha, Brilha, Estrelinha), entre outras peças. No Brasil, as propostas de JAFFÉ, e, posteriormente, de Dias (1993), Oliveira (1998) e Galindo (2000), que ganharam notoriedade em pesquisas e na prática do ensino coletivo, comprovam a amplitude da influência do trabalho de Suzuki, no ensino coletivo de instrumentos musicais, no Brasil.

Por fim, nos dias atuais, Suzuki continua sendo uma importante fonte de estudos e pesquisas acerca da utilização de sua filosofia na contemporaneidade. Um exemplo recente desta afirmação é a Dissertação (referência bibliográfica do presente trabalho) defendida pelo pesquisador Samuel C. Pontes em Junho de 2017, intitulada *Diversas lentes de Leitura do Método Suzuki: diálogos e outras experiências literárias*, sob a orientação da Prof.ª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

1.3 Alberto Jaffé e o seu pioneirismo na prática do ensino coletivo no Brasil

O trabalho com o ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil tem como precursor, o violinista, professor e maestro, Alberto Jaffé. Ele atuou como solista, tanto no Brasil, quanto em orquestras no exterior, em países como Alemanha, Israel e Estados Unidos. De 1982 a 1985, Jaffé foi diretor adjunto do Departamento de Música do *National Academy of Arts* em Champaign, Illinois, onde também trabalhou como professor de violino, viola e música de câmara (YING, 2007, p. 22).

No ano de 1975, Jaffé foi convidado pelo SESI (Serviço Social da Indústria) para implantar um projeto de ensino de cordas de arco na cidade de Fortaleza (CE). Assim, ao lado

¹⁸ Melodia folclórica inglesa de ninar. O texto é do início do século XIX, da poetisa inglesa Jane Taylor (1783 – 1824). https://en.wikipedia.org/wiki/Twinkle, Little Star. Acessado em 05/05/2017

de sua esposa e pianista, Daisy de Luca, Jaffé deu início ao que se chamou "Orquestra de Cordas do SESI". O objetivo do projeto era oferecer o ensino de instrumentos de cordas para o maior número possível de estudantes, pois, à época, era reduzido o número de instrumentistas capacitados para preencherem vagas em orquestras; assim, Jaffé acreditou que a metodologia de ensino em grupo poderia ser um meio eficaz de qualificar instrumentistas para o ingresso em instituições pelo país. Nessa perspectiva, Silva (2010) escreve:

> A década de 70 pode ser considerada, no panorama brasileiro, como um período em que um dos maiores problemas das orquestras concentrava-se na falta de músicos para as vagas existentes. Em 1975, só em São Paulo, surgiram quatro novas orquestras. A exemplo do que ocorria em São Paulo, havia também em Recife, Porto Alegre e no Rio de Janeiro grande necessidade de músicos para o setor das cordas (SILVA, 2010, p. 1063).

Segundo Souza (2016)¹⁹, Jaffé acreditava que, por conta da baixa remuneração, havia pouco interesse da classe média brasileira no incentivo ao estudo destes instrumentos musicais.

> Com o projeto de ensino de cordas do SESI, Jaffé considerou que os filhos das classes trabalhadoras, poderiam desenvolver em longo prazo uma carreira profissional como instrumentistas, além de usufruir de todos os benefícios sociais e culturais que o ensino de cordas poderia proporcionar a esses jovens (SOUZA, 2016, p. 26).

Importante ressaltar, como bem aponta SOUZA (2016), as semelhanças entre o modo como se configurou este tipo de prática de ensino na Inglaterra (país tido como precursor desta proposta de ensino) e como se no Brasil, nesse período. Em ambos os países, os projetos deram-se pelo estabeleceu incentivo industrial, na Inglaterra, pela Mechanic's Intitutes²⁰, no Brasil, pelo SESI (Serviço Social da Indústria). Desse modo, aparentemente, parece existir, no seio da ideia de ensino coletivo de cordas friccionadas, um caráter fabril, no que toca à possibilidade de, a "toque de caixa", fomentar ouvintes e profissionais da dita música de concerto.

Antes de assumir o projeto "Orquestra de Cordas", Jaffé teve oportunidade, não apenas, de participar, nos Estados Unidos, de congressos cuja temática era a prática coletiva

 $^{^{19}}$ SOUZA, J. R. O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais. São Paulo, UNESP/IA, 2016.

²⁰ Segundo SOUZA (2016), os *Mechanics' Institutes* foram instituições criadas no início do século XIX no Reino Unido, para darem suporte educacional e cultural aos jovens e adultos trabalhadores das indústrias nos países da União, respectivamente, Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte.

de música²¹, assim como, de lecionar, nesse país, utilizando esta metodologia de ensino. Diferentemente da proposta de Suzuki (apesar da influência no trabalho de Jaffé), na qual a prática coletiva é mais um suporte para a construção de um sentido de comunidade musical, a metodologia de Jaffé é baseada na coletividade, na atividade simultânea entre os naipes das cordas friccionadas — violino, viola, violoncelo e contrabaixo; Esta maneira de lecionar, conhecida hoje como *ensino heterogêneo de instrumento musical*, é possível, segundo Jaffé, por conta do que denominou como "elementos chaves" da técnica instrumental, que são a similaridade da afinação nas cordas Lá, Re e Sol e a utilização do arco pelos quatro instrumentos.

Após 2 (dois) anos em Fortaleza, e a repercussão positiva de seu trabalho na capital cearense, Jaffé foi convidado pelo Instituto Nacional de Música (INM), órgão responsável pela política cultural da FUNARTE²² na área de música, a implantar outros centros de ensino coletivo de cordas, em outras capitais do país. Este empreendimento ficou conhecido como "Projeto Espiral", e contou com núcleos em Brasília, Fortaleza, Recife, Belém, Natal e Florianópolis. O Projeto Espiral perdurou durante os anos de 1978 e 1979, mesmo com o afastamento de Jaffé, por conta de outro convite, neste caso, para a implantação de um núcleo de ensino coletivo de cordas no SESC/SP. O Projeto Espiral foi retomado em 1984, e permaneceu até 1989, sob a coordenação de outros professores.

1.3.1 Jaffé e a "Orquestra de Cordas" no SESC/SP

No ano de 1978, Jaffé iniciou o trabalho no SESC (Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo) na cidade de São Paulo, também denominado de "Orquestra de Cordas". A orquestra se instalou no Centro Cultural e Desportivo "Carlos de Souza Nazareth", posteriormente, chamado de "SESC Vila Nova" e, por último "SESC Consolação" (SOUZA, p. 28).

-

²¹ Apesar de a prática de ensino em grupo de cordas friccionadas remontarem ao século XIX, o termo "ensino coletivo", já consolidado nos dias atuais, demorou para se tornar uma classificação recorrente para caracterizar este modelo de ensino. Nos Estados Unidos, era conhecido como "String Class" e, nos anos 70, Jaffé o chamava "Orquestra de Cordas". Todavia, o trabalho desse violinista/professor trazia as características do que hoje se chama "Ensino coletivo de instrumento". No caso de Jaffé, ensino coletivo heterogêneo de cordas friccionadas. ²² "A Funarte (Fundação Nacional de Arte), órgão vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi criada em 1976 para ser o braço executivo do governo na área cultural. A estrutura da Funarte foi extinta em 1990 pelo presidente Fernando Collor de Mello, retornando algum tempo depois como o nome de IBAC (Instituto Brasileiro de Arte e Cultura). O governo seguinte restituiu o nome original à instituição, mas mantendo somente uma percentagem reduzida de pessoal e programas" (LEME, 1999, p. 50).

Dentro da mesma perspectiva do ensino heterogêneo de música, o projeto no SESC não se aplicava a uma determinada faixa etária, assim, crianças, jovens e adultos podiam participar das classes. Dessa forma, ainda segundo SOUZA (2016):

Verifica-se, portanto, que de certa maneira, Alberto Jaffé procurava com o seu trabalho, sedimentar em nosso país uma tradição musical envolvendo o ensino de instrumentos de cordas friccionadas, algo que até aquele período ainda não havia acontecido (SOUZA, 2016, p. 33).

A ideia de Jaffé era oferecer à comunidade, a oportunidade de se aproximar do universo orquestral, de sua prática, da escuta e do entendimento dos códigos que envolvem a música e os instrumentos de cordas friccionadas, tais como afinação, história, estilo, e outros. Dessa maneira, Jaffé acreditava na possibilidade de, por meio de uma comprometida prática coletiva de instrumento, estimular o surgimento, não apenas, de novos instrumentistas, como, também, de ouvintes preparados para apreciar às múltiplas nuances inerentes à experiência sonora da música clássica. Interessante pensar que, pelo ângulo do objetivo e da dinâmica da prática coletiva, a metodologia de Jaffé difere da pedagogia Suzuki. Na filosofia Suzuki, a aula individual é a base do programa de ensino e a prática coletiva é, basicamente, um meio para alcançar um sentido de comunidade entre os alunos. Na metodologia de Jaffé, a prática na coletividade é o centro de sua proposta, pois um dos seus principais interesses era a capacitação de estudantes para serem especificamente músicos de orquestra. Por outro lado, existe uma importante convergência na maneira de ambos crerem no potencial humano para o estudo instrumental e não aceitarem à ideia de talento inato.

Na questão do trabalho pedagógico propriamente dito com a "Orquestra de Cordas", o professor e maestro João Mauricio Galindo, todavia, à época, aluno da primeira turma da orquestra, descreve desta forma a dinâmica da aula:

[...] ele tinha um método muito bem feito, aula por aula, ele sabia o que fazer. No início eu achei que aquilo não ia dar certo, mas ele tinha uma capacidade de obter a concentração do pessoal que era impressionante. Era o jeito dele aliado ao método. Tínhamos também a ajuda da esposa Daisy de Luca. Eram três aulas por semana, muito intensas, como se estivéssemos fazendo ginástica em uma academia por duas horas; era um processo muito ativo. Uma das críticas que se fazia ao curso dele era que se não aprendia teoria. No entanto, ele ensinava teoria. À medida que surgia um problema prático parta ser resolvido ele ensinava, ele começava com questões musicais importantes desde o começo; mal sabíamos tocar uma escala e ele já falava o que era um final de frase, ponto culminante de uma frase e noção de tensão e repouso. Ele dizia que não era necessário esperar o aluno ter técnica para começar a ensinar música e isso era uma grande sacada dele. Quanto ao repertório, no começo ele escrevia tudo e cuidava para que todas as vozes, 1° e 2° violino, viola, violoncelo e contrabaixo tivessem em algum momento de executar um solo (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta n° 2, pp. 232, 233).

Percebe-se nas palavras de Galindo que, para atingir um nível de excelência musical neste tipo de prática, é necessário que o professor saiba realmente aonde quer chegar com os alunos, durante o período das atividades musicais, algo que Jaffé fazia, nas palavras de Galindo, com extrema habilidade. Nota-se, também, na metodologia de Jaffé, uma consciência referente aos conceitos musicais (dinâmica, fraseado, história da música) e às maneiras com as quais eles podem ser trabalhados, desde os primeiros contatos com a técnica instrumental. Interessante perceber que, mesmo intuitivamente, o trabalho de Jaffé se conectava, já naquela época, a discursos provenientes do campo da educação musical, tal como o do educador inglês Keith Swanwick.

Com o tempo, Jaffé criou a "Camerata SESC de São Paulo", para contemplar os alunos da orquestra tecnicamente mais adiantados. Durante sua coordenação, Jaffé trouxe o contrabaixista americano e especialista em ensino coletivo, Edward Krolick (EUA), com a intenção de capacitar monitores para o Projeto. A ideia não era habilitar monitores apenas para o "SESC Consolação", mas, preparar outros profissionais, para atuarem como professores de instrumento, após a instalação de trabalho semelhante, em outras cidades do interior paulista, como Rio Claro, Americana, Araraquara e Piracicaba. Havia uma intenção de Jaffé, de multiplicar estes núcleos de ensino coletivo, para ampliar o acesso dos cidadãos à prática e ao "ambiente" da música orquestral. Talvez, nos dias atuais, com as devidas particularidades, a Associação Amigos do Projeto Guri e seus polos espalhados por várias cidades do Estado de São Paulo, seja um protótipo do que Jaffé desejava, àquela época, para os núcleos de "Orquestras de Cordas" do SESC. Jaffé permaneceu de 1978 a 1982 como maestro e coordenador pedagógico no "SESC Vila Nova". Afastou-se, para assumir um convite de trabalho nos Estados Unidos, onde residiu, até seu falecimento, em 2012. Tanto o Instituto Pão de Açúcar (1999), quanto o Instituto Baccarelli (1996) chegaram a utilizar a metodologia criada por Jaffé, por meio do trabalho desenvolvido por sua filha, Renata Jaffé, enquanto esteve à frente de ambas as instituições. Nos dias atuais, apenas o Instituto Pão de Açúcar, em algumas de suas sedes, como Morumbi, Osasco, Santos e Rio de Janeiro²³, ainda mantêm a utilização da metodologia de Jaffé.

É notório o legado do trabalho pedagógico realizado por Jaffé diante da "Orquestra de Cordas", tanto no "Projeto Espiral", quanto no "SESC Vila Nova". Num período histórico em que havia uma grande carência não apenas de instrumentistas, mas de uma cultura de

http://www.institutogpa.org.br/igpa/educacao/programa-de-musica-orquestra-igpa.htm. Acessado no dia 22/05/2017.

apreciação da música de concerto, Jaffé procurou empreender uma metodologia que atendesse a urgência dessa demanda, em meio às dimensões territoriais do país. Sua influência é grande sobre o trabalho de autores que, com o tempo, vieram a se debruçar no ensino coletivo de cordas friccionadas.

1.3.2 Considerações acerca do período pós Jaffé no SESC; os trabalhos de Ayrton Pinto, Samuel Kerr e a configuração nos dias atuais

Em 1982, o Prof. Ayrton Pinto²⁴ foi convidado para assumir os cargos de coordenador e regente, no lugar de Alberto Jaffé. Spalla de Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, Ayrton Pinto ficou pouco tempo à frente do projeto do SESC. Ele chegou a mudar a forma de trabalho estabelecida até então por Jaffé, ao contratar um professor para cada naipe, mudando assim, a configuração da prática pedagógica dita heterogênea (aprendizagem simultânea entre os naipes), para o ensino coletivo considerado como homogêneo, por trabalhar os naipes separadamente.

Segundo GALINDO *apud* SOUZA (2016, p. 42), Ayrton Pinto teria alterado a abordagem pedagógica, por desconhecer o trabalho com o ensino coletivo, o que promoveu uma certa dificuldade em coordenar as diferentes metodologias utilizadas pelos professores nos naipes.

O Prof. Ayrton Pinto criou, também, uma "Orquestra de Câmera" (nos moldes americanos), aberta à comunidade, destinada a atender alunos com iniciação no instrumento, fossem eles estudantes ou aposentados; segundo Galindo (na época, monitor) e Kerr (professor que veio a substituir Ayrton Pinto), Ayrton Pinto não acreditava na possibilidade de oferecer um ensino de qualidade, por meio desta proposta pedagógica (SOUZA, 2016, p. 43).

http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,morre-o-violinista-airton-pinto-ex-spalla-da-osesp,467834

²⁴ Ayrton Adelino Teixeira Pinto (1933 – 2009) foi spalla da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp) e primeiro músico brasileiro a integrar a Sinfônica de Boston, nos Estados Unidos, entre 1959 a 1976. Integrou a OSESP entre 1976 e 1988 e dirigiu o Festival de Inverno de Campos do Jordão. Foi regente da Orquestra de Câmara da UNESP e Livre-docente do Instituto de Artes da Unesp. Foi também, professor do New England Conservatory of Music de Boston.

1.3.3 Samuel Kerr

No ano de 1984, o Prof. Samuel Kerr²⁵ assumiu a posição de diretor do coro e da "Orquestra de Cordas" do SESC Vila Nova (Consolação). A especialidade de Kerr é o trabalho com o canto coral, entretanto, o professor tinha experiências anteriores na regência de grupos instrumentais; esteve à frente da Orquestra Sinfônica Jovem (Municipal) e da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal. Neste período também foi Diretor da Escola Municipal de Música. Assim, por sua experiência com ambas as formações (coral e instrumental), Kerr foi convidado pelo SESC para realizar um trabalho pedagógico que integrasse a prática coral e a orquestra de cordas. Segundo KERR *apud* SOUZA, 2016:

Quando cheguei para esse trabalho, a minha especialidade não era o ensino de cordas, o que caracterizava a atividade musical no SESC, mas tive uma equipe muito comprometida de professores que lecionavam coletivamente as cordas, separadas por naipes. No SESC formei o coro e, então, essa unidade do SESC passou a ter a orquestra e o coro, assessorados por uma equipe que era muito competente e eu regia essa nova formação (KERR, entrevista editada por SOUZA, pergunta 1, 2016, p. 206)

O intuito da instituição era que Kerr implementasse um trabalho pedagógico similar ao que Antunes Filho²⁶ realiza no próprio SESC, com estudantes de teatro. Todavia, segundo o próprio Prof. Kerr, as diferenças entre o processo de desenvolvimento técnico de estudantes de teatro e dos alunos de instrumentos de cordas na coletividade, impediam uma similaridade pedagógica, em relação ao trabalho realizado por Antunes Filho, no teatro.

Lidando com o ator, talvez se alcançasse o nível de excelência, mas com o violino, por exemplo, para se chegar a esse nível, considero que seja necessário muito tempo de estudo, e estudo não coletivo. O que eu propunha era um envolvimento musical a partir do ensino das cordas e do ensino vocal. Fiz um projeto de integração

⁻

²⁵ Samuel Kerr foi professor de canto coral do Instituto de Artes da Unesp. Sua carreira artística foi marcada por trabalhos com o canto coral, onde experimentou novos recursos de expressão, tanto no repertório, quanto no diálogo com outras linguagens artísticas. Kerr foi regente da Orquestra Sinfônica Jovem Municipal de São Paulo, de 1972 a 1982, e Diretor da Escola Municipal de Música da Prefeitura de São Paulo de 1972 a 1975. Regente Titular do Coral Paulistano, de 1979 a 1983 e de 1990 a 2001. Prêmio APCA 1974 pelo seu trabalho à frente da Escola Municipal de Música e em 1992 como Regente Coral. Trabalhou no SESC Consolação de 1984 a 1988. (Disponível em:

http://www.funarte.gov.br/projetocoral/wp-content/uploads/2011/05/Ensaios_olhares_sobre_-a_-musica_-coral_brasileira.pdf)

José Alves Antunes Filho, mais conhecido como Antunes Filho, nasceu em São Paulo, no dia 12 de dezembro de 1929. Diretor de teatro, considerado por muitos como um dos principais nomes do teatro no Brasil. Antunes fez parte da primeira geração de encenadores brasileiros, dissidentes do Teatro Brasileiro de Comédia, onde começou como assistente de direção em 1952. Seu trabalho é ligado à renovação estética, política e cênica do teatro brasileiro surgido nos anos 1960 e 1970. Nessa época, Antunes monta o Centro de Pesquisa Teatral (CPT), hoje residido no Sesc Consolação, onde, desde então, têm formado diversos atores com metodologia e técnica próprias. (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Antunes Filho/; Acessado em: 04/06/2017).

instrumental-vocal, que era antes pensado apenas na orquestra (KERR, entrevista editada por SOUZA, 2016, pergunta nº 5, p. 211).

Kerr declara seus questionamentos à época em que assumiu o cargo de coordenador e regente do SESC Vila Nova (Consolação):

Eu vinha com uma preocupação muito grande pensando numa forma de adequar as atividades musicais às transformações da comunicação e da tecnologia que estavam chegando à sociedade cada vez mais rapidamente e às vezes de maneira até agressiva. Costumo dizer que depois que entramos pela primeira vez na sala escura do cinema, tudo se transformou. Passamos a ouvir a trilha sonora com volume amplificado, uma música muito mais forte do que as que estávamos acostumados a fazer com o que tínhamos à nossa disposição, além de ver as imagens em uma proporção gigantescamente diferente. Então víamos as imagens e a música sendo transmitidas de uma maneira nova. Os sons e as imagens completamente alterados em amplitude além da capacidade de execução humana. Diante desse quadro, a sensação que tenho é que passamos a nos decepcionar com nossas próprias vozes (KERR, entrevista editada por SOUZA, 2016, pergunta nº1, p. 206).

Percebe-se, no discurso do regente e professor, um olhar abrangente a respeito das transformações do fenômeno sonoro na segunda metade do século XX, o que mostra a aproximação de Kerr de questionamentos oriundos do campo da educação musical.

O tipo de preocupação de Kerr, inevitavelmente, se relacionou com as características do trabalho empreendido no período em que esteve como regente e coordenador no SESC Vila Nova (Consolação). Dessa forma, ele se dedicou a criar projetos musicais que integravam coro e orquestra à cultura e as sonoridades da comunidade local. O primeiro projeto (1984) foi um mapeamento do "Som do prédio" realizado pelos alunos do coro e da orquestra, que frutificou em um Concerto de Natal, baseado nesta pesquisa sonora. No segundo projeto, no ano de 1985, a temática foi o "Som do bairro", no caso, o bairro Higienópolis, onde se localiza a rua "Dona Veridiana", e, por isso o evento se chamou: "Como vai Dona Veridiana?". Os outros dois projetos - espetáculo foram o "Zoo-Ilógico" e "Abrir o Eco", o primeiro, um musical a respeito de bichos, em que vários compositores foram convidados a escrever para a Orquestra e Coro, e, o segundo, um evento que tinha como temática questões ecológicas.

Segundo Kerr (*in* SOUZA, 2016), no período em que esteve à frente do SESC, os professores de instrumento trabalhavam pedagogicamente de maneira integrada a estes projetos-espetáculos, estudando o repertório tanto nas aulas, em naipes com os respectivos instrutores, quanto na prática orquestral.

Esses projetos sempre se tornavam um tema de trabalho que envolvia a todos do departamento de música do SESC. E por conta dessa integração cada aluno estudava o repertório com seu professor e participava das aulas coletivas onde os temas dos

projetos eram ensaiados (KERR, entrevista editada por SOUZA, 2016, pergunta nº 1, p. 207).

Observa-se que Kerr procurou trabalhar com a amplitude de saberes que esses espetáculos ofereciam aos alunos, assim, optou por conectar a vivência musical com questões educativas e sociais mais abrangentes, concentrando seus esforços na experiência artística proporcionada aos alunos. Nessa perspectiva, Kerr também fomentou o diálogo com outras linguagens da arte e outras áreas de conhecimento.²⁷ Ele introduziu um trabalho cênico com o coro, aproximando à prática musical da linguagem do teatro, o que ficou chamado como "Coro Cênico". Portanto, estimulava uma prática de abertura a outras linguagens artísticas, que, afetava não apenas o coro, como também, a orquestra.

Desse ponto de vista, havia uma participação cênica também por parte da orquestra. Não esquecendo que o procedimento cênico, na verdade, já está na atitude do músico enquanto instrumentista. O seu instrumento, a sua vestimenta, a maneira como executa a partitura, faz parte da performance. Uma atitude cênica (KERR, entrevista editada por SOUZA, 2016, pergunta nº 3, pp. 209 e 210).

A ideia de Kerr era, sobretudo, oferecer aos alunos ricas experiências que os conectassem a uma visão larga do fazer artístico e, ao mesmo tempo, que essas vivências tivessem um sentido e diálogo com espaço e entornos culturais do SESC, naquele dado momento. Desse modo, diferentemente de Jaffé, que procurou além de estimular amadores da prática musical, formar (mesmo trabalhando com iniciantes) músicos profissionais para ocuparem cadeiras em orquestras sinfônicas, Kerr encarou o ensino na coletividade como uma maneira de sensibilizar os alunos, a obterem uma visão mais ampla da vivência artística.

Quanto ao trabalho social do Centro de Música do SESC, Kerr acredita que, a partir do momento em que as pessoas participam de um ensino coletivo, seja de violino ou outro instrumento na instituição, elas acabam entrando em contato com outras manifestações artísticas, tais como: artes plásticas, teatro, entre outras, e podem conviver socialmente em ambientes bem estruturados, além de desenvolver a autoestima (SOUZA, 2016, p. 54).

Um exemplo emblemático (e que envolve diretamente a figura de Kerr) é a passagem da hoje professora de contrabaixo Sonia Ray²⁸, no SESC Consolação. Na entrevista concedida ao presente autor, ela diz assim:

²⁸ "Sonia Ray é professora Titular da Universidade Federal de Goiás em Goiânia, onde leciona contrabaixo, música de câmara e metodologia de pesquisa. Possui graduação em Composição e Regência pelo Instituto de

49

²⁷ Segundo Kerr, em sua entrevista (2015) concedida a João Ricardo de Souza, as parcerias com outras linguagens foram realizadas ao lado de profissionais de outras áreas. Segundo Kerr: "Eu acreditava que, para o planejamento, sempre deveríamos contar com alguém que não fosse da área de coro para que nos forçasse a ter um procedimento vocal que se adaptasse a novas propostas" (SOUZA, p. 209). Assim, ele conta que, quando fizeram o espetáculo "A Estrela" no SESC, contrataram um astrônomo para acompanhar a produção.

Em 1984 passei a integrar o Coral Cantoria (sob regência de Alexandre Zilahi e Thema Chan), período em que conheci Samuel Kerr (que mudou minha vida e me fez desejar ser musicista profissional) que assumia o projeto de ensino coletivo do SESC com a saída de Jaffé. Iniciei cantando no Coral do SESC e após 1 semestre fui apresentada ao contrabaixo pela então administradora da área de música, Claudia Toni, e apaixonei-me imediatamente. Estudei no "SESC-Consolação" com Gerson Frutuoso até final de 1987, quando ingressei no Instituto de Artes da Unesp, onde estudei com Valerie Albright (contrabaixo), Marisa Fonterrada, Vilani-Côrtes e Samuel Kerr, entre outros (RAY, entrevista editada por PAZIANI, pergunta nº1).

O percurso da Prof.ª Sonia Ray ajuda a mostrar as características do trabalho desenvolvido por Kerr no SESC, no sentido da abertura à experiência musical e às descobertas que ela pode oferecer aos estudantes.

Em 1988, o Prof. Samuel Kerr deixou sua função de maestro e coordenador do projeto do SESC.

Conclui-se, que o trabalho de Kerr nos anos em que esteve à frente como regente e coordenador pedagógico das atividades musicais do SESC Vila Nova (Consolação), pode ser considerado um exemplo de como o ensino coletivo pode abrir um espaço para práticas musicais distintas do ensino convencional de instrumento, aquele apenas voltado para o acúmulo técnico musical. Kerr ao possibilitar aos alunos a oportunidade de vivenciarem um espectro amplo de arte, os aproxima de uma prática instrumental mais inventiva e criativa do que a que em geral se consegue com estudantes, o que o conecta diretamente as reflexões, experiências e anseios da presente pesquisa.

Cita-se, para finalizar este subitem, a fala de Kerr a respeito do que pensa a respeito dos benefícios do ensino coletivo, em que deixa explícita a preocupação em oferecer aos estudantes meios de expressão e invenção por meio da prática coral e instrumental, priorizando mais a abrangência da experiência artística (diálogos entre linguagens), do que o desenvolvimento técnico instrumental.

Se a pessoa individualmente se interessar pela carreira de Música, as coisas devem ser encaminhadas de outra maneira, para um estudo além do proporcionado pelas entidades assistencialistas, de ensino coletivo. Isso não tira a essência extremamente importante desse trabalho, porque ele não faz pré-seleção; todos têm o direito ao

Artes da UNESP (1993), Mestrado (1996) e Doutorado (1998) em Performance e Pedagogia do Contrabaixo, ambos na University of Iowa, EUA. Apresenta-se regularmente em performances ao contrabaixo, priorizando o repertório contemporâneo para o instrumento. É artista convidada da International Society of Bassists desde 1993. Concluiu estágio de Pós-doutoramento na University of North Texas (2008). É professora colaboradora no PPG Música do IA/UNESP onde orienta pesquisas sobre performance em contrabaixo e música de câmara. É coordenadora da Área de Cordas da EMAC-UFG. Foi Presidente da ANPPOM-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Gestão 2007-2011). É criadora da Revista Música Hodie (Qualis A1) a qual editou e presidiu o Conselho Editorial". http://lattes.cnpq.br/5646455244693371

acesso à linguagem, à vivência, execução e compreensão da música coletivamente. Todos têm o direito ao desenvolvimento da criatividade a partir do que a ferramenta coral e orquestral têm a oferecer (KERR, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 4, p. 210).

1.3.4 A criação do Centro Experimental de música, e o SESC Consolação nos dias atuais

Após a saída de Samuel Kerr em 1988, foi criado, em 1989, o Centro Experimental de Música (CEM). Segundo SOUZA (2016), este foi um período de ponderação acerca dos rumos do ensino dentro da instituição. Este processo de reflexão envolveu os instrutores de instrumento que, à época, eram:

- a) João Mauricio Galindo (violino e viola)
- b) Leonel Dias (violoncelo)
- c) Gerson Frutuoso (contrabaixo)
- d) Gisele Cruz (voz)
- e) Walter Macedo
- f) José de Menezes Filho (gerente de unidade)

Importante citar, também, que, alguns anos mais tarde, no ano de 1993, o professor de violoncelo José Leonel Gonçalves Dias, defendeu sua Dissertação de Mestrado, que apresentava uma proposta metodológica para o ensino coletivo de cordas; posteriormente, Galindo, em 2000, também defendeu uma Dissertação de Mestrado, cujo tema era a reflexão e construção de uma metodologia de ensino coletivo; ambos trabalhos são importantes para a história do ensino coletivo no Brasil, e serão abordados separadamente no item (1.4.1)

No ano de 2002, ocorreu mais uma reformulação no SESC-Consolação. Nesta reestruturação, tem-se a entrada de João Ricardo de Souza (Bob Souza) como instrutor de contrabaixo acústico, conduzindo-o, após anos de vivência dentro do projeto, a realizar a sua tese de doutorado no ano de 2016, aliás, fonte principal de informações a respeito da história do ensino coletivo nessa instituição.

Segundo o autor, desde 2002, até os dias atuais, existe uma grande produção de apresentações e atividades artísticas na instituição. Isso mostra o quanto o SESC-Consolação é uma referência não somente para a história do ensino coletivo no Brasil, como também, um modelo, ao lado de instituições como o Projeto Guri, de um trabalho duradouro e profícuo com a prática coletiva de música.

De acordo com o catálogo de cursos dos Centros de Música (Consolação e Vila Mariana) em relação ao primeiro semestre de 2017²⁹, são estes, atualmente, os professores do SESC Consolação:

- Sheila Ferreira Murahovschi: Voz/Coral

- Solange Assumpção: Voz

- Evandro Gracelli: Violão

- Rafa Nascimento: Violão

- Mauro Koiti: Violino

- André Viana: Violino

- Pedro Beviláqua: Violoncelo

- Bob Souza (João Ricardo de Souza): Contrabaixo

- Dj Erich Jay: Dj

- Dalton Martins: Cavaco

- André Moraes: Viola Caipira

- Gus: Bateria

1.3.5 O ensino coletivo no SESC Vila Mariana

No ano de 1997, o SESC Vila Mariana passou também a abrigar um centro de estudos musicais – CEM –, tendo como modelo a prática coletiva. Segundo entrevista com o contrabaixista e professor Gerson Frutuoso³⁰, que fez parte do corpo docente do SESC Consolação e, ao mesmo tempo, foi um dos principais articuladores do Centro de Estudos – CEM – do SESC Vila Mariana; as duas unidades têm similaridades, entretanto, apresentam, também, diferenças. Ao invés de permanecer apenas com os naipes de cordas friccionadas, no Vila Mariana, a prática foi estendida para os outros naipes do conjunto orquestral, respectivamente, madeiras, metais e percussão. Diferentemente também do trabalho no SESC Consolação, em que o naipe das cordas graves tinha seu respectivo professor, na unidade de

_

²⁹ https://issuu.com/sescvilamariana/docs/centrodemusica_issuu

Gerson Frutuoso é formado em música pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul e Escola Municipal de Música de São Paulo com habilitação em Contrabaixo. É músicos profissional, compositor arranjador, violonista e contrabaixista de orquestra e de formação instrumental popular. Atualmente é professor da Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo (2010), com destaque na disciplina Fundamentos da Educação e atuação em tutoria à distância na Universidade Aberta do Brasil, UAB/UNEMAT. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em música e atua principalmente nos seguintes temas: práticas de repertório solo, de câmara e orquestra de cordas; arranjo e linguagem instrumental popular e tecnologia aplicada à música. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K81114877Z6

Vila Mariana o ensino de cordas foi dividido em duas partes, com instrutores de cordas agudas (violino e viola) e cordas graves (violoncelo e contrabaixo). Isto ocorreu por conta do núcleo contemplar todos os naipes orquestrais, o que impactaria na contratação de um grande número de profissionais, caso se estabelecesse nos moldes do SESC Consolação. O número de alunos foi pensado seguindo critério de proporcionalidade, portanto, se, por exemplo, fossem abertas 8 vagas para violoncelo, se abririam 4 vagas para contrabaixo. Esse procedimento também está presente na distribuição de vagas para os outros instrumentos.

No que toca à metodologia, o Prof. Gerson relatou que, desde o período pós Jaffé no SESC Consolação, os professores iniciaram a prática de construírem arranjos para seus naipes e para o trabalho orquestral. Esta prática se estendeu para a unidade de Vila Mariana, e, desta forma, os professores continuaram a realizar trabalhos de arranjos de temas populares.

Para Gerson, era importante que todos os instrumentos de cordas tocassem trechos temáticos, assim, a melodia nestes arranjos passavam, geralmente, por todos os naipes das cordas, entretanto, era fundamental que os estudantes compreendessem a funcionalidade do seu respectivo instrumento na malha polifônica orquestral. As duas unidades possuem um estúdio conectado às salas de estudo, o que auxilia a prática pedagógica, no sentido da construção da percepção e do senso crítico dos alunos, em relação suas próprias execuções musicais.

Segundo o Prof. Gerson, no período em que trabalhou na unidade de Vila Mariana, foram realizados projetos temáticos em torno de personagens importantes da música brasileira, erudita e popular. Muitos desses projetos envolviam personagens, como: Mario de Andrade, Villa Lobos (trabalho com o Guia Prático – Canto Orfeônico), Hermeto Paschoal, entre outros.

Perguntado a respeito de práticas pedagógicas que envolvessem a criatividade (composição, arranjo e improvisação) por parte dos alunos, o Prof. Gerson relatou que havia, durante o tempo em que trabalhou no SESC, propostas com trios, quartetos, numa formação mais jazzística, em que era explorada a invenção, por meio de arranjos e improvisação. Alunos de contrabaixo que já tinham mais desenvoltura técnica e familiaridade com a prática da música popular entravam nesses projetos.

Nos dias atuais³¹, o Centro de Música do SESC Vila Mariana oferece aos estudantes cursos de instrumentos de orquestra e de outros agrupamentos instrumentais com formações diferenciadas, que contam com grupos ligados à música popular e à improvisação (guitarra, baixo, bateria, piano, por exemplo). Os cursos são divididos em Programas Básicos – Iniciação e Intermediário – para crianças, crianças e jovens, jovens e adultos, e somente para adultos, além de Práticas em Conjunto. O corpo docente do SESC Vila Mariana, atualmente é composto pelos seguintes profissionais:

- Zuza Gonçalves: Voz/Canto

- Andrea dos Guimarães: Voz

- Edson Ezequiel: Violino e Viola

- Valdir Maia: Violoncelo e Contrabaixo e Musicalização

- Marcel Cangiani: Percussão e Bateria

- Mauricio Aguilar: Sopros (metais)

- Renato Veras: Sopros (madeiras), flauta doce e musicalização

- Mayki Fabiani: Guitarra e Violão

Conclui-se, que o Centro de Música Vila Mariana, por ter optado por trabalhar com uma pluralidade de instrumentos (das tradições erudita e popular), possibilita maiores possibilidades de diálogos entre diferentes formações instrumentais, permitindo, assim, o contato dos alunos com linguagens que fomentam a criatividade, principalmente, via prática da improvisação. Acrescente-se que, muito embora não descartem a presença do trabalho com música erudita, seu foco, atualmente, concentra-se, especialmente, na música popular.

1.4 Outras Iniciativas de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas no Brasil.

1.4.1 Trabalhos acadêmicos resultantes da prática de ensino coletivo – José Leonel Gonçalves Dias e João Mauricio Galindo

Acredita-se que seja importante abordar estes dois autores que realizaram Dissertações de Mestrado que tiveram como tema a construção de propostas metodológicas para o ensino coletivo de cordas friccionadas, tanto por eles terem se tornado referências para a pesquisa formal no campo da aprendizagem coletiva de cordas, quanto no que se refere à sua

-

³¹ A referência é o catalogo de cursos de ambas unidades (Consolação e Vila Mariana) do 1º Semestre de 2017. https://issuu.com/sescvilamariana/docs/centrodemusica issuu

relevância, principalmente de Galindo, para diferentes espaços de ensino que utilizaram sua metodologia, como, por exemplo, o CEM do SESC Consolação e o Projeto Guri.

Após a saída de Jaffé e entrada do Professor Ayrton Pinto, o SESC adotou outro referencial metodológico para o ensino coletivo de cordas: "String Builder", de autoria do americano Samuel Applebaum³² (SOUZA, 2016, p. 93), o que não impediu que os professores criassem seus próprios arranjos e exercícios para a prática coletiva dos alunos. Refere-se aos exercícios criados por Dias (1993) e por Galindo (2000) para o trabalho no CEM, em que ambos os autores desenvolveram suas Dissertações de Mestrado.

A Dissertação de Mestrado do violoncelista José Leonel Gonçalves Dias foi intitulada "Iniciação e Prática de Instrumentos de Cordas através do Ensino Coletivo: um método para professores e alunos", defendida no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes, no ano de 1993. O método de Dias, fruto da dissertação, contém 100 exercícios voltados para a prática coletiva heterogênea de cordas. Esses estudos foram fracionados em grupos 10, que correspondem a séries de exercícios com atribuições específicas ligadas ao desenvolvimento técnico-musical como o trabalho com cordas soltas (pizzicato e arco), início do trabalho com a mão esquerda, entre outros aspectos (SOUZA, 2016, p. 94).

Diferentemente de outras abordagens, inclusive de Galindo, o método de Dias traz em alguns exercícios uma grande independência entre as vozes, não se utilizando apenas de estudos em que os instrumentos repetem em uníssono (homofônico) a mesma linha melódica.

Segundo SOUZA (2016):

Este método foi muito importante no início dos anos de 1990 para o ensino coletivo de cordas no SESC Consolação e utilizado até o ano de 2007; no entanto, na atualidade verificamos abordagens pedagógicas mais contemporâneas que vão mais ao encontro das expectativas dos professores de cordas da instituição. Por este motivo ele não é mais utilizado. Como os arranjos criados pelo autor estiveram vinculados a projetos temáticos, também não são mais usados (*ibidem*, p. 97).

Independentemente da utilização ou não deste método nos dias de hoje, sua importância reside no fato de ser resultado de uma das primeiras dissertações a respeito de ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil.

_

³² Samuel Applebaum (*1904 - †1986) foi um importante violinista e educador norte-americano. Applebaum escreveu mais de 400 estudos para os instrumentos de cordas friccionadas, e vários artigos a respeito da prática pedagógica no violino. Formado na renomada Julliard School, ainda hoje é uma importante referência para a prática coletiva de música, devido o seu livro "String Builder", lançado em 1960.

João Mauricio Galindo defende sua Dissertação intitulada "Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo: a construção de um método", na Escola de Comunicações e Artes, no ano 2000. Sua pesquisa reflete os anos de experiência com o ensino coletivo no SESC Vila Nova (Consolação), ao lado de Alberto Jaffé, tanto como aluno, e, posteriormente, como professor de instrumento (violino e viola) na instituição.

A priori, percebe-se no trabalho de Galindo, uma procura de ações que o ajudassem a tecer um fio que servisse de elo entre a prática coletiva de cordas (como um modelo distinto do ensino dito tradicional) e autores ligados à Educação Musical, como Orff, Kodály, Willems, Schnichi Suzuki e a educadora argentina Violeta Hensy de Gainza. Nessa perspectiva, Galindo, antes de descrever sua metodologia propriamente dita, busca realizar uma crítica ao ensino centrado no desenvolvimento técnico, utilizando-se das ideias dos educadores citados acima, ao mesmo tempo, procura adequar o estudo instrumental às metodologias e aos valores trazidos por eles à Educação Musical. Assim, de acordo com Galindo, o ensino coletivo de cordas seria um campo propício para refletir questões trazidas por estes autores, como a importância de se relacionar com o instrumento antes da leitura musical, a valorização da escuta, da improvisação, do corpo e de outros elementos e saberes, historicamente ignorados pelo dito ensino conservatorial de instrumento. Galindo, no item "A reflexão sobre o ensino de instrumentos de arco no século XX", tece a respeito da filosofia Suzuki, os valores da pedagogia e busca traçar um paralelo com outros autores, como Doflein, Volmer e Jaffé, no que diz respeito à questão de se dar prioridade à execução de melodias, em detrimento de estudos e exercícios puramente técnicos.

Entretanto, Galindo não traz, de fato, à sua proposta metodológica, a reflexão que empreende acerca do ensino centrado exclusivamente no desenvolvimento técnico. Não se encontram ecos, em seu método, dos educadores musicais por ele citados, no sentido de consubstanciar seu posicionamento crítico diante do ensino dito tradicional de instrumento. No repertório que sugere, podem-se observar tanto temas clássicos do cânone orquestral, como, por exemplo, a Nona Sinfonia de Beethoven, quanto melodias populares (por exemplo, Asa Branca, de Luiz Gonzaga). Esse autor mostra sua preocupação em inserir os elementos técnicos específicos (notas, arco, dedos) de forma gradual, priorizando o discurso homofônico entre as linhas instrumentais, ou seja, o mesmo discurso melódico e rítmico entre as "vozes", o que o aproxima das propostas já existentes.

Em sua análise acerca do método de Galindo, o pesquisador João Ricardo de Souza (2016) escreve: "Embora tenha citado em sua Dissertação autores como Suzuki e Kodály e boa parte dos ensinamentos realizados por A. Jaffé, pudemos verificar um discurso plasmado nas experiências pedagógicas que vivenciou no SESC" (SOUZA, 2016, p. 100). O método de Galindo foi usado por longo tempo nas dependências do SESC Consolação, precisamente, até o ano de 2009, no Projeto Guri e até fora do Estado de São Paulo.

Conclui-se, que essas metodologias são referenciais importantes para a compreensão da trajetória histórica do ensino coletivo no Brasil, contudo, são propostas ligadas às experiências dos próprios autores como instrutores no SESC, que priorizam o aprimoramento técnico instrumental, e que não trouxeram, efetivamente, atividades pedagógicas que explorassem a inventividade, a experimentação, enfim, práticas que, na coletividade podem oferecer singulares experiências aos estudantes.

1.4.2 Goiânia e o ensino coletivo de instrumento

A cidade de Goiânia adquiriu uma importância nacional no que toca à pesquisa científica, que tem como objeto de estudo o modelo de ensino coletivo de instrumento musical. Segundo a Prof.ª. Sonia Ray, em entrevista concedida ao presente autor, o ensino coletivo, especificamente de contrabaixos, ocorre como Curso de Extensão Universitária, na UFG (Universidade Federal de Goiânia), desde 1989. Entretanto, foi a partir do trabalho desenvolvido pela Prof.ª Flavia Maria Cruvinel³³, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG) em um Programa de Extensão Universitária, que a cidade iniciou uma caminhada em direção a se tornar um centro sistemático de estudos do ensino coletivo de instrumento.

Desde 1994, Cruvinel desenvolve um trabalho de ensino coletivo de violão no MVSIKA! – Centro de Estudos³⁴, para crianças de 5 a 8 anos, "utilizando, como ferramenta, a

"Flavia Maria Cruvinel, violonista, educadora musical, pesquisadora; Mestre em Música e Especialista em Música Brasileira no Século XX, área de concentração Educação Musical, ambos títulos concedidos pela Escola do Música e Artes Cânicas da UEC; atualmento á Douterando em Educação, linha do pasquisa Educação

Música Brasileira no Século XX, área de concentração Educação Musical, ambos títulos concedidos pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFG; atualmente é Doutoranda em Educação, linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG. Desenvolve pesquisas na área de Educação Musical, focalizando os seguintes temas: Formação Musical, Ensino Coletivo de Instrumento Musical; Educação Musical em Espaços Alternativos; Uso do Imaginário e Criatividade nas metodologias de ensino musical. Em 2005, publicou o livro Educação Musical e Transformação Social, pela editora ICBC de Goiânia-GO". (http://lattes.cnpq.br/3829176935417614)

³⁴ "Fundado em 1973, como uma escola livre de música, o MVSIKA! foi adicionando gradativamente a dança, o teatro e as artes plásticas por ver não só a grande necessidade, mas por desejar dar uma formação mais ampla aos seus alunos. Os cursos integrados para várias idades tiveram início com o Centro de Criatividade, que a

exploração da criatividade como sustentáculo do desenvolvimento técnico-musical". Essa experiência resultou em sua monografia de Conclusão de Curso – TCC: "O ensino do violão – Estudo de uma metodologia criativa para a infância" (CRUVINEL, 2005, p. 20).

No ano de 1999, a partir de uma aproximação e da influência da metodologia apresentada por João Mauricio Galindo em sua Dissertação de Mestrado, Cruvinel criou um trabalho de ensino coletivo de cordas friccionadas através do Programa de Extensão, "Oficinas de Música e Teatro", coordenados à época, por Paulo César Rabelo e Sonia Ray. Assim, decorrente desta experiência com o ensino coletivo de cordas, Cruvinel desenvolveu sua Dissertação de Mestrado, que resultou no livro: "Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas", lançado no ano de 2005. Nesse livro, além de a autora apresentar ao leitor seus pressupostos teóricos em torno da possibilidade de transformação social por meio da prática coletiva de instrumento musical, teve a oportunidade de entrevistar importantes referências do modelo de Ensino Coletivo de Cordas friccionadas, no Brasil, tais como: João Mauricio Galindo, Abel Moraes e Enaldo Antonio James de Oliveira, e questioná-los a respeito da dinâmica de suas aulas e das vantagens e possíveis desvantagens pedagógicas que viam nesse modelo.

Em seu livro, Cruvinel enfatiza o caráter de democratização e transformação social provenientes do trabalho ligado à metodologia de ensino coletivo de instrumento. Segundo a autora:

A partir dessa concepção, a educação musical pode ser entendida como um meio de transformação social, levando ao ser humano não só novos conhecimentos na área musical, mas também nas áreas interdisciplinares, proporcionando uma formação musical mais crítica. Do estudo e da criação de metodologias eficientes do ensino coletivo instrumental, mais indivíduos teriam acesso ao aprendizado musical, uma vez fortalecida a construção da cidadania e reconhecida a disciplina como agente de transformação social. (CRUVINEL, 2005, p. 18)

A partir deste "movimento" da autora, foi realizado no ano de 2004, em Goiânia, o I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM), com objetivo de reunir educadores musicais que trabalham com esta modalidade de ensino de instrumento musical, para discutir e dividir metodologias e experiências com a prática coletiva. O

partir de 1978 foi criado para crianças de 4 a 7/8 anos, e cujo formato resultou em reconhecimento nacional e inúmeros benefícios, dentre eles um bem sucedido estímulo e diagnóstico de interesses e aptidões, que até hoje é referência no fazer artístico. O prédio da escola, também inaugurado em 1978, foi construído como sede própria e a escola abriga não só os cursos regulares nas quatro áreas, mas também apoia outros grupos artísticos da cidade. Delmari de Brito Rossi, uma das fundadoras e diretora do MVSIKA! mantém ainda desde 2000 o bem sucedido Projeto Dance Mais, com uma grande relevância social".

(.http://www.musikacentrodeestudos.com.br/mvsika)

ENECIM ocorre a cada dois anos (ininterruptos desde 2004), e sua última edição aconteceu no ano de 2016 (VII ENECIM), na cidade de Sobral (CE). A escolha de Sobral como sede do Encontro nesse ano deve-se ao interesse manifestado por várias instâncias daquele município, pois, nessa região, existe o Curso de Música — Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará, instituição que tem manifestado grande interesse em formar profissionais preparados para trabalhar com o ensino coletivo de música. Além disso, assinale-se que, em Sobral, há uma Escola de Música mantida pelo próprio município, que tem sido responsável pela formação de grande número de músicos Nordeste.

No que diz respeito ao ensino do contrabaixo na Universidade Federal de Goiás, sob a forma de Curso de Extensão coletivo, segundo a Prof.ª Sonia Ray: "vários alunos que iniciaram seus estudos em contrabaixo nestes cursos ingressaram no curso superior e atualmente trabalham nas escolas locais, com o propósito de formar instrumentistas, muitos dos quais, hoje, são alunos da UFG" (RAY, entrevista editada por PAZIANI, pergunta nº 4). Ray também relata a criação no ano de 2010, de um Projeto de Iniciação ao Contrabaixo, voltado para crianças, e chamado "Fala Baixinho", do qual participavam, tanto as da própria comunidade, quanto as do projeto "Maracanã", desenvolvido em Uberaba (MG). Segundo Ray, o projeto foi interrompido em 2015, em função de quebra dos instrumentos pequenos e falta de recursos, mas deve retornar em 2017, após a volta da Professora à Universidade, após seu afastamento para realização de Pós-doc.

Conclui-se, que o movimento em torno do ensino coletivo de instrumento é forte e estruturado na cidade de Goiânia, pelo trabalho dessas duas professoras, Flavia Maria Cruvinel e Sonia Ray. Por fim, deixo abaixo um fragmento da entrevista concedida por Sonia Ray ao presente autor, em que expõe a sua opinião acerca da importância do ensino coletivo de instrumento para a educação musical no Brasil.

O ensino coletivo de instrumentos é necessário não apenas para que possamos garantir a formação musical num país com tantas dificuldades econômicas mas também por proporcionar a reunião de contextos adversos em sua prática, tais como a integração de realidades culturais diferentes, tipos de inteligência diferentes, crenças religiosas diferentes, aplicações diversas de cada instrumentos em gênero e estilo. Tudo isto é possível no ensino coletivo. Contudo, as universidades têm falhado em não formar professores de instrumento capazes de pensar a 'pedagogia da performance' de maneira ampla e criativa de forma a ser aplicada no ensino coletivo. Escrevi uma tese sobre defendendo o conceito e espero vê-lo em franca utilização também no ensino coletivo. O tema foi discutido no IV ENECIM (Sobral/2017) no qual fui palestrante em mesa (RAY, entrevista editada por PAZIANI, pergunta nº 5).

1.4.3 O Ensino Coletivo na Bahia – A experiência do NEOJIBA

Segundo o seu próprio site³⁵, o NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia – é um Programa Social do Governo do Estado, que tem como objetivo buscar a integração social por meio da prática coletiva de música. Criado em 2007, o NEOJIBA é um programa baseado nos moldes do "El Sistema" venezuelano, famoso pelo seu apelo popular e social, somado a resultados artísticos reconhecidos internacionalmente. Assim, o projeto é uma ação da Secretaria de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Governo do Estado da Bahia, gerido pelo Instituto de Ação Social pela Música (IASPM) e tem como seu fundador e diretor geral, o pianista e maestro Ricardo Castro³⁷. O primeiro contato do pianista/maestro com o programa venezuelano, segundo seu próprio site³⁸, se deu em 2006, quando teve a oportunidade de assistir ao documentário "Tocar y luchar", por conta de sua ida a Venezuela, para realizar concertos no país. Por acreditar no potencial do Estado da Bahia para abrigar um projeto deste porte, Ricardo Castro abraçou a oportunidade, quando a recebeu, por parte do Secretário do Governo do Estado da Bahia, a proposta de implantar um Programa de Ensino Coletivo no Estado, inspirado no modelo venezuelano.

O Plano Político Pedagógico (PPP) do NEOJIBA foi elaborado (em processo) no final do ano de 2016, com previsões de atualizações para o ano de 2017. Estiveram envolvidos na confecção dessas diretrizes, os seguintes membros: Eduardo Torres (Dir. Musical), Fabien Lerat (Gerente Pedagógico), os coordenadores de núcleos de Prática Musical do programa e o Diretor Geral, Ricardo Castro.

Segundo o PPP, o NEOJIBA tem como *missão*, "promover o desenvolvimento e a integração social na Bahia, prioritariamente para crianças, adolescentes e jovens em situações

38 (www.ricardocastro.com)

^{35 (}http://neojiba.org)

[&]quot;El Sistema" é um programa venezuelano de ensino de música criado por Jose Antonio Abreu, no ano de 1975. Famoso por seus resultados técnico musicais, (o) El Sistema é um sistema de Educação Musical pública, que oferece ensino de música gratuito para criança, jovens e adultos, de todas as camadas sociais. É gerido pelo Fundacion del Estado para El Sistema Nacional de las Orquestras Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), Departamento estatal responsável pela manutenção de mais de 125 orquestras e coros juvenis, e pela educação de mais de 350.000 estudantes, em 180 núcleos distribuídos pelo território venezuelano. (disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/El_Sistema)

Ricardo Castro é pianista, regente e fundador do NEOJIBA. Tem uma sólida carreira como concertista de piano, leciona desde 1992, na classe de mestrado da Haute École de Musique de Lausanne na Suíça. Paralelamente a vida de concertista e professor, se dedica a apoiar projetos sociais que fomentam o estudo musical; o NEOJIBA é o principal exemplo de sua dedicação e preocupação com a proliferação do ensino de música. Em 2013, Ricardo Castro tornou-se o primeiro brasileiro a receber o Honorary Membership da Royal Philharmonic Society. (disponível em: http://www.ricardocastro.com/bio.php; acessado em 15/06/2017)

de vulnerabilidade social, por meio do ensino e da prática musical coletiva"³⁹ A *Visão* do projeto é " a prática artística ao alcance de todos e reconhecida como meio de desenvolvimento humano" e seus *Valores*, "comprometimento, solidariedade, excelência, inovação e transparência".

Os fundamentos pedagógicos da instituição são alicerçados nos cinco princípios do El Sistema, tal como apresentados por Jonathan Govias⁴⁰ em 2010, no Programa de Estudos "Abreu Felllows", oferecido pelo New England Conservatory, localizado na cidade de Boston, EUA. Este é um programa em nível de Pós-Graduação, oferecido por esse conservatório americano, com duração de 2 anos. Esse Programa tem como pressuposto proporcionar aperfeiçoamento a 10 músicos ou educadores que possuam interesse em se aprofundar no campo do ensino, em que se relacionem os termos "música, juventude e mudanças sociais", nos moldes operacionais do programa El Sistema, como idealizado por José Antonio Abreu⁴¹. A Pós-Graduação inclui residências por 1 mês em Núcleos do El Sistema na Venezuela.

Estes 5 princípios são:

1) Desenvolvimento Social e Excelência Musical: este fundamento se baseia na ideia de que o desenvolvimento social está intrinsecamente ligado à uma prática pela qual se busque excelência musical. Assim, os dois elementos (social e musical) se "retroalimentam", entrando na vida familiar e nas relações sociais que os alunos tecem em seu cotidiano. Enfatiza-se, que a excelência musical varia de acordo com as possibilidades artísticas de cada núcleo.

_

³⁹ Plano Político Pedagógico. Relatório descritivo da elaboração do PPP do NEOJIBA. 2016, pp. 7 e 8, Salvador/Bahia.

⁴⁰ Segundo informações obtidas em seu próprio site, Govias exerce atividades como dir. orquestral e educador musical. Possui Doutorado em regência orquestral e tem conduzido orquestras nos quatro continentes. Em Junho de 2009 teve seu debut com a "Canada's National Arts Centre Orchestra". No que toca ao campo do ensino, Govias tem estudado e acompanhado a aplicação de diferentes abordagens metodológicas de ensino musical, ao redor do mundo. Govias escreveu um artigo chamado: "The Five Fundamentals Elements of El Sistema" (Os cinco elementos fundamentais do El Sistema), texto este, já traduzido para mais de 9 linguas, e segundo seu site, é o único texto a respeito da Orquestra Nacional da Venezuela aprovado por seu fundador, José Antonio Abreu. Govias também inaugurou o programa "Abreu Fellows" (Companheiros de Abreu), oferecido pelo New England Conservatory.(https://jonathangovias.com/about/).

Jose Antonio Abreu (1939 -) é condutor, pianista, economista, educador e ativista político. Tem a sua imagem internacional fortemente associada a fundação do aclamado programa de ensino de música, El Sistema. Em 1967, recebeu o Prêmio Nacional de Música Sinfônica e em 1975 fundou o El Sistema. De lá para cá, Abreu tem recebido prêmios ao redor do mundo, por seu trabalho na coordenação geral do programa de ensino venezuelano. (disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9 Antonio Abreu)

- 2) A atividade musical em grupo: a prática musical coletiva (orquestras e corais) é o modelo central do Programa, devido à busca de desenvolvimento humano e integração social. Dessa maneira, é nesse ambiente que se constrói o sentido de parceria e de colaboração comunitária, tão importantes para o convívio social.
- 3) Encontros Frequentes: é requerida uma carga horária de, no mínimo, 3 vezes por semana, em períodos de 2 a 3 horas de estudo, por encontro. Segundo este princípio, quanto mais tempo dedicado à prática coletiva, mais os alunos terão condições de disseminar, em outros campos da vida, os saberes apreendidos. Assim, o estudo em grupo tende a "diluir o esforço individual" na coletividade, "tirando o stress na preparação de repertório em alto nível, tornando a vida comunitária agradável e estimulante" (NEOJIBA, Plano Político Pedagógico. 2016, p. 9).
- 4) Acesso não seletivo: refere-se à gratuidade e acessibilidade do Programa de Ensino. Não existem Provas de Seleção e Testes de Aptidão para o ingresso nas orquestras e corais do NEOJIBA; todavia, o prosseguimento na instituição depende do desenvolvimento do aluno em um sentido global (comprometimento, comportamento) e, não necessariamente, técnico musical.
- 5) Conectividade em Rede: a ideia de rede se conecta à possibilidade de os estudantes migrarem de um centro para outro, por causa do desenvolvimento técnico musical. Segundo o Plano Político-Pedagógico é importante que os alunos tenham este tipo de estímulo extra, para que se sintam motivados para o desempenho em alta performance. Assim, eles têm oportunidade de participar de Centros que ofereçam bolsa auxílio, de master classes, palestras, capacitações, entre outras atividades.

1.4.3.1 Estrutura Institucional

A estrutura do Neojiba é constituída por Núcleos. Dentre estes núcleos, existe o Núcleo de Gestão e Formação (NGF), e o Núcleo de Prática Musical (NPM). De acordo com o Plano Político Pedagógico o Núcleo de Gestão e Formação é o núcleo central do NEOJIBA, local onde se administra o Programa, aplicado em todo Estado da Bahia. O Núcleo é responsável pela formação pedagógica de monitores de orquestra e coral, dessa forma, os integrantes deste centro auxiliam na formação de músicos para os Núcleos de Prática Musical. Neste núcleo (NGF) funcionam duas orquestras e um coral.

Aparentemente, este núcleo central é onde estão localizadas as práticas de maior excelência musical; ele serve como um espaço de capacitação de membros para monitorarem o trabalho nos Centros de Prática Musical espalhados pelos bairros e, ao mesmo tempo, de inspiração e amostra do alcance performático da instituição.

Formação do NGF: 2 orquestras e 1 coral

Formações	Números de integrantes estimados	Faixa etária desejável	Carga Horária recomendável	Frequência
Orquestra Pré- Juvenil	90	10 a 21 anos	15 hrs semanais	diária
Orquestra Juvenil	90	11 a 29 anos	15 hrs semanais	2 semanas por mês
Coral Juvenil	50	13 a 29 anos	9 hrs semanais	3x por semana
Total	230			

Quadro 2: As formações musicais e números de integrantes no Núcleo de Gestão e Formação (NEOJIBA) (Fonte: Plano Político Pedagógico. 2016, p. 12).

Os Núcleos de Prática Musical (NPM) são locais onde ocorrem às práticas coletivas de música nos bairros e cidades que possuem núcleos do NEOJIBA. Cada núcleo tem uma rede de funcionários que supervisionam o trabalho dos monitores/bolsistas. A faixa etária nestes centros é de 06 a 18 anos, podendo ser alterado em situações específicas.

O material didático utilizado nas formações orquestrais do NPM denomina-se "Passo a Passo", e foi concebido para dar uniformidade às práticas coletivas dos vários núcleos da instituição. Dessa maneira, consiste em um repertório linear, dividido em 6 níveis, sendo que, o nível 0, seria o da iniciação musical. Estes níveis foram elaborados por Marcos Rangel, Coordenador Musical do NEOJIBA, e seguem critérios ligados ao desenvolvimento de especificidades técnico musicais. Ainda acerca do repertório (Passo a Passo), segundo o Plano Político Pedagógico, o material foi elaborado de maneira "horizontal" e "vertical". Horizontal, se entende pelo fato de as peças serem construídas na mesma tonalidade para as diferentes formações presentes na instituição; dessa forma, diferentes disposições de grupos instrumentais podem executar a mesma obra. E, vertical, por existir uma abertura para o

acréscimo de novas linhas melódicas (simplificadas) nestes arranjos, para que alunos de diferentes estágios possam tocar juntos. Soma-se a isso, o espaço para a inserção de novas peças neste material didático - "Passo a Passo", por parte de coordenadores e músicos da instituição.

As formações musicais dos núcleos (NPM) são:

- Orquestra de cordas
- Bandas de Sopros
- Orquestra de Cordas dedilhadas
- Orquestra Sinfônica
- Coro

E, no total, são 11 Núcleos de Prática Musical (NPM):

- 1) NPM Feira de Santana
- 2) NPM Liberdade
- 3) NPM Bairro da Paz
- 4) NPM Cesa Simões Filho
- 5) NPM- SESI Itapagipe
- 6) NPM- Federação UCSAL
- 7) NPM-Trancoso
- 8) NPM Pirajá
- 9) NPM- Colégio Central
- 10) NPM- Vitória da Conquista
- 11) NPM- Nordeste de Amaralina

Além dos Núcleos, a instituição realiza duas ações importantes no estímulo à formação musical: as intervenções nos bairros, por um Programa chamado "NEOJIBA nos bairros" e pela rede "Projetos Orquestrais da Bahia". Nos bairros, o Programa oferece oficinas, apresentações e orientações sobre gestão de projetos, em locais de vulnerabilidade social. A rede "Projetos Orquestrais da Bahia" é uma ação de estímulo à capacitação de músicos e gestores de projetos no interior da Bahia, e serve de fomento à abertura de novos Centros de ensino de música no Estado.

Conclui-se, que o NEOJIBA é um Programa de grande porte, importantíssimo como os outros aqui citados, mas com o diferencial (tal como o Projeto Guri) de atender crianças e

jovens de baixa renda familiar e, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade. Sua estrutura organizacional e pedagógica, como aponta o Plano Político Pedagógico, está pautada no Programa venezuelano "El Sistema", contendo núcleos em vários bairros, para construir uma cultura do estudo do instrumento, formando, ao mesmo tempo, amadores (ouvintes e/ou praticantes diletantes) e potenciais profissionais da música como o Programa venezuelano, o NEOJIBA tem diferenças, não apenas de formações instrumentais nos Núcleos, mas, também, distinções no que se refere ao desenvolvimento técnico dos alunos. Dessa forma, os Centros que obtêm maior diferencial artístico servem de inspiração e motivação para alunos de outras localidades.

Devido à influência internacional do pianista e maestro Ricardo Castro, o NEOJIBA tem recebido a visita de importantes professores de instrumento, e realizado parcerias e intercâmbios de músicos com instituições como a "National Youth Orchestra of Great Britain" – NYO (Reino Unido), a "Youth Orchestra of Americas – YOA e a "Juliard School of Music" em Nova Iorque⁴².

O Programa está centralizado na prática instrumental coletiva, por meio do material didático denominado "Passo a Passo". Não se encontra, no documento, nenhum referencial de autores ligados ao campo da Educação Musical, o que mostra um interesse total na obtenção de transformações sociais e musicais, a partir, exclusivamente, da busca pelo desenvolvimento técnico artístico na coletividade. Se por um lado, podem-se obter resultados de grande sucesso no que tange à prática orquestral, perde-se, pelo outro, a oportunidade de aprofundar entre os alunos, as muitas aquisições possíveis tal como proposto em projetos e abordagens da Educação Musical, pelo fato de não se proporem vivências de outras práticas educacionais, também importantes à formação dos alunos, como, por exemplo, o trabalho de Apreciação Musical, os processos criativos (composição, arranjo e improvisação), entre outras atividades, que extrapolam a relação direta dos alunos com o instrumento musical e propõem que se valorizem, além do conhecimento e da técnica, as percepções, a expressão, a capacidade de tomar decisões e a autonomia.

1.5 Reflexões do painel apresentado acerca do ensino coletivo no Brasil

Buscou-se apresentar um panorama histórico do ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil, e, atualizá-lo, sem, no entanto, ter a pretensão de abarcar todos os espaços em que

_

⁴² http://www.ricardocastro.com/historia.php

se promove tal prática nas cordas de arco, no gigantesco território brasileiro. Procurou-se se ater àqueles que têm, ou uma relevância histórica para o desenvolvimento do modelo no País, tal como as experiências do Projeto Espiral e SESC(s), e outros centros que, de alguma forma, adquiriram notoriedade e singularidade no trabalho de ensino coletivo. No caso, destaquem-se Goiânia, por ter se tornado um polo de estudos acadêmicos em torno da prática coletiva, e Bahia, por abrigar um Programa de Ensino de grande porte, que tem por inspiração o fenômeno internacional venezuelano, "El Sistema".

A partir do que foi pesquisado, pôde-se constatar que o ensino coletivo é uma prática consistente no país, principalmente, no que toca ao tempo, desde as primeiras experiências de Alberto Jaffé (a mais de 40 anos atrás), até os dias atuais, com Programas de grande porte, tal como os já citados acima, além de contemplar o espaço central desta pesquisa, o Projeto Guri. Se o "tempo" foi suficiente para estabelecer uma prática congruente à dimensão territorial e social do País, ainda é "jovem" no que se refere a proposições metodológicas sintonizadas, não somente às características sonoras do Brasil (tal qual Villa Lobos soube tão bem captar), mas a contextos mais abrangentes, que levem em consideração o universo sonoro, imagético e social dos alunos, para que se reflita como o ensino coletivo pode vir a ser um espaço distinto de formação humana, em que sensibilidade e criticidade se aliem ao desenvolvimento técnico musical. Existem, sim, propostas interessantes, em que predomina uma visão predominantemente técnica do instrumento; pode-se citar, novamente, a pesquisa da Prof.ª Liu Man Yin (2007), que fomentou a ideia de trabalho com a prática coletiva de violino, utilizando-se do repertório tradicional das cantigas de roda brasileiras, a partir do Guia-Prático de Heitor Villa-Lobos. 43 Todavia, acredita-se que se faz necessário pensar a respeito do ensino de instrumento musical (coletivo e/ou individual) para além do conteúdo melódico e técnico propriamente dito. É necessário colocar o ensino à luz do século XXI, dos saberes específicos do campo da Educação Musical, da falência econômica das instituições orquestrais, da diversidade cultural, entre outros fatores, que impactam diretamente os sentidos que crianças, jovens e adultos dão à expressão, através do instrumento musical. Nessa perspectiva, propõe-se, com o presente trabalho, que se proceda à reflexão em torno das

_

⁴³ Inicialmente concebido para ser em 6 volumes, apenas o primeiro volume do "Guia-Prático" chegou a ser publicado. A primeira edição data de 1940, em São Paulo, concebida pelos IRMÃOS VITALE, após ter sido publicado em fascículos, entre 1932 e 1937, na coleção escolar (Casa Artur Napoleão-Sampaio Araújo), junto a outras obras corais. O "Guia Prático" é um catálogo de 137 canções folclóricas brasileiras recolhidas por Villa-Lobos. Em 2009, a FUNARTE lançou uma edição em 3 volumes e mais uma Separata. O Conteúdo musical é idêntico ao de Villa-Lobos, mas nesta edição, há vários artigos e comentários (Villa-Lobos, H. *Guia Prático para a educação artística e musical*. 1º. Volume: estudo folclórico musical. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009).

chamadas "Práticas Criativas", que, no caso, significa a preocupação em envolver os alunos em estudos musicais nos quais a composição, o arranjo e/ou a improvisação façam parte do "jogo" pedagógico no espaço coletivo. Considera-se que o contrabaixo e, consequentemente, os contrabaixistas, têm trazido abertura sintonizada à contemporaneidade, aos campos do ensino e da prática artística; o trabalho realizado até o início de 2017, no Instituto Baccarelli, pelo Prof. Alexandre Rosa é um exemplo desta afirmação.

O Projeto Guri, no Estado de São Paulo, é o exemplo de um Programa que se preocupa com os saberes advindos de práticas que envolvem processos criativos, e é a esse centro de ensino coletivo que se dedicará, no próximo capítulo.

Educador	Espaço Educacional	Localidade(s)	Período	Importância histórica destes espaços de ensino coletivo de cordas
Alberto Jaffé	Orquestra de Cordas do Sesi	Fortaleza	1975	Primeiro trabalho com o ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil.
Alberto Jaffé	Projeto Espiral	Brasília, Fortaleza, Recife, Belém, Natal e Florianópolis	1978 – 1979	Primeiro Projeto de grande porte envolvendo o ensino coletivo de cordas.
Alberto Jaffé	Orquestra de Cordas no SESC	São Paulo	1978 - 1982	Implantação de um importante centro de referência de ensino de cordas friccionadas, que se mantém até os dias atuais.
Ayrton Pinto	SESC	São Paulo	1982 - 1984	Período pós Jaffé e os desafios de um novo ciclo dentro do SESC.
Samuel Kerr	SESC "Vila Nova" (Consolação)	São Paulo	1984 - 1988	Período distinto de ensino no SESC. Kerr assume o cargo de diretor do coro e da orquestra de cordas. Trabalho mais concentrado na educação musical por meio da experiência sensível dos alunos com projetos que envolviam a comunidade local.
	SESC Consolação - CEM	São Paulo	1989 -	Criação do Centro Experimental de Música (CEM). Período de reflexão dos rumos de ensino dentro da Instituição.
	Projeto Guri	São Paulo	1995	Criação do Projeto e reestruturação no ano de 2004
Gerson Frutuoso	SESC – Vila Mariana	São Paulo	1997	Implantação de um importante centro de ensino coletivo de cordas. Como diferencial, este centro de estudos oferece o aprendizado de outros instrumentos do conjunto orquestral, no caso, madeiras e metais.

Flavia Maria Cruvinel e Sonia Ray	EMAC/UFG e ENECIM	Goiânia	1999	Importante centro de estudo do modelo de ensino coletivo, principalmente, devido a criação a partir do ano de 2004, do ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical.
	Projeto Guri	São Paulo	2004	Reestruturação administrativa do Projeto. Programa de ensino de grande relevância para o ensino de cordas no Brasil, por sua dimensão no que toca ao número de polos e crianças atendidas, e por seu vínculo com princípios da educação musical.
Alexandre Rosa	Instituto Baccarelli	São Paulo	2007 - 2017	Importante trabalho com o ensino coletivo de contrabaixo acústico, por meio do uso das chamadas Técnicas Estendidas como forma de aproximar os estudantes tanto da música do século XX e XXI, quanto da prática de criação musical (arranjo e composição).
Ricardo Castro	NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia	Bahia	2007	Importante Programa Social do Governo do Estado da Bahia. Tem como principal diferencial, o fato de ser baseado no programa de ensino de música "El Sistema" - Venezuela.

Quadro 3: Quadro cronológico dos espaços de ensino coletivo de cordas friccionadas abordados pelo presente trabalho e a importância de cada um na perspectiva histórica do modelo no Brasil.

2 O Projeto Guri

2.1 Projeto Guri: uma síntese de sua história, organização, missão, valores e diretrizes educacionais

Neste capítulo, explana-se brevemente a história e as missões do Projeto Guri. Buscarse-á também, explicar a sua organização administrativa e o funcionamento pedagógico do Polo, no caso do presente trabalho, do Polo Regional de Ribeirão Preto.

Segundo informações contidas no seu site oficial, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro. Sustentado pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, a instituição oferece, no período de contraturno escolar, "cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos"⁴⁴.

O Projeto Guri foi criado em 1995, entretanto, no ano de 2004, houve uma reestruturação administrativa, em que parte ficou sob a gestão da instituição *Santa Marcelina – Organização Social de Cultura*, e a outra parte ficou sob a direção da *Associação Amigos do Projeto Guri (Amigos do Guri).* ⁴⁵ A primeira ficou encarregada de gerir 38 Polos em São Paulo e oito Polos na Grande São Paulo, enquanto a *AAPG*, se tornou responsável pela administração dos Polos do interior do Estado de São Paulo e litoral, contabilizando no total, 372 Polos espalhados por 316 munícipios. Dentre esses Polos, 38 se localizam na Fundação CASA. Portanto, o Polo da cidade de Ribeirão Preto, pertence a gestão da *Associação Amigos do Projeto Guri*, especificamente, à Regional de Ribeirão Preto, que abarca 35 Polos⁴⁶ espalhados pela região desta cidade (PAZIANI, J.D.S., 2015). Desse modo, o Polo da cidade de Ribeirão Preto, e, consequentemente, a presente pesquisa, estão associados à direção da *Amigos do Guri*.

_

⁴⁴ (Disponível em: http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/; Acessado em 14/12/2016)..

[&]quot;A Associação Amigos do Projeto Guri (AMIGOS DO GURI) é uma Organização Social De Cultura sem fins lucrativos, que atua desde 2004 na gestão do Projeto Guri, por meio de uma aliança estratégica com a Secretaria de Estado da Cultura" (Projeto Político-Pedagógico, 2º rev. 2015/2016. p. 7).

⁴⁶ As cidades que compõem a Regional de Ribeirão Preto são: Franca, Altinópolis, Batatais, Bebedouro, Cajuru, Barrinha, Cravinhos, Dumont, Fundação *CASA* Ribeirão Preto – Unidade de Internação (UI), Rio Pardo, *Fundação Casa* Ribeirão Preto – UI Ouro Verde, *Fundação CASA* – UI Sertãozinho, Guaíra, Guará, Igarapava, Itirapuã, Ituverava, Jaborandi, Jaboticabal, Jeriquara, Miguelópolis, Monte Alto, Mococa, Monte Azul Paulista, Morro Agudo, Orlândia, Pitangueiras, Regional de Ribeirão Preto, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa de Viterbo, São Joaquim da Barra, São Simão, Serrana, Sertãozinho, Taquaritinga e Viradouro (PAZIANI, J. D. S. p. 49).

Importante, neste instante, é citar os princípios organizacionais que regem a Associação Amigos do Projeto Guri, sua missão, visão, valores e diretrizes institucionais.

Segundo o Projeto Político Pedagógico⁴⁷ da própria instituição, sua *missão* é: "Promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação". Relevante destacar, que é um Projeto centrado no ensino de música e na prática coletiva instrumental, assim, se preocupa com o desenvolvimento musical dos alunos e acredita nos benefícios sócio musicais do ensino em grupo.

A *visão* institucional é "Ser organização referência na concepção, implantação e gestão de políticas públicas de cultura e educação na área da música".

Seus *valores* institucionais são "Excelência, Criatividade, Responsabilidade, Diversidade, Equidade, Cooperação".

Em relação aos objetivos gerais e específicos da Amigos do Guri, aponta o Projeto Político Pedagógico:

a) Oferecer oportunidade de acesso ao aprendizado musical de qualidade buscando difundir a cultura musical em sua diversidade; b) Propiciar o fortalecimento da formação das crianças, adolescentes e jovens como sujeitos integrados positivamente em sociedade, através da educação musical;

Objetivos Específicos – a) Desenvolver ações que possam potencializar as crianças, adolescentes e jovens em suas dimensões estética, afetiva, cognitiva, motora e social por meio de práticas musicais; b) Garantir às crianças, adolescentes e jovens vivências enriquecedoras de sociabilidade; c) Despertar as crianças, adolescentes e jovens no reconhecimento de seus recursos que possam ser acionados em projetos de futuro; d) Proporcionar o acesso a diferentes vivências culturais; e) Valorizar as expressões de cultura local, regional, nacional e de diferentes estilos, gêneros e épocas; f) Estimular criações e apresentações de grupos musicais; g) Promover a garantia e defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens (PPP – Amigos do Guri, SÃO PAULO, 2016, p. 9).

O ingresso no Projeto Guri é gratuito e universal, entretanto, a *Associação Amigos do Guri* desenvolveu um trabalho destinado a atender alunos em situação de vulnerabilidade econômica e social. "Desse modo, o Projeto Guri prevê que 70% dos seus alunos estejam em

-

⁴⁷ A primeira versão do Projeto Político Pedagógico data de novembro de 2008. Por conta da dinâmica do Projeto e sua relação com especialistas e parceiros, o plano sofreu uma primeira revisão 2011/2012, e uma segunda em 2015/2016.

condição social ou econômica vulnerável, em relação ao referencial social de cada região onde o Projeto se faz presente", (PPP – Amigos do Guri, SÃO PAULO, 2016, p. 10).

A respeito da questão administrativa, a *Associação Amigos do Guri* é organizada em quatro diretorias: Diretoria Administrativo – Financeira (DAF), Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), Diretoria Educacional (Artística e Pedagógica - DEDUC) e Diretoria Executiva (DIREX). Procura-se na presente pesquisa centrar nas especificidades da Diretoria Educacional (DEDUC), pois trata-se do departamento diretamente ligado ao trabalho do educador musical e, assim, intrinsecamente conectado as reflexões pedagógicas e artísticas desta pesquisa.

A DEDUC é a diretoria responsável pelas duas frentes educacionais (núcleo educacional), que são a Artística e a Pedagógica. A frente artística coordena as atividades musicais desenvolvidas no Projeto Guri, e tem como objetivo fomentar a formação de grupos musicais e promover excelência artística na apresentação e execução musical destes grupos. A frente pedagógica tem como função conduzir, acompanhar e orientar os processos pedagógicos-musicais e assistir aos educadores em todas as questões concernentes à prática educativa (PAZIANI, J.D.S. 2015, p. 43).

Desse modo, a DEDUC gere o trabalho dos educadores musicais, aqueles profissionais que atuam diretamente na sala de aula, no ensino de instrumento musical. Os cursos oferecidos pelo Projeto Guri são divididos em naipes: *cordas dedilhadas* (bandolim, violão, viola caipira, cavaquinho, contrabaixo elétrico, guitarra), *cordas friccionadas* (rabeca, violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico), *percussão e bateria*, *iniciação musical*, *coral*, *sopros madeiras* (clarinete, flauta transversal, saxofone, alto e tenor), *sopros metais* (eufônio – bombardino, trombone, trompa, trompete e tuba), e por fim, os *teclados* (acordeom, piano e teclado).

Cada naipe recebe o apoio técnico do Assistente Educacional ou Supervisor Educacional. Este profissional exerce a função de auxiliar o trabalho do educador em questões pedagógicas e artísticas, colaborando nas atividades práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula e supervisionando o resultado técnico e artístico dos naipes. O Supervisor também é responsável, tanto pelo suporte a demandas materiais como: jogo de cordas, cavaletes, entre outros objetos específicos instrumentais, quanto por alinhar pedagogicamente os Polos submetidos a sua supervisão.

⁴⁸ Associação Amigos do Projeto Guri. Projeto Político-Pedagógico. São Paulo, p. 10, 2ª rev. 2015/2016.

Outros dois cargos importantes para o funcionamento dos Polos são os de Coordenador e Supervisor de Desenvolvimento Social. O primeiro é responsável pela administração geral do Polo e tem que lidar com a organização e gerenciamento da demanda burocrática, como: matrículas, reuniões, diários de classe, entre outras atribuições; o segundo tem o papel de acompanhar casos de estudantes que, por algum motivo, tenham dificuldades de socialização e/ou de aprendizagem. Num espaço como o do Projeto Guri, que oferece ensino gratuito e universal, atendendo às mais diversas famílias, muitas vezes com dificuldades financeiras, com alunos que passam por problemas de vulnerabilidade social e/ou têm algum tipo de deficiência física ou intelectual, a Supervisão de Desenvolvimento Social tem um papel vital dentro do Projeto.

2.1.1 Regional de Ribeirão Preto – características gerais

Durante 6 anos (2009 a 2015) o Polo Regional de Ribeirão Preto esteve localizado numa zona nobre da cidade, perto da região central. Entretanto, no início de 2016, por questões administrativas, o Polo mudou-se para um local distante do perímetro central. Atualmente, o Projeto Guri está situado no bairro "Parque Industrial Tanquinho", numa zona periférica da cidade de Ribeirão Preto. Nessa nova localidade, o Projeto Guri exerce uma parceria com o Núcleo Assistencial e Educacional "Sonho Real", que, na realidade, é a instituição proprietária do imóvel.



Figura 4: Fachada da localização do Projeto Guri em Ribeirão Preto (Fonte: acervo pessoal).

Por conta da mudança de localização vários alunos, que pertenciam ao Projeto acabaram desistindo dos cursos, por conta do longo percurso para se chegar ao prédio atual. Assim, a transferência de local teve um impacto em vários aspectos na dinâmica geral do Projeto, aos quais os funcionários (coordenador, educadores, entre outros empregados) tiveram que se adaptar. No caso particular do presente autor (educador de Contrabaixo Acústico), a maior parte dos alunos abandonou o Projeto, porém, três alunos, pertencentes à turma mais avançada do Polo, permaneceram, mesmo com a mudança de local, fato que impactou positivamente a pesquisa.

A transferência de local e a entrada de alunos pertencentes à comunidade local⁴⁹ trouxeram uma nova realidade em relação ao repertório cultural dos alunos, o que, inevitavelmente, tem repercutido no conteúdo pedagógico trabalhado em sala. Aulas de apreciação e atividades instrumentais que incorporavam o referencial sonoro desses alunos foram realizadas, no intuito de legitimar suas influências culturais e de estabelecer uma conexão entre o mundo desses jovens e o "gigante" e "desconhecido", Contrabaixo Acústico.

Os cursos do Polo Regional funcionam duas vezes na semana com aulas dispostas às terças e quintas, e às quartas e sextas feiras. Dentre a gama de cursos oferecidos pelo Projeto Guri este Polo oferece o ensino dos seguintes cursos: bateria, baixo elétrico, guitarra, teclado/piano, violão, percussão, iniciação musical, violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico, flauta transversal, clarinete, Saxofone, trompete, trombone, eufônio, tuba e canto coral.

2.2 A prática coletiva de música como proposta educacional e os referenciais teóricos norteadores do Projeto Guri

Segundo o Projeto Político Pedagógico, são dois os pressupostos orientadores como instituição educacional: a primeira, oferecer "amplo acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens no Projeto Guri", e, a segunda, "o ensino coletivo de música como proposta educacional". Esses dois paradigmas são articulados com base na já citada missão da *Amigos do Guri*, qual seja a de "promover, com excelência, a educação musical por meio da prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação". Desse modo, o Projeto entende que o ensino em grupo de música é uma forma eficiente de desenvolver o potencial motor, cognitivo, afetivo, estético, ético e social de

74

⁴⁹ Alguns alunos da comunidade que participam (ou não) de atividades no "Sonho Real" podem também estar matriculados nas aulas de instrumento do Projeto Guri.

crianças e adolescentes. Demonstra-se no documento, a necessidade em afirmar a busca por uma educação musical qualificada, entretanto, valoriza-se o sentido de colaboração e de parceria proveniente de um aprendizado construído na coletividade.

No desenrolar do documento, salienta-se também a opção pelo ensino coletivo, como alternativa pedagógica distinta dos objetivos do "ensino de música pautado nos moldes tradicionais", os quais depositariam seus esforços em "conceitos teóricos da música e na técnica virtuosística, focando geralmente na música europeia". (FREIRE, 1992, *apud* PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015/2016, p. 15). Segundo o texto, a herança desse modelo tende também a ignorar elementos da música popular, além de não considerar o discurso e o repertório cultural dos alunos.

A perspectiva da AMIGOS DO GURI para o ensino de música vai em outra direção, sem desprezar, no entanto, o caráter de excelência na formação musical. Desse modo, a AMIGOS DO GURI tem por premissa oferecer um ensino musical de qualidade, conectado com a experiência social e cultural dos alunos, utilizando-se de ferramentas e teorias artístico pedagógicas modernas e com vistas a promover o desenvolvimento humano e dar subsídios para a continuidade dos estudos em música, se o aluno assim desejar. Para atingir esses objetivos, os alunos desenvolverão atividades de envolvimento direto com música em sala de aula (PPP, Amigos do Projeto Guri, SÃO PAULO, 2016, p.15).

Percebe-se, no discurso do Projeto a procura em sintonizar o ensino instrumental com preocupações mais abrangentes oriundas do campo da educação musical. Nessa perspectiva, o Projeto Guri se alinhou as ideias pedagógicas do educador musical inglês Keith Swanwick, como principal estofo teórico norteador dos conteúdos e práticas educativas musicais do Projeto. Assim, encontra-se no Projeto Político Pedagógico princípios que Swanwick explora em seu livro "Ensinando Música Musicalmente" (SWANWICK, 2003) tais quais, considerar a música como forma de discurso simbólico e metafórico, levar em conta o discurso musical dos alunos e o preceito de que as aulas devem ter fluência musical do início ao seu término. Esses princípios/condições de uma proveitosa aula de música, segundo Swanwick, devem permear o trabalho pedagógico com a Composição, Apreciação e a Performance musical. Para o autor esses são os três principais procedimentos numa aula de música, ao lado de atividades periféricas como: Literature Studies – "Estudos Acadêmicos" (L) e Skill Acquisition "Aquisição de Habilidades" (S). Esses termos formam o que Swanwick denominou de modelo C(L)A(S)P; respectivamente, C (Composição), (L) (Literature Studies – Estudos Acadêmicos), A (Apreciação), (S) (Skill Acquisition – Aquisição de Habilidades) e P

(Performance). Os parênteses em "Literature Studies" e "Skill Acquisition", apontam graficamente que são práticas pedagógicas que apoiam as atividades centrais (C, A e P). Não se quer adentrar, neste instante, nos meandros da proposta do educador Keith Swanwick, já que será realizado um capítulo específico referente ao trabalho deste autor e outros que interessam à presente pesquisa. O Objetivo neste momento é mostrar como os escritos de Swanwick estão intrinsecamente conectados às propostas de atividades musicais para as turmas de instrumento do Projeto Guri, neste caso, do curso de Cordas Friccionadas.

2.2.1 Os três eixos no processo de ensino e aprendizagem e a organização do programa de ensino das Cordas Friccionadas

O Projeto Político Pedagógico também traz três princípios que devem nortear o trabalho do educador musical. Esses parâmetros foram estabelecidos por conta da abrangência e dimensão do Projeto, assim, procuram colaborar no alinhamento dos preceitos pedagógicos da instituição, com a prática educativa do educador na sala de aula. Os três eixos são: Domínio dos Instrumentos, Prática de Conjunto e Apresentação.

O primeiro, "Domínio dos Instrumentos" se refere ao desenvolvimento da capacidade motora, cognitiva e sensorial dos alunos e as relações que elas tecem com o controle básico instrumental, sem o qual, pode-se limitar o potencial expressivo dos estudantes. Esse "domínio" varia de acordo com as turmas e estágios técnico musicais das classes. Conforme o documento:

A partir do reconhecimento de que o domínio dos instrumentos fortalece as possibilidades de criação e expressão musical, o aluno tem capacidade de desenvolver outras habilidades, como: motoras e físicas, concentração, disciplina, sensibilidade, interpretação estética com potencialidades expressivas, aumento da autoestima, e capacidade de lidar com o desafio do novo (PPP Amigos do Projeto Guri, SÃO PAULO, 2016, p. 18).

O segundo, "Prática em Conjunto" está relacionado diretamente à proposta educacional do Projeto, centrada no modelo de ensino coletivo de instrumento. Desse modo, o referido domínio instrumental e o consequente aperfeiçoamento musical, é realizado na prática coletiva, com os alunos observando uns aos outros, ora em ações em grupo, ora em ações individuais (educador-aluno). Na interação em grupo os alunos lidam com a comparação de parâmetros como afinação, fraseado, sincronismo, o que estimula o

_

⁵⁰ Associação Amigos do Projeto-Guri. Projeto Político-Pedagógico. São Paulo, 2º rev. p. 16, 2015/2016.

aprendizado por meio de ações colaborativas, advindas de laços afetivos e sensações de parcerias, construídas, frequentemente, entre os próprios estudantes. A respeito deste fator:

A vivência musical desenvolvida no Projeto Guri considera a prática de conjunto como espaço essencial de aprendizagem e aprimoramento, a partir do qual nossos alunos têm a oportunidade de desenvolver atitudes de pertencimento a um grupo, socialização, tolerância, percepção de si e dos outros, e respeito mútuo nas relações sociais (PPP Amigos do Projeto Guri, SÃO PAULO, 2016, p. 18).

Lembra-se que esse eixo é fundamental para a preparação do repertório, conectando-se diretamente ao terceiro alicerce pedagógico: a *Apresentação*.

A "Apresentação" é o fechamento do ciclo de aprendizagem, que geralmente, ocorre nos encerramentos de semestre. O Projeto Guri, ao assumir este elemento como parâmetro educacional, admite que a experiência da interpretação em público é um espaço de aprendizado distinto, e que aspectos como: ansiedade, concentração, controle corporal, entre outros, são mobilizados em níveis completamente diferentes dos requeridos na sala de aula. A vivência desse tipo de evento pode conduzir o aluno-indivíduo, a entender melhor seus limites e a descobrir a sua própria maneira de lidar com as suas emoções.

A apresentação é o momento no qual se encontram reunidas múltiplas instâncias do processo de desenvolvimento musical, com uma perspectiva diferencial que é a de exibir, em conjunto, capacidades conquistadas individualmente. Deste modo, também se caracteriza como outro espaço de aprendizagem (PPP Amigos do Projeto Guri, SÃO PAULO, /2016, p. 18).

Dessa maneira, segundo o documento, os três eixos que fundamentam as ações pedagógicas musicais "são complementares e se retroalimentam durante todo o processo educativo", já que o "domínio instrumental" é realizado coletivamente na "prática em conjunto", e esses saberes compartilhados resultam na "apresentação" (*ibidem*, p. 19).

2.2.2 Os objetivos gerais dos cursos e a organização do programa de ensino das Cordas Friccionadas (Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo)

Toda a organização do programa de ensino (objetivos gerais e conteúdos) da Associação Amigos do Projeto Guri, está articulada com a proposta educacional (já comentada) denominada "C(L)A(S)P", idealizada pelo educador musical inglês Keith Swanwick. Mas, antes de se adentrar propriamente na organização do programa e explanar suas conexões com o trabalho de Swanwick, considera-se importante relatar os objetivos gerais dos cursos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico. Os objetivos gerais são explicitados no documento e dispostos em 15 itens, são eles:

- 1. Desenvolver, a partir da aquisição e do controle técnico/musical dos elementos sonoros propiciados pelo instrumento/voz, a construção de um discurso musical, através da composição, da apreciação e da execução;
- 2. Conhecer as características e possibilidades sonoras do instrumento/voz e saber utilizá-las dentro das exigências de cada nível tanto na interpretação como na criação, coletiva ou individual;
- 3. Utilizar os instrumentos, o corpo, a voz e outros objetos sonoros como meio de expressão musical na execução, improvisação, arranjo e composição, valorizando as produções musicais próprias e dos outros membros da turma;
- 4. Conhecer um amplo repertório de música de diferentes estilos por meio de apreciação ativa e analítica de músicas executadas ao vivo ou em gravações;
- 5. Executar um repertório diversificado, formado por peças eruditas e populares de diferentes épocas e estilos, contemplando a música brasileira e de outros países, músicas de criação própria individual ou do grupo, além de músicas que respondam aos interesses ou gostos particulares dos alunos;
- 6. Desenvolver habilidades necessárias para a prática musical em grupo: atenção, concentração, escuta, etc;
- 7. Desenvolver o preparo para as apresentações pedagógicas e artísticas (audições de encerramento de semestre, datas comemorativas encontros, etc), em termos de autocontrole emocional, relaxamento corporal, confiança e motivação para uma performance segura no palco durante as apresentações;
- 8. Desenvolver as habilidades técnicas básicas que permitam o domínio do próprio instrumento para uma correta execução e expressão musical segundo as exigências de cada peça, permitindo também a criatividade e espontaneidade na interpretação;
- 9. Desenvolver o conhecimento da notação musical convencional e não convencional tanto na leitura como na escrita como meio de acesso à execução, apreciação e composição;
- 10. Contextualizar com a prática os conhecimentos referentes à historicidade da obra, bem como as informações referentes ao seu compositor e principais intérpretes;
 - 11. Construir os aspectos da teoria musical a partir da prática;
- 12. Participar ativamente das atividades de sala de aula e do polo, nas apresentações e outros projetos programados no semestre;
- 13. Valorizar a importância do cuidado com o instrumento e desenvolver hábitos de higiene e manutenção;
- 14. Valorizar e respeitar os diferentes gostos e preferências musicais, individuais e da turma bem como a própria herança cultural;
 - 15. Desenvolver atitudes de colaboração, companheirismo e respeito mútuo.

Percebe-se, a começar do primeiro item, a relação dos objetivos gerais com a prioridade da proposta de Swanwick, que é a articulação do trabalho pedagógico com a Composição (C), Apreciação (A) e a Performance (P). Observa-se que, 5 dos 15 itens (os de número 1, 2, 3, 8 e 9), se relacionam, de alguma forma, com a criatividade, o que denota a importância das práticas criativas dentro do Programa de Ensino. Nota-se também, a preocupação em oferecer uma diversidade de experiências musicais relacionadas à prática

musical (atividades pedagógicas, repertório), a teoria (notação musical, historicidade de obras), mas, sobretudo, o empenho em proporcionar um ambiente eminentemente artístico para os alunos.

2.2.3 A organização do programa de ensino do curso de Cordas Friccionadas

Na descrição geral do curso, é reforçada a ideia dos pilares da proposta de Swanwick. Comenta-se o domínio básico do instrumento, que reúne uma série de ações, como: posição do arco, afinação, postura, consideradas elementos que se adquire por meio da vivência prática. Destaca-se a importância de o ensino ser gradativo e lúdico para não desestimular os alunos, além de enfatizar, também, a questão de os alunos aprenderem por meio da observação e da partilha musical, em atividades de execução, composição (improvisação ou arranjo) e apreciação musical. Aborda-se, além disso, o estudo de solfejo, história da música e dos instrumentos de cordas friccionadas, como assuntos que devem ser tratados em simultaneidade às atividades centrais (C, A e P). Discorre-se, também, a respeito da relevância da pluralidade do repertório; entretanto, destacam-se: o estudo de obras brasileiras, acatamento de sugestões trazidas pelos alunos, além de abrir espaço para suas próprias composições. Assim, segundo o documento, a partir do contato com uma diversidade de universos musicais, os alunos aprendem distintas formas de organização sonora, de fraseado, estilo, etc.

Abaixo um quadro similar ao encontrado no Projeto Político Pedagógico, a respeito da síntese dos conteúdos:

1- Apreciação	
2- Execução	2.1 Atividades Gerais
3- Composição, Improvisação e Arranjo	
4- (T)écnica	5. (L)iteratura
a) O instrumento	
b) Relaxamento muscular e Posturacorporal	
c) A posição do instrumento ao corpo	
d) Mão direita	

e) Mão esquerda

f) A produção do som: Sonoridade,Articulação, arcadas e golpes de arco

g) Afinação

h) Notação musical, leitura e escrita

Quadro 4: Conteúdos pedagógicos do curso de Cordas friccionadas (Fonte: PPP Amigos do Projeto Guri. 2015/2016, p. 68).

Percebe-se no quadro acima, a existência de alterações referentes a nomenclatura, no que toca aos princípios propostos por Swanwick, na sigla C(L)A(S)P. No caso, o (S) de *Skill acquisition* (Aquisição de Habilidades) foi substituído por Técnica (T), e o P de Performance, foi substituído por Execução - E. Essa foi uma versão adotada da proposta de Swanwick no Brasil, em que a sigla C(L)A(S)P tornou-se (T)EC(L)A. Essa versão, segundo Cavalieri (2002), traz alguns problemas conceituais que se distanciam, em certa medida, dos ideias da proposta inicial de Swanwick. Segundo Cecilia Cavalieri França e Keith Swanwick, a tradução da sigla desvirtua os princípios conceituais da proposta inicial. Segundo eles, a representação gráfica de uma teoria traz em seu bojo uma "lógica interna" que a fundamenta e a respalda, e traduzi-la, é perder a compreensão das relações filosóficas e hierárquicas que sustentam a proposta pedagógica. Segundo os autores, existe um equilíbrio na sigla C(L)A(S)P, apontando graficamente quais são as atividades centrais (C, A, P) e quais são periféricas (L) e (S). Desse modo, colocar o (T) (técnica) no lugar de C (composição), imprimi um "desequilíbrio" no entendimento das prioridades educativas, presentes na teoria. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, pp. 18 e 19).

Segue-se neste instante, uma síntese dos conteúdos pedagógicos encontrados no Projeto Político-Pedagógico. Concentra-se o olhar nos chamados "Conteúdos Mínimos" de atividades direcionadas à Turma C, pelo fato de as experiências com as práticas criativas dentro do Polo Regional de Ribeirão Preto, terem ocorrido com a terceira turma. Após a apresentação de cada conteúdo, realiza-se uma análise dessas atividades à luz da observação do presente autor, acerca da conexão entre o conteúdo textual do documento, e a maneira como ele tem sido trabalhado dentro do Polo Regional de Ribeirão Preto, ao longo de 6 anos de Projeto.

Turma C

Execução (Performance)

- Interpretação de peças de diferentes épocas, culturas e estilos e que estejam de acordo com os elementos técnicos e musicais vivenciados;
- Interpretação de músicas populares: nacionais e internacionais;
- Execução de peças eruditas: nacionais e internacionais;
- Execução de peças com diferentes características de andamento, intensidade e intenções expressivas da música:

Em relação aos pontos referidos na atividade de "Execução", o que geralmente ocorre é o fato de as peças realizadas nos tuttis orquestrais terem uma presença forte de música brasileira, principalmente, na forma de arranjos de canções populares, para formação orquestral. No entanto, nos naipes, o costume é o trabalho com melodias retiradas de métodos como: All For Strings (Gerald E. Anderson, Robert S. Frost), temas retirados do Método Suzuki (Shinichi Suzuki), ou excertos temáticos de grandes compositores da música chamada "clássica" (Bach, Beethoven, Dvorák). Essas peças são realizadas, ou em uníssono, ou em duetos. O que se percebe é a preocupação em se utilizar desses cânones do ensino convencional de instrumento, na busca de garantir a assimilação dos aspectos técnicos do instrumento (afinação, sonoridade, posição do arco), porém, esse tipo de repertório acaba por não estimular a ocorrência de ações criativas, tanto por parte do educador, quanto dos alunos. Não se trata de defender que essas melodias devam deixar de ser trabalhadas; entretanto, pode-se pensar na possibilidade de fomentar espaços para o surgimento da inventividade, dentro do próprio estudo desses temas; esses espaços podem mostrar-se de diversas maneiras: como ostinatos de acompanhamento, contracantos, improvisações por meio de variações da melodia e muitas outras possibilidades.

Composição

- Elaboração de composições, improvisações e arranjos coletivos e individuais;
- Improvisação livre e dirigida, considerando as possibilidades sonoras do corpo e dos instrumentos;
- -Improvisação de frases melódicas com organizações métricas pré-estabelecidas;
- Criação de frases musicais a partir de padrões de escalas e arpejos;
- Improvisação rítmica e melódica a partir das formas AA', AB e ABA;
- Criação de elementos sonoros. Sonorização de fotos, quadros, histórias e/ou poemas explorando timbres;
- -Improvisação e criação de fraseados com pergunta e resposta, métrica, sentido musical, variações rítmicas e melódicas.

No que toca ao aspecto da Composição, as atividades sugeridas acima estão longe de serem práticas realmente vivenciadas nas aulas do curso de Cordas Friccionadas, e os motivos para que não ocorram, ou se deem precariamente, são vários. Primeiramente, a formação convencional do educador que, muitas vezes, sem qualquer experiência prévia com práticas que envolvam aspectos criativos, não se sente preparado pedagogicamente para desenvolver esse tipo de atividade. O Projeto Guri, por meio de seus congressos, tem buscado estimular e capacitar seus educadores, entretanto, esbarra, não apenas na formação dos indivíduos, mas nas cristalizações do ensino orquestral de modo geral, além das questões referentes a objetivos, conteúdos e métodos. No entender do presente pesquisador, falta flexibilidade, por parte dos educadores do curso de Cordas Friccionadas, para fomentarem "janelas" dentro do típico estudo convencional de instrumento, em que as práticas criativas ganhassem espaço. Estimular a prática da improvisação em trechos específicos de um determinado método, incentivar alterações rítmicas e melódicas no estudo dessas melodias, já seria um caminho proficuo para iniciar uma abertura (ou "fresta") à criação musical. Talvez o que falte, sejam orientações precisas e condizentes com a realidade da formação dos educadores, inseridas no documento acerca de possíveis atividades, abandonando as orientações que, atualmente, constam do projeto, como: "Improvisação rítmica e melódica a partir das formas AA', AB e ABA". É muito importante para os alunos terem consciência das formas musicais, porém, é o exemplo de uma orientação específica, que permanece distante demais da prática cotidiana pedagógica em sala.

Outro fator importante é o engajamento do educador na vivencia destes processos criativos. Nas experiências do presente autor com processos de criação musical junto aos alunos do Projeto Guri, tem-se percebido quão importante é o envolvimento direto do educador neste tipo de intervenção pedagógica. Essa exposição parece trazer confiança aos estudantes, e a sensação de que, realmente, tais atividades interferem positivamente no seu aprendizado musical. Acredita-se que, para a melhoria desse cenário, seria importante que os educadores do Projeto Guri se abrissem para práticas pedagógicas ligadas ao campo da educação musical, por meio, por exemplo, de cursos de férias, encontros e congressos, a fim de que pudessem vivenciar as práticas criativas de outra perspectiva, não conectada, necessariamente, à relação aluno - instrumento musical. O que se quer afirmar aqui é que, se o educador não viver esse tipo de experiência, torna-se difícil o estimulo de tais atividades em sala de aula.

- Reconhecimento de diferentes níveis de intensidade, diferenças amplas de altura, mudanças evidentes de timbre e textura;
- Apreciação crítica dos elementos materiais, expressivos e formais da música;
- Reconhecimento auditivo de elementos formais da música: repetição, contraste, variação;
- Reconhecimentos das qualidades do som e dos elementos da música em fontes sonoras diversas: altura, duração, timbre, ritmo, melodia, escalas, dinâmica, textura, métrica, etc.;
- Apreciação de interpretes do instrumento, em gravações e ao vivo;
- Percepção auditiva de elementos musicais através da audição de um repertório variado de estilos, gêneros, épocas e culturas, bem como o tradicional do instrumento.

A impressão que se tem, dentro do Projeto Guri, é que a atividade de Apreciação ocorre muito em função da prática instrumental diária, não como interrupção, como prática autônoma, dissociada da execução no instrumento. Dessa maneira, ela ocorre em meio a rotina de exercícios, escalas, estudo de repertório, momento em que os alunos se observam mutuamente, ou se atentam a algum apontamento do educador, acerca de timbre, contraste sonoro, variação, forma. Esses momentos são importantes, entretanto, segundo França e Swanwick:

É necessário, portanto distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirmase o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

Nessa perspectiva, a atividade de Apreciação à qual Swanwick se refere está ligada a ouvir como um "fim em si mesmo", acreditando-se que a escuta atenta seja uma postura ativa diante da música. O que acontece, muitas vezes, é que a dinâmica da prática coletiva e do próprio Projeto Guri, dificulta o avanço técnico musical dos alunos. Assim, o educador precisa se concentrar nas atividades ligadas à execução do repertório, concentrando-se, dessa forma, diretamente, apenas em um (Performance - Execução) dos três pilares centrais da proposta de Swanwick, esquecendo-se dos outros dois, Composição e Apreciação.

Técnica

- Arco alternado;
- Arco com ligaduras;
- Escalas e arpejos de Ré Maior, Sol Maior, Dó Maior e Fá Maior;
- Tonalização e sua aplicação prática;
- Regiões de arco: Meio, talão, ponta, metade inferior, metade superior, todo o arco.

Essa atividade, considerada "suporte" para as atividades de Composição, Apreciação e Performance, na maior parte das vezes, adquirem um grande peso nas aulas de instrumento orquestral. Na dinâmica do Projeto Guri, esse tipo de trabalho fica muito ligado ao estudo do repertório; assim, a demanda técnica torna-se intrinsecamente relacionada aos desafios das peças escolhidas para o semestre. Provavelmente, a prática "Técnica" (aquisição de

habilidades), seja o item que mais se trabalha dentre as cinco atividades sugeridas pelo modelo C(L)A(S)P, contrariando o pensamento do autor, segundo o qual os procedimentos técnicos devem ser subsidiários às atividades de Composição, Apreciação e Performance e não receber prioridade em relação a eles. Porém, ao mesmo tempo, como são procedimentos direcionados à terceira turma (C) do Projeto, talvez faltem momentos em que se trabalhe com mais ênfase esse item, para que os alunos, aos poucos, se aproximem de repertórios mais complexos e desafiadores.

Literatura

- Aspectos históricos dos instrumentos de cordas friccionadas (construção, trajetória e curiosidades);
- Informações sobre os compositores das músicas apreciadas e executadas;
- Histórias e curiosidades sobre peças de diferentes épocas, culturas e estilos;
- Conceitos básicos da história da música erudita e popular relacionada com os estilos musicais.

A atividade de "Literatura", é outra prática pedagógica que acaba sendo subsidiária apenas da Performance, por estar ligada às informações acerca de características gerais do compositor e da peça que o educador esteja estudando com os alunos em dado momento. O conteúdo desta atividade está especialmente relacionado à da "Apreciação" e, portanto, a um instante de interrupção da prática instrumental e a um trabalho voltado para a escuta e o diálogo acerca das impressões estéticas de alunos e educador. "Apreciação" e "Literatura", são duas atividades que, conectadas, poderiam trazer aos alunos uma percepção ampla das relações, por exemplo, entre os períodos da história da música e as respectivas características da produção musical, e as ligações tecidas entre determinado contexto histórico e as outras linguagens da arte (artes plásticas, cinema, literatura, etc). Essa abertura proporcionada pela proposta de Swanwick (independentemente da crítica que se faça a sua teoria), pode ajudar a ampliar a criticidade e a sensibilidade artística dos estudantes, sem que se esqueça da importância dos aspectos técnico musicais na formação do músico/instrumentista.

Para finalizar, acredito que a proposta de Swanwick é uma teoria que pode auxiliar sim, a construção de práticas pedagógicas que promovam certo equilíbrio entre o aperfeiçoamento das questões técnicas e o desenvolvimento de uma visão abrangente do fazer artístico. Talvez, o autor construa estruturas que, a priori, devem estabelecer um diálogo, porém, podem se tornar também, compartimentos fechados, incapazes de articular "conversas" entre as atividades. Numa visão cotidiana (empírica), durantes esses 6 anos de vivência dentro do Projeto Guri, percebo que falta aos educadores uma formação musical e pedagógica sólida, para se permitirem a construir essas aberturas dentro de si mesmos, de

maneira a permitir que, efetivamente, tais práticas pedagógicas entrem, de fato, no currículo de ensino de instrumento. Provavelmente esse contexto conduza o educador a concentrar suas energias exclusivamente na 'Técnica" (Aquisição de Habilidades) e na "Execução" (Performance), pois estas são as atividades que, aparentemente, "apresentam de forma concreta" o resultado da qualidade, ou não, do ensino oferecido aos alunos.

2.3 O Educador Musical, suas atribuições, organização das aulas, perfil dos alunos – a rotina pedagógica da turma de Contrabaixo Acústico do Projeto Guri/ Ribeirão Preto

2.3.1 O Educador Musical e suas atribuições

O educador musical é o profissional que está à frente da sala de aula, no ensino do instrumento musical propriamente dito. O educador pode apresentar habilidades em vários instrumentos, porém, geralmente, o perfil do profissional é de especialista no instrumento que se propõe a lecionar no Projeto. Do educador musical não é requerida apenas excelência técnico-musical, mas uma visão diferenciada do ensino, não apenas por conta do modelo de prática coletiva de música, como, também, por exigências organizacionais do Projeto, no que toca ao planejamento didático das aulas durante o período letivo. Desse modo, a cada início de semestre, os educadores têm que preencher uma ficha denominada "Planejamento Individual", em que são especificadas informações a respeito das classes ou turmas, perfis dos alunos, conteúdos, objetivos e as respectivas estratégias para alcançá-los, portanto, uma série de informes que, a priori, exige do educador uma metodologia distinta da usualmente adotada pelo professor individual de instrumento, centrado exclusivamente no método, nos cadernos de exercícios técnicos e na linearidade progressiva destes materiais. Por força da meta do Guri ser "ensino coletivo de instrumento", uma série de atitudes e normas são necessárias para que o professor se adapte à situação e tire partido das metodologias que cria, para enfrentar essa situação específica.

2.3.2 A Organização das aulas

Como já descrito, as aulas de instrumento dentro do Projeto Guri ocorrem por meio da prática coletiva de música. No caso específico das cordas friccionadas nas Regionais⁵¹ (tal

⁵¹ "Anteriormente à divisão do Projeto em Regionais, toda e qualquer questão burocrática e/ou administrativa tinha de ser comunicada e resolvida diretamente pelos profissionais da Sede Administrativa de São Paulo. Além da distância física, isto acarretava diversos problemas entre as diretorias (capital) e os profissionais atuantes no interior do estado. O grande número de funcionários, a impossibilidade de conhecer cada profissional em

qual o Polo de Ribeirão Preto), os alunos têm a oportunidade de aprender com educadores específicos de cada instrumento, o que é diferente dos demais Polos, que dispõem apenas de dois educadores musicais para o setor de cordas friccionadas, um para as cordas agudas (Violino e Viola), outro para as cordas graves (Violoncelo e Contrabaixo Acústico). Assim, no Polo Regional de Ribeirão Preto, tem-se um educador para cada um desses instrumentos: o educador de violino, o de viola, etc. Essa disposição do Polo Regional oferece uma condição singular e propícia para a realização de um trabalho diferenciado artisticamente, bem como favorece o uso de recursos pedagógicos, tais como apreciação e criação musicais, sem que o avanço técnico dos alunos seja prejudicado.

As aulas no Projeto Guri ocorrem duas vezes por semana. Todo início de semestre ocorre uma avaliação diagnostica, e, a partir da observação pessoal acerca do rendimento dos alunos no semestre anterior e do exame de seu histórico escolar, o educador os separa de acordo com o grau de conhecimento técnico – musical dos estudantes. A faixa etária não é um critério de escolha, no momento de construção dessas turmas, dessa maneira, pode-se ter uma classe com jovens de diferentes idades.

As turmas são divididas em primeira, segunda e terceira, ou turmas A, B e C. A primeira turma (turma A) é composta pelos alunos ingressantes no Projeto, geralmente, de estudantes com pouca ou nenhuma bagagem musical prévia. A segunda turma (turma B) é formada por alunos que passaram pela primeira, que já tiveram os primeiros contatos com o instrumento e alcançaram os parâmetros técnicos necessários para a mudança de turma. E, a terceira turma (turma C), é constituída por estudantes que, a princípio, fizeram o trajeto das turmas anteriores (A e B), e que atingiram os critérios técnicos para a transição de turma. Em tese, a divisão seria a seguinte: primeira turma: iniciantes; segunda turma: intermediários; terceira turma: avançados; entretanto, na prática, por conta da dinâmica do Projeto, essas etapas nem sempre ocorrem desta forma. Isto se deve ao fato de que existe uma grande rotatividade de alunos no Projeto Guri, assim, a cada semestre, há uma renovação considerável nas classes. Essa demanda acaba comprometendo esses ciclos de progressão técnico-musical, a priori, proposto pelas passagens de turma. Em muitas ocasiões, por conta da evasão de alunos, o educador pode chegar a ter três turmas (A, B e C) de alunos iniciantes, em um determinado semestre. Neste caso, a divisão das turmas fica restrita apenas a uma

questão administrativa, relativa ao horário e duração das aulas, não mais ligada aos estágios técnico-musicais dos estudantes.

No Polo de Ribeirão Preto funciona a grade horária completa com as três turmas A, B e C. Normalmente a disposição é a seguinte: 1 (um) hora para as aulas em seus respectivos naipes, e a outra 1 (um) hora (apenas para as turma C) para o *tutti* orquestral⁵², entretanto, existem Polos que dispõem de uma carga horária reduzida. Nestes Polos, não se tem a presença da terceira turma (C), mas, apenas da primeira (A) e da segunda turma (B). Dessa forma, independentemente de a grade estar completa ou não, a ideia é trabalhar com uma turma iniciante e outra mais adiantada. Para estas turmas mais avançadas, reservam-se duas horas/aulas, duas vezes por semana (PAZIANI, J.D.S., 2015, p. 53).

O segundo horário das últimas turmas é destinado às práticas em conjunto ou *tutti* orquestral, momentos nos quais os alunos têm a oportunidade de tocar em grupo, junto com outros naipes e instrumentos de outras famílias, por exemplo, percussão, saxofone, teclados, entre outros, dependendo, evidentemente, da formação instrumental do Polo. Esta é uma prática que acontece normalmente no Polo de Ribeirão Preto, porém, em outros Polos, a realização ou não dos *tuttis*, fica a cargo dos próprios educadores ou de uma decisão do Supervisor Educacional.

2.3.3 A formação instrumental, perfil e dinâmica dos alunos de Contrabaixo Acústico do Polo Regional de Ribeirão Preto.

As informações neste item são relativas especificamente à formação e rotina do Polo de Ribeirão Preto. As aulas ocorrem das 13h30 às 17h30. Abaixo a o quadro de horários das turmas:

_

⁵² Nos Polos Regionais (tal qual o Polo de Ribeirão Preto), funcionava uma grade diferenciada para as turmas C, com 1 (um) hora de aula em naipe, e mais 1 (um) hora e meia para o trabalho em conjunto (orquestra). Porém, no início do ano de 2017, a grade dos Polos Regionais foi reduzida para a disposição citada no corpo do texto.

<u>Terças e Quintas – Período da tarde</u>	
Turma A	13h30 às 14h30
Turma B	14h30 às 15h30
Turma C	15h30 às 16h30
Turma C	16h30 às 17h30

Quadro 5: Grade horária do Polo de Ribeirão Preto às terças e quintas-feiras à tarde.

Nestes dias, a formação instrumental do Polo é a seguinte: Cordas Friccionadas (Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo Acústico), Teclado e Percussão.

Relevante comentar que, no Polo Regional de Ribeirão Preto, os alunos têm a oportunidade de frequentar aulas de "Fundamentos da Música", onde aprendem elementos básicos da Teoria Musical, o que auxilia o trabalho dos educadores de instrumento.

Os perfis dos alunos são variados e não poderia ser diferente, entretanto, em relação especificamente ao conhecimento musical, geralmente, são alunos com pouca ou nenhuma experiência anterior. Quando aparecem estudantes que dispõem de contato prévio com música, na maior parte das vezes, isso tem ligação com alguma prática religiosa familiar. Importante relatar, também, a maneira como esses alunos chegam até a aula de Contrabaixo Acústico. Na quase totalidade dos casos, os que se matriculam na aula de Contrabaixo, são aqueles que não conseguiram vagas em outros cursos, como Percussão, Teclado, ou Violino, instrumentos que, em geral, são muito procurados por crianças e adolescentes. Isso, sem contar os alunos que se matriculam no curso, na expectativa de encontrar aulas de Contrabaixo, mas não o acústico, e sim o elétrico, instrumento utilizado nas mais variadas formações de música popular urbana. Diante desse contexto, é necessário um grande esforço por parte do educador (no caso, o presente autor) no sentido de conquistar os alunos e fazê-los acreditar na viabilidade do estudo desse instrumento, de "medidas desproporcionais".

As classes de Contrabaixo Acústico têm, no máximo, 4 contrabaixos por turma. Dessa maneira, a formação em naipes e o número reduzido⁵³ de alunos em sala, possibilita uma prática equânime, entre o desejável progresso técnico-musical e a utilização de recursos

⁵³ No Projeto, o número de alunos por turma varia de acordo com o naipe de instrumento. Assim, nas cordas friccionadas na Regional de Ribeirão Preto a disposição é esta: Violinos (14 alunos p/ turma), Violas (6 alunos p/ turma), Violoncelo (7 alunos p/turma) e Contrabaixo Acústico (4 alunos p/turma).

pedagógicos como: apreciação e criação musical, entre outras atividades educativas. No que toca à faixa etária, é possível ao aluno se matricular no curso de Contrabaixo a partir dos 12 anos de idade. A idade limite para ingresso no Projeto varia de acordo com o instrumento, entretanto, a data limite de permanência é igual para todos, até 18 anos completos.

2.3.4 Breve relato da rotina pedagógica com os alunos de Contrabaixo Acústico – Polo Ribeirão Preto

O trabalho pedagógico com os alunos ocorre de acordo com a turma e o estágio em que os alunos se encontram no estudo técnico do instrumento. Algumas rotinas, como o estudo de exercícios de cordas soltas e escalas com variações rítmicas (semibreve, mínima, semínima, etc.) são procedimentos básicos para a construção de uma boa sonoridade no instrumento, por isso são realizadas basicamente em todas as aulas das três turmas (A, B e C).

É importante lembrar que, os alunos do Guri, em grande parte, não levam o instrumento do Polo para o estudo em casa à exceção da terceira turma (C). Porém, para as terceiras turmas (C) dos Polos Regionais, existe um programa de empréstimo de instrumento, que funciona durante o período letivo do Projeto Guri. Ao chegar as férias, os alunos devolvem o instrumento ao Projeto, e nas voltas às aulas é retomado o programa. Salienta-se que esse programa até 2016 funcionava apenas para Violinos, Violas e Violoncelos, menos para os Contrabaixos. Alegava-se a respeito de suas proporções físicas e das dificuldades e periculosidade em se deslocar o instrumento. Entretanto, no segundo semestre de 2016, foi liberado para os alunos da Regional de Ribeirão Preto o empréstimo para a turma de Contrabaixo Acústico. Neste contexto (principalmente, para as turmas A e B), esses exercícios tornam-se fundamentais para os estudantes se acostumarem aos poucos à posição do arco, ao posicionamento do corpo em relação ao instrumento, enfim, a uma série de saberes que, se não forem estudados em classe, nas duas horas por semana que eles permanecem junto ao instrumento, dificilmente se construirá um ambiente musical qualificado. Entretanto, mesmo dentro dessas rotinas "clássicas" de estudo, pode-se realizar pequenas tarefas em que os alunos tenham poder de escolha, por exemplo, incentivando-os a criarem exercícios com as cordas soltas. Mesmo que essas escolhas sejam restritas e o resultado seja quase um simulacro de exercícios propostos pelo educador, tem-se buscado alternativas de oferecer autonomia para os alunos, mesmo em exercícios tidos como estritamente técnicos.

Outra ferramenta pedagógica que se tem estabelecido ao longo dos anos de trabalho na classe de contrabaixos, é a possibilidade do uso das cordas soltas como acompanhamento de melodias (tocadas pelo educador) de canções populares urbanas. Nesse tipo de procedimento, cria-se um ambiente musical, perde-se o caráter de exercício, os alunos podem se identificar com o repertório, além de apresentar o Contrabaixo Acústico também como um instrumento solista, nas mãos do educador. Utiliza-se nas aulas, principalmente nas aulas iniciais, o recurso de acompanhá-los ao violão, com o objetivo de produzir essa mesma atmosfera musical citada acima. Não é algo novo, é a simples ideia de que a técnica tem de servir à prática da música.

Com os alunos da primeira turma (A), não se costuma trabalhar com leitura de partitura tradicional, nem não convencional; busca-se, primeiramente, concentrar nas explorações sensoriais dos sons do Contrabaixo e na assimilação das técnicas de pizzicato e arco. Quando os alunos apresentam alguma dificuldade em decorar determinada sequência melódica, utiliza-se o recurso da escrita das notas na lousa (Do, Re, Mi, etc.), para que o entendimento seja rápido, e, assim, consigam decorar a linha para rapidamente retornarem suas atenções às relações sensoriais com o instrumento. A partitura convencional vai sendo colocada lentamente, e a sua efetiva entrada nas aulas depende das características e do estágio dos alunos. Geralmente, inicia-se com mais frequência o uso da partitura convencional na segunda turma (B).

A partir da segunda e terceira turmas (B e C) são inseridos os métodos de ensino coletivo e/ou específicos de Contrabaixo Acústico. Entretanto, busca-se sempre misturar essa a outras práticas, como, por exemplo, o estudo de escalas, repertório, improvisação ou arranjo. Não que todos esses conteúdos sejam trabalhados em todas as aulas, mas a ideia é trazer ao longo dos estudos diários, uma grande diversidade de experiências com a música, concomitantemente à familiarização do aluno com o instrumento e com a prática técnico-instrumental.

Na questão do repertório, as aulas coletivas permitem que se desenvolvam músicas especificas para o naipe de contrabaixos. Esse trabalho é feito com as terceiras turmas (C) do Polo, por conta do tempo maior de ensaio (2h) e da qualidade técnico-musical atingida por esses alunos. Tem-se realizado, ao longo dos anos, arranjos de canções populares como: *Para Lennon e McCartney* (Lô Borges, Márcio Borges e Fernando Brant), *Qui nem Jiló* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), para essa formação instrumental. A intenção destes arranjos é

proporcionar um ambiente artístico, a partir da construção de linhas melódicas que os alunos sejam capazes de realizar com excelência, enquanto cabe ao educador a execução do tema da canção. Essa é uma estratégia adotada para criar um espaço artístico não apenas interessante para os alunos, mas, também, para o próprio educador.

Apesar de essas práticas conterem processos que envolvam a criatividade, até a pouco ainda estavam muito ligadas à inventividade do educador e, não propriamente à dos alunos. Assim, a partir da entrada do presente autor no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", teve início um caminho em direção a um trabalho que enfatizava as práticas que envolvem a invenção, como a improvisação, o arranjo e a composição. Na realidade, estar cursando o mestrado coincidiu com a busca por parte da Diretoria Educacional (DEDUC) do Projeto Guri em direcionar seu discurso pedagógico rumo às práticas criativas, fato que foi corroborado no 8º Seminário Amigos do Guri, evento realizado de 11 a 13 de maio de 2016 na cidade de Santos/SP, cujo tema foi "Ser Criativo". Segundo o próprio site do Projeto Guri:

A ideia do seminário nasceu da reflexão sobre esses 21 anos do Projeto Guri. Du-rante esse período, a organização social passou por mudanças, contou com a colaboração de muitas pessoas e parceiros, firmou-se como uma das grandes referências no ensino de música e estabeleceu-se como gestora do maior programa sociocultural do Brasil. Apesar de tantas conquistas, o momento é de uma análise mais profunda, de busca por métodos não aprimorados novas referências que levem a um crescimento constante em direção ao cumprimento da missão. Com base no 'Ser Criativo', o evento foi planejado na sede da organização pelo trio Claudia Freixedas (diretora educacional), Ari Colares (gerente artístico) e Valéria Zeidan (gerente pedagógica), sob a supervisão da diretora executiva Alessandra Costa (Disponível em: http://www.projetoguri.org.br/acontece/seminario-ser-criativo-inspira-os-novos-rumos-do-guri).

Outra ação do Projeto entre fevereiro e março de 2016, foi a realização do "Concurso Musical de Composição – Projeto Guri 21 anos". Aliás, o Polo Regional de Ribeirão Preto participou deste Concurso com a composição chamada *Imaginasom*⁵⁴, ficando na 7° colocação entre 236 inscritos.

Observou-se aqui, um pouco da prática pedagógica da classe de Contrabaixo Acústico do Polo de Ribeirão Preto, e o contexto propício, nos dias atuais, para o trabalho com práticas criativas dentro do Projeto Guri. No decorrer deste trabalho, narrar-se-á com mais detalhe as atividades criativas diretamente relacionadas à pesquisa, que foram vivenciadas com os alunos no segundo semestre de 2016.

-

⁵⁴ A composição está disponibilizada na Plataforma SoundCloud, neste link: https://soundcloud.com/user-237873144/imaginasom

Nelson Freire franze a testa ao ver um garoto de 14 anos trancado em um quarto para estudar dez, doze horas por dia, submetido a um treino de expectativas e metodologia chinesas. Com suor, os obstáculos de um Rachmaninoff podem ser todos transponíveis, mas a vida que se perde trancado em um quarto jamais será recuperada. E o que é a interpretação de um artista senão a expressão das experiências que ele vive, o impacto das emoções que o atingem?

(Julio Maria; O Estado de São Paulo, 29/12/2016)

O ar vibrante sacudiu a membrana do tímpano de Lord Edward; os ossos interligados do martelo, bigorna e estribo foram colocados em movimento para agitarem a membrana da janela oval e suscitar uma vibração infinitesimal no fluído do labirinto. Os cílios das extremidades do nervo auditivo também vibraram como algas num mar movimentado; um vasto número de milagres obscuros foi feito no cérebro, e Lord Edward sussurrou de maneira estática: "Bach!" Ele sorriu de prazer, seus olhos se acenderam.

(Aldous Huxley, 1928)

3 A experiência segundo Jorge Larrosa e a experiência da arte/música

3.1 Ressonâncias cine-musicais – uma introdução experimental

Uma cena do filme *O Jantar* ("La cena⁵⁵", 1998), do diretor italiano Ettore Scola marcou-me, provavelmente, para o resto da vida. Antes do recorte cinematográfico, tratarei do contexto em que se insere a cena.

Essa é uma película cuja ação se passa estritamente dentro de um restaurante. Os clientes e suas respectivas mesas são núcleos dramáticos, que, de certo modo, simbolizam arquétipos dos prazeres e angústias da vida social, como: as disparidades ideológicas entre mãe e filha, o professor galanteador de sua discípula por meio do seu conhecimento filosófico, o velho (Vittorio Gassman), personificação da maturidade de um idoso professor, entre outras figuras e histórias, as quais, o espectador percebe como representações de certos estereótipos e conflitos humanos recorrentes na sociedade ocidental.

Em um dado momento do filme, ocorre a celebração de aniversário da sobrinha da proprietária (Fanny Ardant) do restaurante. Além do bolo, a tia oferece de presente à sobrinha, uma apresentação musical; assim, duas instrumentistas tocam o tema do segundo movimento do concerto de harpa e flauta de Wolfgang Amadeus Mozart em Dó Maior (KV299). Essa é a cena a que me referi no início deste capítulo, e a qual gostaria de examinar mais detalhadamente. Nessa determinada passagem, por conta da apresentação, os personagens abandonam por um instante suas dores, angústias, desejos, para contemplarem a execução musical. Utilizando-se do plano-sequência⁵⁶, filma o silêncio e a contemplação de cada protagonista, diante da beleza da música, num fluxo contínuo entre o tempo musical e a narrativa cinematográfica. O espectador, que a tudo vê, se torna, não apenas próximo dos dramas de cada personagem, por conta de sua "onisciência" filmica, mas, sobretudo, se enxerga e se identifica com a condição dos arquétipos construídos pelo mestre italiano.

⁵⁵BIONDI, Romolo; COMMITTERI, Franco; GIACOMO, Franco Di; CROCIANI, Raimondo; RICCERI, Luciano; **La Cena.** [Filme-vídeo]. Produção de Massfilm, Medusa Film e Les Films Alain Sarde. Direção de Ettore Scola. Roma, Itália. 1998. 1 DVD, 126 min, color, son.

⁵⁶ Segundo Inácio Araújo: "Podemos definir um plano como sendo cada fragmento filmado. Um filme compõese, portanto, de planos. Quando um plano é cortado na montagem e se passa ao plano seguinte, muda a posição da câmera e as dimensões do plano". (ARAUJO, p. 63) Assim, um plano sequência, é a construção de uma determinada cena sem cortes, sem fragmentos, num fluxo ininterrupto da câmera.

Analisa-se, neste instante, este recorte em duas perspectivas: a do "movimento" dos personagens dentro da cena e a do espectador que, se identificando com a condição destes protagonistas, acaba por compartilhar de "semelhante" experiência estética.

Larrosa, ao analisar questões ligadas à construção literária em seu livro *Pedagogia Profana*, traz um ponto de vista interessante acerca do jogo entre homem e cultura.

Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. A cultura, especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. Porque, ás vezes, nos livros, ou nos filmes ou, até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida. (LARROSA, 2014, p. 49)

Retornando ao filme, pode-se pensar que a apresentação musical mobiliza a atenção dos protagonistas, deslocando-os da rotina, da operacionalidade do jantar ("bordão"), em direção a contemplação (silêncio) da execução artística. E o espectador, esse que a tudo vê pelo "olho" da câmera, além de se identificar com as dores e angústias desses personagens, compartilha, também, da suspensão provocada pela execução musical. Acerca desse tipo de sensação do fruidor artístico, Larrosa também escreve:

No entanto, há vezes em que um livro, ou um filme, ou uma música nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou nos faz pensar em alguém e, de repente, sentimos mais nitidamente sua presença; ou simplesmente faz nos determos um momento e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa. E a paisagem, ou a pessoa evocada, ou nós mesmos, estamos nessa escrita palavra-por-palavra, quase ao pé da letra (*ibidem*, p. 49).

Nos trechos selecionados, Larrosa escreve a respeito de aspectos ligados a feitura e recepção no âmbito literário, mas pode-se levar essas ideias para o campo da experiência cinematográfica (como realizada acima), e, também, para a experiência com a música.

O que se pretende pensar nesse instante do presente trabalho, é que talvez, para colocar a experiência da arte à altura da complexidade da condição humana, e – porque não? – o estudo do instrumento, seja necessário entender um aspecto que tem se tornado raro nos dias que correm: a experiência.

3.1.1 Larrosa: o saber de experiência e seus "adversários"

Na introdução de seu livro intitulado *Tremores*, Larrosa escreve que "não existe, na tradição, uma ideia de experiência ou uma série reconhecível de ideias de experiência", e diz mais:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2014, p. 10).

Percebe-se nas palavras do autor, a dificuldade de estabelecer uma definição do termo ao longo da história, pois como o próprio filósofo escreve, a ciência moderna⁵⁷ sempre identificou a palavra "experiência", com experimento, isto é, com um tipo de procedimento metodológico que conduz a um determinado resultado, este sim, considerado um "fato" de conhecimento. O que Larrosa parece explorar, é a possibilidade de pensar a educação por meio de uma apreensão mais direta; por isso, propõe o binômio: "experiência/sentido", pois, para ele, experiência é "o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece" (*ibidem*, p. 32).

Apesar dos vários sentidos que a palavra "sentido" pode apresentar, a que mais interessa para o autor é como, a partir de acontecimentos, podemos atribuir sentido ou não às ocorrências da vida. A possibilidade de se orientar (por meio desse dar ou não sentido) ocorre por conta de o homem não utilizar a "palavra" apenas como uma ferramenta; segundo o autor:

(...) mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (*ibidem*, p. 17).

Desse modo, Larrosa procura pensar "experiência" a partir das congruências entre os significados dessa palavra em diferentes idiomas e, ao mesmo tempo, busca estabelecer

95

[&]quot;Uma das principais transformações do ponto de vista da metodologia científica, está precisamente na inversão dessa ordem de prioridades. A ciência moderna surge quando se torna mais importante salvar os fenômenos e quando a observação, a experimentação e a verificação de hipóteses tornam-se critérios decisivos, suplantando o argumento metafísico" (MARCONDES, p. 156). Aqui, um recorte acerca do pensamento científico moderno, que terá sua elaboração mais consolidada em Descartes. Para este filósofo, não apenas os sentidos são enganosos, mas deve-se duvidar de toda a forma operacional com que se adquiri o conhecimento.

ressonâncias com raízes de palavras afins, como: "(ex)posto", "(ex)istência", entre outras. ⁵⁸ O autor parece querer edificar um campo de aprendizagem não cristalizado, sem uma gramática ou termos (bordões) estabelecidos, talvez, a possibilidade de construir uma rede de palavras que ofereçam coerência, capaz de dar suporte à apreensão e reflexão acerca do que nos escapa, de lugares onde até a palavra parece ser insuficiente (o que interessa à música), dos mistérios da vida.

Segundo o autor espanhol:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, "o que nos passa". Em português se diria que a experiência é "o que nos acontece"; em francês a experiência seria "ce que nous arrive"; em italiano, "quello che nos sucede" ou "quello che nos accade"; em inglês, "that what is happening to us"; em alemão, "was mir passiert" (LARROSA, 2014, p. 18).

Dessa maneira, experiência é o que nos passa, o que nos acontece, não o que se passa, ou o que acontece, portanto, a palavra está ligada as reverberações da nossa subjetividade diante dos acontecimentos da vida. Entretanto, no dito mundo moderno⁵⁹, tempo da superabundância e velocidade da informação, tempo em que uma excitação é logo substituída por outra, torna-se rara a possibilidade de experiência, pois sua manifestação depende, justamente, da suspensão desse fluxo social urbano, a que nos submetemos todos os dias.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação (LARROSA, 2014, p. 19).

Paralelamente ao problema do "sujeito da informação", têm-se o "excesso de opinião". Segundo o autor, nos dias que correm, o homem se sente impelido a dar conta de todos assuntos possíveis e inimagináveis, afinal: como um sujeito super informado se calaria diante de um questionamento? "Estar informado" e "excesso de opinião" são duas facetas de um

_

⁵⁸ Não foi preciso adentrar mais detalhadamente nas palavras, já que serão abordadas adiante no presente capítulo.

A modernidade é aqui adotada, por não se querer entrar no embate "modernidade" ou "pós-modernidade", já que independentemente de uma possível ruptura, as características contextuais que são especuladas no presente texto e as suas relações com a experiência, são consolidadas na modernidade; especialmente, no século XX. Segundo o historiador Marshal Berman (1982): "No século XX, nossa terceira e última fase, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento. Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde em muito sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas" (BERMAN, 1982, p. 26).

homem que não suporta o silêncio, que não se sujeita à interrupção, que não se dá tempo e espaço para que as informações invadam sua interioridade, se corporifiquem, e, possivelmente, fecundem-se em saber.

No trecho abaixo, Larrosa enfatiza a importância do gesto de "interrupção" para a possibilidade de experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Junto a esse par (informação – opinião), Larrosa aponta também, como adversários da experiência, a questão do "excesso de trabalho" e a "falta de tempo".

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (LARROSA, 2014, p. 22).

Nas quatro características salientadas (informação; opinião; tempo e trabalho), percebe-se a dificuldade, nos dias de hoje, de o ser humano interromper o automatismo de suas ações diárias e abrir espaço para outro tipo de receptividade, em relação ao que chega aos seus sentidos. Sendo assim, uma observação atenta aos problemas advindos dos pares informação/opinião e tempo/trabalho, acaba por enfraquecer um termo fundamental para o ato de apreciar, quiçá, para a passagem pelo que vem se chamando como "experiência", a palavra: contemplação.

Se a palavra "interrupção" torna-se fundamental à possibilidade de passagem pelo que se têm chamado de experiência, o termo "contemplação" também deve vir à tona. O filósofo italiano Luigi Pareyson escreve assim a este respeito:

Certamente, a contemplação é um estado de quietude e calma, em que se fixa a mirada para olhar o objeto fora da inquietação e do tumulto da busca, e, certamente, a contemplação é um estado de extrema receptividade, no qual se deixa o objeto ser, na sua verdadeira e autônoma natureza, precisamente para fixa-lo sem falsear-lhe os traços; mas aquela *quietude* não tem nada de *passividade*, nem de inércia, porque antes representa o cume de uma *atividade* intensa e operosa, e esta *receptividade* não tem nada de abandono e do esquecimento de si, porque é antes *posse* vigilante e imperiosa (PAREYSON, 1997, pp. 206 e 207).

Mais uma vez, termos próximos ao já citado "silêncio", aparecem novamente, tais como, por exemplo, "quietude" e "calma". Desse modo, a possibilidade de experiência, de que algo nos atravesse, passa por uma receptividade que se relaciona diretamente à apreciação artística - musical, e, consequentemente, à extensão da abertura que se dá, nessa ação contemplativa. Esses vários termos citados por Larrosa como uma espécie de "adversários" (informação, opinião, tempo e trabalho) da experiência, e que impedem, muitas vezes, a possibilidade de interrupção e contemplação, não atingem apenas o dito "cidadão comum", mas aqueles que se intitulam artistas, inclusive, os próprios músicos (educadores, estudantes, performers). Portanto, se nos propusermos a pensar acerca da experiência musical, e examinar com olhar especial as características do ensino de instrumento, teremos de tratar o assunto com abrangência, sair um pouco de certo enclausuramento⁶⁰, a que nós, instrumentistas, costumeiramente nos submetemos, e buscarmos uma porta aberta para outras ocorrências que a vida nos proporciona. A partir desse ponto de vista, como pensar em um ensino de instrumento que seja um espaço de resistência a estes elementos de nosso tempo histórico, que parecem inviabilizar a experiência? Acredita-se que, a multiplicidade de vivências com a música, pode oferecer aos estudantes uma abertura sensível capaz de despertá-los para a importância de desenvolver uma escuta mais atenta, paciente e contemplativa, por meio, por exemplo, da apreciação musical. Apreciação, entendida aqui não apenas como a apresentação de obras consagradas, mas de uma escuta (que poderia ser também olhar, cheirar, tocar) vigilante do som ao redor.

É preciso despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos, na vida que se vive. Obras de arte, consagradas ou não, apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sobretudo sensível, antes do intelectual (DUARTE JR. 2001, p. 186).

Lembra-se também, que em um contexto de "falta de tempo" e "excesso de trabalho", o educador tem que estar atento quanto a sua própria escuta, ao seu próprio ato contemplativo, para que inspire verdadeiramente seus alunos.

Viu-se até o presente instante, o que Larrosa considera como elementos que dificultam a ocorrência de "experiência", e como estes fatores esbarram na prática musical, sobretudo, na questão do enfraquecimento da "contemplação", e seu impacto na (in) sensibilidade da abertura e escuta. Observou-se que a apreciação musical é uma prática pedagógica

⁻

⁶⁰ Refere-se a certo "aprisionamento" (fechado) recorrente no estudo de instrumento, em especial, daqueles que se dedicam ao estudo instrumental de modo geral, e como essa postura isenta de uma reflexão mais cuidadosa, pode estreitar a possibilidade de experiência de educadores, alunos e performers.

importante, para estimular os que se dedicam a prática instrumental de modo geral, a desenvolverem (ou não perderem) atitude contemplativa diante da vida e da arte.

No próximo subitem, procurar-se-á traçar um paralelo entre o que Larrosa considera como as características do "sujeito da experiência", e mostrar que tais caracteres se relacionam não apenas à vivência da arte, como também à prática instrumental, aqui entendido sempre como: ensino, aprendizagem e performance.

3.1.2 "O sujeito da experiência" e as relações com o ensinar, o aprender e o tocar

Se existem questões contextuais que impedem a possibilidade de experiência, também é verdadeiro dizer que existem características "intrínsecas" a esse "sujeito", que propiciam a passagem por este tipo de acontecimento. Larrosa traz em seu ensaio uma série de palavras que constroem ressonâncias com o fazer artístico⁶¹, portanto, com o estudo e a prática instrumental, entendidos em suas múltiplas possibilidades, no ensino, na aprendizagem e na performance.

A primeira palavra que gostaria de abordar é "abertura", palavra que, não por acaso, percorre todo o texto do presente trabalho e que, segundo Larrosa, provavelmente seja uma disposição inexorável à experiência.

(...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (...) Em qualquer caso, seja como um território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecimento, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2014, pp. 25 e 26).

Aparentemente, pode-se achar que o trecho acima se contradiz com as palavras de Pareyson, no que se refere à questão da "contemplação". Entretanto, a "abertura" a que Larrosa afirma ser tão cara à experiência, seria anterior ao ato contemplativo, seria uma disposição (sem preconceitos), *a priori*, de se abrir às sensações e ocorrências da vida e da arte. É importante trazer à discussão algumas implicações dessa "abertura essencial", no que

99

⁶¹ A nota se refere, apenas, ao fato de Larrosa afirmar que seus escritos despertaram interesse de artistas, tanto das artes cênicas, quanto das artes plásticas. Entretanto, na sua escrita percebe-se a busca em se aproximar do campo musical, quando, por várias vezes, associa a experiência, como uma espécie de "canto". "(...) que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta" (LARROSA, 2015, p. 13).

se refere ao campo do ensino e à prática instrumental. O "sujeito" instrumentista (principalmente o ligado às cordas friccionadas), é aquele geralmente identificado com muitas horas de estudo, fechado no seu aprimoramento técnico-musical. Sabe-se que é grande o desafio do instrumentista de orquestra; por exemplo, ter de lidar com a busca pela excelência artística em instrumentos não temperados, que exigem inexoravelmente a persistência e repetição; no entanto, é preciso ter consciência crítica de que essas "horas a fio", de recolhimento, junto ao próprio instrumento, frequentemente correspondem ao repertório de três séculos da música ocidental, construído basicamente entre 1600 a 1910. A respeito disso, o musicólogo Cristopher Small escreve:

Este é o período de aproximadamente todos os conhecidos "greats" (grandes nomes) do concerto e do repertório operístico, e geralmente conhecido, pelo seu excepcional aspecto técnico, como o período do sistema tonal. Tão próximos estamos desta música que para muitos amantes isto ocupa todo campo da percepção musical, e se torna a única incorporação do que eles pensam como as verdades eternas da arte (SMALL, 1977, p. 8).⁶²

Se a palavra "experiência" está essencialmente ligada à "abertura", acredita-se que seria benéfico para aqueles que lidam com a prática de instrumento orquestral uma maior receptividade (apreciação e execução) a outros tipos e características de organização musical, que não sejam, apenas, as relacionadas a concertos e sinfonias, destes já referidos três séculos de música ocidental. Essa abertura deveria ser no sentido de contemplar a curiosidade acerca da própria produção orquestral dos séculos XX e XXI, as músicas populares urbanas e folclóricas mundiais, as produções contemporâneas as improvisações, enfim, a disposição de uma escuta atenta e aberta a possíveis descobertas e desvelamentos estéticos.

A ideia de conectar o ensino e a prática de instrumento musical a uma abertura para além dos limites da execução, está ligada à aparente dificuldade de estabelecer relação entre o recolhimento – silêncio do estudo instrumental e seus procedimentos técnicos – com a vida propriamente dita, feita de dores e alegrias, que, na realidade, deveriam ser "alimento" e fonte de expressão de qualquer fazer artístico. Dessa maneira, busca-se pensar na possibilidade de oferecer às vivências musicais um preenchimento de mundo, em que a prática não se relacione apenas às horas a fio de estudos técnico- instrumentais. Pois, assim, "o que nos passa" torna-se reduzido demais, e não produz ressonâncias maiores entre a prática da música e a complexidade da existência humana.

100

٠

⁶² This is the period of nearly all the well-known "greats" of the concert and operatic repertory, and it is sometimes known, from its outstanding technical feature, as the period of tonal functional harmony. So close are we to this music that for many lovers it occupies the whole field of their musical perception, and becomes the unique embodiment of what they think of as the eternal verities of the art (SMALL, 1977, p. 8).

Outra palavra que se liga a "abertura", e que apresenta estreita ligação com o estudo instrumental, é "exposto". Segundo Larrosa, o dito "sujeito da experiência" é alguém que se expõe, alguém disponível com toda a sua potência e vulnerabilidade.

O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (maneira de pormos), nem a "oposição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2014, p. 26).

Nada mais exposto do que a vivência artística de maneira geral, seja na tradicional execução em cima do palco, seja no ensino e aprendizagem, em que alunos e educadores têm que se expor, têm que fazer soar o instrumento, têm que, necessariamente, se expressarem, para que de fato ocorra o processo educativo.

Palavra que também se conecta à experiência, é "perigo". Larrosa escreve que a palavra "experiência", vem do latim *experiri*, que seria provar, experimentar. (LARROSA, 2014) Ele escreve assim:

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo, A raiz indo-europeia é per, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peiro*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim, *peras*, limite (*ibidem*, p. 26).

Essa dimensão de "perigo", "travessia", passagem que o autor aborda, também se conecta à exposição interpretativa da música. Entretanto, o que se quer refletir aqui é que as dimensões dessas palavras deveriam não estar apenas ligadas às buscas técnicas da execução instrumental, mas a um olhar largo acerca das amplas relações que a vivência da arte estabelece com tais palavras, seja na apreciação, no ensino e na aprendizagem, bem como nos processos criativos (composição, arranjo e improvisação) e na performance propriamente dita. Nessa perspectiva, a respeito do que me referi como possibilidade de "preenchimento de mundo" ou de colocar a "experiência da música à altura da complexidade humana", talvez seja um caminho fértil para se refletir acerca de equivocadas hierarquias entre universos musicais (erudito x popular) e, até mesmo a respeito da necessária crítica à música de entretenimento.

Por último, segundo Larrosa: "se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão". "Paixão" deve

ser entendida, aqui, como estar disponível a ser tocado, a sofrer, a estar entre o ativo e o passivo, ao assumir que algo nos toca, e, muitas vezes, sem saber ao certo, a razão de tal ocorrido nos emocionar e marcar.

Não se pode captar a experiência pela lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LARROSA, 2014, p. 28)

Fica claro, mais uma vez, de que modo as palavras abordadas pelo autor espanhol como: "abertura", "exposição", "perigo", "travessia" e "paixão", se relacionam com a vivência artística em geral, e como apresentam conexões com a música e a prática instrumental. Porém, o que se quer afirmar aqui, é que se essas palavras/condições não permearem os espaços e instantes em que a arte/música esteja em primeiro plano, pode-se reduzir por demais a sua amplitude como possibilidade de experiência; inclusive, pode-se anular a possibilidade de algo nos tocar, nos passar, nos transformar, o que, provavelmente, resulte em aulas de música como puro entretenimento, o ensino de instrumento, exclusivamente, como ensino técnico, e a apreciação destituída do poder emanado da atitude de abertura e contemplação. Talvez, a reflexão acerca das caraterísticas desse "sujeito de experiência", possa trazer maior amplitude humana para aqueles que lidam com a música, e, consequentemente, com os que trabalham com a prática instrumental, a partir da consciência de que a busca pela expressão se dá no mundo e para o mundo, com suas alegrias e dores, na interioridade do indivíduo e na exterioridade da vida social.

3.2 O saber de Experiência e processos criativos

Segundo o filósofo Martin Heidegger (1987):

(...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER *apud* LARROSA. 2014, p. 27).

Pelas palavras de Heidegger, experiência está ligada a uma abertura para o mundo, e "fazer" não significa ter o controle da situação, mas, ao contrário, é se submeter a ser carregado por algo cujo destino não se sabe ao certo qual é. Segundo Larrosa, não há como se programar, ter controle, ou prever a experiência. Ela, simplesmente, acontece.

Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2014, p. 13).

Nesse ponto de vista, a ideia de experiência apresenta características análogas à criatividade, ou a passagem por processos que envolvam a inventividade. O poeta, compositor, ou qualquer outro artista que trabalha com a invenção (improvisadores, por exemplo), pode ter uma ideia bem clara da obra que deseja conceber, mas não pode afirmar que saiba exatamente o resultado final. Pode-se dizer que a palavra "criatividade" estabelece conexões com termos abordados no presente texto, que circundam o termo "experiência" tal como Larrosa o entende. Palavras como: "abertura", "travessia", "exposto" e com esse sentido de imprevisibilidade e incerteza, que também parece cercar ambas — experiência e criatividade.

Tanto se pensamos na criação (e a criação é, ela mesma, uma categoria vazia, livre, quer dizer, um mistério) quanto na recepção (através, por exemplo, das diferentes elaborações de uma experiência estética), trata-se sempre de algo que não se pode definir nem tornar operativo, mas sim que, de alguma maneira, só se pode cantar (LARROSA, 2014, p. 13).

Assim, quer se pensar, aqui, que a vivência de processos criativos na aula de instrumento musical pode ser um caminho fértil para que os alunos experimentem outras formas de se relacionar com a música e com o instrumento. Numa perspectiva do campo da educação musical, segundo o pensamento do educador inglês John Paynter, como aponta Finney⁶³:

A educação musical deveria estar centrada nas percepções e insights da criança. Isto suporia crianças preparadas para criar música em resposta as coisas sobre as quais sentem profundamente, sobre assuntos que envolvessem suas imaginações e, como Holbrook sustentava, que extraíssem de seus mundos internos e, como Langer havia proposto, levariam a organizar os sentimentos, expressão e forma. (FINNEY, 2011, p. 19)

Percebe-se que autores de outras áreas de conhecimento como David Holbrook (literatura) e Susanne Langer (filosofia) também atribuem grande importância para o uso pedagógico da criatividade. Apesar da citação estar direcionada, neste caso, às crianças e a uma percepção abrangente da aprendizagem musical, percebe-se que, independentemente das

⁶³ a music education was to be centered on the child's perceptions and insights. This would expect children to create music in response to things about which they felt deeply, about matters that engaged their imaginations and, as Holbrook had mantained, that drew from their inner worlds and, as Langer had proposed, led them to organize feeling, master expression and make form (FINNEY, 2011, p. 19).

relações que os alunos estabelecem com a arte (música), seja no plano da apreciação, ou numa esfera técnico-artística, a música está sempre diretamente conectada ao modo como organizamos nossos sentimentos e sensações. Assim, oferecer a possibilidade dos estudantes se relacionarem com práticas criativas, pode ser um caminho profícuo para que eles construam vínculos mais profundos entre a prática da música e a expressão individual.

Essas aberturas, não somente para o trabalho inventivo, como, também, para a apreciação musical (ou – por que não? – cinematográfica, literária, pictórica), enfim, a procedimentos pedagógicos distintos da rotina clássica instrumental, podem ampliar a percepção dos alunos sobre si mesmos, e, quem sabe, abrir espaço para a ocorrência de experiência. A partir de que os alunos são colocados diante de uma atividade que envolva a inventividade, consequentemente, procedimentos como: exploração de timbres, uso distinto da técnica convencional, teatralização, canto, podem vir à tona, e, assim, pode-se potencializar as percepções desses alunos acerca das relações metafóricas existentes entre as linguagens artísticas. Essa abertura pode conduzi-los, também, à construção de uma escuta curiosa acerca das nuances sonoras da música de concerto dos séculos XX e XXI.

Portanto, acredita-se, como é mostrado no presente trabalho, que, para se construir um ensino de instrumento com uma visão ampla da experiência da arte e uma percepção aguçada acerca das ressonâncias entre o indivíduo (interioridade) – instrumento – mundo (exterioridade), é necessário meditar a respeito dessas possíveis interrupções (do *modus operandi* do ensino convencional), e possibilitar experiências que quebrem a rotina, que rompam com a exclusividade dos "bordões" tecnicistas. Sugere-se, então, aqui, o trabalho com processos criativos e a apreciação musical, como alternativas pedagógicas para a construção de um espaço aberto e humano nas aulas de instrumento musical.

Para finalizar este capítulo, deixo um questionamento acerca dessa busca por contemplar processos criativos nas aulas de música, principalmente, para nós, educadores musicais, devido à legitimidade que a palavra "criatividade" adquiriu dentro do campo da educação musical, na contemporaneidade. Será que tornar os processos criativos uma "obrigação", uma ordem pedagógica, não seria transformar essas vivências em rotina? Tornar o imprevisível previsível, tornar a singularidade algo repetível, como uma determinada técnica instrumental? Essa é uma questão inquietante, que procurarei responder com cuidado, na conclusão do presente trabalho, após o término das vivências criativas e da análise dos dados obtidos com os alunos.

Para quem quer me seguir, eu quero mais, tenho o caminho do que sempre quis, e um saveiro
pronto pra partir. Invento o cais e sei a vez de me lançar
(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)
Oh, sei que entrei, sim. Mas assustei-me porque não sei para onde dá essa entrada. E nunca antes eu me havia deixado levar, a menos que soubesse para o quê.
(LISPECTOR, 1964, p. 10)
105

4 Práticas criativas em classe de Contrabaixo Acústico

Antes de iniciar propriamente o relato, procura-se esclarecer que algumas práticas relacionadas à criatividade foram trabalhadas diariamente nas aulas, no período de março a setembro de 2016. Neste período, foram realizadas atividades de improvisação, com pequenos fragmentos melódicos, a partir da exploração de outros instrumentos além do contrabaixo acústico, tais como: tambores, xilofones, e outros. Enfim, o objetivo dessa série de atividades era, *a priori*, envolver e ambientar os alunos às práticas criativas.

1ª Intervenção - Invenção de uma história, a partir de explorações sonoras

Como já descrito, estas atividades foram realizadas com a terceira turma (C) da classe de Contrabaixo Acústico do Polo Regional de Ribeirão Preto e envolveram três alunos na primeira e segunda intervenção, e dois alunos na terceira e última atividade de criação. O processo desta 1º intervenção precisou de duas aulas para ser vivenciado.

A ideia inicial era que os alunos se propusessem a explorar a sonoridade do contrabaixo, porém, de forma não convencional, isto é, de modo diferente da maneira habitual de estudo diário, com pizzicato e arco, como é tradicionalmente feito. Antes de eles iniciarem a exploração sonora, mostraram-se alguns exemplos já conhecidos por eles, de Técnicas Estendidas no Contrabaixo, presentes na composição do importante grupo francês *L'Orquestre de Contrabasses" chamada "Week-end à Deauville* (J. P. Robert – C. Gentet). Nesta peça, conta-se uma história de viagem em direção ao mar, por meio de criações sonoras.

Logo após a demonstração do uso não convencional da sonoridade instrumental encontrada nesses exemplos, os estudantes iniciaram suas próprias buscas sonoras.

O primeiro aluno a encontrar um som que o interessava, apresentou-o ao grupo e, imediatamente, o nomeou *A vassoura*. Provavelmente, influenciados pelos exemplos descritivos do grupo francês, os estudantes procuravam sons concretos, que remetiam a determinado objeto ou a sonoridades encontradas na natureza. Assim, eles criaram 9 sons, cada um com o seu respectivo nome:

- 1- A vassoura
- 2- A Goteira
- 3- Limpador de para-brisa

- 4- O pintinho
- 5- Rom Rom (Sra. Gata)
- 6- Polir o cavalete
- 7- O helicóptero
- 8- A chamada
- 9- A rabequinha

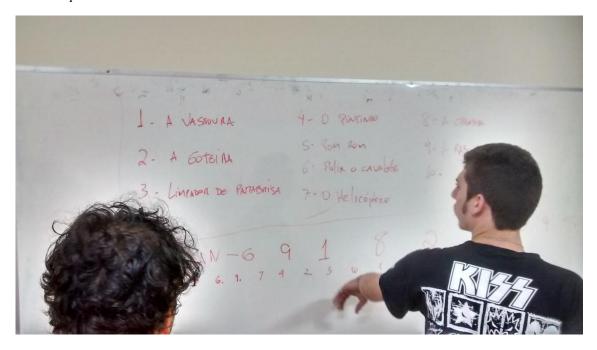


Figura 5: Os alunos e os sonhos (Fonte: acervo pessoal).

Após a invenção destes 9 sons, foi pedido aos alunos que, a partir destas sonoridades, criassem uma história. Na realização dessa tarefa, os discentes procuraram conectar possíveis sentidos entre as personagens e as ações a que se remetiam os próprios sons. Dessa forma, os alunos escreveram na lousa a sequência dos números, como se fosse um roteiro – guia dos acontecimentos da história. Foram criados mais três sons para completar eventos que os estudantes consideraram faltar, na construção do sentido narrativo. Esses novos sons foram:

- 10- Toc toc
- 11- Passos
- 12- Porta do carro

A sequência ficou assim:

Roteiro: 6, 9, 1, 8, 11, 12, 8, 4, 2, 3, 8, 11, 12, 7, 10, 11, 12, 1, 5, 9

Abaixo, a estória construída pelos alunos:

O senhor pintinho está fazendo sua rabeca na fábrica. Dá o sinal e ele vai até seu carro. Abre a porta e entra. Durante o caminho para casa, a Sra. Gata liga para ele; eles conversam e começa a chover. Passam carros pela estrada. Ele chega em casa, abre a porta e limpa seus pés. Então, ouve um barulho de helicóptero; é a Sra. Gata; ela entra, limpa suas patas, e o senhor pintinho toca para ela sua rabeca.

Num primeiro momento, quando foi solicitado que os alunos criassem um enredo com os respectivos sons, não se imaginou que eles optariam, necessariamente, em construir um estilo narrativo. Eles se envolveram no processo de invenção; entretanto, houve certo clima de estranhamento, diante da irrealidade do conteúdo da narração. Um dos alunos (o mais velho da turma), com intenções de prestar vestibular para Música, fez um comentário: "imaginem chegar na prova da USP e tocar assim..."; e fez um som que pertencia à composição deles. O conteúdo da fala demonstra como a faixa etária – jovens entre 16 e 17 anos, tem relação direta com as sensações e os pensamentos dos estudantes acerca do sentido dessa prática pedagógica, como, aliás, ficou claro no comentário do aluno. Demonstra que o discente, possivelmente, não estava convencido do sentido das criações sonoras e do rumo tomado com a invenção da narrativa, o que revela sua insegurança à proposta, que, se não rejeitava, também, não aprovava.

Em outro momento, colocou-se a gravação da história em uma aula de apreciação deste específico processo criativo, para que fossem observadas as percepções dos participantes, a partir de outra perspectiva. As interpretações dadas pelos estudantes foram contrastantes. O mais velho entre eles, o mesmo que tinha realizado o comentário citado anteriormente, continuou com a opinião de que o resultado fora "pobre", musicalmente. Porém, outro aluno fez a seguinte observação: "eu gostei, pois foi algo diferente de coisas que vemos normalmente nas aulas, e fomos nós que fizemos!". Dessa maneira, percebe-se que os olhares dos educandos são plurais, em relação ao resultado e processo com práticas distintas das convencionais, a depender de vários contextos, em virtude de vários fatores como, por exemplo, as características gerais dos discentes e, principalmente, o tipo de relacionamento e perspectiva que eles constroem com o instrumento, com a música em geral, com o grupo e com o Coordenador das atividades. No presente caso, o primeiro aluno concentrou seu foco no resultado "ruim" da atividade (a composição), enquanto o segundo observou a questão ligada ao próprio processo criativo, e à vivência de uma prática diferente daquelas realizadas cotidianamente; além disso, o mesmo aluno ressaltou, também, a importância do aspecto de autoria dos sons e da história.

Abaixo o link do Youtube de acesso a esta atividade de criação:

https://www.youtube.com/watch?v=o09iVfIBD1Q

2^a Intervenção – Arranjo

Para a segunda intervenção, foi programada a construção de um arranjo para o naipe de contrabaixos da música "Canção da Partida", de Dorival Caymmi. A ideia de trabalhar com essa canção estava ligada ao interesse de explorar a dimensão dramática presente nessa obra, por meio das relações entre o homem e o mar e as diversas possibilidades pedagógicas e artísticas que se abrem a partir dessa temática. Dessa forma, pôde-se trabalhar com técnicas estendidas na construção da paisagem sonora da praia e, ao mesmo tempo, desenvolver um trabalho cênico com os alunos, colocando-os, assim, numa perspectiva integradora das múltiplas linguagens da arte. Outro fator foi a possibilidade de utilizar o canto no arranjo e, portanto, explorar o potencial musical dos alunos por outro meio – o canto.

O desenvolvimento do arranjo se deu, de fato, em meados de outubro de 2016; entretanto, desde o mês de agosto, iniciou-se o estudo da melodia como se fosse um exercício técnico. Em meio a outras atividades, estudou-se, ora a melodia, ora o acompanhamento da canção, como preparação para a construção do arranjo. Em uma dessas aulas, foi realizada a apreciação da canção de Caymmi e conversou-se com os alunos a respeito das características gerais da obra, da complexa relação entre o homem e o mar, de como a natureza provê o alimento/sustento ao pescador, mas, ao mesmo tempo, pode ceifar vidas. Enfim, essas questões levaram a outras, ligadas à efemeridade da existência. Este trabalho indireto de reflexão a respeito da obra fez que os alunos se envolvessem com a peça, antes mesmo de ocorrerem as aulas destinadas à elaboração do arranjo propriamente dito. Importante, também, comentar que, nessa específica intervenção criativa, envolveu-se no processo uma aluna da segunda turma (B) do Projeto Guri. É preciso que se esclareça que, em alguns semestres, quando ocorre evasão de alunos, procuro integrar vários deles, provenientes de outras turmas. Neste caso, participaram dessa atividade criativa as turmas B e C.

No início de novembro, iniciou-se a construção do arranjo em classe, processo que teve a duração de quatro aulas.

Diferentemente da primeira intervenção, em que o processo ficou a cargo dos alunos e o educador manteve-se distante, para não influenciar os estudantes, nesta proposta o educador

esteve completamente envolvido na elaboração do arranjo. Sugeriu-se, num primeiro momento, priorizar a estrutura geral da canção, para depois se pensar na cena inicial, na qual seria feita a ambientação sonora do mar; porém, mesmo assim, foi realizado um esboço inicial da cena. Deixa-se para contar como essa estrutura foi criada, após o relato da construção do cerne do arranjo.

Tinha-se a melodia em arco e pizzicato, e as notas do acompanhamento já entendidas; faltava, porém, criar-se uma forma que oferecesse ambientação e contrastes para a estrutura do arranjo. Pensou-se, então, na possibilidade de explorar os saberes e potenciais dos estudantes; assim, foi sugerido que um deles, que também possui conhecimento de violão, acompanhasse o tema da canção, apresentada num solo grave do contrabaixo. E assim ocorreu. Nessa experiência, o potencial violonístico do estudante foi contemplado, e, concomitantemente, foi aberto um espaço para a execução solo de outro aluno ao contrabaixo; ação que raramente ocorre no Projeto Guri, devido ao modelo de ensino coletivo. Desse modo, considerou-se importante construir um momento em que membros da terceira turma (avançada), tivessem que se expor na condição de solistas. Voltando à descrição dos procedimentos adotados no arranjo, é preciso esclarecer que, após a introdução, decidiu-se inserir o canto. Logo depois, iniciava-se a transição para a parte mais movimentada da peça, em ritmo de baião, momento em que os estudantes tocavam o acompanhamento da canção, explorando os recursos do pizzicato e da percussão no próprio contrabaixo, enquanto o educador assumia o tema, com o arco.

Durante o ensaio, foi amadurecendo a ideia de inserir o *adeus*, canção retirada da *Suíte dos Pescadores*, presente no álbum *Caymmi e o mar* (1957). Uma aluna aceitou a proposta de interpretar o *Canto da Esposa*, tal como está no álbum citado e seu canto foi inserido na adaptação da peça; Por fim, decidiu-se voltar à exposição temática com o acompanhamento em ritmo de baião, que conclui o arranjo.

Após a construção estrutural da obra, voltou-se a atenção para a cena inicial, para a elaboração da paisagem sonora, isto é, da ambientação à música, com ruídos do mar e do ambiente praieiro. Aqui, num primeiro momento, pensou-se em colocar as técnicas estendidas da já citada obra *Week-end à Deauville*, pois, justamente, eram sons que remetiam diretamente ao mar; e assim foi feito. Contudo, surgiu outra ideia: a de utilizar o próprio contrabaixo acústico como elemento cênico, assumindo o instrumento, o papel de barco. Os alunos se envolveram com a ideia, e inseriram novos elementos a essa imagem, ao sugerirem

o uso do arco como representação de uma vara de pescar. Essas ideias, somadas aos sons criados a partir das sugestões encontradas na peça do grupo francês, compuseram as cenas inicial e final do arranjo. Nos últimos ensaios para a apresentação, acrescentou-se uma poesia, intitulada *O mar sem palavras*, de autoria do poeta ribeirão-pretano Luiz Frazon, poema encomendado especialmente para o concerto do grupo de contrabaixos. Segue abaixo a poesia:

O mar sem palavras

Luiz Frazon

As gotas do mar,

Incontáveis,

São contadas por versos sem fim e parábolas inacabadas.

Não há palavra capaz de dizer o mar,

nem de encerrá-lo em veredas e rios

por mais profundos e eloquentes que possam ser.

Sua constância desenha continentes rochosos com a leveza do fraseado das ondas e a expectativa das nuvens que em silêncio jogam a pequenez de suas sombras no dorso infinito de água e de sal.

A palavra conforma-se ao mar

na sua impotente ação de descrevê-lo.

Desse modo, o arranjo contemplou várias linguagens artísticas, a saber: a teatralização, na cena inicial, a literatura (poesia) e a utilização de forma plural da expressão musical, com o uso de outros instrumentos, como o canto e o violão, além do trabalho com as técnicas estendidas, retiradas da importante peça interpretada pelo grupo francês *L'Orquestre de Contrabasses*.

Abaixo o link do Youtube de acesso ao arranjo:

https://www.youtube.com/watch?v=Rb8EjNsSS6A

3º Intervenção – Composição – *Tribus Sonos* (Três sons)

Foi realizada, a partir de sugestão da Banca de Qualificação, uma terceira e última atividade de criação com os alunos do Projeto Guri. Sugeriu-se que o presente pesquisador realizasse junto aos estudantes, uma composição que dialogasse, de alguma forma, com questões ligadas à técnica do instrumento, e que fosse construída a partir do trabalho voltado especificamente à improvisação. A ideia era que o processo criativo brotasse e estivesse

conectado a exercícios típicos da rotina pedagógica instrumental. E, assim, deu-se a atividade. Este trabalho foi vivenciado pelo presente autor e por dois alunos da classe de contrabaixo, no período de três aulas.

Solicitou-se a um deles que criasse um exercício técnico para executarmos juntos ao contrabaixo. A partir da construção deste fragmento, a peça começou a ser elaborada. O estudante propôs esta frase musical:



Figura 6: Frase musical proposta por aluno.

Interessante perceber como o trabalho com processos inventivos podem conduzir os participantes a reelaborações de antigas práticas, todavia, a partir de uma nova perspectiva. Neste caso, o trecho criado pelo aluno traz, aparentemente, uma influência da melodia da canção francesa "Frère Jaques", tal qual encontrada no III movimento da Sinfonia nº1 (Titã), do compositor Gustav Mahler. Porém, diferentemente da maneira disposta na escrita sinfônica, o estudante a concebeu no compasso 5/4. É necessário esclarecer que esta melodia é utilizada em aula, frequentemente, pelo presente educador, devido à sua relevância, tanto no que diz respeito à questão técnico-pedagógica, quanto à de apreciação artística. No que se refere à técnica, o tema pode ser executado na denominada 1/2 posição, que, habitualmente, é a posição em que se inicia o trabalho com a mão esquerda no espelho do contrabaixo, além de ela oferecer a possibilidade da utilização pedagógica do cânone nas aulas. E, em relação à apreciação, como a melodia, na Sinfonia anteriormente citada, é um solo de contrabaixo, a obra se torna, para os alunos, um referencial importante do potencial solista do instrumento.

Voltando à composição: após esta parte introdutória, sugeriu-se uma mudança drástica do clima grave e lento realizado no início da peça. Assim, o presente educador propôs o uso de uma célula de caráter bastante rítmico, numa região aguda do contrabaixo, e, também, uma mudança brusca de andamento (mais rápido), para a construção de outro ambiente musical.



Figura 7: Parte da peça que representa a mudança de caráter.

As transições entre as sessões, como, por exemplo a especificada acima, ficaram a cargo, do presente educador. Contudo, a criação da linha a ser adotada durante as novas sessões, foi assumida, geralmente, pelos alunos. Assim, neste instante, à medida que o professor optou por subir ascendentemente a linha melódica, mantendo a rítmica adotada para esta parte da peça, um dos estudantes escolheu o mesmo movimento ascendente na região grave, utilizando, porém, o trêmulo.



Figura 8: Desenvolvimento melódico e rítmico da peça.

Percebe-se na peça, a existência de uma organização estrutural, a princípio, não premeditada, mas fruto do diálogo que se estabeleceu espontaneamente entre os pares e este pesquisador, na construção da obra. Assim como o educador exerceu uma influência na tomada de decisão do estudante (movimento melódico ascendente), o educador, também, foi sugestionado a usar o trêmulo, em alguns momentos da composição. Essa troca de escolhas, de ordem técnica (arco/pizzicato) e de direcionamento da melodia, ofereceu um interessante sentido de conexão do discurso geral da peça.

Após este trecho mais agitado, volta-se para o ambiente grave e lento da parte inicial. Procurou-se, aqui, trabalhar novamente a ideia da criatividade, relacionada ao desenvolvimento técnico no instrumento, a partir da execução das cordas soltas - Re e Sol - com ligaduras; exercícios típicos do estudo básico da técnica de arco.



Figura 9: Retomada do caráter inicial.

Ao ser apresentada esta ideia musical, um dos alunos iniciou um lento *glissando* até atingir a nota sol e assumiu o movimento de ligaduras entre as cordas Re e Sol, realizada, no primeiro momento, pelo educador. A partir deste instante, tiveram início sessões de solos – improvisos, dois em pizzicato realizados pelos próprios estudantes e um com o arco, pelo professor. Após este longo trecho de improvisações, retorna-se ao tema grave inicial.

Assim, a peça carrega um sentido formal que passa pelo diálogo entre a utilização de técnicas (trêmulo, *pizzicato*, *glissandos*), por mudanças de ambientes musicais decorrentes de contrastes de andamento, de textura (com a utilização de harmônicos), e do trabalho com atmosferas sonoras que trafegam por entre características ligadas à música clássica e à popular; que pode ser observado, por exemplo, na presença da improvisação e do acompanhamento em ritmo de samba.

Um exemplo interessante do diálogo estabelecido entre as decisões musicais do educador e dos alunos ocorreu na construção do acorde final da peça. No instante em que o presente autor decidiu utilizar os harmônicos de La e Re, para finalizar a composição, um dos alunos buscou, intuitivamente, um harmônico numa região aguda do contrabaixo, que resultou na nota Fa#, a terça maior do acorde de Ré. Se pensarmos que o tema inicial e final foram concebidos na região de Ré menor, o Fa# funciona como *Terça de Picardia*, procedimento comum na música coral renascentista e amplamente utilizada até o final do período barroco, em cerca de 1750. Assim, provavelmente, pelo fato de a obra trazer, em alguns momentos, uma ambiência coral de caráter religioso, os alunos a nomearam em latim como: *Tribus Sonos*, em português, "Três Sons"; referência também aos três contrabaixos que formam a instrumentação da peça. Abaixo, o acorde final da peça:

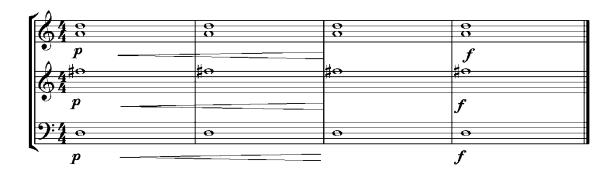


Figura 10: O Acorde final da peça.

No dia 18/05/2017, essa obra foi gravada no "Vitaphone Estudio" localizado na cidade de Ribeirão Preto. Abaixo, o link de acesso à composição no Youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=oAT-vC6BEVk



Figura 11: Os alunos e o professor, ao centro. No dia da gravação no estúdio. Fonte: Acervo pessoal.

4.1 Fragmentos da entrevista com os alunos e as relações das práticas criativas com Paynter, Swanwick e Larrosa.

Neste subitem, pretende-se trazer para o trabalho as considerações dos alunos a respeito das vivências com as práticas criativas, e relacioná-las às ideias dos autores acima

mencionados. Sendo assim, na entrevista concedida ao presente autor, um dos estudantes afirmou:

Posso falar que hoje, o instrumento com que me sinto mais confortável para criar, compor, é o contrabaixo. Porque no violão, às vezes, fico um pouco perdido. Não sei, mas acho que no contrabaixo, por absorver menos informações, em comparação ao violão, que tenho a oportunidade de estar mais tempo ao seu lado, acabo me sentindo mais livre. Com o contrabaixo, sinto como se me dessem o instrumento pra tocar, e não tivesse nenhuma referência dele. Assim, no contrabaixo eu testo mais e estou à vontade para improvisar, no violão, me sinto mais preso (Entrevista editada por PAZIANI, pergunta nº 5).

Esta fala diz muito acerca das múltiplas relações e perspectivas que os discentes podem construir com o instrumento musical. Em uma visão generalizante, o violão por suas raízes na cultura brasileira, seus referenciais de identificação e características como: afinação estável (temperamento), relação direta com o universo da canção, seria, aparentemente, o instrumento "ideal" para a exploração de práticas inventivas. Todavia, a fala do aluno permite afirmar que não existe instrumentos mais ou menos propícios para o trabalho com a criação musical. Segundo o educador inglês John Paynter, no Projeto 4 – *Los dedos son unos grandes inspiradores* – presente em seu livro *Sonido y Estructura* (1992):

Los proprios instrumentos de música inpiran ideas musicales, no sólo por la calidad de sonidos que producen, sino también por la manera em que están construídos y se tocan. Por su aparência, um instrumento a menudo parece invitarle a colocar los dedos sobre él de uma forma que dará como resultado combinaciones sonoras interessantes (PAYNTER, 1992, p. 53).

Dessa maneira, o educador utiliza a harpa, como exemplo; para ele, provavelmente, por conta de sua estrutura, o instrumento sugere que os dedos façam movimentos largos em suas cordas. Nessa mesma perspectiva, os instrumentos de arco também carregam características que convidam os dedos a realizar determinados gestos. Assim, a partir deste conceito, Paynter propõe atividades de criação baseadas neste diálogo intuitivo entre a forma do instrumento e o gestual das mãos.

Pode-se citar que duas de suas proposições dialogaram com recursos encontrados nas experiências vivenciadas com os alunos no Projeto Guri/ RP. Em sua proposta nº3, Paynter sugere uma atividade em que os alunos trabalhem com o deslizamento da mão no espelho, ora com arco, ora pizzicato, pois seria uma característica destes instrumentos, este convite ao deslize das mãos para cima e para baixo no espelho. Nota-se na terceira intervenção (composição coletiva – *Tribus Sonos*), a presença intuitiva deste tipo de movimentação dos dedos, por exemplo, na forte presença de *glissandos* na peça, e no solo em pizzicato, realizado por um dos alunos. A segunda confluência com os escritos de Paynter é a similaridade com

uma de suas proposições, presente no projeto nº 5. O autor sugere que os estudantes experimentem diferentes maneiras de produzir sons, utilizando o arco. Assim, ele propõe que os alunos criem uma lista de sons, a partir da experimentação, e que depois eles componham uma peça com os sons catalogados. Esta sugestão se parece com a maneira como foi dirigida e concebida a primeira atividade, nomeada como: *Invenção de uma história, a partir de explorações sonoras*.

Em outra parte da entrevista o mesmo aluno afirma:

[...] Mas a que eu tenho mais afeto, é a composição, a última criação. Porque, desde 2015 (ano de ingresso do aluno no Projeto Guri), eu queria tocar harmônicos, trêmulos, eu gosto dessas sonoridades. [...] não sei, é aquele tipo de coisa, que pra alguns pode ser tosco, mas eu gosto. Eu curto tanto fazer no contrabaixo, quanto ouvir trêmulo, por exemplo, no arranjo do "Qui nem Jiló", a gente fazia um trecho em trêmulo, eu gostava de fazer aquela parte. Então para mim, a composição é especial, porque pude tocar o que queria sempre fazer, o trêmulo, algumas linhas de baixo meio blues em pizzicato, e é a que senti mais agradável e envolvido de querer mais, mais... e pensar nos vários caminhos que a música poderia seguir. (Entrevista editada por PAZIANI, pergunta n°4)

Percebe-se nas palavras do estudante, a satisfação proveniente do envolvimento afetivo estabelecido com a peça — *Tribus Sonos*. Segundo suas próprias palavras, a composição permitiu utilizar procedimentos técnicos que o agradavam desde os primeiros contatos com o instrumento, e mostra que eles podem se identificar com técnicas e ambientes sonoros ligados à música de concerto do século XX e XXI. Nas duas respostas do aluno, também se nota que a falta de referenciais do contrabaixo, e a não centralização da aprendizagem apenas em métodos e estudos canônicos do instrumento, possibilitaram maior liberdade de experimentação e testes por parte dos estudantes. Fica a impressão de o aluno, nessa perspectiva, não ter recebido o peso histórico (idiomático) peculiar do instrumento, que em uma iniciação ao contrabaixo, exclusivamente, por meio de exercícios tradicionais, poderia proporcionar.

Semelhante posicionamento teve o outro discente acerca de qual atividade teria sido a mais significativa:

Acho que esta última, porque ela saiu fora do Polo, saímos pra gravar, e, talvez porque já estávamos a mais tempo treinando e com a cabeça mais amadurecida, parece que ela ficou melhor, parece que ela teve uma linha... [...] foi algo mais pragmático, foi pra frente, deu resultado... (Entrevista editada por PAZIANI, pergunta nº 4)

Apesar de as citações atestarem a apreciação das três intervenções com as práticas criativas por parte dos estudantes, fica evidente em suas palavras, a proximidade afetiva com

a terceira atividade, a composição. Particularmente, a citação traz várias informações importantes, dentre elas, a consideração de que estávamos sim, mais preparados (alunos e educador) e amadurecidos para a tentativa de compor coletivamente. Apesar da insegurança sempre presente em relação aos caminhos desconhecidos que se trilha quando realizamos este tipo de atividade, havia uma imersão dos pares oriunda de experiências anteriores com este tipo de prática educativa. Outra questão importante, que passa pela fala dos estudantes, diz respeito à concretude da atividade, como se pode ver nos seguintes fragmentos: "parece que ela teve uma linha", "foi algo mais pragmático, foi pra frente, deu resultado", "e é a que senti mais agradável e envolvido de querer mais, mais...". Pode-se observar, na opinião do presente autor, que a afinidade dos estudantes tem conexão com a estrutura da peça e se reafirma na percepção de que algo foi tomando forma, ganhou corpo e, finalmente, mostrouse como obra realizada, a qual se consubstanciou com a gravação da peça no estúdio.

Assim, considera-se que existem conexões entre o discurso do educador Keith Swanwick e a maneira como foi concebida a obra. Swanwick afirma que, por meio de processos metafóricos, os materiais sonoros se transformam em formas expressivas (as notas em melodias), essas frases melódicas constroem estruturas maiores, e o terceiro e último processo seria o que chama, citando a filósofa Susane Langer, de "informar a vida de sentimento", que ocorre quando essas estruturas musicais dialogam com passagens anteriores, com a subjetividade humana (SWANWICK, 2003). Acredita-se que estes três processos podem ser contemplados na estrutura geral da peça, no diálogo e na reconstrução de antigas práticas (Frère Jaques – Mahler), na forma orgânica com que foi se conectando o discurso musical, por meio de contrastes de andamentos, da conversa estabelecida entre ambientes sonoros, texturas, improvisação e uso de procedimentos técnicos, tais como glissandos, harmônicos e trêmulos. Assim, nota-se na fala dos alunos e na imersão demonstrada na confecção e gravação da composição, que algo na construção e vivência desta específica atividade, trouxe um sentido profundo e significativo para eles, provavelmente, reverberações do que, talvez, possa ser chamado de "experiência".

Retorna-se aqui, a palavra que permeou o presente trabalho e fonte de inspiração para os pensamentos em torno da vivência musical em seus três âmbitos, no ensino, na aprendizagem e na performance. Primeiramente, antes de se relacionar com o discurso dos alunos, quer-se voltar a dois princípios que, segundo Jorge Larrosa, são intrínsecos à possibilidade da passagem pelo que chama de "experiência". Em primeiro lugar, experiência

"não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida" (LARROSA, 2014, p. 10). Desse modo, a experiência não pode fundamentar uma prática e/ou metodologia, pois não é possível programá-la de antemão. Em segundo, que "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (ibidem, p. 18). Assim, além de não podermos controlá-la, a experiência é algo que nos atravessa, que ressoa em nossa memória e que vai formando e transformando nossa percepção de mundo. Portanto, do ponto de vista pedagógico, nenhuma abordagem metodológica pode garantir a passagem do aluno por uma experiência. Entretanto, a não garantia, não quer dizer que experiências não ocorram em ambientes educativos tradicionais, centrados em métodos e repertórios da literatura clássica (sonatas e concertos), ou em espaços em que são explorados saberes intrínsecos ao campo da educação musical, onde os conhecimentos não estão voltados diretamente ao acúmulo técnico musical, mas ao entendimento global do corpo em relação ao fenômeno sonoro. A experiência está conectada à vida, ela pode acontecer em qualquer circunstância, em uma aula de música, em uma sala de cinema ou numa pausa para o descanso da caminhada no parque da cidade. Nessa perspectiva, o que se discute na presente pesquisa, é que o trabalho com processos inventivos (procedimentos ligados ao campo da educação musical criativa) podem estimular o sentido de abertura necessário para a passagem pelo que vem se chamando de "experiência", pois, ambas - criatividade e experiência - compartilham elementos correspondentes, como o da imprevisibilidade, da exposição, do trilhar um caminho desconhecido. Lembre-se que essa "abertura" a tais práticas constroem ambientes educativos receptivos a outros tipos de universos musicais, que podem fomentar o que se chamou, no presente trabalho, de "preenchimento de mundo", que é como se está nomeando o desenvolvimento da capacidade de relacionar o fazer musical com a dimensão humana, com seus prazeres e suas dores.

Alguns trechos das falas dos estudantes trazem um sentido de revelação e significação que podem ser relacionados à criatividade e experiência. O primeiro fragmento se conecta à importância do trabalho inventivo para a dinâmica da prática pedagógica, no seu uso como suspensão da rotina tradicional de estudos do instrumento, aquela focada em atividades de cordas soltas, escalas e exercícios técnicos voltados geralmente para o desenvolvimento de habilidades.

^[...] E daí, no começo, quando você acha muito difícil, você pensa em largar, mas eu continuei me esforçando. Saí do baixo, depois voltei, e, quando voltei, retornei mais

interessado do que da primeira vez... [...] talvez porque estava um pouco cansado do Guri naquele momento. Porque com o tempo, vai ficando meio maçante sempre a mesma coisa. E acho que querendo ou não a orquestra é um pouco mais fechada. Porque com o baixo elétrico ou com instrumento de percussão, com pouco recurso, dá para tocar uma variedade de música, já com o contrabaixo não, você precisa de muito mais treino, muito mais esforço; tem muita dinâmica e é difícil tirar um som limpo, é preciso muito mais prática que os outros instrumentos (Entrevista editada por PAZIANI, pergunta nº 5).

Nas palavras deste aluno fica notória a sua resistência, a princípio, às dificuldades apresentadas na prática inicial do instrumento, apesar da consciência da necessidade do intenso trabalho técnico para o desenvolvimento no contrabaixo acústico. Coincidentemente ou não, sua percepção mudou ("retornei mais interessado do que da primeira vez") no período em que se começou a realizar trabalhos específicos com práticas criativas. Assim, para ele, provavelmente, as atividades de criação tenham oferecido espaços de interrupções da rotina convencional do estudo do instrumento, em que a repetição ("maçante") é inevitável e fundamental para o avanço técnico dos alunos.

O segundo trecho, traz uma resposta que pode estar conectada à passagem pelo que vem se chamando de *experiência*. Na quinta e última pergunta da entrevista questionou-se o aluno: "Pra terminar, em que essas práticas com criação podem ajudar você, como músico? Isto é, estou pensando que você tem a intenção de seguir na profissão". Ele respondeu: "Eu sinto que estou indo atrás de algo. Tenho as minhas referências, mas estou indo atrás de algo em que me encaixe, acho que estou procurando uma identidade própria, tanto no contrabaixo, como na música em geral". Em sua resposta, o estudante percebe que está procurando algo, mas tem dificuldade em definir o sentido de suas impressões. Possivelmente, percebe que toda a vivência com o contrabaixo e com as atividades de criação conduziram-no a experimentar e estabelecer relações com a música, que, com outros instrumentos e práticas, não teve a oportunidade de experienciar anteriormente. Assim, se não podemos definir a ocorrência de experiência, a palavra "identidade", neste contexto, mostra a abertura e busca por um significado profundo em relação à prática da música, por parte do aluno. Curiosamente, essa é uma palavra (identidade) que está intrinsecamente ligada à formação humana e, consequentemente, ao saber da experiência, que, segundo Larrosa, se adquire "no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (LARROSA, 2014, p. 32).

5 Conclusão

No presente trabalho procurou-se refletir a respeito da renovação de práticas pedagógicas no âmbito do ensino das cordas friccionadas, com ênfase no contrabaixo acústico, a partir do espaço distinto construído pela prática coletiva de música. Concentraram-se os esforços na busca em apresentar a importância do estimulo de vivências que envolvam à invenção, como a composição, o arranjo e a improvisação, como possibilidades de inspirar a abertura dos alunos, às sonoridades da música clássica do século XX – XXI, ao diálogo entre linguagens artísticas, a uma relação com o instrumento em que os aspectos técnicos possam se relacionar diretamente ao campo da sensibilidade, da afetividade, do que se chamou de "colocar a manifestação da arte – música no mesmo plano da complexidade humana". Esta foi a preocupação central da presente pesquisa, e acredita-se que os processos criativos, se não fundamentais, podem exercer um importante papel de abertura ao desconhecido, e possibilidade de oferecer aos alunos um "equilíbrio" entre o que se denomina de ensino linear de música, na qual os métodos de instrumentos se enquadram, devido à necessária preocupação em estabelecer parâmetros progressivos de dificuldade técnica para que se alcance determinado fim (exercício, peça), e o chamado ensino em rede, no qual as práticas criativas se encaixam, que seria o estabelecimento de relações mais abrangentes com o fenômeno sonoro por meio de procedimentos autorais.

No que se refere à metodologia, tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou a partir da experiência e dizeres dos alunos, perceber e interpretar suas visões e impressões acerca das vivências com as práticas criativas. Utilizou-se como estratégia a observação participante, por considerar que o educador exerce um importante papel de estimular e inspirar os estudantes a entrarem no "jogo" dos processos criativos. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o diário de campo e uma entrevista semiestruturada que se propôs a captar as opiniões dos alunos a respeito das atividades de criação.

No primeiro capítulo buscou-se apresentar como o contrabaixo acústico tem uma formação distinta dos outros instrumentos das cordas friccionadas, que permite aos educadores uma mobilidade e liberdade maior de experimentação no campo das práticas pedagógicas. A partir da análise da genealogia do contrabaixo e de suas características, buscou-se conectar, em um primeiro momento, o instrumento à prática coletiva de música, por meio do importante trabalho realizado no Instituto Baccarelli, até o início de 2017, pelo

Prof. Alexandre Rosa. Prosseguiu-se realizando uma síntese do ensino coletivo no Brasil, expondo personalidades e espaços educacionais que tiveram importância histórica na implementação do modelo no país, como a figura de Alberto Jaffé e seu pioneirismo por meio do Projeto Espiral, e, posteriormente, no SESC. Abordou-se também o trabalho criativo com orquestra e coro realizado por Samuel Kerr, nas próprias instalações do SESC Consolação, bem como de informações históricas e características gerais das práticas pedagógicas realizadas no SESC Vila Mariana. Apresentaram-se, também, as ressonâncias do ensino coletivo dentro da academia, mediante as dissertações de Dias e Galindo, além de trazer à pesquisa, dois centros que adquiriram notoriedade pelo trabalho com a prática coletiva de instrumento, primeiro, a cidade de Goiânia por ser a sede principal do ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, e o estado da Bahia, por abrigar o importante programa de ensino de música NEOJIBA - Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia.

No segundo capítulo procurou-se mostrar o local da pesquisa – o Projeto Guri –, tanto no que se refere à sua estrutura organizacional, sua missão, valores, princípios, seus referenciais norteadores e como são articulados dentro das práticas pedagógicas, os atributos do educador musical, quanto características específicas do Polo de Ribeirão Preto, em especial, o modo como funcionam as aulas coletivas de contrabaixo acústico nesse espaço.

No que toca aos objetivos da pesquisa, constatou-se a relevância do uso de práticas criativas nas aulas de instrumento, por meio das relações construídas entre a ideia de experiência e a passagem pela imprevisibilidade intrínseca aos processos criativos. Junto à construção teórica, conseguiu-se que os alunos vivenciassem os processos inventivos concomitantemente à prática do instrumento, e, também, que relatassem como foi sua participação na experiência e analisassem o que foi trabalhado. Esses dados foram obtidos por meio de entrevista concedida pelos alunos ao presente pesquisador. Em relação ao objetivos específicos, todos foram atingidos, com a abertura a elementos da música popular, principalmente, na edificação do arranjo da *Canção de Partida*, e pelo uso de práticas de improvisação, presentes nas atividades diárias em sala de aula, e na terceira intervenção realizada com os alunos, na composição coletiva.

Para dar suporte teórico a essas reflexões foram utilizados, principalmente, três autores, dois pertencentes especificamente ao campo da educação musical John Paynter e Keith Swanwick, e, o terceiro, o filósofo da educação Jorge Larrosa, que pode ser

considerado, o principal referencial da presente pesquisa. Paynter foi utilizado pelo seu interesse na experimentação e por conter em seus escritos importantes sugestões de atividades de criação para os instrumentos de cordas friccionadas. Swanwick, por construir uma teoria que auxilia na ampliação das relações da performance com outras áreas do saber, principalmente, sua visão da "apreciação musical". E, por fim, utilizou-se a ideia de "experiência" de Jorge Larrosa, que ofereceu ao presente pesquisador, ferramentas para desenvolver relações entre o termo, palavras afins, como "exposição", "perigo", "travessia", "paixão", e suas ressonâncias com a prática da música, nos três âmbitos, no ensino, na aprendizagem e na performance.

Além da reflexão teórica, o trabalho se propôs a experienciar com os alunos atividades em que estivessem envolvidos processos criativos. Assim, foram realizadas três intervenções: a construção de um arranjo e duas composições. Após terem vivenciados estas experiências, os alunos concederam uma entrevista ao presente pesquisador, em que se buscou obter as impressões deles acerca das vivências com as práticas de criação. A partir das respostas, procurou-se traçar paralelos entre as opiniões dos alunos em relação as atividades e os escritos dos principais referenciais, Paynter, Swanwick e Larrosa. Percebeu-se, por meio da fala dos alunos (entrevista), o entusiasmo e envolvimento com as atividades de criação, principalmente, com a composição coletiva. denominada *Tribus Sonos*.

Por fim, retorna-se agora a uma importante questão levantada no final do terceiro capítulo, que não foi respondida naquele trecho, e que, neste instante, busca-se responder. A questão era a seguinte: "será que tornar os processos criativos uma "obrigação", uma ordem pedagógica, não seria transformar essas vivências em rotina? Tornar o imprevisível previsível, tornar a singularidade algo repetível, como uma determinada técnica instrumental?" A conclusão a que chegou o pesquisador é que a criatividade deve sempre estar presente na sala de aula, entretanto, é preciso discernimento para diferenciar atividades que estimulam a autonomia criativa dos alunos (variações de exercícios, jogos de improvisação), e intervenções que se propõem, *a priori*, a transformar o processo criativo em uma estrutura, em algo acabado, em uma obra. Não se quer dizer aqui, que, de atividades aparentemente despretensiosas, não possam surgir boas ideias, ou até, quiçá, uma interessante composição. Certa rotina em torno da ação criativa é importante para que os estudantes se sintam encorajados a perder possíveis travas provenientes da exposição intrínseca aos processos de criação; entretanto, é necessário que se construam espaços em que essas atividades possam

adquirir um caráter de singularidade, de interrupção, que estão ligadas à quebras do hábito; esta "singularidade", talvez, estabeleça conexões com a concretude das estruturas musicais e do registro desses processos, tal qual realizado na composição coletiva — *Tribus Sonos*. Dessa forma, como, se não os resultados, mas sim, a vivência dos processos era, *a priori*, o foco da pesquisa, chegou-se à conclusão de que a materialização das práticas exerceu um papel fundamental na impressão dos alunos e do educador, diante das atividades.

Para finalizar, espera-se que esta Dissertação de Mestrado possa ter trazido contribuições para o ensino de instrumento em geral, e que seja um estímulo para que educadores, principalmente, aqueles ligados ao universo das cordas friccionadas, experimentem outras possibilidades pedagógicas, que não necessariamente aquelas ligadas ao acúmulo técnico para um determinado fim. Desse modo, acredita-se que fomentaremos a formação de alunos abertos, criativos, sensíveis, capazes de sintonizarem a prática do instrumento às demandas e desafios do século XXI.

APARIÇÃO

Um passado estranho
e novo
apareceu para mim.
Não como os outros, aqueles
que pesados, acumulam-se nas fibras do dorso,
retorcendo o instante.
Este, novo e aerado,
flutua organicamente na carne das mãos,
gesticula a linguagem do desconhecido
e rege passadas inocentes na inconstância do tempo.

Luiz Frazon

6 Bibliografia

Artigos e Livros

ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas.** Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3 ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

APPLEBAUM, Samuel. **The Art and Science of String Performance.** Assisted by Thomas Lindsay. Alfred Publisching.co., Inc. USA. 1986.

ARAÚJO, Inácio. Cinema: o mundo em movimento. São Paulo: Scipione, 1995.

BARBER, Barbara. **Uma comparação entre o Ensino Tradicional e o Método Suzuki.** Tradução de Eloisa Padilha, 1991.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é solido desmancha no ar.** Tradução Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOGDAN, C. R; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

BRUN, Paul. A New History of the Double Bass. France: Paul Brun Productions, 2000.

CRUVINEL, F. M. Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: à educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2001.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto; *et al.* **Ensaio Olhares Sobre a Música Coral Brasileira.** Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), Disponível em: < http://www.funarte.gov.br/projetocoral/wp-content/uploads/2011/05/Ensaios_olhares_sobre_-a_-musica_-coral_brasileira.pdf> Acessado em: 25/07/2017. Brasil, 145 p., 2003.

FINNEY, John. John Paynter, **Music education and the creativity of coincidence.** Faculty of Education, University of Cambridge. Cambridge University Press, 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecilia Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, vol. 13 - n. 21, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1.ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEME, Mônica. Projeto Espiral: Um projeto de formação de músicos de orquestra no Brasil. Cadernos do Colóquio, 1999.

LISPECTOR, Clarice. A paixão segundo G.H. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 2 ed. Ver. Ampl. – Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARIA, Julio. **'O que os jovens que estudam 12 horas por dia vão transmitir? O Estudo?** *ESTADÃO ON-LINE.*Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,nelson-freire-o-que-os-jovens-que-estudam-12-horas-por-dia-vao-transmitir-o-estudo,10000097047 Acessado em 25/07/2017.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

MINAYO. M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** *Revista Ciência e Sáude Coletiva.* v17, n3, pp. 621 – 626, 2012.

Morre o Violinista Airton Pinto, ex-spalla da Osesp. *ESTADÃO ON-LINE*. Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,morre-o-violinista-airton-pinto-ex-spalla-da-osesp,467834> Acessado em: 25/07/2017.

PAREYSON, L. Os problemas da Estética. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PAYNTER, John. Sonido y Estructura. Madrid – Espanha: Ediciones Akal, S. A., 1992.

ROSA, Alexandre. **Técnicas estendidas do contrabaixo no Brasil: revisão de literatura, performance e ensino.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SCHAFER, Murray R. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1986.

SILVA, Marco A. Formação de Instrumentistas de Cordas Friccionadas: a perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé. *Anais da ABEM*, 2010.

SMALL, C. In Sociological review monograph 34. Tradução de Marcos Câmara de Castro. Lost in Music:Culture, **Style and Musical Event.** Edited by Avron Levine White. Routledge & Kegan Paul. London and New York, 1987.

SMALL, Christopher. Music, Society, Education. London: J. Calder, 1977.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, Mente e Educação.** Tradução de Marcell Silva Steuernagel. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. In: Cadernos de Estudo: Educação musical 4/5. São Paulo: Atravez, 1994. p. 7-13.

VILLA-LOBOS, H. **Guia Prático para a educação artística e musical.** 1°. Volume: estudo folclórico musical. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

Teses, Dissertações e Monografias

DIAS, Jose Leonel Gonçalves. **Iniciação e prática de instrumentos de corda através do ensino coletivo: um método para professores e alunos.** Dissertação de Mestrado - USP, São Paulo, 1994.

GALINDO, João M. Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método. Dissertação de Mestrado – ECA/ USP, São Paulo, 2000.

NEGREIROS, A. **Perspectivas pedagógicas para a iniciação ao contrabaixo no Brasil.** Dissertação de Mestrado – Escola de Música e Artes Cênicas – UFG, Goiânia, 2003.

OLIVEIRA, Enaldo A. J. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática.** Dissertação de Mestrado – ECA/USP, São Paulo:1998.

PAZIANI, Juliana Damaris de Santana. **Coro Infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto): repertório e formação do regente (educador musical).** Dissertação de Mestrado – IA/UNESP, São Paulo, 2015.

PONTES, S. C. de. **Diversas Lentes de Leitura do Método Suzuki: diálogos e outras experiências literárias.** Dissertação de Mestrado – IA/UNESP. São Paulo, 2017.

SOUZA, J. R. O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais. Tese de Doutorado – IA/ UNESP, São Paulo, 2016.

YING, L. M. **O Ensino Coletivo Direcionado no Violino.** Dissertação de Mestrado – ECA/USP. São Paulo, 2007.

Documentos

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI. São Paulo, 2ª rev. 2015/2016.

RELATÓRIO DESCRITIVO DA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO NEOJIBA, Salvador/Bahia, 2016

Links

Definição do Método Suzuki. Disponível em: http://suzukicampinas.com.br/metodo-suzuki/ Acessado em: 25/07/2017.

Sobre Shinonu Saito. Disponível em: http://suzukicampinas.com.br/shinobu-saito Acessado em: 25/07/2017.

Busca textual sobre "Twinkle, Twinkle, Little Star. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Twinkle, Twinkle, Little Star> Acessado em: 25/07/2017.

L'Orchestre de Contrebasses - 12 Bass, bass, bass, bass, bass, bass & bass. Acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=kvPZkFN73Z8&list=RDkvPZkFN73Z8#t=9 Acessado em: 25/07/2017.

L'Orchestre de Contrebasses - 09 Week end à Deauville. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lb78bKgSN-M&list=RDkvPZkFN73Z8&index=5 Acessado em: 25/07/2017.

Sobre Instituto GPA. Disponível em: http://www.institutogpa.org.br/igpa/educacao/programa-de-musica-orquestra-igpa.htm Acessado em: 25/07/2017.

Busca Textual sobre Antunes Filho. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Antunes_Filho/ Acessado em: 25/07/2017.

Descrição do Centro de Música do SESC Vila-Mariana. Disponível em: https://issuu.com/sescvilamariana/docs/centrodemusica_issuu > Acessado em: 25/07/2017.

Site do centro de estudos Mvsika!. Disponível em: http://www.musikacentrodeestudos.com.br/mvsika Acessado em: 25/07/2017.

Site do Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. Disponível em: http://neojiba.org/ Acessado em: 25/07/2017.

Busca textual sobre El Sistemas. Disponível em: <<u>https://pt.wikipedia.org/wiki/El_Sistema></u> Acessado em: 25/07/2017.

Site do regente, escritor e educador Jonathan Govias. Disponível em: https://jonathangovias.com/about/ Acessado em: 25/07/2017.

Busca textual sobre Antonio Abreu. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Antonio_Abreu Acessado em: 25/07/2017.

Site sobre Ricardo Castro. Disponível em: < http://www.ricardocastro.com/historia.php> Acessado em: 25/07/2017.

7 Apêndice

Questionário com Sonia Ray

1- Prof.^a Sonia Ray, nos conte um pouco da sua trajetória musical, e como o SESC se insere dentro da sua história.

Iniciei meus estudos musicais em 1979 ao violão no Conservatório Bertolini (Zona Norte de São Paulo, cidade onde nasci e residia). Em 1984 passei a integral o Coral Cantoria (sob regência de Alexandre Zilahi e Thema Chan), período em que conheci Samuel Kerr (que mudou minha vida e me fez desejar ser musicista profissional) que assumia o projeto de ensino coletivo do SESC com a saída de Jaffé. Iniciei cantando no Coral do Sesc e após 1 semestre fui apresentada ao contrabaixo pela então administradora da área de música Claudia Toni e apaixonei-me imediatamente. Estudei no "SESC-Anchieta" com Gerson Frutuoso até final de 1987, quando ingressei no instituto de Artes da Unesp onde estudei com Valerie Albright (contrabaixo), Marisa Fonterrada, Vilani-Côrtes e Samuel Kerr, entre outros. O SESC é o começo da minha história de contrabaixo e celeiro de grandes descobertas da vida. Lá conheci João Maurício Galindo, outro grande músico, professor e amigo que viria a substituir Juan Serrano na OSJESP onde toquei de 1988 a 1993.

2- No período em que esteve no SESC, qual era a metodologia utilizada para o ensino de cordas e como funcionava (dinâmica das aulas) a prática pedagógica?

As aulas eram coletivas, turmas de 8 contrabaixistas. O Gerson Frutuoso sempre foi muito cuidadoso com os aspectos técnicos, de forma que a turma cresceu muito trabalhando em grupo nas aulas e na orquestra (como naipe). Após o primeiro anos passamos a ter aulas em duplas e no terceiro ano, aulas individuais mescladas com os coletivas. Quase toda a turma tornou-se profissional.

3- Qual a sua opinião acerca da utilização de práticas que envolvam a invenção como: composição, improvisação e arranjo, no âmbito do modelo de ensino coletivo de instrumento? Como o Contrabaixo se insere dentro desta perspectiva?

As obras compostas para o nível específico do aluno são de grande incentivo para o estudo técnico e artístico, pois permitem que o músico sinta a sensação de realizar competentemente sua tarefa. Neste sentido, as atividades do SESC para coral e orquestra eram

estímulo constante com obras compostas, adaptadas ou arranjadas pelos professores e por profissionais convidados.

4- Goiânia, devido aos encontros do ENECIM (Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical) se tornou uma importante referência no estudo a respeito do ensino coletivo de instrumento. Ainda existem projetos de ensino de cordas friccionadas na cidade?

O ensino coletivo de Contrabaixo funciona como curso de extensão da UFG desde 1989. Vários alunos que iniciaram seus estudos em contrabaixo nestes cursos ingressaram no curso superior e atualmente trabalham nas escolas locais formando alunos para a UFG. Em 2010 iniciei o projeto de iniciação infantil ao contrabaixo (Fala Baixinho) do qual participaram várias de crianças da comunidade e também crianças do projeto Maracanã (Uberaba). O projeto foi interrompido em 2015 em função de quebra dos instrumentos pequenos e falta de recursos, mas deve retornar ainda em 2017, após meu retorno do pos-doc.

Os encontros do ENECIM surgiram em Goiânia porque sua criadora Flávia Cruvinel participou do projeto da EMAC-UFG (Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás) de promover ensino coletivo em suas oficinas de extensão, à época coordenadas por Paulo Cesar Rabelo e por mim. Flávia fez sua dissertação de mestrado sobre o trabalho destas oficinas, nas quais profissionais que já lidavam com ensino coletivo em Goiânia e região antes foram palestrantes (Maria Isabel Montandon e Maria Inês Diniz) além de um curso ministrado por João Maurício Galindo).

5- Hoje, após quase 40 anos da implementação do ensino coletivo de cordas friccionadas no SESC por Alberto Jaffé, e da proliferação nos dias atuais de projetos utilizando este modelo, qual a avaliação você faz da importância deste cenário para a educação musical no Brasil?

O ensino coletivo de instrumentos é necessário não apenas para que possamos garantir a formação musical num país com tantas dificuldades econômicas mas também por proporcionar a reunião de contextos adversos em sua prática, tais como a integração de realidades culturais diferentes, tipos de inteligência diferentes, crenças religiosas diferentes, aplicações diversas de cada instrumentos em gênero e estilo. Tudo isto é possível no ensino coletivo. Contudo, as universidades têm falhado em não formar professores de instrumento capazes de pensar a 'pedagogia da performance' de maneira ampla e criativa de forma a ser

aplicada no ensino coletivo. Escrevi uma tese sobre defendendo o conceito e espero vê-lo em franca utilização também no ensino coletivo. O tema foi discutido no IV ENCIM (Sobral/2017) no qual fui palestrante em mesa.

Entrevista semi-estruturada com os alunos do Projeto Guri, a respeito das experiências

com o contrabaixo e as práticas criativas.

Entrevistado: Daniel Ruzzene Andreo

1. Fale um pouco de sua trajetória musical, antes e/ou no Projeto Guri?

Comecei na musicalização com flauta doce no Centro Cultural de Ribeirão Preto. Me

transferi para o Projeto Guri e fiz dois anos de violoncelo. Depois fiquei dois anos no

contrabaixo elétrico, também no Projeto Guri. Mudei para o contrabaixo acústico e fiquei

mais dois anos. Retornei para o contrabaixo elétrico (1 ano) e estou novamente no contrabaixo

acústico faz 2 anos; estou no segundo ano consecutivo.

2. Fale um pouco da relação com o contrabaixo, suas impressões do primeiro contato e

a relação hoje com o instrumento.

Eu sempre gostei bastante de instrumentos mais graves. Hoje eu tenho mais

percepções, eu sei que o aprendizado do baixo é mais lento, mas porque ele é muito mais

"bruto", e não tem facilidade como outros instrumentos, mas continuo gostando tanto quanto

gostava.

Fale um pouco de como foi vivenciar as experiências com práticas criativas.

Sempre é bem diferente de quando você vai tocar música né? Você pensa que vai

pegar e tocar algo que já existe, e as vezes você começa a compor algo que não tem nada a

ver, ou algo muito "viajado", ou, ás vezes, você começa a fazer uma história com a música,

mas isso é legal, é muito bom. Eu sempre gostei de fazer isso.

4. Qual experiência foi mais significativa? Por quê?

Acho que esta última, porque ela saiu fora do Polo, saímos pra gravar, e, talvez porque

já estávamos a mais tempo treinando e com a cabeça mais amadurecida, parece que ela ficou

melhor, parece que ela teve uma linha...

... Você diz que teve um resultado concreto, de que uma obra foi feita, é isso?

É, foi algo mais pragmático, foi pra frente, deu resultado...

... E a experiência da gravação, tem um peso na sua opinião?

133

Tem também, mas mesmo se não tivéssemos gravado, ainda seria a melhor.

... E a experiência da gravação como foi pra você?

Foi um ambiente novo, que você conhece, mas nunca tinha participado mesmo. Foi

muito legal, saber como é, muito bom.

5. Faça uma avaliação geral acerca da sua relação com a música e com o instrumento,

na atualidade.

Eu vejo que tem uma diferença muito grande de quando comecei pra cá, mesmo no

próprio baixo, porque por mais de já ter no começo a herança do baixo elétrico, que já

facilitava um pouco, era um "bicho de sete cabeças" o baixo acústico. O arco era totalmente

diferente do cello, o tamanho dele, a posição, lembro que até nas primeiras aulas, doía o

ombro, por causa do braço esquerdo mais alto. E daí, no começo, quando você acha muito

difícil, você pensa em largar, mas eu continuei, me esforçando. Saí do baixo, depois voltei, e,

quando voltei, retornei mais interessado do que da primeira vez....

... Por quê?

Talvez porque estava um pouco cansado do Guri naquele momento. Porque com o

tempo, vai ficando meio maçante sempre a mesma coisa. E acho que querendo ou não a

orquestra é um pouco mais fechada. Porque com o baixo elétrico ou com instrumento de

percussão, com pouco recurso, dá para tocar uma variedade de música, já com o contrabaixo

não, você precisa de muito mais treino, muito mais esforço; tem muita dinâmica e é difícil

tirar um som limpo, é preciso muito mais prática que os outros instrumentos.

... Mas você não acha que as atividades de criação utilizaram poucos recursos?

Sim, foi com pouco recurso, mas com muito mais treino, capacidade, técnica, e já

estava mais acostumado e a cabeça mais à frente.

Entrevistado: Guilherme Bolfarini

1. Fale um pouco de sua trajetória musical, antes e/ou no Projeto Guri?

Com uns 10 anos, meu pai perguntou para mim e para meu irmão, se queríamos fazer

aula de futebol ou de música. Escolhi fazer aula de música, pois, sabia que não jogava bem

futebol. Decidi por fazer aula de bateria, gostava do instrumento, mas minha primeira aula foi

134

um desastre. Depois passei para a guitarra, mas lembro que não gostei muito da abordagem do professor. Mudei novamente de professor, e comecei com aulas de violão. Depois de três anos, iniciei o estudo de guitarra. Porém, meu pai achava que meu irmão necessitava de outra orientação no piano, por isso resolveu procurar o Projeto Guri. Eu queria continuar o estudo de violão e guitarra (particular), mas com o ingresso de meu irmão no Projeto Guri, decidi também aprender um instrumento no Projeto. Em um primeiro momento, queria estudar violino, e, para mim, naquela época, achava que apenas se tocava jazz no contrabaixo. Mas, desde essa época, eu gostava de sons graves. A Patrícia (coordenadora do Polo de Ribeirão Preto) apresentou o contrabaixo, porém, fiquei na dúvida, se realmente queria fazer ou não aula do instrumento. Daí, frequentei a primeira aula, soube que as cordas eram similares as do violão e isso me motivou a ingressar na classe de contrabaixo.

2. Fale um pouco da relação com o contrabaixo, suas impressões do primeiro contato e a relação hoje com o instrumento.

O contrabaixo é o instrumento que mais se diferencia dos outros que também toco, honestamente, é um instrumento a parte, pois muda muita coisa. No começo com as dificuldades na mão esquerda, com o arco, fiquei com um "pé atrás" de continuar com o contrabaixo, mas depois da primeira apresentação, senti um alívio e uma segurança para continuar no instrumento. A partir disto, decidi aprofundar no contrabaixo, mesmo ainda achando diferente da relação que tenho com o violão, com a guitarra, baixo elétrico, ou qualquer outro instrumento que toco ou tentei um dia tocar. É diferente...

... Diferente como?

Esse diferente se dá como alguma coisa nova, esse "novo" para mim veio como uma incógnita no começo, mas, depois, resolvi seguir em frente nos estudos. Gosto muito de instrumentos graves e disse a mim mesmo, "vai com ele mesmo". Gostei tanto de usar o arco e pizzicato. Ele é um instrumento diferente, mas mesmo assim, quero continuar a estudar.

3. Fale um pouco de como foi vivenciar as experiências com práticas criativas.

Eu nunca tive essa curiosidade de criar algo, e quando vinha alguma inspiração, ficava um pouco com o "pé atrás", porque na minha cabeça, nunca faria algo melhor do que as coisas que gostava de tocar. Então, desde que começamos a fazer aquelas experiências com criatividade, eu sentia algo assim: "agora você vai fazer o que der", mas sempre tinha

influências de trechos de música que acho legal, então ficava sempre querendo refazer essas coisas. Mas na experiência como da composição, como o contrabaixo é diferente, procurei utilizar coisas que gosto no instrumento, por exemplo, eu gosto de fazer trêmulo, então resolvi colocar na criação.

... Então, a criação te deu liberdade de fazer coisas que gosta, mas que não tem oportunidade, geralmente, na aula mais tradicional, em que se faz escalas e estudos.

Exato, é isso.

4. Qual experiência foi mais significativa? Por quê?

Quando fizemos a primeira historinha, na hora eu achei meio estranho, por conta de não utilizarmos o baixo como normalmente fazíamos na aula. Tínhamos que procurar novos sons, e eu achei "do caramba", mas ainda senti que faltavam algumas coisas na história.

Daí quando fizemos o arranjo da segunda música, senti menos como criação, mas como interpretação da música. Mas a que eu tenho mais afeto, é a composição, a última criação. Porque, desde 2015 (ingresso do aluno no Projeto Guri), eu queria tocar harmônicos, trêmulos, eu gosto dessas sonoridades.

... Por quê?

Não sei, é aquele tipo de coisa, que pra alguns pode ser tosco, mas eu gosto. Eu curto tanto fazer no contrabaixo, quanto ouvir trêmulo, por exemplo, no arranjo do "Qui nem Jiló", a gente fazia um trecho em trêmulo, eu gostava de fazer aquela parte. Então para mim, a composição é especial, porque pude tocar o que queria sempre fazer, o trêmulo, algumas linhas de baixo meio blues em pizzicato, e é a que senti mais agradável e envolvido de querer mais, mais... e pensar nos vários caminhos que a música poderia seguir.

... Mais alguma coisa pra acrescentar em relação a essa experiência de compor?

Tem a questão da gravação. Eu ficava pensando na composição e que poderia ter colocado outras ideias, mas depois que ouvi o resultado, pensei, nossa está muito bom pra algo que nasceu como um exercício. Por ser a primeira vez que realizei uma composição, estava ótimo.

5. Faça uma avaliação geral acerca da sua relação com a música e com o instrumento, na atualidade.

Posso falar que hoje, o instrumento que me sinto mais confortável para criar, compor, é o contrabaixo. Porque no violão, às vezes, fico um pouco perdido. Não sei, mas acho que no contrabaixo, por absorver menos informações, em comparação ao violão, que tenho a oportunidade de estar mais tempo ao seu lado, acabo me sentindo mais livre. Com o contrabaixo, sinto como se me dessem o instrumento pra tocar, e não tivesse nenhuma referência dele. No contrabaixo eu testo mais e estou mais à vontade para improvisar, no violão me sinto mais preso.

... Pra terminar Guilherme, em que essas práticas com criação pode te ajudar você, como músico? Isto é, estou pensando que você tem a intenção de seguir na profissão.

Eu sinto que estou indo atrás de algo. Tenho as minhas referências, mas estou indo atrás de algo em que me encaixe, acho que estou procurando uma identidade própria, tanto no contrabaixo, como na música em geral.



UNESP - FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO FAAC



Continuação do Parecer: 1.835.532

Outros	Questionariodapesquisa.pdf	28/09/2016 01:08:37	Danilo Ribeiro Paziani	Aceito
Cronograma	Cronogramaplataforma.pdf	28/09/2016 00:57:37	Danilo Ribeiro Paziani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento2.pdf	28/09/2016 00:56:12	Danilo Ribeiro Paziani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodecoonsentimento1.pdf	28/09/2016 00:55:35	Danilo Ribeiro Paziani	Aceito
Folha de Rosto	plataformabrasilfolhaderosto4.pdf	28/06/2016 10:20:22	Danilo Ribeiro Paziani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Plataformabrasildanilo.pdf	20/06/2016 20:53:48	Danilo Ribeiro Paziani	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 24 de Novembro de 2016

Assinado por: Luis Carlos Paschoarelli (Coordenador)

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01 Bairro: VARGEM LIMPA CEP: 17.033-360

UF: SP Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6055 E-mail: sta@faac.unesp.br

Página 03 de 03



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Câmpus de Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE Guillyma Balburn das Santas
DATA DE NASCIMENTO: 26/08/1999. IDADE: 17
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: RG Nº 52.565.634 - O GÊNERO: M W F()
ENDEREÇO: Rua: Sabatião Agence Robelt no: 1174
BAIRRO: Po São Sebastião CIDADE: Ribeirão Preto ESTADO: SP
CEP: 14.093-230 FONE: (16) 99245-0715.
William Committee to the committee of th
Eu,
Glave Bolfarini des Santos , declaro,
para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da
pesquisa: O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões e estratégias educacionais
acerca do modelo, na perspectiva do trabalho com o contrabaixo acústico e a criação
musical. A pesquisa centra-se no ensino coletivo de instrumento e o possível potencial do modelo para
o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à criatividade. O projeto tem como pressuposto
realizar um trabalho crítico acerca do estimulo à criatividade no ambiente educativo, ao mesmo tempo
em que se propõe a relatar vivências de trabalho com a prática da improvisação, arranjo e composição.
Não há riscos previsíveis. Importante informar que os sujeitos da pesquisa (alunos) podem se recusar
participar em qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade e não cause represálias de
qualquer natureza. O pesquisador manterá o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas em
todo o processo de realização da pesquisa, incluindo o desenvolvimento e a divulgação dos resultados,
para a preservação de qualquer constrangimento que poderia vir a ocorrer aos alunos. A identidade dos
mesmos será preservada. O projeto de pesquisa será conduzido por Danilo Ribeiro Paziani, no
Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA/
UNESP), orientado pela Prof(a). Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pertencente ao quadro docente da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Instituto de Artes/UNESP/São Paulo. Estou
ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios
éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido sobre os
propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de
esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação
no momento que achar necessário.
Ribeirão Preto, 3 de Mongo de 2017.
e e e e
Company Folheringer Survey.
Assinatura do participante
Assinatura: Wante P. Laurin
Pesquisador Responsável/RG: 24. 771. 486-0



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Câmpus de Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE L Daniel Russene andrew
DATA DE NASCIMENTO: 16/11/2000 IDADE:
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: $R6$ Nº $59.395.129-1$ GÊNERO: M (X) F ()
ENDEREÇO: Lintania milena, 228-
BAIRRO: Campos Elisias CIDADE: Ribbirão Preto ESTADO: 5P
CEP: 49 080 560 FONE: 9924-0656.
Eu,
Dubineo Kuzzene Hndres , declaro,
para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da
pesquisa: O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões e estratégias educacionais
acerca do modelo, na perspectiva do trabalho com o contrabaixo acústico e a criação
musical. A pesquisa centra-se no ensino coletivo de instrumento e o possível potencial do modelo para
o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à criatividade. O projeto tem como pressuposto
realizar um trabalho crítico acerca do estimulo à criatividade no ambiente educativo, ao mesmo tempo
em que se propõe a relatar vivências de trabalho com a prática da improvisação, arranjo e composição.
Não há riscos previsíveis. Importante informar que os sujeitos da pesquisa (alunos) podem se recusar
participar em qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade e não cause represálias de
qualquer natureza. O pesquisador manterá o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas em
todo o processo de realização da pesquisa, incluindo o desenvolvimento e a divulgação dos resultados,
para a preservação de qualquer constrangimento que poderia vir a ocorrer aos alunos. A identidade dos
mesmos será preservada. O projeto de pesquisa será conduzido por Danilo Ribeiro Paziani, no
Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA/
UNESP), orientado pela Prof(a). Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pertencente ao quadro docente da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Instituto de Artes/UNESP/São Paulo. Estou
ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios
éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido sobre os
propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de
esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação
no momento que achar necessário.
Ribeirão Preto, 22 de Junho de 2017.
1/32 Hodeo
Assinatura do participante
Assinatura: Alamo Ollamani
Pesquisador Responsável/RG: 24. 771, 486-0



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Câmpus de Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE allan de anarace molesini
DATA DE NASCIMENTO: 12 08/01. IDADE: 15
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: PG Nº 60 174.39\$ -6 GÊNERO: M(X) F()
0
ENDEREÇO: Rua: Fodrer Barbieri, 317 BAIRRO: Rg. 505 Sibartião CIDADE: Liberiais Prito ESTADO: 5P CEP: 14093-210 FONE: (16) 991219166
CEP: 14093-240 FONE: 66) 994249166
Eu,
1 Amanda Pleise de Andraide, declaro
para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da
pesquisa: O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões e estratégias educacionais
acerca do modelo, na perspectiva do trabalho com o contrabaixo acústico e a criação
musical. A pesquisa centra-se no ensino coletivo de instrumento e o possível potencial do modelo para
o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à criatividade. O projeto tem como pressuposti
realizar um trabalho crítico acerca do estimulo à criatividade no ambiente educativo, ao mesmo tempo
em que se propõe a relatar vivências de trabalho com a prática da improvisação, arranjo e composição
Não há riscos previsíveis. Importante informar que os sujeitos da pesquisa (alunos) podem se recusa
participar em qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade e não cause represálias de
qualquer natureza. O pesquisador manterá o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas en
todo o processo de realização da pesquisa, incluindo o desenvolvimento e a divulgação dos resultados
para a preservação de qualquer constrangimento que poderia vir a ocorrer aos alunos. A identidade do
mesmos será preservada. O projeto de pesquisa será conduzido por Danilo Ribeiro Paziani , n
Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA
UNESP), orientado pela Prof(a). Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pertencente ao quadro docente d
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Instituto de Artes/UNESP/São Paulo. Esto
ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípio
éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido sobre o
propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e d
esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação
no momento que achar necessário. Ribeirão Preto, 28 de
Ribeirao Preto, <u>x</u> o de <u>mico yo</u> de <u>socia.</u>
Allan de Andrado malesen.
Assinatura do participante
Assinatura: Assinatura:
Pesquisador Responsável/RG: 24. 771. 486-0



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Câmpus de Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE Sonia Marta Rodrigues Raymundo Fassassi

DATA DE NASCIMENTO: 29/04/1963. IDADE: 54

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: RG Nº 13.191.013-9 SSP-SP GÊNERO: M () F (X)

ENDEREÇO: Rua C-148 n. 455 apto. 206A Quadra 306 lotes 07/09 - Jardim América

BAIRRO: Jardim América CIDADE: Goiânia ESTADO: Goiás

CEP: 74250-010 FONE: 62-99989.0911

Eu, Sonia Marta Rodrigues Raymundo Fassassi, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões e estratégias educacionais acerca do modelo, na perspectiva do trabalho com o contrabaixo acústico e a criação musical. A pesquisa centra-se no ensino coletivo de instrumento e o possível potencial do modelo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à criatividade. O projeto tem como pressuposto realizar um trabalho crítico acerca do estimulo à criatividade no ambiente educativo, ao mesmo tempo em que se propõe a relatar vivências de trabalho com a prática da improvisação, arranjo e composição. Não há riscos previsíveis. Importante informar que os sujeitos da pesquisa (alunos) podem se recusar participar em qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade e não cause represálias de qualquer natureza. O pesquisador manterá o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas em todo o processo de realização da pesquisa, incluindo o desenvolvimento e a divulgação dos resultados, para a preservação de qualquer constrangimento que poderia vir a ocorrer aos alunos. A identidade dos mesmos será preservada. O projeto de pesquisa será conduzido por Danilo Ribeiro Paziani, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA/ UNESP), orientado pela Prof(a). Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Instituto de Artes/UNESP/São Paulo. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Ribeirão Preto, 04 de junho de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura:

Pesquisador Responsável/RG: 24. 771. 486-0

Prof. (a) Danilo Ribeiro Paziani Endereço: Augusto Francisco Camelo 192 Tel: (16) 3630-15-46/ (16) 991916544 E-mail: danilopaziani@yahoo.com.br

8 Anexos

01 (uma) unidade de mídia tipo DVD, contendo os três vídeos gravados no decorrer da pesquisa que são citados neste trabalho.