



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**Ensinoaprendizagem de música na Camerata de Cordas Dedilhadas,
Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca - SP**

Uberlândia, novembro de 2021.

LUCAS IGNÁCIO DE ALMEIDA

**Ensinoaprendizagem de música na Camerata de Cordas Dedilhadas,
Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca - SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em cumprimento à avaliação do componente curricular GMU054 Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Graduação em Música, Habilitação em Violão: Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Cíntia Thais Morato.

Uberlândia, novembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao Projeto Guri e a todos os seus dirigentes, por terem proporcionado um ambiente para meu processo de ensinoaprendizagem musical, permitindo também as observações e interações realizadas no contexto desta pesquisa;

À minha orientadora e amiga, professora Dra. Cíntia Thais Morato, pelo tempo dedicado às orientações e, transcendendo os ensinamentos sobre a pesquisa, pelas reflexões sobre a vida, bem como sobre os processos de ensinoaprendizagem do infinitamente pequeno no universo observado;

Aos alunos/músicos da Camerata de Cordas Dedilhadas, grupo cujas interações afetivas e educacionais possibilitaram infindas reflexões para compor esta pesquisa;

Ao Marcílio Lopes, que me concedeu uma cadeira coringa no grupo, permitindo-me transitar entre os mais variados ambientes dos ensaios;

Aos meus amigos e amigas, que me deram suporte emocional para a realização desta pesquisa, especialmente meus conterrâneos que fizeram parte da Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca-SP e que compartilharam comigo ensinoaprendizagem de música no Bloco 3M do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia;

Ao professor, amigo e mestre Rossini Xavier, que me apresentou o mundo da música e do violão. Sem ele, eu não teria sabido do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, no qual estou me formando;

Por fim, à base de tudo que é mais sagrado para meu desenvolvimento educacional e social: minha família. Principalmente à minha mãe Waldeth, ao meu pai e meu irmão, “Cléubios”, à minha irmã Roberta e à minha avó Nininha, sem o suporte dessas pessoas, não seria possível nada do que o leitor está prestes a refletir nesta pesquisa;

Um muito obrigado a todos vocês, que me tornaram e tornam o meu ser e estar feliz!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema o processo de ensinoaprendizagem musical nos ensaios do Grupo de Referência *Camerata de Cordas Dedilhas* do Projeto Guri - Polo ACIF Franca-SP. O objetivo geral da pesquisa que originou este TCC consistiu em compreender como ocorre o processo de ensinoaprendizagem musical nesse Grupo de Referência. Para tanto, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: conhecer como se dá a estrutura e a organização dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas; conhecer como os alunos participantes da Camerata aprendem música; identificar os conteúdos de música vivenciados pelos participantes da Camerata; compreender como as relações sociais estabelecidas pelos alunos participantes da Camerata de Cordas Dedilhadas potencializam a sua aprendizagem musical. Seguindo a abordagem da pesquisa qualitativa, os dados foram coletados, e registrados em Diário de Campo, por meio da observação de seis ensaios da Camerata, ocorridos em Franca, entre maio e setembro de 2019. Além da observação, foi realizada uma entrevista via e-mail (outubro de 2020) com o regente-educador, e busca de dados sobre o Projeto Guri, polo ACIF Franca-SP e Grupo de Referência Camerata de Cordas Dedilhadas em documentos disponíveis na internet. Reflexões sobre a prática da educação musical em projetos sociais a partir de Souza (2014) e sobre os fenômenos envolvidos na “execução musical em conjunto” a partir de Schütz (1964) fundamentam teoricamente a discussão dos resultados. Os resultados nos mostraram que o processo de ensinoaprendizagem musical na Camerata é facultado pelas relações sociais que ocorrem não somente nos tempos institucionalizados do ensaio, mas também antes do seu início e no intervalo. Os lugares onde ocorrem os ensaios (naípe e geral), tomados como espaços sociais, mostraram que podem ensinar hierarquias socioprofissionais e divisão do trabalho musical. No que diz respeito às estratégias de ensinoaprendizagem musical elaboradas nos ensaios da Camerata, foi observado que os alunos se orientavam pelo resultado sonoro do grupo e observando visualmente os gestos corporais dos colegas, os quais constituíam macetes para soluções de leitura musical ou de técnica instrumental. Os conteúdos musicais abordados estavam diretamente ligados ao repertório musical trabalhado nos ensaios da CCD, tendo sido observado que o grupo tocava principalmente arranjos da música popular brasileira e latinoamericana. As relações estabelecidas entre os integrantes da Camerata potencializavam interações sociomusicais entre os alunos, o regente-educador e os coordenadores de área que por vezes visitavam o grupo. Apesar de alguns conflitos observados, essas interações permitiam-lhes (re)conhecer as experiências e habilidades do outro, e isso fortalecia o engajamento dos alunos à prática musical em grupo.

Palavras-chave: Ensaio como tempo/espaço de ensinoaprendizagem musical; Projeto Guri; Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca-SP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (10/05/2019).....	41
Figura 2: Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (17/05/2019).....	41
Figura 3: Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (24/05/2019).....	42
Figura 4: Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (23/07/2019).....	42
Figura 5: Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (06/09/2019).....	43
Figura 6: Fachada do polo ACIF Franca-SP do Projeto Guri em 2019, durante as observações do campo empírico.	52
Figura 7: Disposição (fora de escala) das cadeiras durante o ensaio de naipe do cavaquinho	53
Figura 8: Disposição (fora de escala) das cadeiras durante os ensaios gerais	54
Figura 9: Momento do ensaio geral em que um aluno dá entrada para a execução musical de uma obra, enquanto os colegas lhe observam.	64
Figura 10: Partitura de um membro do naipe do violão.....	68
Figura 11: Alunos da CCD lendo a mesma partitura com anotações de estudo	69
Figura 12: Partitura com os nomes das cifras anotados	71
Figura 13: Partitura com o nome “rock” sobre um dos acordes.....	73
Figura 14: Posição do “acorde do rock”	73
Figura 15: Gesto manual característico do rock	73
Figura 16: Postura dos violonistas	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sobre a observação no campo empírico: ensaios do Grupo de Referência Camerata de Cordas Dedilhadas, Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP	34
Quadro 2 - Naipes da Camerata de Cordas Dedilhadas e seus integrantes	37

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM. Associação Nacional de Educação Musical.

ACIF. Associação do Comércio e Indústria de Franca-SP.

CCD. Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca-SP.

COVID-19. *Corona Virus Disease* (doença causada pelo vírus Corona, cujos primeiros casos foram publicados em 2019).

Fundação CASA. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente do Estado de São Paulo.

GR. Grupo de Referência.

NR. Nota de Rodapé.

ONG. Organização Não Governamental.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI. Serviço Social da Indústria.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos-SP.

TCC. Trabalho de Conclusão de Curso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O PROJETO GURI E OS GRUPOS DE REFERÊNCIA.....	12
2 PROJETO GURI - POLO ACIF FRANCA-SP E O GRUPO DE REFERÊNCIA <i>CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS</i>	16
3 ESTRUTURA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	18
1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS	20
1.1 O ENSAIO COMO TEMPO/ESPAÇO DE ENSINOAPRENDIZAGEM MUSICAL	20
1.2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROJETO GURI	22
1.2.1 <i>Aspectos gerais da educação musical do Projeto Guri</i>	23
1.2.2 <i>Ensino coletivo de música (coro ou instrumento) no Projeto Guri</i>	24
1.3 ENSINOAPRENDIZAGEM MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS	25
1.4 FAZENDO MÚSICA JUNTOS	28
2 METODOLOGIA	32
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	32
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	32
2.2.1 <i>A observação dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas, Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP</i>	33
2.2.2 <i>O Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP: Camerata de Cordas Dedilhadas</i>	36
2.2.3 <i>O questionário de questões abertas enviado ao regente-educador</i> . 37	
2.2.4 <i>As fontes documentais</i>	38
2.3 EU PESQUISADOR E OBSERVADOR.....	39
2.4 DIÁRIO DE CAMPO	45
2.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NO CAMPO EMPÍRICO	46
3 OS ENSAIOS DA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E ENSINOAPRENDIZAGEM MUSICAL	47
3.1 MOMENTOS DO ENSAIO	48
3.1.1 <i>Antes de iniciar o ensaio, e intervalo</i>	48
3.1.2 <i>Ensaio de naipe e ensaio geral</i>	49
3.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO (SOCIAL) DO ENSAIO.....	50
3.3 A PRESENÇA DO REGENTE-EDUCADOR	56
4 ESTRATÉGIAS DE ENSINOAPRENDIZAGEM MUSICAL NOS ENSAIOS DA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS	61
4.1 APRENDENDO POR OUVIDO.....	61
4.2 APRENDENDO POR OBSERVAÇÃO	63
4.3 APRENDENDO A LER PARTITURA: UM PROCESSO COLETIVO.....	66
4.4 ESTRATÉGIAS DE PADRONIZAÇÃO PARA A PRÁTICA DO TOCAR.....	69
5 CONTEÚDOS MÚSICAIS VIVENCIADOS NA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS	75
5.1 MÚSICA BRASILEIRA.....	75
5.2 CONTEÚDOS TÉCNICO-INSTRUMENTAIS	79
5.3 CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO FAZER MUSICAL	82
5.4 CRIAÇÃO DE ARRANJOS MÚSICAIS	84

6 POTÊNCIAS DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS NA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS	86
6.1 RECONHECENDO O OUTRO, APESAR DO CONFLITO.....	86
6.2 TOCANDO JUNTOS OUTRAS MÚSICAS FORA DO REPERTÓRIO DA CAMERATA.....	88
6.3 CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE DE GÊNERO.....	90
6.4 AGRUPANDO E SE ORGANIZANDO NO INTERVALO	92
6.5 DESENVOLVENDO A CONCENTRAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE GRUPO	93
REFERÊNCIAS.....	103

INTRODUÇÃO

Há 23 anos o Projeto Guri iniciava seus trabalhos com crianças e jovens na oficina Mazzaropi, na zona leste em São Paulo; em 1996 o Projeto Guri estendia o atendimento inaugurando o primeiro polo dentro da Fundação CASA^[1], unidade do complexo Tatuapé. (TERRITÓRIOS CULTURAIS, 2018).

A citação acima foi transcrita de uma matéria jornalística sobre o Projeto Guri que a TV Cultura de São Paulo veiculou em 2018; portanto, considerando essa fonte e linha do tempo que se encontra em Projeto Guri (2021f), ele nasceu em 1995 e completa em 2021, 26 anos de atividade educativa musical.

Ingressei no Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP, em 2007, para estudar violão. Iniciou-se então o desenvolvimento da minha aprendizagem musical, além de toda base técnico-instrumental e a prática coletiva oriunda nas salas de aulas. O Projeto Guri fortaleceu minha formação como indivíduo na sociedade, pois foi por fazer parte dele que pensei na possibilidade de tornar-me um profissional da música.

Particpei do Grupo de Referência (GR) Camerata de Cordas Dedilhadas (CCD), desde sua criação até o começo de 2015, ou seja, até meu ingresso no Curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse tempo, participei de apresentações artísticas em diferentes espaços – incluindo a Sala São Paulo² –, com GR de outros polos, bem como, com músicos brasileiros renomados (Ivan Vilela³; Fernando Caselato⁴; Alessandro

¹ A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP), anteriormente Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), é uma autarquia criada pelo Governo do Estado de São Paulo com função de operacionalizar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais. Na fundação CASA, eles podem cumprir pena de reclusão até no máximo a idade de 21 anos completos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_CASA. Acesso em: 4 ago. 2021.

² A Sala São Paulo, sede da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OESP) e do Coro da Osesp, é uma sala de concertos onde ocorrem apresentações sinfônicas e de câmara. Integra o Centro Cultural Júlio Prestes, localizado no centro da cidade de São Paulo. A sala tem capacidade para 1.498 espectadores e foi concebida de acordo com padrões internacionais, sendo tida como uma das dez melhores salas de concerto do mundo.

Diante de tantas qualidades e de tamanho reconhecimento social, tocar na Sala São Paulo pode ser considerado um desejo almejado por vários estudantes de música erudita. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sala_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em: 06 ago. 2021.

³ Ivan Vilela (1962), compositor, arranjador, pesquisador, professor e violeiro brasileiro – conhecedor da viola de 10 cordas. Graduado e mestre em Composição Musical pela Unicamp, Campinas-SP e doutor em Psicologia Social (com a tese Uma história social da música caipira) pela USP, é professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São

Penezzi⁵; Diego Figueiredo⁶). Essas experiências artísticas fizeram parte de minha aprendizagem musical e me proporcionaram crescimento tanto individual quanto social.

Ao finalizar meu curso de graduação em música com habilitação em violão na UFU, interessei-me em investigar como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os ensaios da CCD, estabelecendo como objetivo geral compreender como ocorre o processo de ensinoaprendizagem musical nesse Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: conhecer como se dá a estrutura e a organização dos ensaios do Grupo de Referência Camerata de Cordas Dedilhadas; conhecer como os alunos participantes da Camerata de Cordas Dedilhadas aprendem música; identificar os conteúdos de música vivenciados pelos participantes da Camerata de Cordas Dedilhadas; compreender como as relações sociais estabelecidas pelos alunos participantes da Camerata de Cordas Dedilhadas potencializam a aprendizagem musical.

Esses objetivos foram pensados de forma a responder a questão de pesquisa: Como ocorre o processo de ensinoaprendizagem musical na Camerata de Cordas Dedilhadas, Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP?

Ao dirigir meu olhar como pesquisador para a CCD, meu interesse esteve voltado para o modo como alunos se comportam e contribuem

Paulo (ECA), onde “instituiu o primeiro bacharelado em Viola Caipira do país” (PROJETO GURI, 2018b). Desde 2001 é diretor da Orquestra Filarmônica de Violas (IVAN, 2021).

⁴ Fernando Caselato, violeiro, instrumentista, compositor e arranjador brasileiro, possui discos autorais de viola instrumental. Professor de viola caipira na Escola Municipal de Ourinhos-SP em 2021 (O SOM, 2021), Caselato é “responsável pela criação do terceiro curso de bacharelado em viola no país, na Faculdade Mozarteum, em São Paulo” (LOURENÇO, 2019). Foi revelação nacional da viola em 2004 no I Prêmio Syngenta Música Instrumental de Viola (FERNANDO, 2014).

⁵ Alessandro Penezzi (1974), compositor, arranjador, professor e violonista brasileiro. Bacharelou-se em Música Popular pela Unicamp, Campinas-SP em 2005, e em 2018 recebeu o prêmio de Melhor Álbum Instrumental com o CD Quebranto, que gravou em duo com Yamandu Costa, na 29ª edição do Prêmio da Música Brasileira (ALESSANDRO, 2021a). “Colunista da revista Violão Pró, ministra workshops de violão e choro, e é concertista com várias turnês pelo mundo além de possuir um curso online de Violão Brasileiro” (ALESSANDRO, 2021b).

⁶ Diego Figueiredo (1980), reconhecido internacionalmente como violonista e guitarrista brasileiro, é também produtor, arranjador, orquestrador e multi-instrumentista. Conquistou o segundo lugar no Prêmio Visa de Música Brasileira (2001), além de ser premiado duas vezes no Festival de Jazz de Montreux (2005 e 2007) e indicado a 62ª edição do Grammy Awards na categoria “Melhor arranjo instrumental com acompanhamento de voz” em 2020. Com seu estilo de tocar misturando o “suingue brasileiro com o improviso e musicalidade do jazz” (EPTV1, 2020), Figueiredo é aclamado em vários países do mundo (DIEGO, 2021).

coletivamente na preparação, interpretação e performance musicais do grupo, fenômenos envolvidos no ensinoaprendizagem em música do GR. Os alunos participantes do grupo foram, portanto, o principal objeto de observação da pesquisa, pois são eles que vivenciam as experiências musicais presentes nos momentos de ensaios e apresentações da CCD.

Pesquisar as vivências musicais dos participantes desse GR possibilita a compreensão do processo de ensinoaprendizagem musical que se dá nesse projeto sociocultural, o qual tem impactado na escolha pela profissão musical de alguns de seus egressos, como denotam 24,18% dos ex-alunos do Projeto Guri (de uma amostra composta por 1.213 ex-alunos) que declararam realizar estudos universitários de música (PROJETO GURI, 2020, p. 26) – dados da quarta edição da pesquisa quantitativa “Onde foi parar depois do Guri?”, realizada com o objetivo de “conhecer os percursos profissionais e pessoais dos(as) ex-alunos(as) do Projeto Guri” (PROJETO GURI, 2020, p. 2). Em 2021, além de mim, outros quatro egressos do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP, são ou foram alunos do Curso Graduação em Música (Licenciatura) da UFU e, portanto, futuros professores de música.

1 O PROJETO GURI E OS GRUPOS DE REFERÊNCIA

O Projeto Guri consiste em um programa sociocultural de educação musical para crianças e jovens de 6 a 18 anos de idade residentes na capital, litoral e interior paulista. Atende também jovens de 12 a 21 anos nos polos da Fundação CASA no Estado de São Paulo.

De acordo com o Manual do Aluno (PROJETO GURI, 2019c), o programa possui mais de 330 polos distribuídos pelo Estado de São Paulo oferecendo cursos como iniciação musical, canto coral, luteria, instrumentos de cordas dedilhadas e friccionadas, sopros, teclados e percussão, com o objetivo de promover a educação musical e a prática coletiva de música, estimulando a criatividade e o trabalho em equipe entre os indivíduos e difundindo a cultura musical em sua diversidade (PROJETO GURI, 2019c, p. 11).

Os cursos oferecidos funcionam sempre em aulas coletivas, sendo que as atividades praticadas em grupo são vistas como estimulantes da participação dos alunos, ou seja, “todos fazem parte de uma equipe que passa

pelos mesmos desafios e aprendizado. Nas apresentações realizadas ao público, em pequenos, médios ou grandes eventos, o resultado é produto da dedicação do grupo e, ao mesmo tempo, também de cada um” (PROJETO GURI, 2021a).

O Projeto Guri surgiu na capital e logo se expandiu para todo o Estado de São Paulo. “Foi em Indaiatuba que nasceu o primeiro polo do interior, seu lançamento contou com o show de Toquinho que se tornou parceiro e padrinho do Projeto” (TERRITÓRIOS CULTURAIS, 2018). A inauguração desse polo do interior de São Paulo se deu em 1997, ano em que alguns voluntários se uniram para criar a Sociedade Amigos do Projeto Guri (Associação Amigos do Projeto Guri, AAPG, a partir 2004; atualmente, ONG Sustenidos) (PROJETO GURI, 2019d; 2021f).

Desde 2019, o programa é gerido pela Organização Não Governamental Sustenidos (organização social de cultura sem fins lucrativos), por meio de um contrato de gestão com a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo. A organização conta também com a participação de outras esferas governamentais como prefeituras, de entidades do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, de pessoas físicas, além de ser patrocinada por empresas via Lei de Incentivo à Cultura (PROJETO GURI, 2019d; SUSTENIDOS, 2021). Além de ser responsável pela gestão dos polos do Projeto Guri no litoral e no interior e dos polos da Fundação CASA, a ONG gere outros projetos na área da música⁷.

Desde o início, o Projeto Guri estabelece parcerias com artistas renomados por meio do projeto especial Guri Convida – como mencionado, já na inauguração do primeiro polo do projeto no interior paulista, em Indaiatuba-SP, o cantor e compositor Toquinho se apresentou ao lado dos “guris” se tornando padrinho do mesmo (TERRITÓRIOS CULTURAIS, 2018; PROJETO GURI, 2021f).

O Projeto Guri mantém desde 2008 diversos projetos especiais “voltados para o aprimoramento do ensino da música e desenvolvimento humano” de

⁷ Trata-se de “festivais, eventos, programas de intercâmbio e projetos que têm como objetivo potencializar as dimensões estética, afetiva, cognitiva, motora e social de crianças, adolescentes e jovens; garantir sua sociabilidade, além de promover o acesso à diversidade musical e artística”. Mencionam-se os projetos Som na Estrada e Musicou; o programa de intercâmbio MOVE; e os festivais Ethno Brazil e Imagine Brazil (SUSTENIDO, 2021).

todos os seus alunos (PROJETO GURI, 2021j). Dentre os que interessam a essa pesquisa, menciona-se, além da montagem de espetáculos cênico-musicais, os Grupos de Referência, a Orquestra Verde, e o Projeto Guri Convida – “ação que proporciona troca de aprendizado entre os grupos com alunos em estágio mais avançado de aprendizado e um artista convidado” (PROJETO GURI, 2014).

O Projeto Guri Convida seleciona artistas com carreiras consolidadas nacional e internacionalmente e que atuam como difusores do conhecimento. Assim, além da direção artística das apresentações públicas, os convidados também realizam ensaios e atividades pedagógico-musicais com os participantes dos GR – alunos e educadores musicais. Esses encontros têm como objetivo:

[...] contribuir para a formação dos alunos e alunas do Grupo de Referência, viabilizando o aprimoramento técnico, a criatividade, a improvisação, a amplitude de referencial musical, as técnicas instrumentais estendidas, o uso da voz e o movimento no processo de trabalho, além da presença cênica (PROJETO GURI, 2018b).

Ao proporcionar aos alunos a experiência de tocar junto com músicos e musicistas de atuação reconhecida nacional e internacionalmente, o Projeto Guri propicia, portanto, uma formação musical referenciada social e profissionalmente.

Em 2010, o Projeto Guri deu início aos chamados Grupos de Referência, “um novo espaço de prática musical” que reúne alunos em estágios mais avançados da aprendizagem musical para participar de um coletivo de instrumentistas e/ou coralistas com “maior desenvolvimento técnico e em condições de executar obras originais e arranjos mais elaborados” (PROJETO GURI, 2019a).

Nos GR, os alunos têm também a oportunidade de desenvolverem sua “capacidade expressiva e a prática de compor e improvisar” (PROJETO GURI, 2019a),

[...] aprimorar seu conhecimento musical, melhorar suas técnicas, refinar seu repertório e participar de atividades diversas e eventos que proporcionam a troca de experiência com estudantes de diferentes polos, músicos e regentes de grande destaque nacional e internacional. [...] O momento de deixar de seguir para serem seguidos, tornando-se exemplo para os gurus em desenvolvimento (PROJETO GURI, 2021b).

O foco dos GR consiste, portanto, no “caminho para a profissionalização” em música (PROJETO GURI, 2021c):

Os Grupos de Referência, como parte do Programa de Incentivo, representam mais um passo na direção do estímulo à profissionalização dos alunos e ex-alunos que desejam seguir o coração e colocar em prática seus sonhos musicais (PROJETO GURI, 2021b).

Além do aprimoramento da formação musical, a iniciativa profissionalizante dos GR se dá a partir de um Programa de Incentivo das mantenedoras, oferecendo uma bolsa auxílio com vigência máxima de 12 meses consecutivos para todos os integrantes como forma de, ajudando no transporte e outras despesas, garantir-lhes a participação nos ensaios e nas atividades realizadas – já que estes acontecem fora do horário convencional das aulas, podendo também receber participantes de polos vizinhos (PROJETO GURI, 2021c; 2021d).

Projeto Guri possui 13 GR com diferentes formações nas cidades polo de Araçatuba (Camerata de Violões), Bauru (Banda Sinfônica), Franca (Camerata de Cordas Dedilhadas), Itaberá (Banda Sinfônica), Jundiaí (Orquestra Sinfônica), Lorena (Coro), Marília (Percussão), Piracicaba (Coro), Presidente Prudente (Orquestra Sinfônica), Santos (Camerata de Violões), São Carlos (Big Band), São José do Rio Preto (Camerata de Cordas Friccionadas) e Sorocaba (Coro e Percussão) (PROJETO GURI, 2021b).

Participam dos GR jovens entre 12 e 21 anos de idade. Para o ingresso em um GR, é feito anualmente um processo seletivo (convocado por edital) para alunos e ex-alunos de até 21 anos do Projeto Guri, “os candidatos passam por testes e entrevistas, sendo avaliados por uma equipe formada por profissionais das áreas Educacional e de Desenvolvimento Social” (PROJETO GURI, 2021d). O ingresso nos GR possibilita-lhes o desenvolvimento da prática musical através de diversas atividades – ensaios coletivos, *masterclasses*, interação com outros polos, com outros músicos (profissionais e em formação) – facultando-lhes a troca de experiências de ensinoaprendizagem.

2 PROJETO GURI - POLO ACIF FRANCA-SP E O GRUPO DE REFERÊNCIA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS

“Fortalecer a formação das crianças, adolescentes e jovens, como sujeitos integrados positivamente em sociedade e difundir a cultura musical em sua diversidade” (PROJETO GURI, 2017a) foi a diretriz com que o Projeto Guri se instalou em Franca no ano de 2002. Em 2007⁸, a Associação do Comércio e Indústria de Franca (ACIF), que dá nome ao polo (Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP), assumiu a gestão do programa de educação musical na cidade (PROJETO GURI, 2017a).

O Projeto Guri [...] entra com profissionais, expertise e suporte técnico; a ACIF oferece o prédio (infraestrutura e manutenção completa, materiais de escritório e custos das viagens educacionais) e a [empresa patrocinadora] dá o aporte financeiro para cobrir parcialmente as despesas da unidade (com os recursos humanos) (PROJETO GURI, 2021e).

Com essa parceria o Projeto Guri pôde se mudar para uma sede nova e maior, ampliando a capacidade de vagas, “atendendo cerca de 805 jovens” (PROJETO GURI, 2017a). Em 2021, com nova mudança de sede, o polo ACIF Franca-SP do Projeto Guri obteve capacidade para atender “826 gurus [funcionando] de segunda a sexta, em turmas no período da manhã (8h às 11h) e da tarde (14h às 18h), e [oferecendo] cursos de cordas dedilhadas (cavaquinho, violão, viola caipira), percussão e bateria, cordas agudas (viola e violino), cordas graves (violoncelo, contrabaixo), musicalização infantil, iniciação musical e coral, teclado, piano, madeiras (clarinete, flauta transversal, saxofone) e metais (eufônio, trombone, trompete e tuba)” (PROJETO GURI, 2021e), além de luteria (PROJETO GURI, 2018a).

Em 2012, foi criado o GR Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca, unindo três instrumentos musicais: cavaquinho, viola caipira e violão. Em 2013, pensando na responsabilidade ambiental, a camerata foi escolhida para constituir a “Orquestra Verde” do Projeto Guri, o que possibilitou a aquisição de instrumentos musicais manufaturados pela Oficina Escola de Luteria da

⁸ De acordo com Projeto Guri (2017a), a ACIF é mantenedora do Projeto Guri em Franca-SP a partir de 2007, porém, segundo Projeto Guri (2021e) o ano de início dessa parceria é 2005.

Amazônia (OELA)⁹, instrumentos feitos em madeira maciça certificada pela *Forest Stewardship Council* (FSC)¹⁰ (PROJETO GURI, 2013). “Além de ecologicamente corretos, estes instrumentos proporcionam maior qualidade de som, apresentando melhor timbre e projeção sonora” (PROJETO GURI, 2021g).

Desde a sua criação, a CCD, cumprindo os preceitos de profissionalização do Projeto Guri, intercambia com o Projeto Guri Convida ao promover a convivência dos “guris” com músicos consagrados.

Assim, com o objetivo de contribuir para a formação musical e profissionalizante dos seus participantes, em 2013 a CCD estreou-se como Orquestra Verde ao lado do violeiro Ivan Vilela no Teatro Senai de Franca; em 2014 a CCD foi selecionada para integrar o espetáculo cênico-musical *Lendas Amazônicas*, apresentado no Theatro São Pedro (2014) e Sala São Paulo (2015), ambos em São Paulo capital, e gravado em DVD; tocou também no ano de 2014 junto ao violonista Alessandro Penezzi no Teatro Senai de Franca; em 2015 a CCD tocou no Festival Gente da Terra, apresentado por Rolando Boldrin, em Guaíra-SP; em 2016, apresentou-se nas cidades de Ribeirão Preto-SP (Teatro Pedro II) e Franca (Teatro Senai); a CCD dividiu o palco do Teatro Sesi Franca com Carlinhos Antunes¹¹ em 2017; em 2018 participou com Ivan Vilela da releitura da obra *Milagre dos Peixes*, de Milton Nascimento; em 2019 tocou em algumas cidades da região de Franca, entre elas Morro Agudo; em 2020, com a impossibilidade da aglomeração social de pessoas devido à

⁹ Oficina Escola de Lutheria da Amazônia (OELA) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que desenvolve ações de educação para sociedades sustentáveis. Nascida em 20 de março de 1998, em Manaus-AM, o primeiro projeto da OELA foi a lutheria, produção de instrumentos musicais de cordas dedilhadas e caixa de ressonância, com uso de madeiras amazônicas manejadas e certificadas pela *Forest Stewardship Council* (FSC). Desenvolve atividades relacionadas a música, arte, esporte, educação ambiental, qualificação profissional, atendimento psicossocial, protocolos comunitários, além de participações importantes em espaços de efetivação de políticas públicas na área da infância, adolescência, meio ambiente e povos e comunidades tradicionais. (OFICINA, 2021).

¹⁰ *Forest Stewardship Council* (FSC), organização criada para promover o manejo florestal responsável ao redor do mundo (PROJETO GURI, 2021g).

¹¹ Carlinhos Antunes é músico, formado pela Fundação de Artes de São Caetano-SP, e historiador, formado pela PUC-SP. Pesquisador de sons de diversas partes do Brasil e do mundo (PERFIL, 2021), também é compositor, produtor, arranjador, multi-instrumentista (violão, viola, charango e percussão). Apresentou o programa *Axis Mundi* na Rádio Brasil 2000 FM (CARLINHOS, 2021). Durante o período da quarentena ocasionada pela pandemia de COVID-19, Antunes também produziu os vídeos mosaicos da Orquestra Mundana Refugi (São Paulo); a música *As Caravanas*, com apresentação do próprio autor, Chico Buarque; além da conhecida *Bella Ciao* (PERFIL, 2021).

COVID-19, a CCD gravou – de modo remoto – a obra Vide Vida Marvada (Rolando Boldrin) com Renato Teixeira para o programa “Juntas e juntos: cada qual no seu quadrado” do Projeto Guri Convida, que foi ao ar no dia 18 de dezembro de 2020¹²; em 2021 a CCD publicou junto à Série Toque de Casa, a gravação de Chan Chan (Compay Segundo)¹³. Esses foram alguns dos eventos mais marcantes para a Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca.

3 ESTRUTURA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Este Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em seis capítulos, além da introdução e conclusão. A introdução expõe o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, a justificativa do tema, além de apresentar o Projeto Guri e contextualizar a proposta dos Grupos de Referência, especialmente a Camerata de Cordas Dedilhadas, polo ACIF Franca-SP.

O primeiro capítulo discorre sobre as referências teóricas da pesquisa, trazendo as “teses de partida” – trabalhos acadêmicos brasileiros que consideram o ensaio como um tempo/espço de ensinoaprendizagem (FIGUEIREDO, 1989; 1990; MENDES, 2008; SILVA, 2011; 2012) –, apresenta uma revisão bibliográfica sobre os artigos e trabalhos acadêmicos já produzidos sobre o Projeto Guri; discorre sobre dimensões importantes da educação musical em projetos sociais; e sintetiza alguns conceitos sobre o fazer musical em conjunto à luz da compreensão de Schütz (1964).

O segundo capítulo aborda a dimensão metodológica da pesquisa, desde a abordagem qualitativa, até o processo de categorização dos dados coletados no campo empírico, passando pelos procedimentos de coleta e registros dos mesmos em Diário de Campo, além de tecer uma reflexão sobre a minha atuação como pesquisador e observador de um espaço pedagógico-musical do qual já participei, sendo eu um ex-aluno do Projeto Guri.

Na sequência, os capítulos 3, 4, 5, e 6 trazem os resultados da pesquisa. O terceiro capítulo aborda como a estrutura e organização dos

¹² Vide Vida Marvada (Rolando Boldrin), Guri Convida 2020, pode ser apreciada na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, Disponível em: <https://youtu.be/ZvFrrMQIBNg?t=2523> e <https://youtu.be/grakLbsw698>. Acesso em: 7 ago. 2021.

¹³ Chan Chan (Compay Segundo), Toque de Casa 2021, pode ser apreciada na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMewVo2GMPE>. Acesso em: 7 ago. 2021.

ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas forjam o processo de ensinoaprendizagem musical de seus participantes; no quarto capítulo são trazidas as estratégias dos alunos da camerata na troca de seus processos de ensinoaprendizagem musical (se um aluno aprende, outro está lhe ensinando); o quinto capítulo identifica e discute os conteúdos musicais vivenciados pelos alunos durante os ensaios da camerata; o sexto e último capítulo discute como as relações sociais, estabelecidas entre os integrantes da Camerata de Cordas Dedilhada, potencializam interações musicais e pessoais no convívio diário entre os alunos, entre os alunos e o regente-educador, e com os coordenadores de área que costumavam visitar os ensaios deste Grupo de Referência.

Na conclusão, as discussões e reflexões realizadas nos capítulos anteriores são retomadas de maneira sintética, e ao final, após esta, são registradas as referências que subsidiaram as reflexões aqui tecidas.

1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Para me respaldar teoricamente durante a pesquisa (desde a elaboração do projeto até a análise e reflexão sobre os dados coletados) busquei ler textos que tratassem de temas vinculados ao objeto de estudo, o processo de ensinoaprendizagem musical na Camerata de Cordas Dedilhadas, Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP.

São apresentados a seguir autores que já escreveram sobre o ensaio como tempo/espço de ensinoaprendizagem musical; produções acadêmicas sobre processos de educação musical no Projeto Guri; dimensões do ensinoaprendizagem de música em projetos sociais; por fim, a interação social na execução musical em conjunto – esta última me estimulou a reflexões sobre o fazer musical coletivo e as interações entre os integrantes da CCD.

1.1 O ENSAIO COMO TEMPO/ESPÇO DE ENSINOAPRENDIZAGEM MUSICAL

O ensaio musical é um recurso utilizado na maioria dos ambientes em que o objetivo é atingir um resultado sonoro. Bandas de garagem, pequenos grupos musicais na escola, orquestras sinfônicas, músicos profissionais e/ou amadores, adotam este recurso a fim de obter um entrosamento musical dos sujeitos que fazem parte destes grupos, assim como atletas precisam de uma rotina de treinamento para melhorar suas performances.

Podemos achar que o ensaio é um momento que servirá “somente” para ajustar pequenos detalhes da execução musical, isto pode até ocorrer em grupos cujos membros estão engajados há vários anos – nos quais as pessoas conhecem-se uma às outras e as experiências vividas de cada indivíduo do grupo. Porém, para um grupo de jovens que está desenvolvendo as habilidades musicais e suas relações sociais – como é o caso da Camerata de Cordas Dedilhadas –, o ambiente do ensaio musical torna-se um tempo/espço de ensinoaprendizagem musical, um momento importante para o profissional da educação “aprender a observar práticas pequenas – minúsculas, invisíveis – que [podem] contribuir para um engajamento musical dos alunos” (SOUZA, 2014, p. 22).

O reconhecimento dos ensaios musicais como tempo/espço de ensinoaprendizagem foi verificado em produções acadêmicas brasileiras datadas desde a década de 1990 (FIGUEIREDO, 1989; 1990), até o ano de 2012 (SILVA, 2012) – passando por Mendes (2008) e Silva (2011).

A leitura desses quatro autores revelaram duas perspectivas teóricas diferentes. Figueiredo (1989; 1990) e Silva (2011) enxergam o ensaio como ensinoaprendizagem musical por uma perspectiva mais didática, preocupando-se com conteúdos que podem ser ensinados num ensaio, procedimentos de ensino que devem ser dominados pelo regente à frente do ensaio (FIGUEIREDO, 1990), metodologia que pode gerir melhor o processo de ensino que o ensaio pode proporcionar (SILVA, 2011).

Mendes (2008) e Silva (2012), por sua vez, enxergam o ensaio como tempo/espço de ensinoaprendizagem por uma perspectiva sociológica, transcendendo do aspecto puramente musical e olhando para a troca de ensinoaprendizagem entre todos (professores e alunos), para as ocorrências do ensaio que possibilitam “o aprendizado por descoberta, desperta[m] reflexão, [valorizam] a contextualização pessoal, a criatividade e a independência” (MENDES, 2008, p. 16), sendo praticamente impossível “ver o ensaio da orquestra e os músicos sem percebê-los como pessoas sociais, como pessoas que estão inseridas em um espço” (SILVA, 2012, p. 121).

Conforme as reflexões que pude fazer a partir da leitura desses autores, o ensaio é um momento em que a busca do resultado sonoro final está sempre em evidência, porém os ensaios da CCD consistem também num tempo/espço em que as experiências dos sujeitos são compartilhadas em vários momentos, entre eles, nas trocas de ensinoaprendizagem entre o regente, que nesta pesquisa será chamado de regente-educador, e nas trocas entre os alunos.

Entendo o ensaio como um tempo/espço em que os sujeitos da CCD, engajados musicalmente, criam relações afetivas, cada qual carregando experiências musicais e personalidades diferentes. Silva (2012) citando Schütz (1964) entende que esse mundo da rotina do ensaio, “não é de forma alguma [um] mundo privado, mas [...] um mundo intersubjetivo compartilhado com [nossos] semelhantes, vivenciado e interpretado por outros; em suma, é um

mundo comum a todos nós" (SCHÜTZ, 1964¹⁴, p. 159 apud SILVA, 2012, p. 118). A CCD, enquanto um grupo, tem uma personalidade formada a partir do processo de ensinoaprendizagem estabelecido entre seus sujeitos no tempo/espço do ensaio, que não é necessariamente a personalidade de cada sujeito.

Nesta pesquisa reflito sobre diferentes tempos/espços de ensinoaprendizagem musical que ocorreram nos ensaios da CCD, sendo eles: ensaios de naípe, ensaios gerais e também os momentos de intervalo, ou seja, o ensaio neste grupo, conforme a epistemologia de Mendes (2008) e Silva (2012), não se limita somente aos momentos de atividades musicais, mas também, às interações sociais que ocorrem naquele ambiente durante todo o tempo em que o grupo está junto.

1.2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROJETO GURI

Várias pesquisas sobre a educação musical do Projeto Guri já foram realizadas nos programas de pós-graduação *strito-sensu* no estado de São Paulo, ou como TCC de especialização e até de graduação. No *site* do Projeto Guri encontram-se arquivadas dissertações e artigos oriundos dessas pesquisas.

Para situar a pesquisa ora relatada, achei necessário conhecer os estudos que já foram feitos sobre o Projeto Guri. Desta forma, foi possível identificar várias perspectivas observadas sobre a prática musical e nas interações sociais ocorridas neste ambiente, sobre as quais se somará a perspectiva da minha pesquisa, iluminando ainda mais os processos de educação musical delineado no Projeto Guri.

As publicações abordam, em geral, dois tipos de temas: aspectos gerais da educação musical do Projeto Guri (práticas pedagógicas, metodologias, estrutura curricular) e ensino coletivo de música (coro ou instrumento).

¹⁴ SCHÜTZ, Alfred. La ejecución musical conjunta: estudio sobre las relaciones sociales. In: _____. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1964. p. 153-170.

1.2.1 Aspectos gerais da educação musical do Projeto Guri

O estudo de Cruz (s.d.) teve como objetivo refletir acerca dos desafios da educação musical enfrentados pelo Projeto Guri, como um todo, a partir dos referenciais adotados para educação musical no mesmo, como Swanwick, Dalcroze e Kodaly.

Os desafios do ensino de música enfrentados pelo Projeto Guri também é tema da publicação de Cruz e Cruz (2017) que reflete a necessidade de ampliar a experiência musical dos alunos para os familiares e comunidades onde estes se inserem.

Falar sobre os objetivos que o Projeto Guri tem para a comunidade que atende, dando voz aos seus alunos, foi o foco do artigo de Freixedas (s.d.). Em seu texto, a autora traz informações sobre a história do Projeto Guri e descreve vários programas adotados nos polos: Dia da Música, Voz e Movimento Participativo; Aula Participativa; Dia de Ler Todo Dia; A Voz e a Vez.

Os polos da Fundação CASA foram encontrados nos textos de Souto (2017) e Chiarini (2017). Souto (2017) descreveu em sua pesquisa sobre a articulação entre a educação musical e a educação humanizadora nas aulas de canto coral, em quatro polos do Guri na Fundação CASA, na cidade de São Paulo. Para realização deste trabalho utilizou registros de observações das atividades, assim como consultas de planejamentos dos educadores e registros escritos por alunos.

Chiarini (2017), semelhante ao trabalho de Souto, buscou desvelar as demandas do trabalho de educadores musicais dentro dos polos da Fundação CASA, ou seja, analisou o processo de construção do trabalho pedagógico realizado pelos educadores, relacionando duas áreas teóricas, a sociologia e a criminologia (Erving Goffman¹⁵ e Alvino de Sá¹⁶), e, por outro lado, a filosofia da educação, abordando ideias de experiência (Jonh Dewey¹⁷ e Jorge Larrosa¹⁸).

¹⁵ GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

¹⁶ SÁ, Alvino Augusto de. *Criminologia clínica e psicologia criminal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

¹⁷ DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

¹⁸ LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

1.2.2 Ensino coletivo de música (coro ou instrumento) no Projeto Guri

Incentivar a participação dos estudantes em posturas criativas, relacionando esses procedimentos com o aprendizado do ensino coletivo de contrabaixo acústico, fundamentado no conceito de experiência de Jorge Larrosa, foi pesquisa de Paziani (2017). O autor manteve o foco na reflexão das práticas pedagógicas do instrumento no polo do Projeto Guri de Ribeirão Preto.

Castro e Stasi (2017), através do instrumento *glockenspiel*, pesquisaram a importância da introdução à percussão melódica descrevendo o trabalho realizado por educadores musicais do Projeto Guri nos polos da Fundação CASA na capital e no interior de São Paulo.

O artigo de Lima e Macedo (2017) apresenta uma análise comparativa do trabalho educacional desenvolvido entre dois tipos de ensinamento e prática da percussão no Projeto Guri e na FUNDEC¹⁹ de Sorocaba, refletindo sobre o ensino instrumental de música.

Conhecer e examinar o repertório estudado por corais do Projeto Guri em Ribeirão Preto, analisando suas características composicionais, extensão vocal, idiomas e seus diversos gêneros musicais, de forma que esteja adequado à faixa etária atendida pelo projeto, foi pesquisa de Paziani (2015). A autora analisou, categorizou e descreveu 431 obras.

A pesquisa de Marques (2020), dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, teve como objetivo acompanhar e analisar o processo de canto coral infantil na atenção a crianças em situação de desproteção social no polo do Projeto Guri de Peruíbe (litoral sul da Baixada Santista - SP). A partir das análises de aulas do canto coral, o autor afirmou que “a música potencializa processos cognitivos capazes de transformar e emancipar sujeitos sociais” (p. 90).

Silveira Junior e Benedito (s.d.) não falaram especificamente sobre o Projeto Guri, mas o trabalho descreveu uma prática musical inclusiva

¹⁹ Fundação de Desenvolvimento Cultural de Sorocaba é a principal parceira da Prefeitura Municipal de Sorocaba na difusão cultural e formação artística. Disponível em: <https://fundecsorocaba.com.br/pagina?s=a-fundec>. Acesso em: 5 out. 2021.

adequando arranjos dos métodos disponibilizados pelo projeto no Centro Municipal de Educação e Arte de Guarulhos - SP.

A partir da apresentação dos objetos de estudo das pesquisas descritas acima, é possível entender a contribuição que minha pesquisa traz para o *corpus* do Projeto Guri. Faço uma analogia: imaginemos um caleidoscópio, aquele objeto feito com estruturas de prismas com espelhos que reflete várias formas e cores diferentes conforme o giramos e o colocamos em determinada posição. Neste caso, o Projeto Guri pode representar o caleidoscópio e as pesquisas, as várias formas e cores observadas. A minha perspectiva, a minha cor para este caleidoscópio, é refletir sobre a educação musical como prática social, compreendendo como é o processo de ensinoaprendizagem musical no ambiente da Camerata de Cordas Dedilhadas, Grupo de Referência do Projeto - polo ACIF Franca-SP.

1.3 Ensinoaprendizagem Musical Em Projetos Sociais

Lembrando que o Projeto Guri é um projeto social, refletir sobre o ensinoaprendizagem musical em projetos sociais se torna importante para compreender o campo empírico desta pesquisa. Dois textos foram fundamentais para que eu pudesse entender melhor a inserção da prática musical nos projetos que objetivam o desenvolvimento social: Souza (2014) e Hikiji (2004).

Souza (2014) traz a discussão sobre alguns termos fundamentais para a compreensão do elo entre “prática musical” e “prática social” nos projetos sociais. Hikiji (2004) reflete sobre a interpretação da vida social a partir da pesquisa de uma experiência musical, que foi realizada também no Projeto Guri. Portanto, nesta seção procuro compreender as características do processo de ensinoaprendizagem musical no contexto dos projetos sociais que, de uma forma geral, “são pensados e propostos para solucionar um problema ou uma necessidade social” (SOUZA, 2014, p. 11).

No dia 13 de julho de 1990 foi assinada no Brasil a Lei nº 8.096 que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990). Esta lei propõe direitos fundamentais: à vida; saúde; à liberdade; ao respeito; à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação; à cultura; ao

esporte; ao lazer e várias outras medidas protetivas. Trabalhar com a educação musical nos projetos sociais foi uma maneira de fazer cumprir a lei, assim como fala no Art. 58: “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

O Projeto Guri foi criado exatamente no momento em que a inserção do ensinoaprendizagem musical em projetos sociais no Brasil começou a ganhar forma, no final da década de 1990, “quando as práticas ditas não formais [prefiro me referir como não escolares] passam a ter maior visibilidade” (OLIVEIRA, 2003²⁰ apud SOUZA, 2014, p.12). O Projeto Guri é um dos projetos sociais que promove a educação e a prática coletiva musical para crianças e adolescentes, no qual a música não é vista somente como resultado ou habilidade a ser alcançada, mas “é apresentada como antídoto à violência, à rua, ao ócio, ao risco” (HIKIJ, 2004, p. 3), ou seja, “os agentes do conhecimento passam a ter um papel mais ativo, entendendo a prática musical como prática social” (SOUZA, 2014, p. 2).

Baseada em Kraemer (1995)²¹, Souza (2014, p. 12) afirma “que a educação musical ocorre em vários lugares, ou seja, que os espaços onde se aprende e se ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares”. A CCD se configura como um desses espaços em que o processo de ensinoaprendizagem entre os participantes deste grupo depende do encontro deles no espaço/tempo do Projeto Guri que, por sua vez, é um projeto social.

Segundo Souza (2014), “ao levar em conta as características da sociedade brasileira, a educação musical passou a se deparar com novos desafios” (p. 12). Esses novos desafios se referem “às dimensões epistemológicas e político-sociais da prática da educação musical” (SOUZA, 2014, p. 12), ou seja, entender o processo de ensinoaprendizagem musical nos projetos sociais (e mesmo nos espaços escolares) não depende somente das

²⁰ OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: Terceiro Setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 93-100, 2003.

²¹ KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

práticas musicais envolvidas, mas também da relação social engajada no tempo/espaço dos ambientes educacionais.

Em seu texto, Souza (2014) apresenta alguns conceitos importantes para refletir sobre a prática da educação musical em projetos sociais, sendo estes: inclusão, diversidade e transformação social. As definições interpretadas a partir destes conceitos me possibilitaram compreender as relações sociais permeadas pelos alunos durante os ensaios da CCD.

O termo inclusão, de acordo com Souza (2014) pode significar música “para todos”. No campo da educação musical, a autora vai além, o termo inclusão “pode ainda considerar que o motivo para aprender pode ter mais importância do que as habilidades ou competências a serem adquiridas” (p. 18), considerando assim as diferentes experiências e interesses que os alunos carregam consigo. Na CCD observei que os alunos trocam experiências que trouxeram além do ambiente do Projeto Guri, mesmo que o objetivo dos Grupos de Referência seja um caminho para a profissionalização musical (PROJETO GURI, 2021c). É neste ambiente também que eles aprendem – e ensinam – diferentes maneiras de se relacionar socialmente, assim, “a música se torna um meio, um canal de comunicação pelo qual as pessoas podem ser alcançadas, atingidas, compreendidas e apoiadas” (SOUZA, 2014, p. 19).

A diversidade também é um conceito importante quando falamos de educação musical em projetos sociais. Para Souza (2014), “os projetos sociais são destinados a pessoas que são excluídas ou 'menos visíveis' para a sociedade, como pessoas idosas, jovens, crianças, mulheres, negros, integrantes da comunidade LGBT [sic], trazendo as questões de gênero, raça, geração, entre outras” (SOUZA, 2014, p. 20). Na experiência que tive enquanto aluno do Projeto Guri, tanto nos cursos oferecidos quanto na CCD, sempre frequentava ambientes heterogêneos de ensinoaprendizagem. O Projeto Guri também desenvolve o trabalho em alguns polos na Fundação CASA no Estado de São Paulo, oferecendo a educação musical a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, possibilitando à inclusão sociocultural por meio da música (PROJETO GURI, 2021h).

O terceiro conceito que Souza (2014) descreve em seu texto é sobre a transformação social, para a autora “a música em projetos sociais produz uma educação musical que deveria ter o objetivo de conscientizar e contribuir para

transformar a realidade” (p. 20), ou seja, o aluno que desenvolve o ensinoaprendizagem musical em um projeto social deve sair daquele ambiente consciente do processo do qual fez parte.

Diante de todos esses conceitos, podemos entender a função da prática da educação musical dentro dos projetos sociais. No ambiente ao qual retornei como pesquisador, atentei-me em perceber o processo de ensinoaprendizagem diante as relações sociais dos alunos, que vai muito além das execuções instrumentais, do repertório, assim como Hikiji (2004) observou em sua pesquisa em um dos polos da Fundação CASA do Estado de São Paulo: “no processo pedagógico, audição e tato (e mais amplamente corporalidade e mimese) revelam-se tão ou mais importantes que a visualidade (leitura)” (p. 2). Os alunos da CCD estão juntos no processo de ensinoaprendizagem musical, portanto, as relações sociais que vivenciam neste projeto são de extrema importância.

1.4 FAZENDO MÚSICA JUNTOS

O fazer música juntos no qual esta pesquisa se baseia, vai além da compreensão dos conteúdos e habilidades que necessitamos para o fazer musical. De acordo com Schütz (1964), “a música é um contexto provido de sentido que não está limitado por um esquema conceitual. Porém, este contexto pode ser comunicado” (SCHÜTZ, 1964, p.153). Para este autor, o processo de comunicação musical envolve relações entre compositor e ouvinte, e o papel do músico como intermediário.

A maneira mais simples de identificar esta comunicação é nos palcos em apresentações artísticas. A música possibilita uma relação direta entre o compositor, os músicos e a plateia (algumas vezes, compositores e músicos se resumem nas mesmas pessoas, em outras, os músicos são os intérpretes a mediar/recriar a música na interação entre compositor e plateia).

Mas não precisamos necessariamente dessa configuração para que haja essa relação musical, um exemplo são as *Lives* (apresentações virtuais ao vivo), muito comuns nos anos de 2020 e 2021 por conta da pandemia de COVID-19, em que o público não se encontra exatamente no mesmo espaço que o(s) músico(s); outro exemplo é a apresentação da banda

*Compressorhead*²² feita com robôs que executam famosas canções do mundo do Rock.

Os robôs da banda *Compressorhead* foram construídos com metais e são controlados via MIDI (Interface Digital de Instrumentos Musicais), possibilitando uma comunicação entre computadores, instrumentos musicais e outros *hardwares* para que os programadores ensinem as canções aos robôs. Ou seja, no primeiro momento há um envolvimento humano para que os robôs aprendam as canções, porém nas apresentações eles tocam sozinhos, estabelecendo assim uma relação com a plateia através da música.

Nos ensaios musicais, os executantes são os próprios ouvintes. Na CCD, por exemplo, os alunos são executantes e também ouvintes do próprio fazer musical, viabilizando processos de ensinoaprendizagem através das relações estabelecidas durante o fazer música juntos. Diferentemente das apresentações musicais, ser ouvinte do próprio fazer musical possibilita ao grupo compartilhar o conhecimento musical pelas experiências que os alunos vivenciam no decorrer do ensaio, pela troca de ensinoaprendizagem com o outro e com o regente-educador, interagindo-se assim a partir de vários sistemas semânticos: observações, conversas, partituras, gestos e olhares.

Percebi vários momentos em que os alunos se olhavam e se atentavam para a execução musical do outro – seja quanto ao resultado sonoro, às posições (digitação) dos acordes, ou, quando perdidos, à localização de qual momento a música se encontrava – para que pudessem entender e tentar realizar o trecho musical que estavam com dificuldades. Um exemplo foi observando os cavaquinistas em um dos ensaios de naipes: “Caio²³ disse: ‘o importante é cair no tempo do próximo compasso’” (Diário de Campo, 24 maio 2019). Caio não estava preocupado com a técnica que seu colega iria utilizar, mas sim na execução correta do tempo e ritmo daquele determinado trecho

²² *Compressorhead* é uma banda animatrônica de robôs criada pelo artista berlinense Frank Barnes e seus colaboradores Markus Kolb, Stock Plum e John e Rob Wright, ex-NoMeansNo, como diretores musicais, compositores e vocalistas.

Os seis "performers" da banda são todos robôs feitos de peças recicladas, tocando instrumentos elétricos e acústicos de verdade e controlados por meio de um sequenciador MIDI. O projeto estreou inicialmente em 2013 com quatro robôs (guitarrista, baixista, baterista e baterista assistente), realizando *covers* de canções de rock famosas. Outros dois robôs (vocalista e guitarrista rítmico) foram adicionados ao grupo em 2017. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Compressorhead>. Acesso em: 10 nov. 2020.

²³ Os nomes dos integrantes da Camerata de Cordas Dedilhadas foram trocados para preservar-lhes o anonimato.

musical, e o colega prestou bastante atenção na forma em que o Caio executou o *glissando*, para que pudesse executar também.

Schütz (1964) descreve sobre as dinâmicas das relações sociais, argumentando que toda comunicação é baseada no que denomina “relação mútua de ajustes” que acontecem quando “marchamos juntos, dançamos juntos, fazemos amor juntos”, e, claro, “fazemos música juntos” (SCHÜTZ, 1964, p.161-162 apud COOK, 2007, p. 8). Portanto na CCD, conforme afirma Schütz (1964, p. 153), “todos [os] participantes”, compositor-musicista-ouvinte, “regem-se [em] relações sociais cuja estrutura é sumamente complicada”, possibilitando-os viver simultaneamente juntos, porém, em dimensões temporais específicas.

Para Schütz (1964), então, fazer música juntos significa o engajamento de dois ou mais indivíduos dentro de algumas dimensões temporais específicas, da qual ele chama de tempo interno compartilhado, “esta comunhão do fluxo de experiências do tempo interno do outro, este vivenciar de um presente vívido comum, constituindo a relação mútua de ajuste, a experiência do ‘Nós’, que está na base de qualquer possível comunicação” (SCHÜTZ, 1964, p. 173 apud COOK, 2007, p. 8).

Este tempo interno de cada sujeito musical é basicamente toda experiência que ele carrega consigo, fazendo com que seja possível estar em um momento para a troca de ensinoaprendizagem musical, em contraposição ao “tempo externo”, algo que pode ser dividido em porções iguais, como a contagem do relógio, ou o andamento (BPM²⁴) de uma música.

As relações sociais que o fazer música juntos envolve não dizem respeito somente às estruturas de comunicação entre os indivíduos, mas também a como eles se conectam com o entorno no qual vivem.

Uma das referências teóricas que me ajudou na compreensão do processo de ensinoaprendizagem musical da CCD, Silva (2012), teve como objetivo “compreender como se ensinava/aprendia música nos ensaios” (p. 14) da extinta Orquestra Camargo Guarnieri, da UFU. Silva (2012) considera o tempo/espço do ensaio desta orquestra como algo complexo; não se trata de um local que depende somente do ensino dos conteúdos e habilidades

²⁴ BPM: batidas por minutos, unidade de tempo utilizada na métrica da música ocidental.

musicais, mas um tempo/espço que depende de várias relações e interações dos sujeitos para identificar o desenvolvimento do ensinoaprendizagem. Depende, assim, das experiências que eles (músicos, maestro, *spalla*) carregam consigo, das relações que estabelecem com o outro, das hierarquias que o espaço provoca, enfim, das relações que os mesmos estabelecem com mundo social e com o seu entorno.

O fazer musical coletivo da Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca, acontece em um tempo/espço que se relaciona com seu entorno, assim como Silva (2012) refletiu em sua pesquisa, ou seja, com as estruturas político-sociais do Projeto Guri, as normas do Polo Regional, as diretrizes do Estado de São Paulo e da mantenedora. Depende também das experiências que os indivíduos (alunos, regente-educador, coordenadores de área) carregam consigo e das relações que estabelecem uns com os outros, fazendo música juntos. Schütz (1964) afirma que

A comunicação de pensamentos musicais pressupõe um evento ou uma série de eventos no mundo externo que funciona, por uma parte, como um esquema de expressão do pensamento do comunicador, e, por outra, como esquema de interpretação do pensamento do destinatário (SCHÜTZ, 1964, p. 159).

Todas essas características das dimensões temporais, das relações de comunicação estabelecidas pelos músicos durante uma apresentação, sobre as quais Schütz (1964) discute, fizeram com que eu percebesse e refletisse sobre o campo empírico da minha pesquisa, sobre a convivência dos alunos da CCD, suas experiências musicais, seus interesses e suas relações afetivas que possibilitam a troca de ensinoaprendizagem durante os ensaios.

Schütz (1964) afirma que cada *performer* “tem de prever o Outro por meio da audição, atrasos e antecipações, qualquer virada na interpretação do Outro, é estar preparado, a qualquer momento, para ser líder ou acompanhador” (SCHÜTZ, 1964, p.176 apud COOK, 2007, p. 8), ou seja, no processo de ensinoaprendizagem musical que observei nos ensaios da CCD, é estar preparado para ensinar e aprender a qualquer momento.

2 METODOLOGIA

Com o interesse em compreender o processo de ensinoaprendizagem de música que se dá no decorrer dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca, a metodologia qualitativa foi a mais adequada à pesquisa por esta se dedicar a “estudar o fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p. 17).

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga diferentes correntes de pesquisa. Essas correntes se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais (CHIZZOTTI, 1991, p. 78).

Trata-se de uma pesquisa voltada diretamente para a atribuição de sentidos pelas pessoas à realidade vivida, sem o intuito de obter índices ou levantamento de dados numéricos (CHIZZOTTI, 1991, p. 85). É um tipo de pesquisa voltada para a coleta de opiniões e significados das pessoas, buscando compreender melhor as relações destas. Também tem o objetivo de interpretar os comportamentos do indivíduo dentro de um tema específico. Denzin e Lincoln²⁵ (2006 apud SCANDAR, 2018) mencionam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”.

Portanto, a pesquisa qualitativa possibilitou-me refletir sobre o processo de ensinoaprendizagem a partir do meu olhar, das interpretações e significados que atribui às relações ocorridas entre os sujeitos no tempo/espaço dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas – “o mundo observado”.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotei a observação dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas como o principal procedimento de coleta de dados, mas também enviei um questionário de perguntas abertas por *e-mail* ao regente-educador da CCD em outubro de 2020. Além disto, utilizei

²⁵ DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

informações textuais disponíveis no *site* do Projeto Guri, informações orais em vídeos postados no YouTube, e fotografias em *sites* de notícias da região de Franca-SP como fontes documentais.

2.2.1 A observação dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas, Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP

Para iniciar a observação dos ensaios, enviei uma mensagem por *e-mail* à Gerente Regional do Projeto Guri, em Ribeirão Preto-SP (que responde pelo polo ACIF Franca-SP), encaminhando uma carta de apresentação assinada pela orientadora da pesquisa e pela então coordenadora do Curso de Graduação em Música da UFU. Nessa carta foram expostos o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como, os procedimentos de coleta de dados da pesquisa. Também foi mencionado que sou egresso do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP, tendo integrado o Grupo de Referência que pesquisei.

Uma vez autorizado a fazer a pesquisa observando o GR do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP, pude estar presente em seis ensaios de 03 de maio a 06 de setembro de 2019. Dados identificadores das observações são sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dados sobre a observação no campo empírico: ensaios do Grupo de Referência Camerata de Cordas Dedilhadas, Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP

DIA	Hora início	Hora término	Duração	Nº de alunos da CCD presentes	Naipes observados na primeira parte do ensaio	Autoridades presentes
03/05/2019	14h30min	18h30min	4h00min	17	Todos	Regente/educador
10/05/2019	15h40min	18h30min	2h50min	19	Viola Caipira	Regente/educador
24/05/2019	14h20min	18h30min	4h10min	20	Cavaquinho	<ul style="list-style-type: none"> • Regente/educador • Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto • Professor de violão do polo ACIF Franca-SP e ex-regente/educador da CCD
31/05/2019	14h50min	18h30min	3h40min	20	Violão 2	<ul style="list-style-type: none"> • Regente/educador • Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri
23/07/2019	16h30min	18h30min	2h00min	20	Violão 1	Regente/educador
06/09/2019	15h10min	18h30min	3h20min	18	Todos	Regente/educador

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

No primeiro dia de observação (03/05/2019), eu demorei um pouco para chegar ao ensaio, mas já me encontrava na sede do Projeto Guri desde o início

da tarde, conversando com a coordenadora do polo ACIF Franca-SP. Nesse dia resolvi ficar um pouquinho em cada naipe na primeira parte do ensaio da CCD (antes do intervalo); era meu primeiro dia e eu queria saber quais eram as salas utilizadas para os ensaios de naipe (para me favorecer o trânsito no espaço nas semanas posteriores), conhecer quem eram os alunos de cada instrumento, enfim, conhecer como o ensaio funcionava. Nos demais dias de ensaio, elegi um naipe para observar na primeira parte (antes do intervalo), conforme anotado no quadro acima; por exemplo, no segundo dia de observação “foquei no naipe da viola, [no ensaio geral], sentei atrás dos seus componentes, os quais havia acompanhado no ensaio de naipe, no início desta tarde” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Na segunda parte do ensaio, quando os naites se reuniam após o intervalo para trabalhar o repertório conjuntamente, eu observava o que chamavam de ensaio geral.

No segundo e no quarto dia de observação eu tive contratemplos que me fizeram chegar atrasado ao ensaio, por isso a duração anotada no quadro é de menos de 4 horas de observação; no entanto, em todos dias permaneci até o final do mesmo (por volta de 18h30min). No terceiro dia, minha observação começou junto com início dos ensaios de naipe, que atrasaram um pouco para iniciar.

No terceiro e quarto ensaios observados, além do regente-educador, estavam presentes pessoas da diretoria do Projeto Guri que nomeei no quadro de autoridades.

Desde a época em que fui aluno no Projeto Guri, era comum o polo receber periodicamente a visita dos coordenadores de área (Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto-SP e Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri), faz parte do modo de funcionamento do projeto. O Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto visita o grupo com frequência, pois, além da cidade de Ribeirão Preto ser próxima de Franca, ele exerce uma função muito importante: traz novos arranjos para o grupo, mantém o grupo sempre concentrado nos ensaios, fala sobre as apresentações programadas para o grupo, avalia o trabalho do regente-educador e orienta a performance e interpretação dos alunos. Esse supervisor, que vi visitar a CCD, já foi professor

de viola caipira do polo ACIF-Franca, por isso ele tem uma relação bastante próxima com os alunos.

O Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri exerce outro papel dentro do GR. O objetivo de suas visitas é planejar atividades durante o ano para o grupo, no que diz respeito a apresentações, pesquisas e conteúdos a serem trabalhados pelos membros do grupo. Desde a época em que fui aluno, ele já chegava com as propostas à CCD do que seria trabalhado durante o ano, porém, no ensaio em que observei a sua visita, ele discutiu com o grupo o que eles poderiam fazer para o semestre seguinte, ou seja, estimulou os alunos a refletirem sobre qual poderia ser o tema da próxima apresentação. Perguntas como “O que vocês acham que pode ser feito? Vocês concordam com isso? Será que poderíamos envolver outras vertentes artísticas?” (Diário de Campo, 31 maio 2019) foram feitas para levantar um debate e fazer com que os alunos refletissem sobre seu trabalho musical. Portanto, me pareceu que a presença dessas pessoas não era só para cobrar o trabalho dos alunos, mas fazer com que os mesmos refletissem sobre sua própria prática musical.

Como meu objetivo era observar o processo de ensinoaprendizagem que ocorria coletivamente nesse grupo, atentei-me primeiramente em perceber a estrutura dos ensaios para que eu pudesse me organizar de modo a presenciar, ao longo do tempo, todos os tempos/espacos em que os ensaios ocorriam (os ensaios de naipes: cavaquinho, viola caipira, violão 1 e 2; e os ensaios gerais). Nesses seis dias de observações pude presenciar os ensaios de todos os naipes e os ensaios gerais.

2.2.2 O Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP: Camerata de Cordas Dedilhadas

No ano de 2019, quando fiz as observações no GR do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP, a Camerata de Cordas Dedilhadas contava com 21 participantes, sendo um regente-educador e 20 alunos/músicos e alunas/musicistas divididos por quatros naipes de instrumentos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Naipes da Camerata de Cordas Dedilhadas e seus integrantes

Cavaquinho	Violão 1	Violão 2	Viola Caipira
1. Caio	6. Gabriela	11. Igor	16. Beto
2. Erik	7. Fabiana	12. Jonas	17. Kevin
3. Fábio	8. Heitor	13. Carla	18. Eliane
4. Isa	9. Helena	14. Beatriz	19. Ariel
5. Germano	10. Daniel	15. Ana	20. Jennifer

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Os nomes dos integrantes são fictícios, tendo sido escolhidos por mim para lhes preservar o anonimato.

Em 2019 os ensaios do GR foram agendados às sextas-feiras à tarde, a partir de 14 horas, com duração média de quatro horas, com uma parada para intervalo, no prédio que sediava²⁶ o Projeto Guri em Franca, então situado à Rua Adolfo de Assis, n. 1243, na Vila Cel. Antônio J. Sobrinho, um bairro central da cidade.

A estrutura dos ensaios observada nas seis tardes em que estive presente, conforme Quadro 1, consistia numa primeira parte (antes do intervalo) para ensaios de naipe, no intervalo para o lanche dos participantes do GR, e numa segunda parte (após o intervalo) para ensaio geral.

Nos ensaios de naipe, os alunos do cavaquinho e da viola caipira ensaiavam em salas separadas; os alunos dos dois naipes de violão ensaiavam em lugares separados da mesma sala onde ocorria o ensaio geral. Após o intervalo para o lanche, todos se dirigiam para esta sala onde ocorria o ensaio geral, que durava em média até às 18 horas.

2.2.3 O questionário de questões abertas enviado ao regente-educador

Para que eu pudesse entender um pouco mais a respeito das funções do regente-educador diante à Camerata de Cordas Dedilhadas de Franca, em outubro de 2020, durante a categorização e análise dos dados coletados na observação, enviei-lhe um questionário com algumas questões abertas.

Estávamos em 2020 e, devido à necessidade de isolamento social causada pela pandemia do COVID-19, não podia me encontrar

²⁶ Em 2021 o polo ACIF Franca-SP do Projeto Guri mudou-se para nova sede (PROJETO GURI, 2021e).

presencialmente como o regente-educador para realizar uma entrevista, por isso enviei-lhe o questionário por *e-mail* e pedi para ele me respondesse por escrito. As respostas me foram disponibilizadas também por *e-mail* datado de 14 de outubro de 2020.

Abaixo se encontram as perguntas que lhe foram enviadas:

1. Quando entrou no Grupo de Referência?
2. Exerce mais algum trabalho no Projeto Guri?
3. Como concebe a sua prática à frente deste grupo (GR)?
4. Qual a função do regente para o grupo (GR)?
5. Qual sua formação musical?
6. Como planeja o ensaio do GR?

A ideia de realizar esse questionário de questões abertas se deu pela necessidade de conhecer o papel do regente-educador no grupo, suas funções formais de trabalho, importantes na estrutura do ensaio da CCD.

2.2.4 As fontes documentais

O *site* do Projeto Guri foi uma importante fonte para encontrar pesquisas acadêmicas já realizadas sobre a educação musical do Projeto Guri. Informações, especialmente as da “linha do tempo” (PROJETO GURI, 2021f) e do Manual do Aluno (PROJETO GURI, 2019c), me ajudaram para reconstituir a história do Projeto, dos Grupos de Referência, e da CCD. Além disso, informações dos *flyers* digitais de apresentações do Projeto Guri tornaram possível reconstituir dados sobre as apresentações da CCD em Franca e no estado de SP (PROJETO GURI, 2014; 2018b; 2019a). *Clipping* de notícias veiculadas em um jornal digital de Franca me possibilitou obter informações sobre o funcionamento e cursos ofertados do Projeto Guri na cidade (PROJETO GURI, 2013; 2018a; 2021e).

Devido a não possibilidade de deslocamento contínuo para a cidade de Franca-SP e também à Pandemia da COVID-19, não pude presenciar nenhuma apresentação da CCD enquanto estava no campo empírico; assim, assisti a vídeos de suas apresentações realizadas anteriormente à pesquisa. Informações orais veiculadas nos vídeos me ajudaram na reconstituição de

dados históricos do Projeto Guri e da CCD em Franca (GURI CONVIDA, 2019b; PROJETO GURI, 2014; 2017a; TERRITÓRIOS CULTURAIS, 2018).

O *site* de notícias da região (Grupo Correia Neves, GCN) também foi útil por me fornecer uma fotografia da antiga sede do polo ACIF Franca-SP do Projeto Guri na cidade.

2.3 EU PESQUISADOR E OBSERVADOR

Tendo sido aluno e integrante GR do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP, com o TCC tive a oportunidade de estar novamente diante da CCD, porém, desta vez em outro contexto e com outro olhar, o olhar de pesquisador.

Durante o tempo em que estive participando como aluno desse GR, relacionei-me com o grupo a partir da prática musical e do processo de ensinoaprendizagem estabelecido.

Pelo fato da pesquisa ter ocorrido em um tempo diferente daquele em que fui aluno, posso dizer que eu já tinha uma experiência com a realidade social vivida pelo grupo, porém o objetivo de minha observação como pesquisador era entender as relações que na época, como aluno, não tinha condições de perceber. Assim, com a pesquisa, pude entender também que a observação consiste num “mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189).

A observação é uma ferramenta muito propícia à pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Tura (2003), o pesquisador envolvido diretamente com o ambiente social que intenta investigar, aproxima-se cada vez mais da prática social da realidade dos atores em determinado espaço. Mas, embora a palavra observação esteja ligada à percepção do que está diante de nossos olhos, o pesquisador deve estar atento a aspectos não captados por um simples olhar, aspectos que irão depender de recursos teóricos e experiências de quem olha. (MORATO; GONÇALVES, 2014).

Por isso, de acordo com Tura (2003), o pesquisador observador deve estar atento ao diálogo entre a prática observada e seus referenciais teóricos. A autora descreve algumas etapas de trabalho desse tipo de pesquisador:

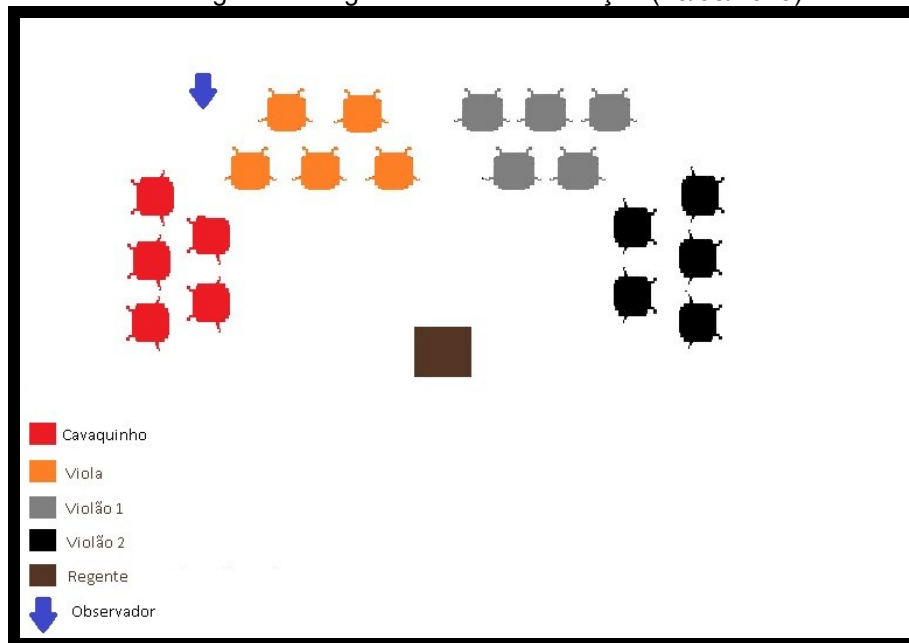
Proceda a uma constante revisão da literatura, que possibilite o acesso ao conhecimento acumulado sobre o objeto em estudo, assim como a busca de outras fontes de informação – que indiquem, por exemplo, dados demográficos ou históricos do grupo estudado – que a atividade de campo mostre necessário consultar (TURA, 2003, p. 185).

Diante dessas reflexões, o meu olhar, como observador, foi filtrado pelas percepções que tive sobre as interações dos sujeitos nos ensaios da CCD. Morato e Gonçalves (2014) mencionam: “o que vemos é uma possibilidade de certeza do que acontece, mas não a única, pois outras pessoas observando a mesma cena podem ver ‘uma realidade’ muito diferente da que vejo” (p. 124), sendo assim, “o que flui de dentro de nós depende de como fomos e somos instruídos social e culturalmente a enxergar” (p. 125).

Durante os ensaios, pude vivenciar a incompletude dos ângulos de observação e a sensação de estar perdendo alguma fala ou acontecimento ao fazer escolhas do lugar onde sentar e olhar nos ensaios gerais da CCD. Perguntas como “De onde observar?” e “O que observar?”, feita pela autora Silva (2012) em sua pesquisa sobre o processo de ensinoaprendizagem na Orquestra Camargo Guarnieri, também surgiram durante as minhas observações do campo empírico.

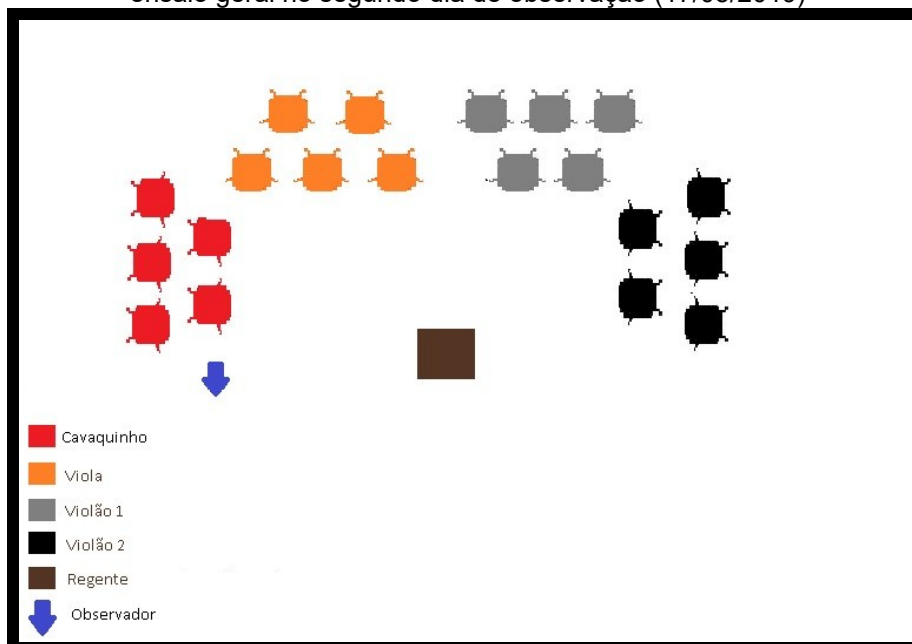
Para me orientar e não me esquecer da contextualização espacial do meu olhar nos ensaios que presenciei, elaborei alguns mapas para localizar onde me posicionei nos ensaios, os quais podem ser vistos abaixo (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5).

Figura 1 - Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (10/05/2019)



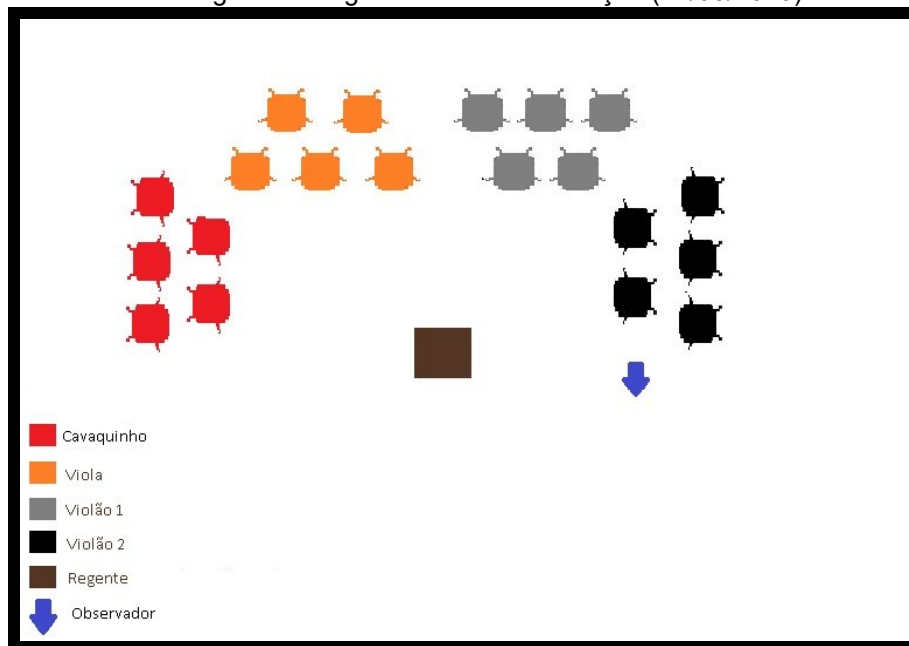
Fonte: Diário de Campo (10 maio 2019).

Figura 2 - Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (17/05/2019)



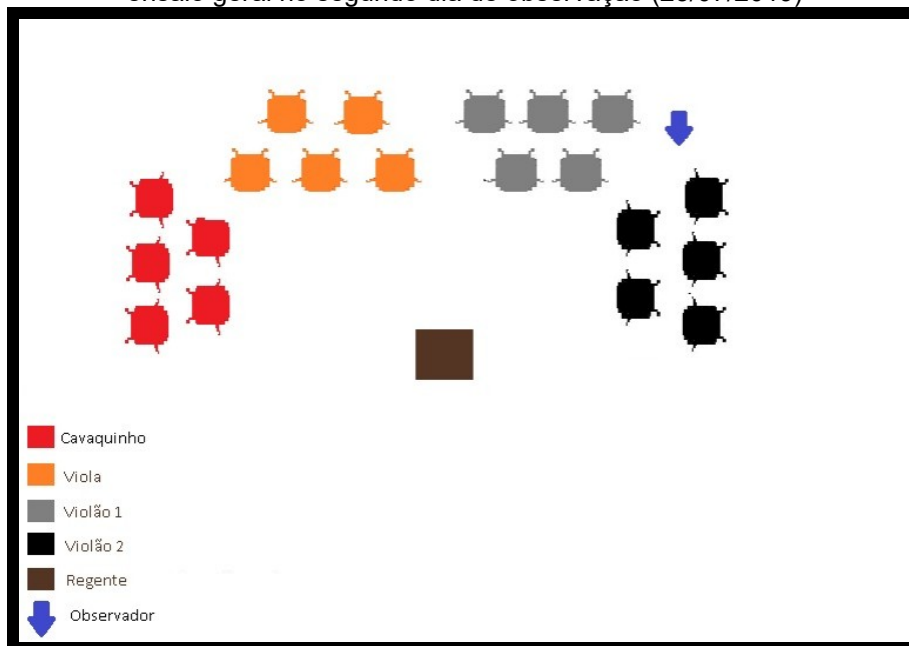
Fonte: Diário de Campo (17 maio 2019).

Figura 3 - Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (24/05/2019)



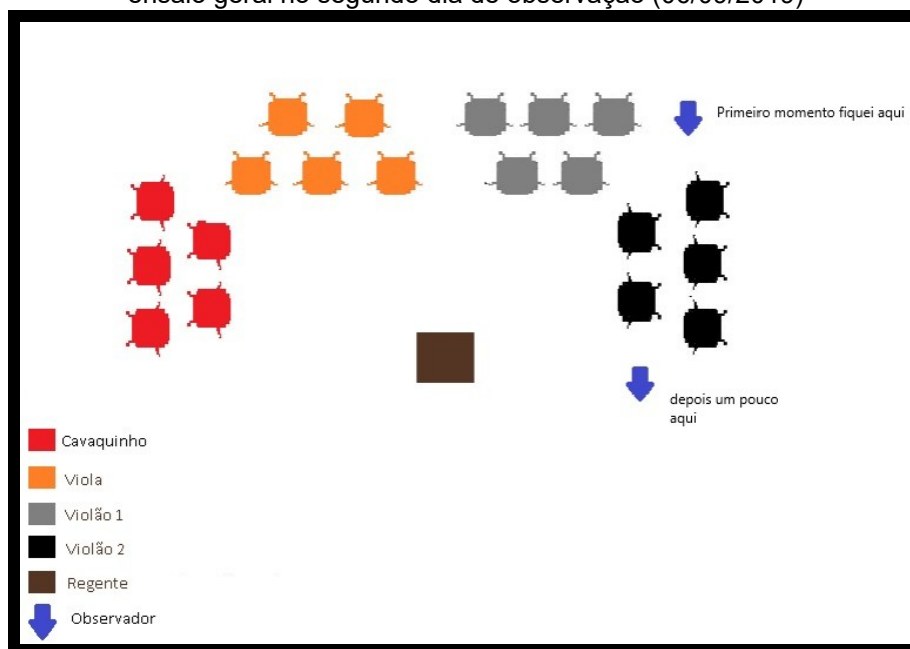
Fonte: Diário de Campo (24 maio 2019).

Figura 4 - Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (23/07/2019)



Fonte: Diário de Campo (23 jul. 2019).

Figura 5 - Mapa (fora de escala) da minha localização como observador do ensaio geral no segundo dia de observação (06/09/2019)



Fonte: Diário de Campo (6 set. 2019).

Não fiz o mapa do primeiro dia de observação, pois não me fixei num lugar só; estava agitado para escolher onde sentar, queria colher informações de todos os ângulos, como se fosse possível garantir a completude do que estava acontecendo!

Posteriormente, conversando com a orientadora, assumi que isso não era possível e que “toda escolha demanda uma renúncia”, assim, passei a escolher o lugar onde sentar e a aceitar a incompletude do que eu não poderia enxergar daquele lugar. De toda forma, diversifiquei os lugares onde sentar em cada uma das semanas seguintes:

- 10/5/2019: entre os naipes da viola caipira e do cavaquinho;
- 17/5/2019: ao lado do naipe do cavaquinho, de modo que podia ver todo o grupo;
- 24/5/2019: ao lado do naipe violão 2, também de modo a poder ver todo o grupo;
- 23/7/2019: ao lado do naipe violão 1;
- 06/9/2019: entre os naipes do violão 1 e 2 e também ao lado do naipe do violão 2. Nos ensaios de naipe, o lugar onde me sentava não me afligiu, pois os grupos eram pequenos (cinco pessoas), sentavam em círculo, possibilitando-me olhar e interagir com todos os alunos.

Como na relação social não somos só nós quem observamos, mas também somos observados, houve vários momentos durante os ensaios em que os alunos me perguntavam se podiam ver o meu diário de campo, queriam saber o que eu estava escrevendo; em todas as interpelações, eu pude lhes mostrar algumas partes sem comprometer a confiança do grupo, mas confesso que passei aperto em um dos ensaios, quando havia anotado um diálogo comprometedor de duas alunas:

Jennifer ficou curiosa para ver as anotações que eu fazia em meu diário. Disse a ela que era algo bem pessoal, porém deixei-a ver um pouco, nada que se referisse sobre as discussões e reflexões que tenho feito sobre o grupo, ela viu a parte das anotações que fiz sobre a fala do Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Por essa experiência, aprendi que estabelecer um laço de confiança com o grupo demanda interação e respeito, até mesmo na hora de lhes sonegar um relato, pois eu não poderia lhes mostrar o diálogo que eu havia anotado fora de um contexto que a ajudasse a compreender o que estava ocorrendo; descontextualizado de uma interpretação teórica, o relato poderia lhes parecer traição – e não foi para isso que pedi autorização para frequentar o grupo fazendo pesquisa.

Entrar na rotina de um grupo que já estabelece várias relações em comuns não é fácil, embora já conhecesse grande parte dos integrantes, a observação impacta o momento presente do grupo, como citei acima. Teve outros momentos que passei de observador da pesquisa a colaborador para as reflexões do grupo, exercitando assim uma observação participante.

Durante os ensaios de naipe ajudei os alunos a entenderem algumas questões da partitura: “Jonas [violão 2] leu a música bem rápido; passei-lhe algumas dicas para ele obter uma leitura mais eficiente” (Diário de Campo, 31 maio 2019); em alguns momentos também ajudei o regente-educador a ensaiar algum naipe enquanto ele precisa resolver alguma coisa: “[ele] me pediu para eu ajudar os violões e os cavaquinhos (juntos) a estudarem a música “Trenzinho do Caipira” (Villa-Lobos), pois ele iria auxiliar o naipe das violas que ainda não havia chegado à sala de ensaio geral” (Diário de Campo, 24 maio 2019); “filmei uma das músicas que o grupo estava tocando” (Diário de Campo,

24 maio 2019). Há outros momentos, em que exercitei a observação participante, como o citado abaixo:

Nesta música [El Condor Pasa, Daniel Alomía Robles e Paul Simon] há uma parte em que se precisa tocar bem rápido; para resolver essa passagem, eu dei uma ideia para o regente-educador e ele gostou. Ele foi passar as orientações para a viola enquanto eu passei para o pessoal do violão. Esta dica que dei é um pouco complicada, sendo que até ele estava com dificuldade de pegar. Sendo assim, ele disse para eu passar para os meninos da viola também, e eles terão que estudar para fazer, pois dá um efeito que é preciso ter na música (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Em todas essas minhas interferências havia um diálogo com os alunos, que me perguntavam, me consultavam sobre possíveis soluções técnico-instrumentais, dúvidas de leitura etc., fazendo com que eu me sentisse à vontade diante do grupo para fazer alguns comentários. Com isso, durante um dos ensaios eu participei dando ideias até para a dinâmica do arranjo, porém o grupo discutiu as sugestões para ver se gostavam e era possível realizá-las:

Esta é uma música (Marinheiro Só) que está no grupo desde quando eu participava da CCD. Eles perguntaram pra mim o que achei, eu disse que gostei e propus uma mudança no arranjo para eles experimentarem (claro que com anuência do regente-educador), eles fizeram e... alguns gostaram, outros não; eu também não gostei muito! Mas eles experimentaram e da experimentação foram surgindo outras ideias a partir do que propus, foram experimentando outras possibilidades de arranjo (Diário de Campo, 03 maio 2019).

2.4 DIÁRIO DE CAMPO

Um instrumento que me acompanhou durante as observações foi uma agenda para que pudesse fazer as anotações. Tura (2003) propõe a utilização de um diário de campo para se anotar os diferentes momentos da pesquisa, a fim de que depois o pesquisador possa mergulhar de uma maneira mais profunda nos significados desses registros para que alcance o objetivo da pesquisa.

Assim, fiz anotações em todos os ensaios observados, tanto de naipes quanto gerais. Eu tomava notas pontuais sobre o que observava numa agenda, que funcionou como um caderno de rascunho, para não esquecer. Posteriormente, no dia seguinte à observação, com mais tempo, eu relatava detalhadamente o que havia observado em cada ensaio, em um Diário de Campo que finalizou sendo composto de um arquivo digital com 34 páginas,

escrito em fonte Calibri, com espaçamento de 1,5 entre as linhas. Nesse diário eu não só descrevia o que havia observado nos ensaios, mas também tecia reflexões, quando eu conseguia conectar o que havia visto com leituras que estava fazendo.

Outro recurso utilizado para me auxiliar na escrita do diário de campo foi o gravador do celular – nele eu registrei áudios tanto dos ensaios quanto de minhas reflexões que não davam tempo de ser escritas. Posteriormente, eu usei essas gravações como disparadoras de minhas lembranças dos eventos ocorridos durante as observações. As gravações não foram transcritas, porém foram consultadas no momento da análise dos dados segundo as categorias propostas.

2.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NO CAMPO EMPÍRICO

Finalizada a observação no campo empírico, li e reli todo o Diário de Campo, selecionando as partes (frases, parágrafos) que se relacionavam com os objetivos específicos propostos para a pesquisa, procedendo assim a categorização dos dados. Essa seleção era vinculada a caixas de comentários dispostas à margem direita do documento, onde eu anotava a qual objetivo específico se referia – por vezes, anotava também reflexões que os dados me suscitavam.

Ao fim desse processo, recortei do arquivo original cada frase ou parágrafo selecionado os arqueei em documentos separados, cada qual se referindo a um objetivo específico da pesquisa. Só então, a partir de cada um desses arquivos, dei início à redação dos capítulos que figuram nesse TCC como resultados da pesquisa.

Os acontecimentos e informações do Diário de Campo foram analisados levando-se em conta a premissa de que na pesquisa qualitativa, a atuação do pesquisador exerce impacto fundamental na lapidação do volume de informação coletada e na interpretação dessa informação para a construção do conhecimento a ser gerado (CHIZZOTTI, 1991).

3 OS ENSAIOS DA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM MUSICAL

Este capítulo descreve e reflete como a estrutura e a organização dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP forjam o processo de ensino/aprendizagem musical de seus participantes.

Como visto no capítulo anterior, o GR do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP agrupa 20 jovens em quatro naipes instrumentais, sendo cinco cavaquinistas, cinco violeiros, e 10 violonistas, divididos em dois naipes: violão 1 e violão 2. Em 2019, quando ocorreu a coleta de dados, os ensaios aconteciam uma vez por semana, às sextas-feiras, iniciando-se às 14 horas, e tinham duração média de quatro horas, com uma parada para o intervalo. Os ensaios tendiam a ter uma sequência padrão de eventos: primeiro os naipes ensaiavam separadamente, em seguida havia um intervalo para o lanche e, após isso, o trabalho retornava com o ensaio geral. Mas nem sempre os ensaios obedeciam a essa sequência. Dependendo do objetivo, eram estruturados de modo diferente, como quando se aproximavam as apresentações públicas, ou quando se recebia a visita de algum coordenador de área do Projeto Guri – nessas ocasiões, os ensaios de naipe não eram realizados, ou eram invertidos em relação ao ensaio geral, conforme observado no ensaio de 31 de maio de 2019:

O Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri trouxe uma música nova para os alunos, El Condor Pasa (Daniel Alomía Robles e Paul Simon) e eles se separaram em naipes como nos ensaios anteriores para lerem a música. Porém, neste dia foi ao contrário, primeiro houve o ensaio geral focando nas músicas que irão tocar na apresentação, e depois separaram para lerem a música (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Conhecer a estrutura e organização dos ensaios da CCD não implica em somente descrevê-los, mas em observar e refletir sobre como as pessoas se comportam e o que aprendem em relação a essa organização institucional.

3.1 MOMENTOS DO ENSAIO

3.1.1 antes de iniciar o ensaio, e intervalo

Observou-se que antes do ensaio iniciar, alguns alunos já começavam a aquecer os dedos em seus instrumentos executando músicas que gostavam, outros executavam músicas do repertório do GR, outros ainda conversavam sobre diversos assuntos. Houve um dia em que três alunas do naipe violão 2, juntas, observavam a execução musical uma da outra: “Enquanto Ana tocava seu violão, Beatriz que segurava a partitura para Ana, ia observando a posição das suas mãos; Carla, por sua vez, observava a interação das duas” (Diário de Campo, 24 maio 2019). Embora estivessem fora do tempo/espaço institucionalmente estabelecido para o ensaio, o mesmo parecia já ter começado, pois a relação de ensinoaprendizagem entre as três garotas se concretizava com as observações da execução de Ana, interessadas que estavam em resolver problemas de digitação no violão.

Outro importante momento de partilha na organização dos ensaios do GR era o intervalo para o lanche. A cada semana, um naipe era responsável por levar e preparar o lanche para todos. No lanche, os alunos descansavam um pouco e vivenciavam um pequeno tempo de lazer: conversavam, jogavam cartas, tocavam juntos músicas que não eram necessariamente do repertório do GR, navegavam na internet em seus celulares, enfim, interagiam e se conheciam melhor, fortalecendo vínculos.

Nesses momentos “fora” do ensaio (antes de iniciá-lo e no intervalo), os alunos podem conhecer uns aos outros, engajando-se melhor no processo de ensinoaprendizagem musical. Reconhecer a expertise musical do outro é uma característica importante para a prática musical do grupo, porém estabelecer e manter boa relação afetiva, respeitando-se uns aos outros, seus gostos, seus hábitos e valores, pode conduzir boas relações de ensinoaprendizagem musical e social. Esse é um preceito dos projetos sociais, preconizado pelo Projeto Guri que valoriza as “atividades [...] sempre praticadas em grupo, o que estimula a participação dos alunos. Todos fazem parte de uma equipe que passa pelos mesmos desafios e aprendizado” (PROJETO GURI, 2021a). Tal

preceito é tido por Souza (2014) como fundante da inclusão musical, a autora argumenta:

[...] fazer música junto, coletivamente, significa não apenas executar muitos sons – o que alguém sozinho não poderia realizar –, mas, ao contrário, exercer outras funções importantes, tais como preparar para a prontidão, estar disponível e criar possibilidades de se ordenar, organizar no grupo; se expressar, ouvir uns aos outros, exercer a autocrítica, receber críticas, se avaliar (SOUZA, 2014, p. 19).

3.1.2 Ensaios de naipe e ensaio geral

Os ensaios de naipe antecedem o ensaio geral e ocorrem antes do intervalo. São nos ensaios de naipe que os alunos compartilham as suas experiências musicais sobre o próprio instrumento, resolvem questões de técnica instrumental e da leitura de partitura, traçam estratégias para sincronizarem seus movimentos, seus gestos com os demais colegas de naipe, preparando-se executarem as músicas no momento do ensaio geral. Enfim, aprendem e refletem o sobre o papel do naipe no grupo da CCD. Em um dos momentos de observação do ensaio de naipe do cavaquinho,

Caio, que está há mais tempo no grupo, fez uma sugestão mas alertou que quem iria indicar o momento de aceleração da música seria um aluno de outro naipe: “Quando chegar nessa parte do glissando, depois da ponte, todo mundo olha para o Jonas [violão 2], é ele que vai dar o sinal para acelerar, então sem desesperar, vai de boa” (Diário de Campo, 24 maio 2019).

Embora estivessem em um momento de ensaio separado do grupo todo, eles sempre estavam pensando no resultado que deviam levar para o ensaio geral.

Também são nos ensaios de naipe que os alunos do GR aprendem a divisão do trabalho e suas respectivas funções profissionais dentro dos grupos musicais. Em cada naipe havia um aluno responsável pela direção do ensaio. O regente do GR denominava esse aluno como “cabeça de naipe”, semelhantemente às orquestras profissionais e seus chefes de naipe, *spalla* e demais divisões de trabalho, “naturais” desse agrupamento musical.

Ele dirigia-se aos cabeças de naipe para lhes dar as indicações do que seria trabalhado naquele dia (qual música tocar primeiro, como dar as entradas das músicas, que hora dar um tempinho de descanso, etc.) e estes orientavam

seus colegas coordenando a dinâmica do ensaio. Assim, “Caio (cabeça de naipe do cavaquinho) sempre agilizava o pessoal para afinar seus instrumentos no início do ensaio” (Diário de Campo, 24 maio 2019). De forma parecida, nas orquestras profissionais “é de responsabilidade dos chefes de naipe transmitir ao grupo, num primeiro momento de preparação de cada espetáculo, as instruções definidas pelo maestro para execução de cada obra” (PICHONERI, 2006, p. 89).

Os cabeças de naipe da CCD, entretanto, não recebiam mais que seus colegas, só eram responsabilizados por essa função por serem alunos com mais tempo e vivência musical no grupo. De toda forma, não se pode negar que essa função simulava uma hierarquia profissional, e também musical, dentro do grupo.

Durante os ensaios de naipe, os alunos também possuíam funções como cuidar do instrumento que estava sob sua responsabilidade, organizar seus materiais e cuidar do local em que se sentavam. Observei, por exemplo, os alunos trocando a corda do cavaquinho; as cordas são cedidas pelo Projeto Guri, porém são os alunos que as trocam, e seus instrumentos devem estar prontos para o ensaio geral (Diário de Campo, 03 maio 2019).

No ensaio geral, os naipes se agrupam e o regente-educador assume a direção do trabalho musical. Porém, diferentemente do que ocorre nas orquestras profissionais, ele se coloca à frente do grupo não apenas para nortear o andamento das obras e conceber a interpretação das mesmas, mas para trocar com os alunos, ouvindo-os, mediando-os, orientando-os, acolhendo suas dicas de execução instrumental e compartilhando-as com todo o grupo:

O regente-educador parou o ensaio para perguntar ao grupo o que achavam sobre o arranjo. Os alunos disseram que foi um arranjo diferente, pois a ideia da música é simular um trem em funcionamento, e desta vez não se perderam na contagem (Diário de Campo, 06 set. 2019).

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO (SOCIAL) DO ENSAIO

Como dito anteriormente, os ensaios da CCD ocorriam em duas etapas: o ensaio de naipes e o ensaio geral. Durante os ensaios de naipe, os alunos organizavam-se em salas separadas, sempre sem o regente-educador. No

naipe do cavaquinho, os alunos se sentavam em círculo, possibilitando-lhes a interação e uma melhor visualização da execução musical de todos.

No dia em que observei o ensaio de naipe da viola, os alunos se dividiram em dois subgrupos: Ariel e Beto em uma sala, Jennifer e Eliane em outra – “elas haviam faltado no ensaio anterior e estavam um pouco atrasadas nas músicas que estavam sendo tocadas” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Mesmo assim, mantiveram-se em contato, transitando entre as salas para que pudessem trocar ideias sobre a execução de alguns trechos musicais, cujas moças estavam tendo dificuldade para tocar. Assim, observei o naipe das violas ensaiar em salas separadas.

Os naipes do violão (violão 1 e 2), por comporem um grupo maior, sempre ensaiavam juntos na sala principal, a mesma em que acontecia o ensaio geral junto com o regente-educador.

No ensaio geral, o grupo todo se acomodava na maior sala da sede, sentavam-se de forma diversa dos ensaios de naipe – em forma de semicírculo, com o regente-educador à frente.

Os dois tipos de lugares utilizados para o ensaio da CCD, as salas de ensaios de naipes e de ensaio geral, emolduram relações sociais diferentes entre os musicistas em formação. Para compreender essa diferença, recorreremos a Certeau (1998²⁷ apud REIS, 2013) que diferencia lugar de espaço, e Bourdieu (2003) que compreende o espaço como espaço social.

A partir de Certeau (1998 apud REIS, 2013, p. 140), é possível entender o lugar como a configuração espacial das coisas; cada coisa ou pessoa está em uma configuração espacial diferente, sendo impossível dois objetos ocuparem o mesmo lugar. Espaço, sob a perspectiva de Certeau (*apud* REIS, 2013), é a prática do lugar, a maneira com que os sujeitos o transformam a partir de seus usos, interações e vivências. Ou seja, para o autor, “[...] a rua geometricamente definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (CERTEAU, 1998, p. 201 apud REIS, 2013, p.140).

A sede do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP, antes de se destinar à função de ensinoaprendizagem musical, foi arquitetada como uma casa

²⁷ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998. (apud REIS, 2013).

residencial²⁸ (ver Figura 6), um lugar (Certeau, 1998 *apud* REIS, 2013) para acolher usos e interações familiares.

Figura 6 - Fachada do polo ACIF Franca-SP do Projeto Guri em 2019, durante as observações do campo empírico



Fonte:

<https://www.gcn.net.br/noticias/366577/franca/2018/4/m> (Acesso em: 12 set. 2021).

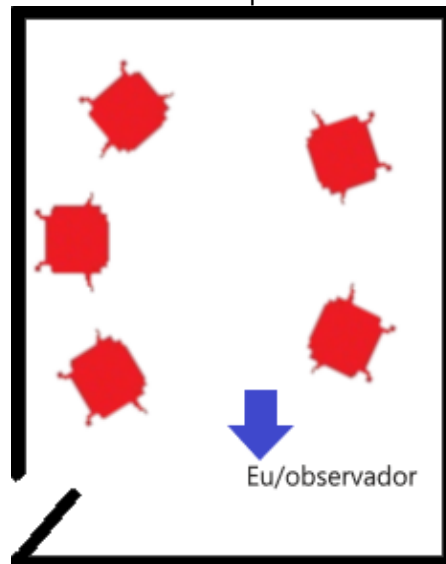
Os cômodos da casa residencial transformaram-se em espaço de ensinoaprendizagem musical, campo empírico desta pesquisa: quartos e salas, por exemplo, tornaram-se salas de aula e de ensaios de naípe da CCD, além de sala da coordenadora do polo; a garagem coberta se tornou a maior sala da sede (usada para o ensaio geral da CCD); corredores, quintal e *hall* de entrada tornaram-se espaços de espera, de interação fora da aula e do intervalo, entre outros. Na nova configuração desses lugares, agora espaços de ensinoaprendizagem musical, alunos, educadores e coordenadora convivem e estabelecem outros tipos de relações sociais. Bourdieu (2003) denomina essa relação entre os indivíduos – não inocentada de hierarquias e conflitos –, ocorrida no lugar, de “espaço social”, diferenciando-o do espaço físico, porém sendo conformado por ele. Portanto, é importante refletir sobre as relações sociais que esse lugar faculta aos seus frequentadores ao ser transformado na sede do Projeto Guri.

Ocorre que as salas de ensaio de naípe, antigos quartos, eram pequenas e, talvez por isso, os alunos se posicionavam em círculo de forma

²⁸ Em 2021 o polo ACIF Franca-SP do Projeto Guri mudou-se para nova sede (PROJETO GURI, 2021e), cujo projeto arquitetônico não é residencial. Não foi possível investigar a origem do prédio, mas parece se tratar de construção feita para sediar uma escola de educação básica.

com que todos conseguissem se observar (o lugar, pequeno, não possibilitava que se posicionassem em fila, por exemplo) (ver Figura 7).

Figura 7 - Disposição (fora de escala) das cadeiras durante o ensaio de naipe do cavaquinho

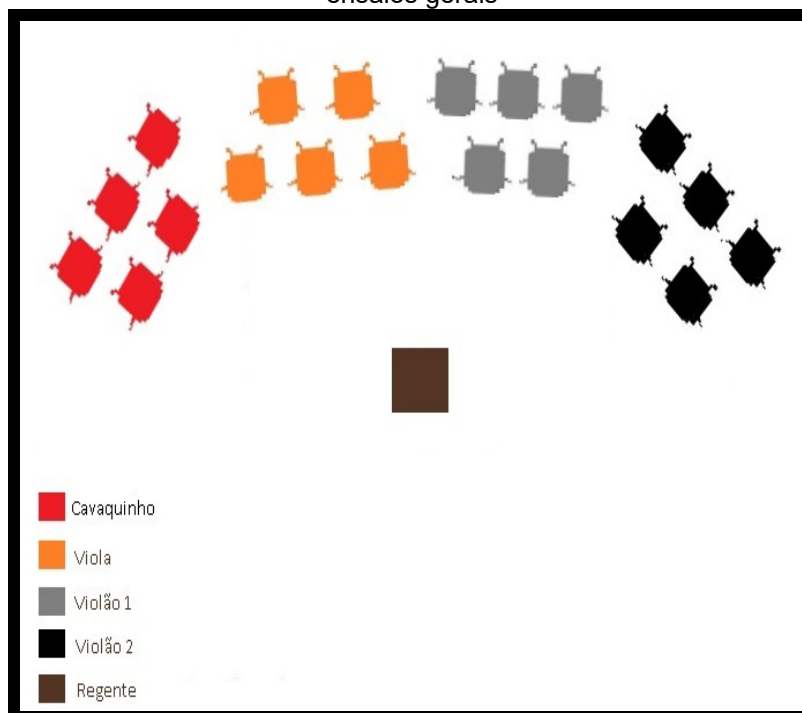


Fonte: Diário de Campo (24 maio 2019).

Interessante que todas as vezes em que estive na sala de ensaio do cavaquinho, os alunos estavam sentados sempre no mesmo lugar e com a mesma disposição das cadeiras (Diário de Campo, 24 maio 2019), configurando relações sociais onde, mesmo com a presença do cabeça de naipe, os alunos pareciam compartilhar ensinoaprendizagem de forma mais horizontal.

Os ensaios gerais eram realizados na maior sala da sede, por isso os alunos podiam ser dispostos no formato de um semicírculo, semelhante à formação tradicional de uma orquestra, porém somente em duas filas (ver Figura 8).

Figura 8 - Disposição (fora de escala) das cadeiras durante os ensaios gerais



Fonte: Diário de Campo (24 maio 2019).

A sala do ensaio geral da CCD, como os palcos de apresentações de grandes grupos musicais (orquestras, *big bands*, corais, etc.), não comporta uma única fila para que todos se posicionem num mesmo plano. A disposição das pessoas em filas, mesmo que em semicírculo, configuram relações sociais hierárquicas, que são intensificadas com a divisão do trabalho musical.

Os alunos que estavam há mais tempo no grupo e possuíam, portanto, melhor desenvolvimento técnico-instrumental, de leitura musical e mais experiências musicais no GR, ocupavam a primeira fila de cadeiras nos ensaios da CCD. Já os alunos mais novos, tanto por idade, quanto por tempo de participação no grupo, se sentavam na segunda fila.

Como todos se encontravam em formação musical, percebi em alguns momentos durante a observação, conversas e sugestões que os alunos da primeira fila faziam para os da segunda, demonstrando preocupação diante dos alunos novatos:

Beatriz (violão 2) sempre se preocupava se todos estavam conseguindo ler: “Que compasso vocês já estão?” A aluna deslocou-se para trás para saber se os outros alunos tinham alguma dúvida diante a leitura que estavam fazendo (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Em todos os ensaios gerais observados, os alunos sempre ocupavam as mesmas cadeiras. Porém, quando alguém da primeira fila faltava, o regente-educador chamava outra pessoa da fila de trás para se sentar à frente, embora nem sempre seu chamado fosse acolhido:

Fabiana faltou hoje, com isso, o regente pediu para que Gabriela se sentasse à frente; Gabriela, porém, precisou ir embora mais cedo e o lugar foi passado à Helena para compor a primeira fileira. Mas Helena não quis. Não pude saber o motivo pelo qual Helena não quis se sentar na fila da frente, pode ser que ela estivesse inibida – afinal, quem se senta na fila da frente acaba por carregar um peso maior – ou simplesmente porque ela não queria se deslocar (Diário de Campo, 06 set. 2019).

Uma ocorrência me chamou atenção: Fabiana e Daniel, que se sentavam na primeira fila do naipe violão 1, ao chegarem atrasados, tiveram que se sentar na segunda fila, pois seus lugares estavam ocupados com outros dois alunos que se costumavam sentar atrás. Porém, após o intervalo, todos trocaram de lugar, os alunos da segunda fila, que haviam se sentado na primeira, voltaram a seus assentos e os que haviam se atrasado puderam ocupar os seus “devidos” lugares na primeira fila (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Cada cadeira, em cada fila, ocupada pelos alunos materializa um espaço relativo à hierarquia social e à divisão de funções do trabalho musical no grupo, seja nos ensaios ou nas apresentações públicas da CCD. Isto é, a organização do lugar onde ocorriam os ensaios gerais da CCD configura um espaço social que ensina aos jovens músicos como funcionam as relações hierárquicas da profissão em música. Eles aprendem em que lugar se sentar; assim, os que se sentam na primeira fila podem estimular os alunos da segunda fila a se esforçarem mais para ocupar a fila da frente, mas essa disposição do espaço também pode gerar conflitos, caso um aluno da fila de trás, por exemplo, deseje ocupar a da frente, afinal, na primeira fila todo musicista é sempre melhor visto pelo público.

3.3 A PRESENÇA DO REGENTE-EDUCADOR

Fazendo parte da estrutura dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas, há o regente-educador que, como mencionado, além de coordenar o andamento das obras musicais e conceber a interpretação das mesmas, se coloca à frente do grupo de alunos para trocar com eles e, mediando-os e os orientando, acolher as suas dicas de execução técnico-instrumental e também de criação musical e compartilhá-las com todo o grupo para a preparação e apresentação do repertório. Entre suas funções à frente da CCD, estão:

Direcionar os ensaios, produzir arranjos, trabalhar questões técnicas ligadas ao repertório, dinamizar a prática de conjunto, proporcionar ambiente prazeroso, participar da banca de escolha dos participantes, organizar ensaios, contribuir para formação dos alunos, motivar o grupo, estimular a participação ativa dos alunos, dentre outros (Regente-educador da CCD, Questionário, 14 out. 2020).

Refletimos até aqui que o processo de ensinoaprendizagem musical se dá por meio das interações entre os indivíduos presentes no grupo e suas atuações diante o espaço em que se encontram, e o regente-educador exerce uma função social fundamental durante os ensaios do GR.

Tradicionalmente, na música de concerto, o maestro ou o regente situa-se na mais alta hierarquia de uma orquestra e o controle exercido por ele pode “sufocar a criatividade dos músicos” (KHODYAKOV, 2007²⁹, p. 5 apud SILVA, 2012, p. 92). Silva (2012) realizou uma pesquisa com a extinta Orquestra Camargo Guarnieri (extensão do Curso de Música da UFU) em que um dos momentos observados consistia na prática do regente diante dos ensaios. A autora percebeu que o regente não era responsável apenas pelas habilidades musicais, mas demonstrava uma “organização do ensaio que envolvia os chefes de naipes, o *spalla* e os demais músicos” (SILVA, 2012, p. 92).

Num projeto social, como é o caso do projeto Guri, é fundamental que o regente assuma não só o controle dos alunos, mas proporcione um ambiente para o desenvolvimento do ensinoaprendizagem musical dos mesmos. Assim, o regente, que ingressou na CCD em 2019 (Questionário, 14 out. 2020), transcendendo sua posição hierárquica e função social, assume a importante

²⁹ KHODYAKOV, Dimitry M. The complexity of trust-control Relationships in Creative Organizations: insights form a qualitative analysis of a conductorless orchestra. *Social Forces*, v. 86, n. 1, p. 1 - 22, 2007.

função de educador musical. Não apenas por desenvolver habilidades musicais com os alunos, mas por possibilitar, dentro do ensaio, espaço para que eles compartilhem as suas experiências musicais; sobre como o regente-educador concebe seu trabalho diante da CCD, ele responde:

Acredito que meu trabalho frente ao GR é permeado por aprendizagem, desafios e motivação, tendo em vista que há contato e troca com alunos que apresentam habilidades bastante díspares e amplas, por ser um grupo de referência para outros polos e alunos; e pela possibilidade de ver o crescimento e evolução dos participantes (Regente-educador da CCD, Questionário, 14 out. 2020).

Durante as observações no campo empírico, percebi que o regente-educador da CCD proporcionou momentos dinâmicos durante os ensaios, permitindo que os alunos compartilhassem aprendizados musicais uns ajudando os outros. Normalmente, no início de cada ensaio, ele falava para os alunos quais músicas seriam trabalhadas no dia, passava algumas instruções para os cabeças de naipe, e indicava os horários de cada ensaio (naipes e geral).

Nos ensaios de naipe, chamou-me a atenção que na maioria das vezes ele passava a maior parte do tempo com os naipes dos violões. As vezes em que o observei indo às salas de ensaio dos outros naipes foi porque os alunos estavam com dúvidas e não conseguiam resolvê-las sozinhos, ou então, porque tinha que comunicar algum aviso ou alteração no planejamento do ensaio. Diante desta observação, me vieram perguntas do por que desse comportamento: será que é por que o naipe é maior? Será que é por que é o instrumento que ele domina mais (o regente-educador é violonista)? Será que é por que o naipe estava tendo mais dificuldades? Ou por que o violão assume uma importância maior no grupo? Foram perguntas sobre as quais refleti, mas não tive oportunidade de conversar com o regente-educador sobre elas.

Nos ensaios gerais, o regente-educador fazia correções de execução musical do grupo, chamando atenção para a concentração de todos; em alguns momentos, dirigia-se a certo naipe repetindo trechos musicais (Diário de Campo, 06 set. 2019). No momento de iniciarem a execução de uma música, ele elegia um aluno para dar a entrada ao restante do grupo, promovendo quase todos para essa função, embora eu não tivesse visto os alunos que sentavam nas filas de trás fazendo a contagem (além das filas de trás

dificultarem a visualização de quem daria a entrada para a execução musical, eram alunos iniciantes no grupo).

Foram observados dois outros momentos em que o regente-educador desempenhou funções que ultrapassam a referência apenas ao aprendizado de conteúdos musicais. No primeiro, o pai de um dos alunos tinha dado a ideia deles comprarem os lanches prontos³⁰ para otimizar, assim, o tempo do intervalo. O regente-educador assumiu, então, a responsabilidade de ligar nos estabelecimentos para fazer o orçamento e comparar os preços para um melhor custo benefício (Diário de Campo, 03 maio 2019):

Heitor comentou com o regente que seu pai teve uma ideia sobre o lanche: combinar com uma padaria fixa de já levar o lanche pronto com o refrigerante, e cada semana um naípe pagaria na padaria o lanche daquele dia. O regente passou a palavra para o garoto ir à frente do pessoal falar sobre a ideia de seu pai, mas ele ficou com vergonha e acabou falando do seu lugar mesmo. O regente se comprometeu em ligar nas padarias para fazer orçamento (Diário de Campo, 03 maio 2019).

O segundo momento foi quando o regente-educador utilizou o celular para a gravação de uma das músicas que o grupo estava tocando (ele me passou o seu celular para que eu pudesse gravar para ele). Perguntei-lhe depois porque ele utilizava a gravação e ele disse que gosta de escutar a gravação para ajudar a melhorar a execução musical do grupo (Diário de Campo, 23 jul. 2019).

Refletindo sobre a experiência de cada indivíduo dentro da sociedade, Bourdieu (1983) desenvolve o conceito de *habitus*, para compreender como as práticas individuais se acomodam na sociedade. O autor define *habitus* como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas (BOURDIEU, 1983³¹, p. 65 apud BORGES, 2014, p. 611.)

Deste modo, antes do regente-educador proporcionar um ambiente democrático e fluido de ensinoaprendizagem musical ao grupo de alunos da CCD, há um leque de possibilidades para as ações e formas com que ele pode

³⁰ Os alunos costumavam levar ingredientes como pães e fatias de presunto e muçarela para montar os lanches no momento do intervalo.

³¹ BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

desenvolver seu trabalho. Porém, as experiências que ele carrega a partir de sua formação e de seu modo didático de agir, foram construídas ao longo do tempo, ou seja, o seu *habitus*, a forma pela qual ele lê o mundo. A utilização do celular na aula, por exemplo, pode se dar ao fato dele ser Especialista em Educação e Tecnologias com ênfase em produção e uso de recursos tecnológicos para educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Portanto, no contexto da Camerata de Cordas Dedilhadas, o regente-educador exerce uma função importante para proporcionar ao ensaio momentos de troca em que todos os envolvidos possam se sentir à vontade para ensinar e aprender música.

Este capítulo buscou refletir sobre a estrutura e a organização dos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP e o processo de ensinoaprendizagem musical facultado pelas relações sociais que ocorrem não somente nos tempos institucionalizados para o ensaio, mas também antes do seu início e no intervalo – tempos em que a interação entre os alunos potencializa seus vínculos.

Se considerarmos que o Projeto Guri, enquanto projeto social, tem entre suas diretrizes “avigorar às crianças, adolescentes e jovens suas dimensões estética, afetiva, cognitiva, motora e social”, intensificar-lhes a oferta de “vivências enriquecedoras de sociabilidade”, fortalecer-lhes o “reconhecimento de seus recursos [para] que possam ser acionados em projetos de futuro”, proporcionar-lhes “o acesso e valorização das diferentes expressões culturais” e estimular-lhes “criações e apresentações de grupos musicais” (PROJETO GURI, 2021i), penso que os momentos fora da institucionalidade dos ensaios (e também das aulas) devam ser levados em conta, pois eles estão prenhes de todas essas intenções.

Já os lugares onde ocorriam os ensaios de naipe e geral da CCD, tomados como espaços sociais, nos mostram o quanto podem ensinar aos participantes do GR sobre hierarquias socioprofissionais e divisão do trabalho musical. Ou seja, o ensejo do Projeto Guri de estimular, por meio dos GR, a profissionalização de alunos e ex-alunos, oferecendo-lhes “um amplo leque de vivências musicais”, aumentando-lhes as referências (em encontros “com nomes consagrados do meio artístico e apresentações nos palcos mais

importantes do cenário musical brasileiro”), e possibilitando-lhes “o aprimoramento técnico, a capacidade expressiva e a prática de compor e improvisar” (PROJETO GURI, 2019a; 2021c) caminha junto com um processo de ensinoaprendizagem que só é visível se tivermos recursos teóricos que nos ajudem a enxergá-lo. Ou seja, os espaços sociais da sede da CCD e a reiteração do hábito musical de organizar os ensaios em filas dividindo o trabalho do grupo entre o cabeça de naipe e os demais delineiam uma aprendizagem social e profissional em música; afinal, cada um sabe o lugar que lhe cabe na configuração das cadeiras da sala de ensaio e do palco das apresentações.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINOAPRENDIZAGEM MUSICAL NOS ENSAIOS DA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS

Este capítulo apresenta e discute como alunos participantes do GR Camerata de Cordas Dedilhadas ensinam e aprendem música uns com os outros, ou seja, neste capítulo são trazidas as estratégias utilizadas pelos componentes do grupo na troca de aprendizagens musicais (e por isso chamo de ensinoaprendizagem, pois na troca entre eles, se um aluno aprende, outro está lhe ensinando) durante minhas observações no campo empírico.

Schütz (1964) afirma que “a comunicação de pensamentos musicais, pressupõe um evento ou uma série de eventos no mundo externo” (p.158). Foram observadas várias estratégias de desenvolvimento do ensinar e aprender nos ensaios do grupo, desde as comunicações entre regente-educador e alunos até, e principalmente, as interações entre os próprios alunos durante a execução musical. Ou seja, “a comunicação verbal no ensaio não era a única forma de comunicação. Os gestos, os olhares e os movimentos corporais também fizeram parte do/no ensaio” (SILVA, 2012 p. 113). Cada uma dessas formas de ensinoaprendizagem têm suas características e sempre se permeiam umas às outras.

4.1 APRENDENDO POR OUVIDO

Uma das principais estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem musical é a percepção auditiva. Assim, a aprendizagem do instrumento vai muito além de estudos teóricos e repetições de movimentos mecânicos. Compreendendo as características sonoras das estruturas musicais, junto com o desenvolvimento técnico-instrumental, os alunos são capazes de reproduzir em seus instrumentos, sons que estão ouvindo pela execução de outros instrumentos musicais e sonoridades oriundas de outras fontes.

Embora o aprendizado da leitura de partitura seja importante para o desenvolvimento musical dos alunos e um dos objetivos dos Grupos de Referência do Projeto Guri – afinal, a leitura musical faz parte da preocupação dos GR em criar um ambiente propício ao profissionalismo musical (PROJETO

GURI, 2021c), a leitura de partitura não é o único objeto de troca de ensinoaprendizagem permeada entre os alunos.

Na Camerata de Cordas Dedilhadas, aprender música por ouvido é bastante recorrente durante o desenvolvimento musical do grupo, tanto nos ensaios de naipe quanto nos ensaios gerais. Os sons produzidos pelos jovens músicos assumem um papel fundamental para a aprendizagem musical, a partir do momento em que o aluno é capaz de reproduzi-los em seu próprio instrumento, com a compreensão do repertório.

Já no primeiro dia de observação, assim que pisei na sala de ensaios do naipe dos cavaquinhos, os alunos discutiam sobre uma célula rítmica que continha fusas:

Caio, que está há um bom tempo no grupo, estava tentando explicar para os outros alunos esses compassos e disse: “O importante é cair na cabeça do tempo no próximo compasso, não a quantidade de notas [que se toca], por enquanto” (Diário de Campo, 03 maio 2019).

Neste momento, Caio, cabeça de naipe dos cavaquinhos, não estava preocupado com a quantidade de figuras escritas na partitura. Como era para dar um efeito de rapidez, disse para os colegas se preocuparem em cair corretamente no tempo forte do compasso seguinte, orientando-se pelo ouvido. Podemos reparar também que Caio disse a seus colegas para não se preocuparem “por enquanto”, não descartando a necessidade do entendimento teórico dessas células rítmicas no futuro.

Noutro momento desse ensaio, Fábio pediu a seu colega que repetisse uma passagem de *glissando* para que ele pudesse aprender a executá-la; ao ouvir a execução do colega, já foi logo tocando em seu próprio instrumento, pois estava sem a partitura da música: “ouvindo-o fazer, conseguiu tirar de ouvido e por imitação” (Diário de Campo, 03 maio 2019).

A aprendizagem por ouvido ajuda os alunos já que muitos ainda têm a leitura pouco desenvolvida, assim o recurso da percepção auditiva se torna coadjuvante nessa aprendizagem. Apegar-se a este recurso, porém, pode ocasionar certo mal estar no grupo, como ocorreu num outro ensaio do cavaquinho em que Fábio, que havia aprendido e estudado a música somente por ouvido, estava errando uma parte em que a estrutura rítmica mudava um pouco, mesmo com a partitura à sua frente:

Caio: “Essa parte aí, Fábio, não é a mesma coisa do outro C”.

Fábio: “Eu sei, eu sei”.

Caio: “Não é igual. Então porque você não tira ela?”

Fábio: “É porque eu não estava olhando para a partitura, tava olhando pro braço do cavaquinho”.

Caio retoma a orientação para o grupo todo: “Vamos passar de novo a partir do A, só que não “brisa” no tempo, vamos de boa, suave, não toca a parte errado. Lê a partitura, acerta as tercinas, se tiver alguma coisa errada ou dúvida tem o Lucas aqui (risos), 1 e 2 e... [dá a entrada para iniciarem a execução musical]”.

Fábio erra de novo, pois toca o A' ao invés do A (Diário de Campo, 24 maio 2019).

Neste momento, o grupo parou novamente de tocar e discutiu sobre a execução musical por ouvido de Fábio, pois em trechos musicais que continham mudanças sutis de ritmo ele não prestava atenção e errava.

Acontecimentos semelhantes ocorreram durante os ensaios gerais, onde percebi momentos em que os alunos também se utilizavam do aprendizado por ouvido, mesmo que a partitura estivesse à frente na estante:

Tem uma parte da música [Pablo N. 2, Milton Nascimento] que ninguém do violão estava lembrando, com isso o regente-educador deu um tempinho para que os alunos relembassem a leitura da partitura. Daniel, que tem um ouvido musical muito bom, estava lembrando a música sem a partitura (mesmo que a partitura estivesse na frente dele); ele pediu para que Jonas tocasse para ele pegar de ouvido (Diário de Campo, 06 set. 2019).

Os alunos da CCD estão em um crescente desenvolvimento musical, a leitura da partitura é uma habilidade que ainda estão aprendendo a dominar, aprimorando-a cada vez mais, durante os ensaios, tornando-a uma aprendizagem coletiva. Assim, os alunos se orientam de várias maneiras durante a execução musical, comunicando-se com linguagens verbais e linguagens não verbais, ouvindo e se orientando pela execução musical do grupo, observando os seus colegas.

4.2 APRENDENDO POR OBSERVAÇÃO

Os participantes do GR têm a responsabilidade de interpretar as obras e os arranjos executados no momento das apresentações. Schütz (1964) chama este acontecimento de “processo de comunicação”. Porém, como visto no capítulo 1 (Referências Teóricas), os ensaios vão além de comunicar uma ideia musical para plateia, já que os músicos são também os ouvintes de seu próprio

fazer musical. Assim, dentro dos ensaios, os alunos aprendem pela observação da execução musical do outro.

Embora o regente-educador exerça papel fundamental na estruturação do tempo/espço no ensaio, é para a execução instrumental dos colegas que os olhares dos alunos se direcionam durante os ensaios. Na CCD, os alunos se ajudam por meio de indicações diretas mostrando como se toca para que os outros os imitem: “cheguei à sala do naipe da viola e os alunos estavam passando música por música. Havia três pessoas, Beto (que está no grupo há mais tempo) estava conduzindo e corrigindo os outros dois [alunos presentes]” (Diário de Campo, 03 maio 2019). Nos ensaios, a imitação da execução do outro é muito comum, e conforme atesta Mendes (2008), “essa forma de aprendizagem talvez seja a mais antiga, aprendemos por meio da imitação durante toda a vida” (p. 38).

Nos ensaios gerais em que estive presente, o regente-educador sempre elegia um aluno para fazer a contagem métrica e dar início à execução musical, o grupo precisava então observar como o colega faria a contagem inicial para não se perder na entrada da música. A imagem abaixo (Figura 9) mostra o momento em que o aluno de camiseta vermelha acabava de dar entrada para os demais colegas, é possível perceber o olhar do colega que segurava o violão de uma forma diferente (ia fazer percussão no violão) voltado para ele:

Figura 9 - Momento do ensaio geral em que um aluno dá entrada para a execução musical de uma obra, enquanto os colegas lhe observam



Fonte: Fotografia do autor
(Diário de Campo, 03 maio 2019).

Olhar para o outro possibilita uma importante forma de ensinoaprendizagem musical. Além das indicações do regente-educador, os componentes da CCD abrem seus ouvidos e atentam seus olhares para observar e permitir serem observados, preocupando-se com a aprendizagem de quem está ao lado:

No final da música *Escravo de Jó*, Carla perguntou para Ana como era o final, pois ela tinha se esquecido. Ana mostrou como tocava no violão para ela se relembrar, tocou duas vezes, Carla observou bem o que ela fez e se lembrou (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Schütz (1964) explica que esse processo de comunicação e observação se dá pelo pareamento dos “tempos internos” dos músicos, assim, o tempo todo dos ensaios, os alunos estão compartilhando experiências dessa dimensão, que é diferente do “tempo externo” marcado em um relógio. Essa troca de comunicação do “tempo interno” constitui a “relação mútua de ajuste” (SCHÜTZ, 1964), ou seja, ao emparelhar-se com o outro, esse último passa a ser o próprio reflexo do aluno que, percebendo-se certo ou não, tem uma referência para reajustar seu aprendizado musical. Ao sincronizar-me com outro instrumentista – ao sincronizarmos nossos tempos internos – eu me torno um com ele. Ao me tornar um com ele (pelo encontro dos nossos olhares), somos a mesma consciência, o outro instrumentista funciona como a minha consciência, ou seja, é como se eu me visse fora de mim. Ao me ver fora de mim, posso ajustar meus erros, tocando o meu melhor.

Essa relação, a sincronização dos tempos internos face a face (que é dinâmica), acontece com a interação de duas pessoas dentro do grupo. Mas há também uma sincronização dos tempos internos entre todos os membros do grupo, que funciona como auto reflexo de todos, pois “nos vemos refletidos nos gestos dos outros que são importantes para nós” (TURNER, 2000³², p. 95 apud SILVA, 2012, p. 112). Não apenas nos gestos, mas nas observações, nas conversas, nas audições daqueles que estão juntos de nós e sobre os quais tecemos sentidos capazes de referenciar nosso processo de ensinoaprendizagem de música.

Consciente de sua função, ao destrinchar todas as possibilidades da aprendizagem musical na interação com os indivíduos dentro do grupo, você se

³² TURNER, Jonathan H. *Sociologia: conceitos e aplicações*. São Paulo: Makron Books, 2000.

torna responsável pelas as ações do grupo, enquanto o grupo torna-se responsável pelas suas, desenvolvendo assim uma consciência única. Não é apenas fazer parte, ou ser mais um membro do grupo, é pensar que você é o grupo e o grupo é você, assim, os processos de ensinoaprendizagem respingam em todos os indivíduos dentro do grupo, o que resulta da interação musical de todos presentes no ensaio.

4.3 APRENDENDO A LER PARTITURA: UM PROCESSO COLETIVO

A partitura é “elemento fundamental na organização e nas estratégias de preparação das obras musicais no ensaio” (SILVA, 2012 p. 126), compreendê-la é fundamental para a execução de obras e arranjos musicais. Assim, “leitura e escrita musicais constituem conhecimentos musicais importantíssimos no ambiente da orquestra” (SILVA, 2012, p. 126).

Como mencionado anteriormente, os alunos da Camerata de Cordas Dedilhadas estão em processo de aprendizagem da leitura musical, muitos ainda não têm a leitura desenvolvida. Além de estratégias individuais empregadas para compreendê-la, os alunos/músicos desenvolvem e exercitam leituras em grupo durante os ensaios. Durante uma observação do ensaio de naipe da viola, presenciei um momento que duas alunas estavam trabalhando, juntas, a leitura da partitura de uma música nova:

Observei que Jennifer e Eliane se ajudam muito para ler uma música nova. Antes de tocar elas olham a armadura de chave e veem os acidentes; juntas, leem oralmente as notas da partitura (da melodia); também solfejam alguns ritmos. Nesse momento elas estavam lendo compasso por compasso: dão uma analisada na partitura, pegam no instrumento e tocam, depois começa tudo de novo no próximo compasso (Diário de Campo, 10 maio 2019).

Recordo-me bem da época em que fazia parte da CCD e estava desenvolvendo a minha leitura junto com meus amigos, cada um ficava responsável por ler uma quantidade de compassos, sendo que durante alguns momentos, alguns tinham mais facilidade de ler blocos de acordes (harmonia) e outros, linhas únicas (melodia); passávamos um para o outro o que cada conseguia ler. Não foi muito diferente com Jennifer e Eliane, alunas da viola que estudavam juntas a leitura musical, o aprendizado daquele trecho musical

foi construído junto, analisando as notas musicais escritas na partitura para executarem-nas em seus instrumentos.

Alguns autores, como Mendes (2008), acham que a partitura é um elemento que pode prejudicar na comunicação dos músicos, “pois os alunos ‘se prendem’ e deixam de se comunicar com os demais, pelo menos através de gestos visíveis” (MENDES, 2008, p. 40). Em orquestras profissionais, onde a habilidade da leitura musical é bastante desenvolvida e os músicos tocam o que o compositor da obra e o maestro orientam, a partitura pode de fato atrapalhar na comunicação entre os músicos durante os ensaios. Porém, na CCD a partitura é mais um elemento em que os alunos se apoiam para se comunicar musicalmente dentro do grupo, desenvolvendo o processo de ensinoaprendizagem, traçando juntos nas falas, nos gestos e nos papéis, estratégias para facilitar a compreensão e a execução dos arranjos e obras musicais.

Na imagem a seguir (Figura 10), podemos perceber uma estratégia traçada com o lápis na partitura, onde foram anotados os nomes de todas as notas por extenso e também indicações de mudança de armadura de clave:

Figura 10 - Partitura de um membro do naipe do violão³³

Por una cabeza
Tango

Carlos Gardel

Fonte: Fotografia do autor (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Essa indicação pode ter sido pensada individualmente, porém, nos ensaios (e também nas apresentações) da CCD, a maioria dos alunos/músicos divide e compartilha as anotações na mesma partitura, as quais funcionam como “dicas” para lhes lembrar de como devem tocar, diferentemente das orquestras profissionais, em que cada músico tem suas próprias anotações de estudo (apesar de nos ensaios e apresentações compartilharem a mesma estante). Na imagem abaixo (Figura 11) percebemos os olhares de duas pessoas sempre para a mesma partitura:

³³ Transcrição dos destaques em vermelho:

4º pentagrama: *A partir daqui, o Fa é bequadro [símbolo musical], o mi e si ficam bemol.*
7º pentagrama: *Aqui e o mi e si voltam a ser natu[ral]. E o fa a ser #.*

Figura 11 - Alunos da CCD lendo a mesma partitura com anotações de estudo



Fonte: Fotografia do autor (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Importante mencionar também a preocupação dos alunos mais experientes em relação à compreensão da escrita musical dos alunos novatos. Houve um momento em que Ariel estava com dúvida e tentou saná-la com seu colega Beto, este, porém, antes de ajudá-lo, lhe disse para procurar na partitura a parte em que estava tocando. Isso não ocorreu porque Beto não quisesse responder, mas para ver se Ariel estava consciente da parte que ele estava tocando (Diário de Campo, 10 maio 2019); assim que Ariel encontrou o trecho musical que estava em dúvida como executar, Beto o ajudou no que precisava.

4.4 Estratégias de padronização para a prática do tocar

Classificamos os três instrumentos que compõem a Camerata de Cordas Dedilhadas (violão, viola caipira e cavaquinho) na família dos instrumentos de cordas dedilhadas, ou seja, tocados com os dedos das mãos³⁴. São instrumentos bastante versáteis em relação às possibilidades de sonoridades que contêm, sendo vistos como bons acompanhadores harmônicos, com infinitas possibilidades rítmicas e melódicas.

³⁴ Consideramos, nesta pesquisa, instrumentos de cordas dedilhadas aqueles que têm braço e caixa de ressonância e sejam tocados com os dedos da mão esquerda apoiados no braço e os dedos da mão direita pinçando as cordas. Incluiremos dentre esses, como já é habitual na área, os instrumentos que são tocados com o auxílio de uma palheta ou um plectro, como o bandolim. Ficando excluídos desta pesquisa os instrumentos que se tocam com arco (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), muito embora esses eventualmente possam ser tocados com os dedos da mão direita (BALLESTÉ, 2011, p. 679).

Os instrumentos de cordas dedilhadas apresentam várias possibilidades de localização de uma mesma altura ou nota musical, além de uma variedade de acordes e suas inversões, padrões de levadas e possíveis digitações para mesmos trechos musicais. Por exemplo, se tocarmos a nota Sol 3 no piano, esta se localiza em apenas uma tecla, já nos instrumentos de cordas dedilhadas, esta mesma nota pode ser tocada em diferentes cordas.

Diante de tantas possibilidades e características dos instrumentos de cordas dedilhadas, os alunos da CCD costumam padronizar seus dedilhados, tipos de toque e localização das notas. O processo de construção e negociação desta padronização acontece principalmente nos ensaios de naipe. Durante os ensaios que presenciei, foram várias as estratégias observadas para esta construção. Um exemplo se encontra a seguir:

Naipe de violão: Beatriz estava anotando algumas indicações na partitura (da música mais recente do repertório do grupo) antes do ensaio começar; duas pessoas que estão no grupo há pouco tempo passaram a ajudá-la, ela virou a cadeira para ambas e estava corrigindo uma passagem de arpejo (ela tinha anotado as posições antes do ensaio começar). Beatriz foi bem clara para ensiná-las: “Vai no compasso 47; esta nota é casa 9 corda 4; Isso! Mas primeiro você toca a primeira corda, depois a segunda, você tava fazendo ao contrário” (Diário de Campo, 03 maio 2019).

Nesta observação, Beatriz estava indicando a localização das notas para as suas colegas, talvez porque essas alunas tinham a leitura musical pouco desenvolvida, sendo mais fácil relembrar ou aprender o trecho musical pela localização das notas no instrumento, ou até mesmo pela padronização da digitação, já que escolheram a nota Si 3 na 9ª casa 4ª corda – lembrando que esta mesma nota (Si 3), na afinação tradicional do violão, também pode ser executada na 2ª corda solta; na 4ª casa da 3ª corda; na 14ª casa da 5ª corda; e na 19ª casa da 6ª corda.

Essas padronizações normalmente eram decididas durante a interação face a face, e pude observar, em vários momentos, os alunos indicando digitações através da comunicação com falas e ações diretas: “[são] dois pra baixo, um pra cima e três para baixo, batida tem que fazer todo mundo igual, senão, vai dar choque’, Caio diz a seus colegas que em seguida reproduzem a sua orientação no instrumento, tocando a levada lentamente” (Diário de Campo, 24 maio 2019).

Os alunos também estavam sempre atentos a fazer anotações em suas partituras quando preciso: “[...] as meninas que estavam com mais dificuldade tinham anotado por extenso o nome das cifras na partitura” (ver Figura 12) (Diário de Campo, 03 maio 2019).

Figura 12 - Partitura com os nomes das cifras anotados

Fonte: Fotografia do autor (Diário de Campo, 03 maio 2019).

Como podemos observar neste caso, além da aluna desenhar os acordes que não sabia, pois são inversões diferentes (ela nomeou uma inversão de “Mi Esquisito”), ela também fez anotações para se lembrar de determinado tempo e também de determinadas notas musicais.

As anotações são essenciais tanto para o desenvolvimento da aprendizagem musical – os alunos as utilizam bastante, como vimos no item sobre Leitura de Partitura – como para a fixação das mudanças que vão sendo decididas na construção coletiva dos arranjos musicais. O recurso da anotação é inclusive incentivado pelo Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto: “o supervisor até falou para o pessoal nunca se esquecer de levar canetas aos ensaios quando estiverem no momento de lapidação de uma música” (Diário de Campo, 24 maio 2019), a caneta assume uma função fundamental para registrarem anotações durante os ensaios.

Nos ensaios de naipe, os alunos traçam estratégias de forma a padronizar a execução dos acordes e das levadas do repertório. Num dos ensaios dos cavaquinhos,

Caio comentou comigo sobre a dificuldade de fazer um acorde que não era próprio para este instrumento; era uma música cujo arranjo que estavam lendo era para violão, então era preciso adaptá-lo para o cavaquinho. Perguntei-lhe: *Você já tentou inverter o acorde?* Ele disse que sim, mas não funcionou. Perguntei se ele conseguiu resolver de outra forma e ele disse que fez uma divisão do acorde entre os membros naipe (Diário de Campo, 03 maio 2019).

A estratégia foi dividir um acorde que tinha várias notas entre os membros do naipe, enquanto alguns faziam algumas notas outros faziam as notas que faltavam (como se fosse uma *divisi* de vozes).

A padronização de acordes, levadas e dedilhados ocorriam através da interação dos próprios alunos, mas também com o regente-educador que auxiliava os alunos cabeças de naipe para que estes passassem a combinação para os demais: “Caio tem anotada a digitalização utilizada em sua partitura; como tinha que padronizar a levada com seu naipe [cavaquinho], teve o auxílio do regente-educador” (Diário de Campo, 24 maio 2019).

Mas o regente-educador também auxiliava pessoalmente nas discussões de qual digitação os naipes deveriam usar:

Fiquei um pouco com as meninas (Jennifer e Eliane), elas estavam lendo a música “Assanhada” (Jacob do Bandolim) e houve um momento em que foram até a outra sala, onde os demais alunos da viola ensaiavam, pedir ao Beto para lhes tirar uma dúvida: qual corda solta usar para execução do baixo na viola. Beto se dirigiu à sala onde elas estavam, se sentou em uma cadeira para explicar-lhes (tocando o instrumento) como executar o baixo. Ele lhes deu uma solução que elas não gostaram muito, queriam fazer de forma mais simples. Havia mais de uma possibilidade, pois era a mesma nota (pedal), só que em oitava diferente. Elas sabiam disso e queriam usar a corda mais próxima. Mas Beto lhes lembrou que o naipe já havia decidido por outra corda (mais difícil). Como não houve consenso, Beto foi chamar o regente-educador para ver como resolver esse conflito. O regente disse que não havia problema, tanto fazia uma ou outra oitava. Elas decidiram fazer da maneira mais simples (Diário de Campo, 10 maio 2019).

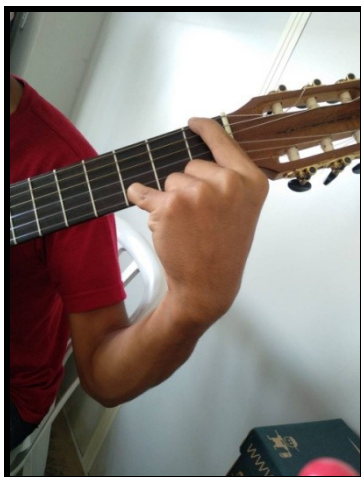
Um aluno do naipe do violão estava anotando algumas cifras na partitura, ele me deu liberdade de observá-lo mais de perto e percebi que sobre um dos acordes estava escrito “rock” (Diário de Campo, 06 set. 2019), (ver Figura 13) :

Figura 13 - Partitura com o nome “rock” sobre um dos acordes

Fonte: Fotografia do autor (Diário de Campo, 06 set. 2019).

Perguntei para ele porque esse acorde era do rock, ele pegou o violão e me mostrou a posição do acorde, cuja forma da mão é semelhante ao gesto popular do rock, ver Figuras 14 e 15 abaixo:

Figura 14 - Posição do “acorde do rock”



Fonte: Fotografia do autor (Diário de Campo, 06 set. 2019).

Figura 15 - Gesto manual característico do rock



Fonte: <https://escolaproarte.com.br/dia-mundial-rock/>. Acesso em: 10 out. 2021.

Ele o nomeou desta maneira por não saber a nomenclatura correta do acorde, passando essa dica para todos os alunos do seu naipe.

Este capítulo buscou apresentar e discutir sobre as estratégias utilizadas pelos integrantes da CCD para ensinar e aprender músicas uns com os outros: aprender música por ouvido, observando visualmente, desenvolvendo a leitura musical em grupo e estabelecendo padronizações gestuais ou não. Estas estratégias construídas ao longo dos ensaios de naipe e geral são acontecimentos “infinitamente pequenos” do processo de ensinoaprendizagem musical. Os alunos trocam experiências fazendo com que o grupo todo esteja mais consciente das possibilidades de fazer música juntos; o aluno que constrói uma estratégia para compreender algum elemento musical, compartilha-a com os demais para que todos, através da execução musical, espelhem-se uns nos outros aprendendo música.

5 CONTEÚDOS MUSICAIS VIVENCIADOS NA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS

Este capítulo identifica e discute conteúdos de música vivenciados pelos alunos em suas relações e interações durante os ensaios do Grupo de Referência Camerata de Cordas Dedilhadas.

O processo de ensino-aprendizagem nos ensaios da CCD (naípe e geral) foi conduzido principalmente a partir do repertório que seus integrantes precisavam tocar. Os conteúdos que os alunos trabalhavam durante os ensaios dependiam dos arranjos musicais que tinham em mãos, sendo que o regente-educador orientava e auxiliava no que seria trabalhado durante os ensaios.

Tanto nos ensaios de naípe, quanto nos ensaios gerais, o regente-educador estipulava a agenda de ensaio do dia (naípe, geral e intervalo); indicava a sequência do repertório que seria trabalhado; auxiliava no andamento das músicas; orientava sobre algumas especificidades técnicas dos naípes, entre elas técnicas de mão direita e digitações de mão esquerda; sugeria as dinâmicas, resultados sonoros e interpretações que o GR deveria alcançar nos arranjos musicais.

Além do regente-educador consistir num suporte importante para o aprendizado dos conteúdos musicais pelo grupo, os próprios alunos construíam conhecimentos sobre os mesmos compartilhando experiências com os que estavam há mais tempo na CCD e com os cabeças de naípe, que eram responsáveis por auxiliar os novatos dentro do grupo.

5.1 MÚSICA BRASILEIRA

Silva (2012) afirmou em sua pesquisa que “o estudo do repertório [...] é o elemento principal que permeia a estrutura de todos os tipos de ensaios [naípe e geral]” (p. 86). O estudo do repertório esteve presente nos ensaios de naípe, nos ensaios gerais e em momentos de socialização entre os alunos, como antes de começar o ensaio e nos intervalos entre os ensaios de naípe e o ensaio geral (ver capítulo 4). Lembrando o que diz Schütz (1964), “o processo comunicativo é realmente a base de todas as relações possíveis, [...] toda comunicação pressupõe a existência de algum tipo de interação social” (p. 54),

o repertório musical se comporta então como um catalisador da interação sociomusical.

Nestes anos de existência dos Grupos de Referência no Projeto Guri, a CCD sempre focou em trabalhar com músicas que fazem parte da cultura popular da música brasileira. Durante um dos ensaios, no arranjo da música “Marinheiro Só” (Domínio Público, arranjo coletivo feito pela CCD), o naipe da viola caipira realizava um improviso tocando solos que mimetizavam levadas de pagode e catira. O Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto, presente ao ensaio,

[...] deu a ideia do grupo inteiro improvisar algumas cantigas de rodas. Para que fizesse mais sentido para os alunos, pedi para que realizassem em casa pesquisas sobre as Cirandas de Paraty - RJ e sobre as Cirandas de Lia - PE, escutassem-nas e fizessem breves registros escritos sobre o assunto, levando-os ao ensaio seguinte (Diário de Campo, 24 maio 2019).

A intenção era mudar a característica musical dos improvisos solos da viola caipira, pois, de acordo com o supervisor, a música faria mais sentido com o improviso de cirandas populares.

Lembro-me de músicas a partir das quais, durante a minha participação no GR, ao tocá-las, construí outra percepção da cultura musical brasileira. Músicas como Vide vida marvada (Rolando Boldrin), Assum Preto (Luiz Gonzaga), Senhorinha (Guinga), Tenho Sede (Dominguinhos e Gilberto Gil), obras de Waldemar Henrique e muitas outras motivaram meu estudo e ampliaram meu conhecimento sobre a cultura musical brasileira.

Por meio da leitura de documentos do site do Projeto Guri (PROJETO GURI, 2019a; 2019c; 2021j), bem como, das conversas do regente-educador e dos coordenadores de área com os alunos (Diários de Campo, 24 e 31 maio 2019), concluí que o repertório da CCD, além de objetivar a performance musical, é planejado para ser uma produção artística envolvendo apresentações temáticas, pesquisas e projetos elaborados por todos do grupo.

Em um dos ensaios observados, o Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri refletiu com o grupo sobre as apresentações públicas temáticas que já fizeram em anos anteriores. Uma das mais recentes (2018) foi a releitura do álbum Milagre dos Peixes, de Milton Nascimento. O coordenador instigou a CCD a pensar em projetos para apresentações futuras,

concebidas com arranjos e composições do próprio grupo, cuja criação partisse das diversas manifestações artísticas: “Falar de projetos é uma maneira de projetar, criar, imaginar [...] vamos projetar juntos” (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Um possível tema para o espetáculo musical do qual falavam tratava de músicas de diferentes regiões brasileiras e sul-americanas, utilizando a performance musical e outras linguagens artísticas como poesias e imagens para retratar a cultura de tais regiões. Enquanto o grupo todo discutia junto com os coordenadores de área, observei:

Eles estão querendo fazer um projeto para mostrar a música da América Latina, de outros lugares, o trenzinho [da música O Trenzinho do Caipira, Heitor Villa-Lobos] seria um meio de locomoção, cada música do repertório seria para mostrar a cultura local em que foi criada, trazendo uma atmosfera que representaria uma parte deste local, mergulhando no imaginário cultural por lá (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Em 2017, a CCD fez uma apresentação musical junto com Carlinhos Antunes na qual apresentou músicas brasileiras, valorizando ritmos e sonoridades da cultura popular. A respeito desse espetáculo³⁵ o artista disse: “Incluí no repertório composições de minha autoria com melodias e ritmos diferentes extraídos de várias partes do mundo” (PROJETO GURI, 2017b). Tive a oportunidade de assistir a este espetáculo, lembro-me que Carlinhos Antunes executou as músicas com vários instrumentos musicais diferentes. Disto, deduzo que o artista tenha compartilhado com os alunos um pouco da sonoridade musical no qual ele está inserido, conforme ele mesmo afirma: “Com isso, consigo levar para os músicos do Guri um pouco do universo no qual trafego” (PROJETO GURI, 2017b).

Em 2018 a CCD fez uma releitura³⁶ do álbum Milagre dos Peixes (1973) de Milton Nascimento, junto com o músico Ivan Vilela: “A escolha deste

³⁵ Repertório do espetáculo da CCD com Carlinhos Antunes em outubro de 2017: “Hoje é dia de el rey (Milton Nascimento); Pablo (Milton Nascimento); Escravos de Jó (Milton Nascimento e Fernando Brant); Saci Pererê (Carlinhos Antunes); Maria Rosa (Carlinhos Antunes); Africanita (Carlinhos Antunes); Barqueiros do Rio (Carlinhos Antunes); Baião de 5 (Gabriel Levy); Ayacucho (Carlinhos Antunes)” (PROJETO GURI, 2017b).

³⁶ Repertório do espetáculo da CCD com Ivan Vilela em setembro de 2018: “Os Escravos de Jó (Milton Nascimento e Fernando Brant); Carlos, Lúcia, Chico e Tiago (Milton Nascimento); Milagre dos Peixes (Milton Nascimento e Fernando Brant); A Chamada (Milton Nascimento); Nascente (Flávio Venturini e Murilo Antunes); Pablo Nº 2 (Milton Nascimento e Ronaldo

repertório foi muito feliz, sobretudo por celebrar um dos momentos mais criativos da música popular brasileira e da carreira de Milton Nascimento” (PROJETO GURI, 2018b). Para esta apresentação, os alunos da CCD fizeram pesquisas sobre as músicas a fim de contextualizar o trabalho artístico do músico e compositor Milton Nascimento. Além disso, Ivan Vilela tocou composições solo de viola caipira e fez comentários sobre os movimentos culturais da música brasileira (Tropicalismo, Clube da Esquina, MPB, Bossa Nova) (GURI CONVIDA, 2019b).

A respeito desta apresentação da CCD em 2018, Igor (naipe violão 2), comentou que “foi uma experiência fantástica, [achou] incrível as propostas de dinâmica que Ivan Vilela trouxe” (Diário de Campo 31 maio 2019). Ao tocar com esses artistas, reconhecidos por seu papel como difusores da cultura musical brasileira e por poder “contribuir com o aprendizado desses jovens músicos em formação” (PROJETO GURI, 2017c), os alunos do GR se sentem incentivados e motivados a mostrar as suas aprendizagens musicais, sendo que cada integrante costuma dar o seu melhor nos momentos de ensaio.

Lembro-me também de ter vivenciado essa “experiência fantástica” ao compartilhar o palco com os artistas ícones da música brasileira; além de ficar emocionado com a presença desses artistas, sentia-me com mais vontade ainda de continuar estudando música, de aprender os conteúdos musicais.

As músicas ensaiadas durante o período em que estive observando a CCD (2019) foram: O Trenzinho do Caipira (Heitor Villa-Lobos); Assanhado (Jacob do Bandolim); Pablo nº 2 (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos); Marinheiro Só (Domínio Popular, arranjo coletivo feito pela CCD); Barra do Ribeiro (Guinha Ramires); Os Escravos de Jó (Milton Nascimento e Fernando Brant); Por uma Cabeza (Carlos Gardel e Alfredo Le Pera); El Condor Pasa (Daniel Alomía Robles e Paul Simon).

Diante dessas reflexões, vemos que o repertório que os alunos da CCD tocam é preñado de conteúdos musicais que são transmitidos através das histórias culturais que ambientam essas músicas, das experiências compartilhadas com os artistas convidados pelo programa Guri Convida (PROJETO GURI, 2021j), das pesquisas realizadas para compreender a

Bastos); Tema dos Deuses (Milton Nascimento); Hoje é Dia de El Rey (Milton Nascimento e Márcio Borges); A última sessão de música (Milton Nascimento)” (PROJETO GURI, 2018b).

escolha do repertório e de todos os conteúdos que essas músicas dispararam no tocante à prática instrumental.

5.2 CONTEÚDOS TÉCNICO-INSTRUMENTAIS

O repertório que escutei a CCD ensaiar no campo empírico traz consigo elementos importantes para o desenvolvimento técnico instrumental dos alunos; eles aprendiam as músicas juntos, compartilhando estratégias para executar seus instrumentos.

Durante os ensaios, os alunos aprendiam arpejos, dedilhados e digitações em diversas sequências; acordes e levadas diferentes; vários ritmos musicais; técnicas estendidas; aprimoravam a leitura musical; discutiam sobre a elaboração dos arranjos; pesquisavam sobre as origens das músicas do repertório; treinavam as entradas das músicas; ou seja, naquele ambiente, os alunos da CCD viviam o processo de ensinoaprendizagem musical a todo instante.

Pude observar momentos em que os alunos discutiram sobre padrões de colocação de ambas as mãos na execução de seus instrumentos (ver capítulo 5). Com a busca pela padronização da execução musical do repertório, os alunos compartilhavam conteúdos sobre diferentes tipos de arpejos, dedilhados, toques e levadas:

A segunda música que os cavaquinistas passaram foi Barra do Ribeiro (Guinha Ramires). Esta música já estava bem aprendida, porém eles sentiram que alguns ritmos estavam diferentes e tentaram padronizar a sequência das levadas rítmicas feitas pela mão direita nas cordas do cavaquinho (Diário de Campo, 24 maio 2019).

O repertório da CCD aborda vários ritmos diferentes da música brasileira, como Choro, Samba, Maxixe, Baião, Tango, entre outros. Assim, os alunos aprendiam a executar levadas de diversos estilos musicais.

Quando falamos sobre a execução musical conjunta, poderíamos pensar que um dos instrumentos ficaria com a responsabilidade de fazer partes mais harmônicas enquanto os outros fariam a execução da melodia. Porém, na CCD, todos os instrumentos executavam diferentes vozes em cada música, ou seja, no arranjo da música Assanhado (Jacob do Bandolim), por exemplo, os cavaquinhos fazia somente o acompanhamento harmônico, já no arranjo de

Barra do Ribeiro (Guinha Ramires), esse naipe alternava entre melodias e harmonias.

Outro conteúdo técnico-instrumental desenvolvido nos ensaios foi a técnica estendida. Dois arranjos musicais que a CCD executava em seu repertório, Marinheiro Só (Domínio Público, arranjo coletivo feito pela CCD) e Pablo Nº 2 (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos), utilizavam ataques percussivos nos instrumentos e toques não convencionais.

Na introdução do arranjo da música Marinheiro Só, o grupo ficava livre para executar efeitos sonoros oriundos da técnica estendida nos instrumentos: toque em regiões diferentes no instrumento; toques abafados; percussão no instrumento; toques esfregando a mão ou a palheta sobre as cordas e outros sons que surgissem pela criatividade dos alunos (Diário de Campo, 03 maio 2019). Daniel (violão 1) era o responsável por tocar o ritmo do Baião na caixa harmônica do instrumento ao iniciar a parte A da música, “e teve um momento em que Jonas (violão 2) estava tentando imitá-lo na execução desse ritmo: *Toca aí para eu ver*. O interessante é que outros alunos também executavam esse mesmo ritmo no tampo de seus instrumentos em momentos descontraídos do ensaio” (Diário de Campo, 03 maio 2019). Em outro ensaio, o próprio regente-educador ficou esperando Daniel chegar para que pudessem tocar a música Marinheiro Só: “Estavam esperando o Daniel chegar, pois ele toca a percussão inicial nessa música” (Diário de Campo, 31 maio 2019).

Já na música Pablo Nº 2 (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos), os naites dos violões executavam percussão, enquanto o naipe dos cavaquinhos executava toques abafados com as palhetas em seus instrumentos (Diário de Campo, 31 maio 2019)³⁷. Os efeitos sonoros obtidos através das técnicas estendidas integram as sonoridades dos arranjos musicais que a CCD executa.

O vídeo desta apresentação de 2018 da CCD nos mostra outro conteúdo musical aprendido pelos os alunos, a regência (GURI CONVIDA, 2019b). A apresentação foi realizada sem a presença do regente-educador à frente do palco, sendo que os próprios alunos (da primeira fila) estavam dando a entrada inicial das músicas (alunos diferentes para músicas diferentes). Durante as observações do campo empírico, o regente-educador sempre elegia um

³⁷ Ver minutagem 1:20:25 do vídeo da apresentação da CCD em 2018, GURI CONVIDA, 2019b.

integrante do grupo para dar o gesto de entrada para a execução dos arranjos; na música “Escravo de Jó” (Milton Nascimento e Fernando Brant), Jennifer (viola) puxa o andamento: *Atenção na Jennifer, galera!* disse o regente-educador para a CCD” (Diário de Campo, 31 maio 2019). Embora eu não tenha conseguido isolar momentos de aprendizagem da regência nas observações, algumas possibilidades podem se dar através de orientações do regente-educador ou através da imitação dos gestos do próprio regente-educador durante os ensaios.

Outro conteúdo importante para o desenvolvimento dos ensaios da CCD é a postura. Cada instrumento comporta uma forma diferente de se sentar para que os alunos se sintam mais confortáveis e equilibrados diante de seus instrumentos. Na CCD, o naipe dos violões senta com a postura tradicional trazida pelos europeus (Figura 16):

Figura 16 - Postura dos violonistas



Fonte: Cruz (2016, p. 16).

Já o naipe dos cavaquinhos senta com o instrumento apoiado na perna direita; o naipe da viola caipira conta com o suporte de uma correia para

segurar instrumento. Em um dos ensaios, houve a seguinte reflexão sobre a postura:

Jennifer (viola) perguntou para o Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto qual seria a postura correta da viola. Agora os violeiros utilizam a correia, antes eles não utilizavam e isso altera a postura. O supervisor falou que o naípe precisava ficar em uma postura na qual se sentia confortável e livre para a mobilidade do braço esquerdo no instrumento (Diário de Campo, 24 maio 2019).

A CCD mantém posturas que deixam seus integrantes confortáveis e com mobilidade para a execução de seus instrumentos, sem lhes prejudicar, portanto, o bem-estar físico.

5.3 CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO FAZER MUSICAL

O processo de ensinoaprendizagem nos ensaios da CCD não teve uma sequência precisa de apresentação de conteúdos, o principal objetivo do grupo era transformar em sons, os símbolos musicais escritos na partitura; assim “os [alunos] foram aprendendo e conquistando suas aprendizagens, suas formas de fazer a ‘música do papel’ se tornar ‘música para ouvir’” (SILVA, 2012, p. 148).

Em um dos ensaios gerais, observei que os alunos discutiam sobre o arranjo da música O Trenzinho do Caipira (Heitor Villa-Lobos), escrito originalmente para quarteto de violões pelo regente-educador: “alguns acharam que a música estava terminando do nada, e experimentaram fazer algumas alterações no decorrer do ensaio” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Como o grupo achou que a música estava terminando sem sentido, o regente-educador pausou o ensaio e deixou os alunos experimentarem como poderiam tocar para atingir o resultado sonoro esperado, ou seja, o grupo não ficou preso ao arranjo inicial e nem à partitura:

Caio (cavaquinho) sugeriu uma dinâmica [intensidade] para a música, os integrantes experimentaram e gostaram. O grupo discutiu também sobre o final da música e Beto (viola) comentou: “Não adianta saber onde começar o *rallentando*, precisamos saber onde e como queremos chegar ao final”. Se comessem o *rallentando* muito cedo na música, ao final estariam com o andamento muito defasado. Ao final, deu certo, eles tocaram a música novamente, com as alterações do arranjo, para perceberem as mudanças ocorridas (Diário de Campo, 10 maio 2019).

Interessante que os alunos, juntos com o regente-educador, ressignificaram o arranjo dando ideias de como finalizar a música do jeito que lhes fazia sentido, ou seja, o fazer musical do grupo foi além da leitura da partitura do arranjo. Neste momento, o soar (dimensão musical) era mais importante do que a música escrita, a conceituação do andamento e intensidade foi, portanto, materializada na recriação do arranjo que eles compartilharam com o regente-educador.

Momentos como o descrito acima, nos mostra que dentro do grupo da CCD os alunos constroem aprendizagens coletivas que envolvem vários conteúdos musicais. No exemplo visto, ao mesmo tempo em que discutiam sobre a dinâmica da música, estavam aprendendo como funciona a construção de um arranjo, qual timbre seria melhor para o trecho musical, como executar dinâmicas de intensidade e de andamento, ou seja, aprendendo juntos.

Pedagogos e pesquisadores da área de música devem estar atentos aos momentos de aprendizagem coletiva em situações de grupo. Santos (1991), que escreveu sobre a transmissão e apropriação musicais de grupos culturais diversos³⁸, afirmou que “a ‘performance’ não se reduz a um momento final, de apresentação de um produto trabalhado com precisão. Significa, ao contrário, toda uma prática – até mesmo em ensaios – onde o prazer está mais na ação (estar tocando, estar fazendo) que na apresentação final” (SANTOS, 1991, p. 5). A afirmação da autora é importante, pois se pensarmos somente nos momentos das apresentações (resultado da prática de ensino), não perceberemos as aprendizagens e as interações que ocorrem entre os integrantes de um grupo, no caso desta pesquisa da CCD, durante os ensaios. Em relação ao tempo vivido, a apresentação é algo que acaba logo, mas o processo de ensinoaprendizagem que ocorre durante os ensaios não têm finitude.

³⁸ Nome dos pesquisadores sintetizados por Santos, 1991: Nketia, 1974 (etnias existentes em Ghana e continente africano); Blacking, 1967 (povo Venda na Africa do Sul); Neves e Conde, 1981 (comunidades do Rio de Janeiro); Seeger, 1982 (grupo indígena Suyás – Mato Grosso); Bastos, 1978 (grupo indígena Kamayurá); Schaareman, 1980 (povo de Bali na Indonésia); Malm, 1959 (povos do Japão).

5.4 CRIAÇÃO DE ARRANJOS MUSICAIS

Durante as observações dos ensaios do grupo, era comum o regente-educador abrir espaço para refletir com os alunos sobre a construção dos arranjos que estavam tocando. Até eu fui convidado a participar dessas discussões:

Marinheiro Só [Domínio Popular, arranjo coletivo feito pela CCD). Esta é uma música que faz parte do repertório do grupo desde quando eu participava da CCD. Eles me perguntaram o que achei de sua execução musical, eu disse que gostei e propus uma mudança no arranjo para eles experimentarem [claro que com anuência do regente-educador]. Eles fizeram e... alguns gostaram, outros não; eu também não gostei muito! Mas eles experimentaram e foram surgindo algumas ideias a partir do que propus, foram experimentando outras possibilidades de arranjo (Diário de Campo, 03 maio 2019).

Alterações nos arranjos durante os ensaios eram bem recorrentes e o regente-educador, em certos momentos, deixava o grupo livre para discutir sobre a música, uma prática que não é tão comum em determinados grupos instrumentais como orquestras, por exemplo, onde os músicos tocam as composições prontas e as interferências muitas vezes partem somente dos maestros. Essa característica de incluir os componentes da CCD na colaboração dos arranjos pode ser observada como sendo um princípio pedagógico-musical do Projeto Guri (PROJETO GURI, 2019a).

Os arranjos das músicas que compõem o repertório da CCD têm várias origens, há arranjos elaborados pelo regente-educador, por outras pessoas (enviados pelo Projeto Guri para a CCD), e também pelos alunos. Alguns arranjos vão sendo construídos ao longo do tempo de existência da CCD. Os efeitos percussivos no arranjo da música “Marinheiro Só”, por exemplo, surgiram na época que eu integrava o grupo como aluno (2012-2015), e ainda estavam sendo executados no momento da observação no campo empírico (2019).

A ideia de que os alunos participem diretamente dos arranjos foi crescendo e atualmente alguns alunos elaboram arranjos para a CCD, como o arranjo da música Por una Cabeza (Carlos Gardel e Alfredo Le Pera), elaborado por um dos alunos do naipe da viola, que o fez assumir o papel de regente no momento do ensaio desta música (Diário de Campo, 06 set. 2019).

No dia em que os coordenadores de área (Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto e Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri) estavam presentes no ensaio da CCD, dois alunos, um do violão e outro da viola, foram lhes mostrar, no intervalo, algumas ideias de arranjos musicais que já tinham para o grupo (Diário de Campo, 31 maio 2019). Além do interesse desses alunos em fazer música autoral para a CCD, esse processo aumenta a conexão dos mesmos com pessoas importantes do Projeto Guri, possibilitando-lhes oportunidades de apresentações artísticas e reconhecimento futuro.

A importância do arranjo coletivo faz com que o grupo crie sua própria identidade; mesmo que o arranjo seja feito por outra pessoa, é comum os alunos trazerem ideias de sonoridades para adaptarem à execução realizada pelo grupo. Estas características não pertencem a este GR em específico, mas faz referência aos objetivos que o Projeto Guri tem com o processo de ensinoaprendizagem musical dos alunos (PROJETO GURI, 2019a).

Instigar a prática da criação musical com a CCD é um ensejo fundamental para o desenvolvimento do ensinoaprendizagem dos alunos, pois, no momento que compartilham suas ideias, composições e performances musicais, estão ensinando e aprendendo juntos, criando caminhos e proporcionando um ambiente em que a música é trabalhada coletivamente, com a colaboração de todos.

6 POTÊNCIAS DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS NA CAMERATA DE CORDAS DEDILHADAS

Este capítulo discute como as relações sociais estabelecidas entre os integrantes da Camerata de Cordas Dedilhada de Franca potencializam interações musicais e pessoais no convívio diário entre os alunos, e entre os alunos, o regente-educador e coordenadores de área que costumavam visitar os ensaios do Grupo de Referência.

Wickel (1998 apud SOUZA, 2014) afirma que a educação musical em projetos musicais envolve a interação e intervenção dos componentes de um grupo. Para Souza (2014), a inclusão musical preconizada nos projetos sociais, deve privilegiar as atividades musicais coletivas, em grupo (2014, p. 19). Assim, “fazer música junto, coletivamente, significa não apenas executar muitos sons – o que alguém sozinho não poderia realizar –, mas, ao contrário, exercer outras funções importantes”, como “[...] criar possibilidades de se ordenar, organizar no grupo; se expressar, ouvir uns aos outros, [...] se avaliar” (WICKEL, 1998, p. 19 apud SOUZA, 2014, p. 19).

Essas “outras funções importantes”, exercidas nas interações entre os alunos, foram percebidas durante as observações dos ensaios da CCD, e elas dizem respeito ao reconhecimento das habilidades e do desenvolvimento musical do outro (apesar dos conflitos que não deixaram de existir), à troca de experiências, gostos e repertórios musicais adquiridos fora da CCD, à convivência com a heterogeneidade de gênero, aos agrupamentos e reflexões ocorridos no intervalo, e ao desenvolvimento da concentração e consciência de grupo.

6.1 RECONHECENDO O OUTRO, APESAR DO CONFLITO

As interações dentro do grupo permitem aos alunos

[...] se conhecer melhor [...], se ajudar mutuamente e deixar-se ajudar, tomar cuidado e exercer a paciência, ouvir com atenção, perceber as necessidades de outros e aumentar a capacidade de se expressar, reconhecer e suportar conflitos, entre os outros (WICKEL, 1998, p. 19 apud SOUZA, 2014, p. 19).

(Re)conhecer as experiências e habilidades do outro pode ajudar no engajamento à prática musical do grupo; por exemplo, um aluno com facilidade de escrever textos ou de fazer pesquisas bibliográficas pode ajudar na escrita de um roteiro de uma apresentação da CCD.

Foi o caso de Igor (naipe violão 2), um dos leitores dos poemas durante o espetáculo musical Milagre dos Peixes (baseado na obra de Milton Nascimento), realizado com o músico Ivan Vilela em 2018. Em uma das conversas que tive com ele, Igor me contou que “consegui fazer uma voz de narrador. Perguntei-lhe como ele treinou e ele disse que gostava de fazer apresentações faladas de trabalhos escolares” (Diário de Campo, 31 maio 2019). O fato de Igor gostar de se apresentar oralmente em trabalhos escolares pode ter potencializado sua disponibilidade para a leitura dos poemas, e o reconhecimento de sua “voz de narrador” por parte de seus colegas e dos dirigentes do GR pode tê-lo confirmado como a pessoa certa para participar como leitor dos poemas no espetáculo produzido pela CCD.

Em um dos ensaios observados, o regente-educador perguntou para o naipe da viola qual seria o melhor andamento para a execução de determinada música, pois o naipe faria um solo mais difícil.

Beto (cabeça de naipe), então, indicou um andamento, mas o regente-educador perguntou para Ariel se ele conseguiria tocar no andamento proposto pelo primeiro. O interessante foi que Ariel olhou para Beto e lhe perguntou: *Eu consigo tocar junto nesse, né?* (Diário de Campo, 03 maio 2019).

Há uma relação de amizade que também é educativa: Ariel confia no conselho “de professor” do seu colega mais experiente, Beto, que por sua vez sabia exatamente o andamento que seu colega de naipe, Ariel, conseguia tocar aquela música. A cumplicidade dos alunos alavanca a coesão do grupo, ou seja, “a música faz parte de um processo de socialização”, através do qual os alunos da CCD criam suas relações sociais, “por essa razão, ela apresenta um forte potencial de mobilização e agregação” (SOUZA, 2014, p. 16), fazendo com que o grupo produza música.

Mas as relações sociais estabelecidas na CCD, que agregam e mobilizam os alunos favorecendo o processo de ensinoaprendizagem musical, também são marcadas por conflitos. Essa característica não é exclusiva deste

grupo, pode acontecer em qualquer ambiente em que há interações de vários sujeitos.

Em uma das situações conflituosas que percebi no campo empírico, “Jennifer disse que preferia o grupo antigo, pois achava que a galera era mais unida, não tinha ninguém metido. Na opinião dela, [no grupo atual] tem alguns meninos que ficam querendo mostrar que são os melhores” (Diário de Campo, 10 maio 2019).

Mesmo que os conflitos gerem problemas de afinidade entre os alunos, ao terem oportunidade de se conhecer melhor, podem ser capazes de “reconhecer e suportar [os] conflitos” (WICKEL, 1998, p. 19 *apud* SOUZA, 2014, p. 19). Percebi durante a observação dos ensaios que Jennifer tinha mais afinidade com as pessoas que participaram da CCD em anos anteriores, porém, ela reconhecia o desenvolvimento musical de seus colegas de naipe: “Durante o ensaio de naipe, Jennifer e Eliane pediram várias ajudas ao Beto. Porém, chegou um momento em que elas decidiram parar de estudar” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Nesse dia, o naipe da viola estava ensaiando em duas salas diferentes, meninas numa sala, meninos em outra; as meninas decidiram interromper o ensaio após terem se deslocado muitas vezes à sala dos colegas para tirar dúvidas – o que pode ter acontecido “por vergonha de falar com o colega novamente ou apenas pelo cansaço de ficar se deslocando até a sala ao lado” (Diário de Campo, 10 maio 2019).

6.2 TOCANDO JUNTOS OUTRAS MÚSICAS FORA DO REPERTÓRIO DA CAMERATA

Durante os momentos do ensaio em que a execução do repertório não era o principal acontecimento, os componentes do grupo interagem conversando sobre seus cotidianos e gostos pelas mais variadas coisas, e tocando juntos outras músicas que não faziam parte do repertório da CCD. Assim, faziam-se conhecer seus gostos e estilos musicais individuais, e promoviam a troca de repertórios trazidos para o espaço da CCD.

Schütz (1964) afirma que a “outra pessoa está ao alcance da minha experiência direta quando ela compartilha comigo um tempo comum e um espaço comum”. Durante este “tempo comum” no processo de

ensinoaprendizagem musical na CCD, os alunos vivenciavam “mínimas relações sociais [...], ações recíprocas e mútuas entre os indivíduos” (SCHÜTZ, 1964, p.180 *apud* SILVA, 2012, p. 109). No campo empírico, os momentos em que os alunos trocavam seus repertórios musicais e afetivos eram importantes, pois, compartilhar o “tempo comum” é fazer as experiências dos alunos da CCD “fluírem lado a lado”, possibilitando-lhes a consciência da “existência do outro” (SCHÜTZ, 1964, p.196 *apud* SILVA, 2012, p. 109).

No intervalo de um dos ensaios, “Daniel (violão 1) e Beto (viola) ficaram tocando um choro [Pedacinho do Céu, Waldir de Azevedo]” (Diário de Campo, 24 maio 2019), compartilhando assim experiências musicais através de um repertório musical trazido de fora do espaço da CCD. Nesse momento eu também entrei na roda, “peguei um violão para tocar com os alunos e eles começaram a me acompanhar nas músicas Magoadado (Dilermando Reis), Pedacinho do Céu (Waldir de Azevedo) em ritmo de tango, Samba de Uma Nota Só (Tom Jobim)” (Diário de Campo, 24 maio 2019).

Também era comum os alunos tocarem outras músicas nos momentos de troca das obras do repertório dos ensaios. Num desses momentos, percebi que “Ariel estava tocando o tema do desenho animado Bob Esponja na viola” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Essas cenas permitem-nos entender um pouco quem são os alunos da CCD a partir das músicas que gostam, das experiências musicais que trazem de fora da mesma, enfim, a partir de suas culturas musicais.

Nas conversas que tive com os alunos durante as observações, constatei que alguns desenvolviam trabalhos musicais fora da CCD. Erik “fazia parte de uma banda de música gospel como guitarrista, sendo que na CCD ele fazia parte do naipe dos cavaquinhos” (Diário de Campo, 24 maio 2019). O interessante aqui foi saber que Erik era envolvido com outro grupo musical, tocando outro instrumento diferente do que tocava na CCD.

As experiências que os alunos trazem de suas práticas musicais em outros grupos potencializam sua formação musical e podem impactar no processo de ensinoaprendizagem na CCD. Caio “comentou que não está mais lendo no cavaquinho [estudando o instrumento] porque ele só toca cavaquinho na CCD (não toca em outro lugar). Fora deste ambiente, está tocando viola e

violão – ele é músico de uma dupla sertaneja da cidade de Franca - SP” (Diário de Campo, 24 maio 2019).

As relações sociais que estabelecem fora do grupo, ou seja, com outros grupos musicais também fazem parte do processo de ensinoaprendizagem dos alunos da CCD.

6.3 CONVIVENDO COM A DIVERSIDADE DE GÊNERO

Os projetos sociais promovem a interação e a aprendizagem de indivíduos com menos acesso a uma boa qualidade de educação e de vida na sociedade. Para Souza (2014), “as concepções pedagógicas presentes nos projetos sociais passam a considerar a diversidade e a heterogeneidade como regra e não como exceção” (p. 20). A autora também considera que

[...] a diversidade é a norma e não um simples fenômeno de conjuntura. Portanto, é preciso tratar o diferente com compreensão e não apenas com tolerância. A música pode estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos e, assim, nos comunicar com o outro (SOUZA, 2007, p.19 apud SOUZA, 2014, p.20).

Em minha trajetória no Projeto Guri e na CCD, compartilhei ambientes de ensinoaprendizagem com pessoas de gêneros, faixas etárias e condições sociais diferentes. Em 2019, ano em que realizei as observações no campo empírico desta pesquisa, a composição da CCD se mostrou equilibrada tendo 11 meninos e 9 meninas. No naipe dos cavaquinhos havia 4 meninos e 1 menina; no naipe das violas, 3 meninos e 2 meninas; e no naipe dos violões, 4 meninos e 6 meninas.

Ravet (2006) diz que as formas de profissionalização e construção das carreiras musicais se distinguem devido a diferentes aspectos da socialização, sendo que um deles diz respeito ao gênero do(a) instrumentista. Segundo essa autora,

As representações e imagens de instrumentos condicionam fortemente a “escolha” do instrumento feita pela criança e pela comunidade educativa (pais e professores). Essa sexualização dos instrumentos age, então, desde o início da formação do músico. A socialização instrumental é feita em classes de homens ou de mulheres, onde se separam as sociabilidades masculinas ou femininas, a aprendizagem de modos de

desempenho instrumental (leve/forte, etc.). Essas diferenças reaparecem em seguida na diferenciação de carreiras. De fato, o piano, muito mais praticado pelas meninas, na maioria das vezes conduz ao ensino, raríssimo à orquestra (RAVET, 2006, Tradução minha).

Fato é que os instrumentos de cordas dedilhadas não são muito populares entre as mulheres na sociedade brasileira. Silva Neto (2019), que estudou a situação profissional dos egressos que concluíram o curso de graduação em música na UFU entre os anos de 2010 a 2016, atestou, por exemplo, que dentre 47 egressos do curso de violão, apenas sete eram mulheres (p. 24). Essa realidade da frágil presença da mulher no mundo da música ainda pode ser ampliada se considerado o universo da pesquisa de Silva Neto (2019, p. 24): do total de 150 pessoas egressas, somente 56 (37,33%) eram mulheres. Esse dado é um espelho de outra pesquisa de levantamento sobre a participação da mulher na música tendo como referência a base de dados do(a)s associado(a)s da União Brasileira de Compositores (UBC) – entidade com 40 mil titulares, entre homens e mulheres, responsável por 56% da distribuição de direitos autorais no país: a participação das mulheres nessa entidade tem se mantido em torno de 15% desde 2019. Os dados da pesquisa intitulada *Por elas que fazem a música* (publicada em 2021) são de 2020, e as categorias profissionais que compuseram a pesquisa foram: autora e versionista, intérprete, musicista executante, e produtora fonográfica (GANDRA, 2021).

Esses dados são trazidos para ressaltar a importância da Camerata de Cordas Dedilhadas na formação e possível profissionalização de meninas musicistas, afinal, mesmo em número um pouco menor que os homens, as mulheres compõem 45% de todos os integrantes da CCD (9 mulheres para 11 homens), contrariando a realidade brasileira demonstrada nos dados de Silva Neto (2019) e Gandra (2021). Isso se torna ainda mais importante, se consideramos que os instrumentos da CCD – cavaquinho, viola caipira e violão – não são muito comuns entre as musicistas. Tanto que mesmo na CCD, as mulheres representam 20% dos cavaquinhos (1 mulher para 4 homens) e 40% das violas caipiras (2 mulheres para 3 homens).

Vemos, portanto, que as relações sociais possibilitadas no ambiente mais heterogêneo da CCD, em termos de gênero, potencializam uma formação musical mais atenta com a diversidade.

6.4 Agrupando e se organizando no intervalo

Nesta pesquisa estamos considerando que todos os momentos do ensaio são importantes para as interações dos alunos na CCD, ou seja, desde o momento que chegam, e até antes – refletindo sobre as experiências que trazem de fora –, até o momento em que vão para suas casas, os alunos estão envolvidos no processo de ensinoaprendizagem musical.

Schütz (1964) considera que um grupo é “formado por um processo através do qual, muitos indivíduos unem partes de suas personalidades – impulsos específicos, interesses, forças – enquanto o que cada personalidade realmente é permanece fora dessa área comum” (SCHÜTZ, 1964, p. 84 *apud* SILVA, 2012, p. 106), ou seja, a personalidade do grupo é diferente da personalidade de cada sujeito presente na CCD.

A CCD depende da relação social entre alunos e dirigentes do GR, e com o ambiente do Projeto Guri. Durante os ensaios gerais e de naipe, quando o processo de ensinoaprendizagem musical está borbulhando na CCD, o intervalo também se torna um momento necessário. É no intervalo que os alunos recompõem suas energias, hidratam-se, alimentam-se, utilizam os banheiros, mas, além disso, eles conversam, jogam cartas, distraem-se, transformando aquele momento em um espaço de socialização, preche de trocas afetivas.

Em uma das observações, “os alunos estavam, como sempre, juntos, sendo que alguns conversavam sobre diversos assuntos: rotina escolar, trabalho, filmes, contavam piadas, outros jogavam truco e outros ainda mexiam no celular” (Diário de Campo, 23 jul. 2019). Mas, ao mesmo tempo em que ficavam juntos no mesmo espaço, formavam pequenas rodas de conversa, pequenos grupos de amizade.

Ao longo do tempo de observação, percebi que esses grupos de amizade eram bastante distintos, ou seja, as pessoas não ficavam sempre juntas, a cada intervalo em que estive presente, formavam-se novos pequenos

grupos, assim, todos pareciam se comunicar com todos. Observei vários assuntos habitando as suas conversas, “filmes assistidos, esportes praticados, paqueras e relacionamentos, trabalhos escolares [...]”, gostavam também de jogos de cartas: [...] um grupo de alunos estava jogando truco: 2 meninas contra 2 meninos” (Diário de Campo, 10 maio 1019).

A alimentação no intervalo foi um assunto que a CCD discutiu bastante durante a observação, sendo que até a própria família dos alunos dava ideia de como o grupo poderia se organizar: “Heitor comentou com o regente que seu pai teve uma ideia sobre o lanche: combinar com uma padaria fixa de levar o lanche pronto com o refrigerante e, a cada semana, um naípe pagaria a padaria” (Diário de Campo, 03 maio 2019). Mas essa proposta não se concretizou pois ficava dispendioso. Nesses momentos de troca sobre formas de organização os alunos também passam a conhecer uns aos outros, engajando-se ainda mais no processo de ensinoaprendizagem musical.

Reconhecer o desenvolvimento musical do outro é uma característica importante dentro de um grupo que realiza a prática musical, porém, manter uma boa relação afetiva entre os integrantes do grupo, conhecendo uns aos outros, suas rotinas, seus lazeres, seus hábitos e estilos de vida, potencializa o processo de ensinoaprendizagem musical e social.

6.5 DESENVOLVENDO A CONCENTRAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE GRUPO

A prática musical coletiva é mais fluida se todos os presentes no ensaio estão conscientes da existência musical uns dos outros. Para Kodama (2000) “as condições físicas, psicológicas, emocionais e ambientais, são fatores que influenciam muito a qualidade e a intensidade da concentração” (KODAMA, 2000, p. 57); os alunos estão em formação musical e precisam manter uma boa relação uns com os outros, estarem bem consigo mesmos, além de saberem lidar bem com os intervenientes no ambiente da CCD.

Manter a concentração durante os ensaios não é fácil, o grupo da CCD vivencia várias coisas ao mesmo tempo, como os ensaios de naípe, o ensaio geral, a preparação das músicas, as dificuldades técnicas que vão surgindo, o cansaço, a quantidade de pessoas tocando ao mesmo tempo... São muitos acontecimentos que podem dificultar a concentração. Assim, cabe ao regente-

educador, manter o grupo concentrado, incentivando os alunos e os conscientizando sobre a importância de todos durante os ensaios.

Em um dos ensaios gerais, ao final da execução da música Assanhado (Jacob do Bandolim), “o regente-educador dirigiu seu olhar para duas alunas e disse: *Preciso de vocês meninas!* Uma delas brincou: *Você não quer desistir de nós? Não vamos ficar chateadas*” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Momentos antes desse ensaio geral, “as alunas haviam deixado para estudar a música Assanhado ao final do ensaio de naipe, mas o tempo terminou sem que pudessem voltar a ela” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Talvez esse fosse o motivo das alunas não terem executado a contento a música no ensaio geral.

Ao mesmo tempo em que o regente-educador solicitava a concentração do grupo, preocupa-se com a participação de todos nos ensaios. No acontecimento descrito acima, por exemplo, “o regente-educador comentou que era preciso que as alunas estivessem mais confiantes, pois elas estão no grupo há mais tempo, e suas performances fazem falta no ensaio geral” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Ele lhes chamava a atenção pelo fato de suas execuções musicais fazerem falta no resultado sonoro da obra, além disso, os alunos mais velhos na CCD têm responsabilidade de ser referência para os novatos, por isso o regente-educador exigia mais deles.

O regente-educador se preocupava também com a presença dos alunos nos ensaios: “O regente-educador ficou preocupado com Kevin, da viola, que havia faltado, e pediu para um de seus colegas ligar para ver se ele estava bem” (Diário de Campo, 10 maio 2019). A preocupação do regente-educador com a frequência dos alunos ocorre porque eles são bolsistas e cumprem um termo de compromisso, mas também, pela boa relação afetiva que a CCD mantém.

Um fator que percebi ajudar na concentração dos alunos durante os ensaios era a presença de coordenadores de área na CCD, como ocorreu com as visitas do Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto e do Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri:

Quando voltaram do intervalo, tinham a presença do Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas na Regional de Ribeirão Preto (que também foi professor de viola no polo ACIF - Franca do Projeto Guri). Ele ia filmar o ensaio, por isso a dinâmica mudou um pouco. Percebi que os alunos se preocuparam mais com a postura,

ajeitaram-se melhor na cadeira, ficaram mais atentos ao regente-educador, mantiveram-se mais concentrados para gravar a música corretamente (Diário de Campo, 24 maio 2019).

Mesmo acostumados com as visitas frequentes desses coordenadores, era perceptível a mudança no semblante do grupo. Isso aconteceu também com a visita do antigo regente-educador da CCD em um dos ensaios observados: “Os alunos ficaram felizes em revê-lo. Durante os ajustes nos arranjos, ele ajudou o pessoal do naipe violão 2; consegui perceber de longe, pois ele estava ao lado do naipe apontando para a partitura” (Diário de Campo, 24 maio 2019).

Os alunos sentiam falta dos colegas que estavam distantes do grupo, seja por terem faltado, seja por estarem desconcentrados, isto é, os alunos precisavam caminhar todos juntos para o engajamento do grupo. Em determinado momento da observação, duas alunas haviam deixado para trocar as cordas de seus instrumentos no início do ensaio geral, “o grupo todo, então, sentiu falta das alunas que faltavam no naipe; alguns inclusive falaram para o regente-educador que não estavam escutando o naipe da viola” (Diário de Campo, 10 maio 2019). Pode-se pensar que, em um grupo musical com 20 instrumentistas, duas pessoas não fariam tanta falta, afinal, mesmo com a ausência dessas alunas, ainda havia outros três instrumentistas cobrindo o naipe de violas no ensaio geral. Porém, na CCD, um grupo musical que depende de cada e todos os seus integrantes, a ausência dessas alunas foi sentida.

Perceber que é preciso escutar o seu próprio instrumento mais os instrumentos dos 19 instrumentistas compondo o todo do grupo é resultado de um processo de ensinoaprendizagem construído ao longo do tempo, que necessita do (re)conhecimento musical e social de cada aluno.

Ao se conhecer e reconhecer o outro na relação social que sustenta o processo de ensinoaprendizagem musical, descobrindo e percebendo as facilidades e dificuldades de cada um dentro do grupo, as interações são intensificadas durante a execução do repertório nos ensaios da CCD: “as interações pelo olhar e pelo sentimento da música em processo se dão com os colegas que estão ao lado, mas também com o pessoal mais distante, e mesmo com o pessoal que senta à frente” (Diário de Campo, 31 maio 2019).

CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender como ocorre o processo de ensinoaprendizagem musical nos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas, Grupo de Referência do Projeto Guri - polo ACIF Franca-SP.

O Projeto Guri consiste em um programa sociocultural de educação musical, gerido pela Organização Não Governamental Sustenidos, para crianças e jovens de 6 a 18 anos de idade residentes na capital, litoral e interior paulista; atende também jovens de 12 a 21 anos nos polos da Fundação CASA no Estado de São Paulo. O Projeto Guri se instalou em Franca, nordeste do estado, em 2002 e cinco anos mais tarde (ver NR 8) a Associação do Comércio e Indústria de Franca (ACIF), que dá nome ao polo até hoje, assumiu a gestão do programa de educação musical nesta cidade. Em 2012, foi criado o Grupo de Referência Camerata de Cordas Dedilhadas, unindo três instrumentos musicais: cavaquinho, viola caipira e violão.

Na estruturação do plano de investigação, foi adotada como metodologia a pesquisa qualitativa. A coleta de dados se deu através de seis observações de maio a setembro de 2019, dos ensaios de naipe e geral da CCD, registradas em Diário de Campo; a realização de uma entrevista via e-mail com regente-educador (outubro de 2020), e a busca de dados sobre o Projeto Guri, o polo ACIF Franca-SP e a CCD em documentos disponíveis na internet.

No ano de 2019, a Camerata de Cordas Dedilhadas contava com 21 participantes, sendo um regente-educador e 20 alunos/músicos e alunas/musicistas divididos em quatro naipes de instrumentos: cinco cavaquinistas, cinco violeiros, e 10 violonistas divididos em dois naipes, violão 1 e violão 2. Os ensaios eram agendados às sextas-feiras à tarde, a partir de 14 horas, com duração média de quatro horas, com uma parada para intervalo, no prédio que sediava o polo do projeto em Franca. A estrutura dos ensaios consistia numa primeira parte (antes do intervalo) para ensaios de naipe, no intervalo para o lanche dos participantes da CCD, e numa segunda parte (após o intervalo) para ensaio geral. Nos ensaios de naipe, os alunos do cavaquinho e da viola caipira ensaiavam em salas separadas; os alunos dos dois naipes de

violão ensaiavam em lugares separados de uma mesma sala onde ocorria o ensaio geral.

No início da pesquisa, em 2019, havia planejado assistir uma ou mais apresentações da CCD, mas com a dificuldade de deslocamento para a cidade de Franca e a rotina diária de estudos e trabalhos em Uberlândia-MG, não foi possível. Embora ainda tenha cogitado assistir alguma apresentação em 2020, também não foi possível, devido à pandemia de COVID-19 que nos exigiu o distanciamento social e suspendeu a realização de apresentações públicas.

Na busca por literatura foram encontradas várias pesquisas sobre a educação musical no Projeto Guri, realizadas em programas de pós-graduação *strito-sensu* no estado de São Paulo, ou como TCC de especialização e de graduação. De forma geral, as publicações abordam dois tipos de temas: aspectos gerais da educação musical no Projeto Guri (práticas pedagógicas, metodologias, estrutura curricular) e ensino coletivo de música (coro ou instrumento).

A revisão de textos acadêmicos brasileiros sobre ensaio como tempo/espço de ensinoaprendizagem de música me levou a quatro autores (FIGUEIREDO, 1989, 1990; MENDES, 2008; SILVA, 2011; SILVA, 2012). A leitura desses autores revelou duas perspectivas teóricas diferentes: Figueiredo (1989; 1990) e Silva (2011) abordam o ensaio pela perspectiva didática, preocupando-se com os conteúdos a serem ensinados, a metodologia capaz de melhor gerir o processo de ensino (SILVA, 2011), e os procedimentos de ensino que devem ser dominados pelo regente durante o ensaio. Mendes (2008) e Silva (2012) abordam o ensaio pela perspectiva sociológica, interpretando o processo de ensinoaprendizagem musical como troca entre os sujeitos da ação pedagógica (regente e músicos) e focando nas relações entre os sujeitos pedagógicos e entre esses e a música.

Semelhantemente à Mendes (2008) e Silva (2012), nesta pesquisa, interpretei o ensaio da CCD como um tempo/espço de ensinoaprendizagem em que seus integrantes se engajam musicalmente estabelecendo relações sociais, cada qual carregando experiências musicais e personalidades diferentes, mas todos compondo um grupo com identidade diversa da de seus componentes.

Para fundamentar minhas reflexões sobre os dados coletados, pautei-me em conceitos como inclusão e diversidade, considerados importantes por Souza (2014) para as reflexões sobre a prática da educação musical em projetos sociais. Esses conceitos me possibilitaram compreender as relações sociais estabelecidas pelos alunos durante os ensaios da CCD.

Pautei-me também na compreensão de Schütz (1964) sobre os fenômenos envolvidos no “fazer música juntos”, como a sincronização do tempo interior entre músicos e público, fazendo a comunicação artística possível. Nos ensaios da CCD, interpretei os alunos como seus próprios ouvintes. Os alunos eram executantes e também ouvintes do próprio fazer musical, viabilizando processos de ensinoaprendizagem através das relações estabelecidas durante a execução musical em conjunto. Diferentemente das apresentações musicais, ser ouvinte do próprio fazer musical possibilitava ao grupo compartilhar conhecimento musical pelas experiências que os alunos vivenciavam no decorrer do ensaio, pela troca de ensinoaprendizagem com o outro e com o regente-educador, e pela interação a partir de vários sistemas semânticos: observações, conversas, partituras, gestos e olhares.

Todos os dados coletados foram categorizados de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa: conhecer como se dá a estrutura e a organização dos ensaios do Grupo de Referência Camerata de Cordas Dedilhadas do polo ACIF-Franca do Projeto Guri; conhecer como os alunos participantes da Camerata de Cordas Dedilhadas aprendem música; identificar os conteúdos de música vivenciados pelos participantes da Camerata de Cordas Dedilhadas; e compreender como as relações sociais estabelecidas pelos alunos participantes da Camerata de Cordas Dedilhadas potencializam a aprendizagem musical.

As interações dos alunos da CCD durante o tempo em que estavam ensaiando, aconteciam em três espaços/tempos diferentes: as salas de ensaio de naipe, o intervalo e a sala do ensaio geral. Porém, mesmo antes do ensaio iniciar dentro dos tempos/espacos institucionalmente definidos para tal, os alunos já começavam a aquecer os dedos em seus instrumentos, executando músicas outras que não do repertório da CCD ou praticando a leitura musical de suas partes, tentando resolver problemas técnicos como digitação por exemplo.

Respaldo nas teorias sobre lugar e espaço de Certeau (1998 *apud* REIS, 2013), sobre espaço social de Bourdieu (2003) e sobre os fenômenos envolvidos na execução musical em conjunto de Schütz (1964), observei que os alunos organizavam-se nas salas de ensaio de naipe e de ensaio geral de maneiras diferentes, tornando-os espaços sociais. Nos ensaios de naipe havia um aluno responsável por levar as orientações do regente-educador ao restante do naipe (o cabeça de naipe), alguns naipes se sentavam em círculo, outros se subdividiam para, juntos, exercitarem a leitura musical e traçarem estratégias para a execução em seus instrumentos musicais. No ensaio geral, no grupo todos se sentavam em duas grandes filas dispostas em semicírculo. Cada cadeira, cada fila ocupada pelos alunos materializa um espaço relativo à hierarquia social e à divisão de funções do trabalho musical no grupo, seja nos ensaios de naipe, seja nos ensaios gerais. Assim, essas diferentes configurações espaciais (disposição em círculo ou duas filas em semicírculo) emolduravam diferentemente as interações sociais dos alunos de forma que estes, em seus espaços sociais, acabam aprendendo como se comportar face às hierarquias músico-profissionais, por exemplo.

A estrutura e organização dos ensaios da CCD nos mostraram, portanto, que o processo de ensinoaprendizagem musical é facultado pelas relações sociais que ocorrem não somente nos tempos institucionalizados para o ensaio, mas também antes do seu início e no intervalo. Por isso, sugere-se que os momentos fora da institucionalidade dos ensaios sejam levados em conta, pois estão prenes de situações de ensinoaprendizagem musical.

Já os lugares onde ocorriam os ensaios de naipe e geral da CCD, tomados como espaços sociais, nos mostraram o quanto podem ensinar aos participantes sobre hierarquias socioprofissionais e divisão do trabalho musical, afinal, cada um sabia o lugar que lhe cabia sentar na configuração das cadeiras nas salas de ensaio.

Durante os ensaios os alunos utilizavam diversas estratégias para garantir e sincronizar suas práticas musicais com o grupo: se orientavam ouvindo o resultado sonoro do grupo e observando visualmente os seus colegas, especialmente seus gestos corporais que, muitas vezes, constituíam macetes para soluções de leitura musical ou de técnica instrumental, faziam anotações nas partituras para se lembrarem de como determinado trecho tinha

que ser executado, exercitavam a leitura musical em conjunto, tomavam decisões sobre a padronização das formas de tocar, como a digitação, por exemplo.

Estas estratégias eram construídas ao longo dos ensaios de naipe e geral, e consistiam em acontecimentos “infinitamente pequenos” do processo de ensinoaprendizagem musical na CCD. Os alunos trocavam experiências fazendo com que o grupo todo estivesse mais consciente das possibilidades de fazer música juntos; o aluno que construía uma estratégia para compreender algum elemento musical, compartilhava-a com os demais para que todos, através da execução musical, espelhassem-se mutuamente. Dentro do ensaio, o processo de ensinoaprendizagem musical dependia da relação que os alunos estabeleciam uns com os outros, e neste caso, os outros podiam ser o grupo tomado com um todo. Sendo assim, era no grupo que os alunos se espelhavam, permitindo que até os que se sentavam mais distante pudessem interagir ouvindo o resultado sonoro da execução musical em conjunto e observando o fazer musical de seu outro mais próximo.

Os conteúdos musicais abordados estavam diretamente ligados ao repertório musical trabalhado nos ensaios da CCD. Observou-se que o grupo tocava principalmente arranjos da música popular brasileira; os arranjos eram feitos pelos componentes do grupo, podendo ser do regente-educador e dos próprios alunos, ou construídos junto com os músicos convidados pelo programa Guri Convida (que lhes proporcionava importantes vivências musicais). Independente da origem dos arranjos, o grupo sempre trabalhava a lapidação do repertório de forma democrática, com o regente-educador consultando e considerando a perspectiva dos alunos para que os arranjos soassem conforme a personalidade do grupo. Além disso, pude observar que o repertório executado pela CCD era preñado de conteúdos musicais compartilhados por meio das experiências com os artistas convidados pelo programa Guri Convida (PROJETO GURI, 2021j), bem como, construídos por meio das pesquisas realizadas pelos alunos para compreender a escolha do repertório e resolver os desafios técnico-instrumentais que as músicas disparavam no tocante à prática instrumental.

As relações estabelecidas entre os integrantes da CCD foram interpretadas como capazes de potencializar interações musicais e sociais

entre os alunos, o regente-educador e coordenadores de área que por vezes visitavam este GR (Supervisor Educacional das Cordas Dedilhadas da Regional de Ribeirão Preto e Coordenador Técnico-Artístico-Pedagógico do Projeto Guri). Apesar dos conflitos observados, essas interações permitiam-lhes (re)conhecer as experiências e habilidades do outro, e isso fortalecia o engajamento dos alunos à prática musical do grupo. As interações musicais fora do repertório da CCD, nos momentos de intervalos e até na troca das músicas durante os ensaios, fortaleciam seus vínculos, o que também potencializava o engajamento na execução musical em conjunto. Creio que o convívio razoavelmente equilibrado entre onze alunos e nove alunas acabava repercutindo na aprendizagem sobre a diversidade de gênero, principalmente se considerarmos que os instrumentos de cordas dedilhadas não são muito populares entre as mulheres na sociedade brasileira. Por fim, a interação com os coordenadores de área que visitavam à CCD possibilitava melhor concentração dos alunos durante os ensaios, o que lhes ajudava também na conscientização de sua importância para a execução musical em conjunto.

As reflexões que esta investigação proporciona são importantes para a educação musical. O ensaio da CCD é um espaço/tempo em que o processo de ensinoaprendizagem musical acontece sincronizado com as relações sociais estabelecidas entre os integrantes do grupo, presentes no ambiente do Projeto Guri, um universo social envolvido em conteúdos musicais.

Esta pesquisa e as situações observadas despertaram-me várias ideias para as aulas que ministro em projetos sociais, nos quais venho trabalhando nesses últimos anos na cidade de Uberlândia-MG. Por exemplo, através das reflexões sobre a estratégia de aprendizagem por observação (item 4.2 do capítulo 4), realizei uma atividade didática com minhas turmas de prática musical coletiva de violão, desenvolvendo um exercício técnico-instrumental através de gestos e observação dos alunos, os quais tinham que escolher (pelo olhar) qual seria o próximo a tocar o exercício.

As reflexões desta pesquisa sobre o processo de ensinoaprendizagem nos ensaios da Camerata de Cordas Dedilhadas também podem ajudar os regentes, os alunos, os músicos, os pesquisadores e educadores musicais a identificarem o ensaio e também a prática coletiva como um tempo/espaço em que todos os seus integrantes são capazes de interagir ensinando e

aprendendo música. Podem somar ainda para a importância da educação musical em projetos sociais, que tantas pesquisas já apontaram, ao mostrar os vínculos construídos (muitas vezes mediante ressignificação dos conflitos) entre os jovens da CCD, quando se relacionavam socialmente através da música.

Com base nessas discussões, outras pesquisas podem ser realizadas no tocante ao ensaio como tempo/espço gerador de ensinoaprendizagem musical. Além do aprofundamento das observações realizadas nesta pesquisa (como as que faltaram sobre as apresentações públicas da CCD), o processo de ensinoaprendizagem pode ser observado em ensaios de outros grupos musicais, como orquestras profissionais ou grupos musicais diversos (bandas, *big bands*, cameratas), por meio dos quais pode ser analisada a diferença das relações pedagógico-sócio-musicais entre um grupo profissional e um grupo com função educacional, ou entre um grupo amador e um grupo de musicistas em formação, por exemplo. Pode-se construir uma investigação identificando o processo de ensinoaprendizagem musical em outros Grupos de Referência do Projeto Guri, analisando também as interações que ocorrem nas apresentações desses grupos. Ou ainda, uma pesquisa para entender o envolvimento que os egressos dos GR do Projeto Guri têm com a música. Todas essas possibilidades podem constituir pesquisas que abordem pedagogia musical e relações sociais.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRO Penezzi. *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*, s.d. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/alessandro-penezzi>. Acesso em: 7 ago. 2021a.

ALESSANDRO Penezzi. *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alessandro_Penezzi. Acesso em 7 ago. 2021b.

ANDRÉ, Marli. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 15-25.

BALLESTÉ, Adriana Olinto. Organização conceitual do domínio de instrumentos musicais com base na teoria do conceito. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ANCIB), 12., 23 a 26 de outubro de 2011, Brasília - DF. *Anais...* Brasília: UnB, 2011. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/89/1/AdrianaEnancib2011b.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

BORGES, Pedro Henrique de Souza. O Regente: seu *habitus*, campo e estratégia. In: SIMPOM: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 3., 25 a 28 novembro de 2014, Rio de Janeiro, RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2015. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/4631/4150>. Acesso em: 20 set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Tradução de: Mateus S. Soares Azevedo et al. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 159-166.

BRASIL. *Lei nº 8.096*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069compilado.htm. Acesso em: 6 out. 2021.

CARLINHOS Antunes. *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/carlinhos-antunes>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CASTRO, Rafael Y; STASI, Carlos. A introdução da percussão melódica, através do glockenspiel, nas oficinas de percussão do Projeto Guri, ministradas nos Centro de Internação da Fundação Casa na capital e interior de São Paulo. CONGRESSO BRASILEIRO DE PERCUSSÃO, I, 9 a 12 de maio de 2017, Campinas - SP. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15leNGCaIJ9A-GvAmN-5q2juWR3Yfv_cm/view. Acesso em: 6 out. 2021.

CHIARINI, Caio Abreu. *Educadores Musicais, oficinas de música e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: experiência pedagógico-musical na Fundação CASA (SP)*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Instituto de Artes, São Paulo - SP. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151755>. Acesso em: 6 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa. In: _____. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 77-104.

COOK, Nicholas. Fazendo música juntos ou improvisação e seus outros. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-20. 2007. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/16/num16_cap_01.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

CRUZ, Fernando Vieira da. *O Projeto Guri e os desafios da educação musical no estado de São Paulo*. Trabalho apresentado na Seção Nacional do Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM Brasil. s.d. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2018/08/Artigo-2-Fernando-Cruz.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

CRUZ, Fernando Vieira da; CRUZ, Dayana Aparecida Marques de Oliveira. O ensino de música e seus desafios abordados no Projeto Guri. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CEUNSP, 12 a 14 de junho de 2017, Itu/Salto - SP. *Anais...* Itu/Salto: Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, 2017. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2018/08/Artigo-Fernando-Cruz-e-Dayana-Cruz.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

CRUZ, Vanderson. *Violão: turma a*. São Paulo: Associação Amigos Projeto Guri, 2016. 112 p. Livro Didático do Projeto Guri/Violão/Educador(a). Disponível em: http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2013/07/Educador-Violao-turma-A_2016-novo.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

DIEGO Figueiredo. Disponível em: <https://www.diegofigueiredo.com/turne>. Acesso em: 7 ago. 2021.

EPTV 1. Instrumentista Diego Figueiredo comemora indicação ao Grammy. *G1: Ribeirão e Franca*. 04 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/01/04/instrumentista-diego-figueiredo-comemora-indicacao-ao-grammy-fantastico-para-o-brasil.ghtml>. Acesso em: 7 ago. 2021.

FERNANDO Caselato faz show com composições de viola instrumental e clássicos da música raiz. *Carta Campinas*, 07 de janeiro 2014. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2014/01/fernando-caselato-faz-show-com-composicoes-de-viola-instrumental-e-classicos-da-musica-raiz/>. Acesso em: 7 ago. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ensaio coral: treinamento ou aprendizagem. *Opus*, Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM, v. 1, p. 72-78, 1989. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/9/13>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem*: a prática coral numa perspectiva de educação musical. 1990. 144 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS. 1990. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131743>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FRANCA SP. *Projeto Guri em Franca*. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/NqpJB7zxU3o>. Acesso em: 4 ago. 2021.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. *A voz e a vez dos alunos e alunas no Projeto Guri*. Relato de experiência. s.d. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2018/08/Artigo-Claudia-Freixedas.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

GANDRA, Alana. Mulheres têm participação tímida, embora crescente, no setor musical. *Agência Brasil*, 08 de março de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-03/mulheres-tem-participacao-timida-embora-crescente-no-setor-musical>. Acesso em: 18 out. 2021.

GURI CONVIDA 2018 - Grupo de Referência Franca - Camerata de Cordas Dedilhadas. [S.l.: s.n.], 2019b. 1 vídeo (1h.20min.01seg.). Canal Projeto Guri. Disponível em: <https://youtu.be/KgkDDe0nb2c?t=1>. Acesso em: 04 ago. 2021.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Possibilidades de uma audição da vida social. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVIII, 26 a 30 de outubro de 2004, Caxambu - MG. *Anais...* São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2004. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-28-encontro/st-5/st04-4/3919-rhikiji-possibilidades/file>. Acesso em: 6 out. 2021.

IVAN Vilela. *Wikipédia*: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ivan_Vilela. Acesso em: 7 ago. 2021.

KODAMA, Márcia Kazue. *Tocando com concentração e emoção*. São Bernardo do Campo, SP: M. Kazue Kodama, 2000. 104 p.

LIMA, Daniel Dias de; MACEDO, Thiago Felipe de. *O ensino de Percussão na Fundec e no Projeto Guri na cidade de Sorocaba*. CONGRESSO BRASILEIRO DE PERCUSSÃO, I, 9 a 12 de maio de 2017, Campinas - SP. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2017. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2018/08/Artigo-Thiago-Macedo-e-Daniel-Lima.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

LOURENÇO, Tainá. Músicos trazem diferentes versões da viola tradicional: “Revovedo” apresenta obras do professor e compositor Fernando Caselato e do engenheiro e violeiro Luciano Goulart. *Jornal da USP*, 26 de abril de 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/musicos-trazem-diferentes-versoes-da-viola-tradicional/>. Acesso em: 7 ago. 2021.

MARQUES, Luis Fernando Lobo Rosa. *Música, infâncias e desproteção social*. 2020, 112 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Santos - SP. 2020. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2020/08/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Luis-Fernando-Lobo-Rosa-Guri.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

MENDES, Giordan Benfica. *Conjunto de violões do Conservatório Estadual de Música “Renato Frateschi”, de Uberaba - MG: um estudo sobre o processo de ensino/aprendizagem musical entre os participantes*. 2008. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Graduação em Ed. Artística - Hab. em Música, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG. 2008.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógica-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de Ensinar de Música*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 119-132.

O SOM do Brasil na viola de Fernando Caselato. *Jornal da USP*, 04/03/2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/o-som-do-brasil-na-viola-de-fernando-caselato/>. Acesso em: 7 ago. 2021.

OFICINA Escola de Lutheria da Amazônia. *A Oela*. Disponível em: <https://www.oela.org.br/institucional.php>. Acesso em: 11 ago.2021

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*. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Instituto de Artes, São Paulo - SP. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151995>. Acesso em: 6 out. 2021.

PAZIANI, Juliana Damaris de Santana. *Coro infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri regional Ribeirão Preto: repertório e formação do regente (educador musical)*. 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Instituto de Artes, São Paulo - SP. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/13265>. Acesso em: 6 out. 2021.

PERFIL Carlinhos Antunes: música no MCB. *Museu da Casa Brasileira*. Disponível em: <https://mcb.org.br/pt/programacao/musica/perfil-carlinhos-antunes-musica-no-mcb/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. Divisões e hierarquias no interior da orquestra. In: _____. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Sociedade, Política e Cultura, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP. 2006. p. 88 - 100.

PROJETO GURI - Polo ACIF Franca. [S.l.: s.n.], 2017a. 1 vídeo (5min.14seg.). *Canal Ello Produtora de Vídeo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jbl4HjLabPA>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PROJETO GURI 2018. *Guri Convida: Carlinhos Antunes e o Grupo de Referência de Franca*. 2017c. Disponível em: <https://www.cultura.sp.gov.br/guri-convida-carlinhos-antunes-e-o-grupo-de-referencia-de-franca/>. Acesso em: 12 out. 2021.

PROJETO GURI. *Como funciona*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/como-funciona/>. Acesso em: 4 ago. 2021a.

PROJETO GURI. *Grupo de Referência de Franca recebe Carlinhos Antunes no próximo Guri Convida*. 2017b. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/acontece/guri-convida-promove-encontro-entre-o-musico-carlinhos-antunes-e-o-grupo-de-referencia-de-franca/>. Acesso em: 12 out. 2021.

PROJETO GURI. *Grupos de Referência*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/grupo-de-referencia/>. Acesso em: 4 ago. 2021b.

PROJETO GURI. *Grupos de Referência: Como funciona*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/grupo-de-referencia/como-funciona/>. Acesso em: 4 ago. 2021c.

PROJETO GURI. *Grupos de Referência: Processo seletivo*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/grupo-de-referencia/processo-seletivo/>. Acesso em: 4 ago. 2021d.

PROJETO GURI. *Grupos de Referência: Programação 2019*. 2019a. Disponível em: http://www.projetoquri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2019/10/Guri-Convida-2019-programacao_geral2019.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021

PROJETO GURI. *Guri abre luteria em Franca e ensina ofício da construção e manutenção de instrumentos*. 2018a. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/acontece/projeto-guri-inaugura-o-polo-lutheria-franca-curso-ensina-a-construcao-e-manutencao-de-instrumentos-de-madeira/>. Acesso em: Acesso em: 7 ago. 2021.

PROJETO GURI. *Guri de Franca ganha espaço moderno com apoio da ACIF e investimento da Arteris*. 2021e. Disponível em:

<http://www.projetoquri.org.br/acontece/projeto-guri-ganha-espaco-moderno-com-apoio-da-acif-e-investimento-da-arteris/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

PROJETO GURI. *História*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/quem-somos/historia/>. Acesso em: 4 ago. 2021f.

PROJETO GURI. *Ivan Vilela e Grupo de Referência de Franca fazem reeleitura de Milagre dos Peixes*. 2018b. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/acontece/grupo-de-referencia-do-projeto-guri-toca-com-ivan-vilela/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

PROJETO GURI. *Manual do Aluno*. 2019c. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2019/08/manual-do-aluno-2019.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PROJETO GURI. *Onde foi parar depois do Guri?* 2020. 49 p. Disponível em: <https://www.projetoquri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2021/07/Onde-Foi-Parar-Depois-do-Guri-2020.pdf>. 2021.

PROJETO GURI. *Organização responsável pelo Projeto Guri muda de nome e busca expandir sua atuação*. 2019d. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/acontece/especializada-na-gestao-cultural-organizacao-responsavel-pelo-projeto-guri-muda-de-nome-e-busca-expandir-sua-atuacao/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PROJETO GURI. *Orquestra Verde é lançada em Franca*. 2013. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/acontece/orquestra-verde-e-lancada-em-franca/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PROJETO GURI. *Orquestra Verde*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/projetos-especiais/orquestra-verde/>. Acesso em: 4 ago. 2021g.

PROJETO GURI. *Polos Fundação CASA*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/polos-fundacao-casa/>. Acesso em: 6 out. 2021h.

PROJETO GURI. *Princípios organizacionais*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/quem-somos/principios-organizacionais/>. Acesso em: 8 ago. 2021i.

PROJETO GURI. *Projeto Guri realiza concerto em Franca com Alessandro Penezzi*. 2014. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/acontece/grupo-de-referencia-de-franca-recebe-o-famoso-violonista-alessandro-penezzi/>. Acesso em: 7 ago. 2021.

PROJETO GURI. *Projetos Especiais*. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/projetos-especiais/>. Acesso em: 7 ago. 2021j.

RAVET, Hyacinthe. *Carrières de musicien-nes : les résultats*. Palestra apresentada no Seminário internacional “Trabalho docente e artístico: força e

fragilidade das profissões”. Unicamp, Campinas, SP, 18 a 20 de abril de 2006. Disponível em: www.fe.unicamp.br/profarte. Acesso em: 23 maio. 2006.

REIS, Breno Maciel Souza. Pensando o espaço, o lugar e o não lugar em Certeau e Augé: perspectivas de análise a partir da interação simbólica de Foursquare. *Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 136-148, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/6969>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Atravez: Educação Musical*, São Paulo, n. 2/3, p. 1-14, fev.-ago. 1991.

SCANDAR, Mariana Faria. *O ensino aprendizagem de música no Musical “Wicked”*. 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27132>. Acesso em: 4 out. 2021.

SCHÜTZ, Alfred. La ejecución musical conjunta: estudio sobre las relaciones sociales. In: _____. *Estudios sobre teoria social*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1964. p. 153-170.

SILVA NETO, Juraci Alves. *Perfil de Egressos do Curso de Graduação em Música da UFU formados entre os anos 2010 e 2016: formação e atividades profissionais*. 2019. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Curso de Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25451>. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. O ensaio-aula: uma proposta de metodologia de ensaio para banda de música. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, n. 4, p. 127-161, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2473>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SILVA, Ruth de Sousa Ferreira. *Ensino/aprendizagem musical no ensaio: um estudo de caso na Orquestra Camargo Guarnieri*. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12299>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SILVEIRA JUNIOR, Ary da Silveira; BENEDITO, Celso José Rodrigues. *Adequação de arranjos para alunos do Projeto Guri - AAPG através de uma prática musical inclusiva*. Relato de uma experiência no Centro Municipal de Educação e Artes de Guarulhos - SP. s.d. Disponível em: <http://www.projetoquri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2018/08/Artigo-Ary-Junior-e-Celso-Benedito.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

SOUTO, Claudia Izabel de Siqueira Cesar. *A educação musical humanizadora nas aulas de canto coral da Associação Amigos do Projeto Guri realizadas na Fundação CASA*. 2017. 74 f. Trabalho de Conclusão de curso, Programa de Pós-Graduação em Educação Musical, Faculdade Cantareira, São Paulo - SP. 2017. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2019/08/A-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL-HUMANIZADORA-NAS-AULAS-DE-CANTO-CORAL-DA-ASSOCIA%C3%87%C3%83O-AMIGOS-DO-PROJETO-GURI-REALIZADAS-NA-FUNDA%C3%87%C3%83O-CASA.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: _____ (Org.). *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 11-26.

SUSTENIDOS. *Quem somos*. Disponível em: <https://www.sustenidos.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

TERRITÓRIOS CULTURAIS - Projeto Guri. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (16min.13seg.). *Canal TV Cultura*, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5d0SbbNvztY>. Acesso em: 4 ago. 2021.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerário de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183- 205.