



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

**SELEÇÃO DE REPERTÓRIO PARA AULAS DE
MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS DE UBERLÂNDIA - MG**

Uberlândia, dezembro de 2023.

NATÁLIA FERNANDES DA COSTA

**SELEÇÃO DE REPERTÓRIO PARA AULAS DE
MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS DE UBERLÂNDIA - MG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em cumprimento à avaliação da disciplina GMU054 - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em Música, Habilitação em Flauta Doce: Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Cíntia Thais Morato.

Uberlândia, dezembro de 2023.

*“Sou feliz, alegre e forte. Tenho amor e sorte aonde quer que eu vá.
Sou feliz, alegre e forte. Tenho amor e muita sorte aonde quer que eu vá”.*

Marisa Monte

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que sempre foi e sempre será o meu refúgio e a minha fortaleza. Independente do momento e do lugar, sempre estive segurando a minha mão e guiando os meus passos.

Ao meu marido Rodrigo Duarte, meu amor, meu melhor e maior parceiro de todos os momentos da vida. Obrigada pelo carinho, força, e pela paciência que sempre teve comigo. Por abraçar os meus propósitos como se fossem seus e me incentivar de todas as formas durante a realização dessa pesquisa.

À minha orientadora e amiga querida, professora Cíntia Thais Morato, pela paciência, disposição e dedicação com esta pesquisa. Por sempre ser tão compreensiva com as adversidades que foram aparecendo e que atrasaram um pouco a minha escrita. Pela dedicação intensiva para que eu conseguisse defender a tempo. Eu nunca terei palavras suficientes para expressar o quanto sou grata por ter sido orientada por uma pessoa tão iluminada e inspiradora como você.

À professora Lilia Neves Gonçalves por todo apoio desde o início da minha jornada acadêmica na UFU e por aceitar ser banca desta pesquisa. Nunca vou me esquecer do que fez por mim, da sua compreensão e da sua disposição em sempre nos ajudar; algo que sei, pelo ser humano incrível que é, que faz igualmente por todos os alunos que passam por você. Muito obrigada por tudo.

À professora Paula Andrade Callegari por aceitar ser banca desta pesquisa. Nossa ligação maior aconteceu mais durante as aulas remotas no período pandêmico, mas lhe sou muito grata por todo ensinamento e aprendizagem na flauta doce. Admiro-a muito como professora e como a flautista incrível que é. Muito obrigada por tudo.

Aos coordenadores dos projetos sociais entrevistados, pela disponibilidade em tirar um tempo da sua agenda corrida para me conceder a entrevista. E também pela disposição em responder a todas as perguntas com clareza e riqueza de detalhes. Sempre serei grata por todo aprendizado que essa experiência trouxe para minha jornada acadêmica e profissional.

A todas as Organizações Não Governamentais (ONGs) nas quais já atuei e atuo profissionalmente, pelo aprendizado e experiência que construí

juntamente à minha formação acadêmica e que motivaram a escolha do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

À minha irmã Duda, por sempre me ouvir, apoiar, proteger e amparar. Obrigada por sempre estar ao meu lado me incentivando a continuar e por ser esse raio de sol na minha vida.

À minha mãe Rozilda que sempre foi a minha maior motivação para superar as adversidades da vida. E que, independentemente da dor, da doença ou da distância, sempre me incentivou, desde menina, a ser quem sou e a lutar pelos meus sonhos.

À minha avó Conceição e à minha prima Pauliane que, mesmo a distância, sempre me incentivaram, apoiaram e compreenderam o quanto era importante a conclusão dessa etapa na minha vida.

Ao meu pai Ronaldo que foi responsável pelo o início dos meus estudos de música, pelas primeiras flautas que tive e que de certa maneira contribuiu para que eu nunca desistisse dos meus objetivos de vida e chegasse até aqui.

Sou grata por todos que de alguma maneira fizeram parte dessa jornada e dessa etapa que se encerra com esse TCC. Tudo foi um grande aprendizado. Seguirei em frente, com a cabeça erguida, buscando mais conhecimento e aprendizagens para minha vida pessoa e profissional.

O sonho ainda não acabou!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo compreender o processo de seleção de repertório para as aulas de música em projetos sociais realizados em Uberlândia-MG. Para isso foram elaborados os seguintes objetivos específicos, os quais guiaram a categorização e as reflexões sobre os dados obtidos com a pesquisa: saber quem é ou são as pessoas que escolhem o repertório e quais os papéis sociais que elas desempenham nos projetos sociais onde atuam; saber quais critérios balizam a escolha do repertório por essas pessoas; levantar o repertório escolhido para as aulas de música dos projetos sociais; saber em quais ambientes e para quais públicos esse repertório é apresentado; identificar os usos e funções do repertório escolhido nos projetos mencionados. A coleta de dados seguiu uma abordagem qualitativa e foi realizada por meio da entrevista semiestruturada com três proponentes e coordenadores de cinco projetos sociais de música em Uberlândia – as entrevistas ocorreram em 2021 e 2022. Os resultados apresentam e discutem como os papéis sociais dos proponentes condicionam os critérios com que selecionam o repertório musical, como os seus e princípios pedagógico-musicais se coadunam com esses critérios, além disso, como as relações estabelecidas entre os projetos e as instituições mantenedoras ou patrocinadoras acabam também influenciando no processo de seleção. A pesquisa discute ainda as funções que o repertório exerce nesses projetos demonstrando a complexidade dos dilemas envolvidos na sua escolha.

Palavras-chave: Seleção de repertório musical, usos e funções da música, projetos sociais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria das perguntas do roteiro de entrevista separadas por cores.....	30
Quadro 2 – Informações sobre a realização das entrevistas.....	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.2 Os projetos sociais com música em Uberlândia-MG	11
1.2 Pesquisas sobre seleção de repertório: revisão bibliográfica	14
1.1.1 Seleção de repertório e preferências musicais de alunos	16
1.1.2 Dilemas envolvidos na seleção de repertório	17
1.1.3 Seleção de repertório e as culturas musicais	18
1.3 Estrutura formal do TCC	19
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
2.1 Usos e funções da música segundo Alan Merriam (1964).....	21
2.2 Usos e funções da música na escola de educação básica.....	24
2.3 Usos e funções da música e a dimensão política da educação.....	27
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 Pesquisa qualitativa	29
3.2 Entrevista semiestruturada e roteiro de entrevista.....	30
3.3 Procedimentos de coleta de dados.....	31
3.2.1 Os projetos sociais pesquisados	31
3.2.2 Realização das entrevistas	35
4.4 Transcrição e categorização dos dados	37
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	39
4.1 Pessoas que escolhem o repertório nos projetos sociais	39
4.1.1 Responsável pela seleção de repertório no Projeto W.....	39
4.1.2 Responsável pela seleção de repertório nos Projetos A, B e C	41
4.1.3 Responsável pela seleção de repertório no Projeto H	42
4.2 Critérios que balizam a escolha do repertório musical nos projetos sociais	44
4.2.1 Critérios de escolha do repertório no Projeto W.....	44
4.2.2 Critérios de escolha do repertório nos Projetos A, B e C	48
4.2.3 Critérios de escolha do repertório no Projeto H	54
4.3 Princípios pedagógico-musicais no ensino do repertório nos projetos sociais.....	57
4.3.1 Princípios pedagógico-musicais no Projeto W	57
4.3.2 Princípios pedagógico-musicais nos Projetos A, B e C.....	59

4.3.3 Princípios pedagógico-musicais no Projeto H	62
4.4 Ambientes e públicos com os quais o repertório selecionado é compartilhado	64
4.4.1 Repertório e público do Projeto W.....	64
3.4.2 Repertório e público dos Projetos A, B e C	65
4.4.3 Repertório e público do Projeto H	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	78
APÊNDICE B: CARTA DE APRESENTAÇÃO	80
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	82

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relata os resultados da pesquisa que investigou o processo de seleção de repertório para aulas de música em cinco projetos sociais de Uberlândia-MG.

Sabe-se que a música sempre esteve presente no cotidiano dos seres humanos. Sua definição é muito refletida e debatida entre músicos, instrumentistas, compositores, arranjadores, professores, alunos, apreciadores, pesquisadores de todas as áreas musicais, como de outras áreas científicas. Dito isso, percebe-se o quanto a música é importante na rotina das pessoas, ouvintes ou estudiosos.

Durante a minha prática profissional atuando como professora de flauta doce e de musicalização em projetos sociais, tenho trabalhado com repertório escolhido por outrem, pois muitas vezes não são os professores que escolhem o repertório para seus alunos nas práticas instrumentais desses espaços.

Diante da realidade que vivencio, alguns questionamentos a respeito da seleção de repertório para as aulas de música em projetos sociais têm me acompanhado: de que forma é feita esta seleção? Quais critérios determinam essas escolhas? Quais os usos desse repertório? Qual a sua função dentro dos projetos? Qual o seu reflexo no desenvolvimento musical e social dos alunos?

Esses questionamentos me conduziram a elaborar a seguinte pergunta que motivou essa pesquisa: Como se dá o processo de escolha do repertório para as aulas de música em projetos sociais? Para me auxiliar a não perder de vista o objeto de estudo da pesquisa, foram elaboradas outras perguntas: Quem escolhe o repertório? Quais critérios balizam a escolha do mesmo? Com quais intenções esse repertório é escolhido? Quais os usos e funções desse repertório nos projetos sociais?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de escolha do repertório para as aulas de música em projetos sociais realizados em Uberlândia. Os objetivos específicos da pesquisa foram: saber quem é ou são as pessoas que escolhem o repertório e quais os papéis sociais que elas desempenham nos projetos sociais onde atuam; saber quais critérios balizam a escolha do repertório por essas pessoas; levantar o repertório escolhido para

as aulas de música dos projetos sociais; saber em quais ambientes e para quais públicos esse repertório é apresentado; identificar os usos e funções do repertório escolhido nos projetos mencionados.

De acordo com a minha experiência profissional e com base nas leituras realizadas para o desenvolvimento da investigação, vejo que a importância desta pesquisa não está em apenas responder aos meus questionamentos pessoais, mas é também importante para a educação musical, principalmente em projetos sociais, já que a “escolha do repertório implica uma ideia sobre música e sobre o ensino [dessa] música” (GONÇALVES, 2008, p. 184).

Assim, investigar este tema ajudou-me a refletir sobre como se dá o processo de seleção do repertório para as aulas de música em projetos sociais e se ele acontece de maneira consciente ou não, pois de acordo com Silva e Braga (2017, p. 1): “toda prática musical está associada a um repertório, logo, a seleção do repertório torna-se um elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem musical em qualquer espaço de ensino”.

1.2 Os projetos sociais com música em Uberlândia-MG

No Brasil existem diversas instituições sem fins lucrativos, organizações da sociedade civil (OSCs) e organizações não governamentais (ONGs), que ofertam oficinas e aulas de música para comunidades em situação de vulnerabilidade, podendo ser aulas individuais ou coletivas. Essas aulas costumam ser financiadas pelos governos municipais, estaduais e/ou federal, por meio de leis de incentivo fiscal, em parceria com doações de pessoas físicas e também jurídicas.

Na cidade de Uberlândia temos várias instituições, entre ONGs e OSCs, que oferecem projetos com aulas de música para crianças e jovens em bairros periféricos. Atualmente (em dezembro de 2023), temos: Ação Moradia¹, Associação Musical Cultura Estudos Saberes Arco e Resiliência² (AMCESAR),

¹ “A Ação Moradia é uma organização social que promove projetos criativos e essenciais em prol do empoderamento social, cultural e econômico de famílias na periferia da zona leste de Uberlândia, precisamente na região do Grande Morumbi”. Mantém o Projeto Música em Ação, com apoio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PMIC). Disponível em: <https://beta.acaomoradia.org.br>. Acesso em: 02 dez. 2023.

² Associação apoiada pelo Centro Comunitário Sal da Terra Shopping Park (entidade confessional evangélica) e patrocinada através de incentivo fiscal. Oferta oficinas de flauta pífaro, flauta transversal, percussão sinfônica, trompa, trompete, violino, violoncelo e contrabaixo para crianças e jovens de 04 a 17 anos. Mantém turmas durante toda a semana, e

Instituto Bem Estar Humano³, Casa da criança e do Adolescente Cristina Cavanis⁴, Centro de Convivência da Criança e do Adolescente Ticote⁵, Creches Comunitárias Associadas de Uberlândia⁶ (CCAU), Estação Vida⁷, Fundação

no sábado, o ensaio da orquestra experimental. Disponível em: <https://www.amcesar.org.br>. Acesso em: 02 dez. 2023.

³ O Instituto Bem Estar “presta serviços na área de assistência social e educacional, às pessoas necessitadas e de baixa renda da comunidade uberlandense. O ‘Bem Estar’ nasceu com o intuito de amenizar as situações de desigualdade social e trazer melhoria às condições de vida das famílias necessitadas”. A instituição mantém sedes nos bairros São Jorge, Jardim Brasília, Morumbi e Pequis, em Uberlândia, e aceita “receber a colaboração de empresas e de cidadãos interessados”. Desenvolve o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) conveniado com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Trabalho e Habitação de Uberlândia, pelo qual desenvolve atividades para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e 11 meses em contra turno escolar, oferecendo atividades esportivas, de lazer, artísticas e culturais – dentre essas: dança, Hip Hop, violão, percussão, circo, balé flauta, musicalização, desenho em quadrinhos. Disponível em: <https://www.bemestarhumano.org/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

⁴ A Casa da Criança e do Adolescente Cristina Cavanis é uma subsede da Associação Antônio e Marcos Cavanis – de missão religiosa católica. A instituição é uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que atende crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social de 6 a 15 anos e 11 meses de idade. Também desenvolve o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) conveniado com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Trabalho e Habitação de Uberlândia pela qual presta serviço para mais de 150 crianças e adolescentes no entorno do Bairro Laranjeiras, dentre eles o Projeto “Música a serviço da comunidade”. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/09/24/caravana-de-prevencao-promove-oficina-de-customizacao-e-palestras-no-bairro-laranjeiras/>; <https://www.facebook.com/cristina.cavanis/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

⁵ O Centro de Convivência da Criança e do Adolescente Ticote é um serviço do Departamento de Educação e Cultura da instituição Divulgação Espírita Cristã, sediada no bairro Tibery em Uberlândia. Esta, por sua vez, consiste numa instituição não governamental, sem fins lucrativos, que presta assistência social e educacional a crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos e 11 meses. De identidade confessional religiosa, tem como objetivo a “formação moral e a divulgação da Doutrina Espírita”; mantém atividades esportivas e artísticas, dentre estas, a música. Disponível em: <https://www.instagram.com/decticote/>; https://prosas.com.br/empreendedores/2550-centro-de-formacao-da-crianca-e-do-adolescente-divulgacao-espirita-crista-ticote#!/#tab_vermais_descricao. Acesso em: 2 dez. 2023.

⁶ “Entidade civil com cunho filantrópico e comunitário, sem caráter lucrativo, é reconhecida como utilidade pública municipal, estadual e federal”. Também de cunho confessional católica, a CCAU tem sede jurídica no bairro Jaraguá, em Uberlândia, e mantém creches nos bairros Jaraguá, Planalto, Morada Nova, Shopping Park, Canaã e Pequis. Tem como missão a “promoção educacional, social e cultural, visando contribuir com a mudança nos aspectos positivos da sociedade”; assim, atende cerca de 1.150 crianças de 4 meses a 16 anos. Mantém o Projeto de música “Encantando”. Disponível em: <http://www.ccau.com.br>. Acesso em: 2 dez. 2023.

⁷ Instituição social voltada para o desenvolvimento de pessoas, localizada no bairro Shopping Park, em Uberlândia. Possui o “propósito e a missão de proporcionar oportunidades visando transformar realidades, empoderando e investindo nas bases de desenvolvimentos e formações de atualmente 150 crianças e jovens de 6 a 16 anos, em situação de vulnerabilidade social”. Oferta oficinas “que trabalham valores como respeito às diversidades, inclusão social, companheirismo, cordialidade, empatia, solidariedade, responsabilidade, espírito de liderança e trabalho em equipe”. As oficinas da área artística são: teatro e percussão. Disponível em: <https://projetoestacaovida.com.br>. Acesso em: 2 dez. 2023.

Aprendizagem Desenvolvimento Social do Menor (FADESOM)⁸, Instituto Alexa⁹, Instituto Politriz¹⁰, Lar Espírita Maria Lobato de Freitas¹¹, Missão Sal da Terra¹², Organização Social Vida Plena¹³.

⁸ Entidade social filantrópica, sem fins lucrativos, com sede no bairro Presidente Roosevelt, em Uberlândia. Tem como propósito “oferecer proteção social, como serviço de ação continuada a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, assegurando espaços de referência e de participação, de relações de afetividade, de respeito e de autoridade que garantam a ampliação de seu universo de trocas culturais, o acesso à tecnologia e a experimentação da participação na vida pública”. Oferta diversas oficinas e atividades para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e 11 meses de idade, cuja admissão é feita meio de encaminhamento do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Oficinas na área artística: balé, circo, dança, música. Disponível em: <http://www.fadesom.com>; <https://www.facebook.com/fund.fadesom>. Acesso em: 2 dez. 2023.

⁹ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, que atua nas áreas de Educação, Cultura e Meio Ambiente. Suas ações e projetos são desenvolvidos em parceria com associações e ONGs atendendo crianças e jovens de 6 a 18 anos. Sua missão: “integrar educação e cultura para desenvolver consciência crítica e mobilizar crianças e adolescentes socialmente vulneráveis a adotarem ações práticas e efetivas de consumo consciente dos recursos ambientais”. Preconiza atividades culturais de música – o Espaço Alexa de Música –, com o objetivo de mostrar que “o convívio comunitário e as artes andam lado a lado”. Disponível em: <http://www.institutoalexa.org.br>. Acesso em: 2 dez. 2023.

¹⁰ Centro de formação de crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade. É um projeto de responsabilidade social da indústria de produtos químicos Politriz, apoiado pelo Criança Esperança (organizações Globo). Possui sedes nos bairros São Jorge e Morumbi, em Uberlândia, e prima pelo “desenvolvimento físico, social, cultural e intelectual, formando futuros e honrados cidadãos”. Na área artística, mantém projetos de artes, canto, instrumentos, e Hip Hop. Disponível em: <https://www.politriz.ind.br/quem-somos/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

¹¹ ONG confessional espírita sem fins lucrativos, com finalidade assistencial e filantrópica, sediada no bairro São Jorge, em Uberlândia, mantém projetos nas áreas de arte-educação e promoção humana e social para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em situação de vulnerabilidade social. Tem por finalidade “ser beneficente, educadora, cultural, de promoção humana, proteção da saúde, da família, da maternidade, da infância, da adolescência e combate à fome e à pobreza”. Mantém projetos de musicalização – em parceria com o Instituto Alexa, oficina de leitura e escrita, brinquedoteca, artesanato, dentre outras. Recebe recursos (85,55%) de subvenções, convênios e parcerias com órgãos ou entidades públicas. Os outros 14,45% do financiamento são decorrentes de doações individuais (membros ou associados da ONG). Disponível em: <https://medium.com/let%C3%ADcia-leles/ong-oferece-atividades-educacionais-para-crian%C3%A7as-de-uberl%C3%A2ndia-8e04ce48d428>; <https://www.facebook.com/larmarialobato/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

¹² Associação confessional evangélica que se define como “beneficente de caráter filantrópico, sem fins lucrativos ou econômicos, com fins sociais, educacionais, profissionalizantes e recreativos” e a “missão de cuidar e transformar vidas”. Atua nas áreas social, da saúde (administra 62 unidades de saúde em Uberlândia, entre UAls e UBSFs) e educação (administra oito centros educativos de educação infantil em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia). Dentre os projetos sociais, se encontra a música e a orquestra sinfônica, sediada no Centro Comunitário Shopping Park. Disponível em: <https://www.missaosaldaterra.org.br/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

¹³ Organização social de utilidade pública, portanto, sem fins lucrativos, atua em “defesa dos direitos sociais e objetiva a defesa de causas relacionadas aos direitos humanos, direitos de grupos minoritários étnicos, e outros direitos difusos e coletivos”. Com sede localizada no Jardim Brasília, em Uberlândia, atende crianças, adolescentes, adultos e pessoas da terceira idade. Oferta projetos de música em parceria com seus proponentes. Disponível em: <http://cnpj.info/Organizacao-Social-Vida-Plena-Osvp>; <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1182/11827/lei-ordinaria-n->

Na maioria dessas instituições, as oficinas de música são promovidas por proponentes externos, pessoa física ou jurídica – nesse último caso, as empresas privadas preferem deixar de pagar impostos e investem nas ONGs ou nos profissionais da área de música que propõem projetos pelas leis de incentivo e executam-nos em parcerias com as mesmas, conforme configurações do terceiro setor.

O terceiro setor consiste em iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil. Podemos entendê-lo como uma mediação entre os mundos público e privado com o objetivo de realizar ações sociais – vimos pelas instituições citadas nas notas de rodapé que essas ações focam nas áreas da educação, saúde, cultura e meio ambiente. Terceiro setor significa, portanto, uma terceira via que não se define nem como primeiro setor – de característica pública, vinculado ao Estado, e nem como segundo setor – de característica privada, vinculada ao mundo empresarial e ao mercado: “de modo mais simplificado, o terceiro setor é o conjunto de entidades da sociedade civil com fins públicos e não lucrativos, conservados pela ênfase na participação voluntária em âmbito não governamental” (TERCEIRO, s. d., s. p.).

As ONGs em que ocorrem os projetos de música cujos proponentes foram entrevistados nessa pesquisa são, portanto, pertencentes ao terceiro setor. Elas se localizam em cinco diferentes bairros da cidade de Uberlândia: São Jorge, Canaã, Laranjeiras, Aclimação e Shopping Park.

1.2 Pesquisas sobre seleção de repertório: revisão bibliográfica

Sabe-se que o repertório é a organização estruturada de um conjunto de músicas e que é uma parte importante no planejamento de aula do professor, seja ela individual ou coletiva, pois é através dele que o aluno irá desenvolver determinadas habilidades, literaturas e técnicas específicas, ou seja, é através do repertório que o aluno abre a porta para uma ou várias dimensões do universo da aprendizagem musical (SILVA; BRAGA, 2017).

Segundo mapeamento feito Moreira (2020), a escolha de repertório é um tema bastante estudado e debatido entre vários professores e pesquisadores; dentre as referências trazidas pelo pesquisador, destaco:

- Schwingel (2014)¹⁴: Repertório musical em práticas de docência: a experiência de três professores de música.
- Medeiros (1997)¹⁵: Educação sonora e ensino musical: uma proposta de repertório para crianças.
- Borges (2014)¹⁶: O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para Educação Musical.
- Moura (2008)¹⁷: Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina Instrumento Suplementar (Violão).
- Bona (2006)¹⁸: Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais.
- Gonçalves (2018)¹⁹: Ensino musical: escolha de repertório e objetivos sob a ótica do professor. Consonâncias e dissonâncias entre a teoria e a prática.

Vê-se por essa amostra de fontes que as abordagens de investigação sobre a seleção de repertório são variadas tornando o tema bastante amplo. Neste contexto, Moreira (2020) realizou um estudo de “estado de conhecimento” para entender o que a literatura brasileira tem apontado sobre a seleção de repertório em contextos formais e não formais de educação por parte de professores especialistas e não especialistas em música. Foi realizado um mapeamento de teses e dissertações, as quais foram separadas por categorias: repertório musical no contexto educacional; repertório musical no

¹⁴ SCHWINGEL, Adrio. *Repertório musical em práticas de docência: a experiência de três professores de música*. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS. 2014.

¹⁵ MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. *Educação sonora e ensino musical: uma proposta de repertório para crianças*. 1997. 238f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1997.

¹⁶ BORGES, Álvaro Henrique. *O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical*. 2014. 121f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

¹⁷ MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. *Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (Violão)*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2008.

¹⁸ BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais*. 139 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC, 2006.

¹⁹ GONÇALVES, Alice Cristina Sarmiento. *Ensino musical: escolha de repertório e objetivos sob a ótica do professor. Consonâncias e dissonâncias entre a teoria e a prática*. 2018. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis-RJ, 2018.

contexto histórico e prático musical; repertório musical presente no conteúdo dos textos, mas não investigado como objeto de estudo.

Tendo sido priorizados os trabalhos que tinham como foco principal o repertório musical no contexto educacional, através da análise desses trabalhos o autor conclui que a escolha do repertório “é um processo complexo e de grande importância para os professores” (p. 11), pois envolve um conjunto de músicas ou atividades para práticas formativas em música, para o desenvolvimento de conteúdos musicais, pedagógico-musicais e extramusicais dentro da sala de aula.

Além disso, o autor afirma que o repertório levado para sala de aula caracteriza o processo de formação que o profissional teve – a escolha de repertório tem relação com questões subjetivas pessoais do professor. Afirma ainda que como o professor se torna referência para o aluno, conseqüentemente o seu repertório também pode provocar o afastamento ou aproximação deste (MOREIRA, 2020, p. 13).

1.1.1 Seleção de repertório e preferências musicais de alunos

Nesse universo de recortes possíveis sobre a temática da seleção de repertório, Ribeiro (2015) aborda a relação entre o repertório das aulas de música na educação básica e as preferências dos alunos, pretendendo responder a pergunta: “como os processos de escolha de repertório na aula de música da educação básica podem refletir na organização de um plano de aula [segundo] a perspectiva do professor entrevistado?” (p. 9).

Para este autor, as músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos podem servir para que o educador conheça como estes veem a música, para adentrar às suas preferências musicais e tentar entender o que eles já sabem e o que eles pensam sobre a aula de música para, a partir daí, apresentar-lhes outros horizontes, ou seja, ampliar o repertório musical dos mesmos.

A preocupação do autor é que não contemplar a vivência musical do estudante pode criar antipatia para com as aulas de música e com o repertório utilizado nas mesmas, o que pode gerar um entrave para o próprio desenvolvimento das aulas de música e da aprendizagem musical dos alunos (RIBEIRO, 2015, p. 7).

O tema da seleção de repertório relacionado às preferências musicais dos alunos é abordado também em relatos de experiência, e Barbosa e Zanetta (2016) nos contam dele em sua experiência de estágio docente com adolescentes de 13 a 16 anos, ocorrido em 2015, na Escola Livre de Música de Florianópolis-SC. O objetivo do estágio era proporcionar que a seleção do repertório valorizasse as preferências musicais dos alunos adolescentes.

Segundo os autores, nesse estágio os adolescentes puderam se aproximar do “Blues” a partir de outros estilos que já ouviam como o “Rock” e o “Pop”. Barbosa e Zanetta (2016) expõem as dinâmicas e processos metodológicos utilizados nas aulas, as trocas de experiências entre alunos e estagiários, o repertório que foi escolhido pelos alunos e os arranjos que foram feitos durante o processo de criação musical proposto. Ao final do relato de experiência, os autores concluem que os alunos experimentaram um repertório mais abrangente e significativo pelo fato da seleção ter partido do seu gosto musical.

1.1.2 Dilemas envolvidos na seleção de repertório

Tourinho (1993a) chama a atenção para a responsabilidade dos envolvidos no processo de escolha do repertório para a educação musical na educação básica, pois o repertório escolhido legitima um valor musical. Nesse sentido, “as instituições de ensino têm a função de educar, ampliar e reforçar o acesso aos bens culturais. Têm também a responsabilidade por aquilo que selecionam e legitimam” (p. 21).

Bueno (2015) tece reflexões acerca da relação entre poder e seleção de repertório na educação musical, abordando aspectos que condicionam o processo de escolha. Um desses aspectos diz respeito ao gosto musical do professor de música ou à sua cultura musical, outro trata da imposição de certos currículos e programas escolares que estabelecem certo tipo de repertório. Há também a resistência por parte dos estudantes, familiares ou de gestores a determinados tipos de repertório, e a crença de que há certas músicas melhores que outras. Segundo a autora, todos esses fatores podem delimitar a escolha do repertório e é o que provoca e tenciona a relação entre poder e educação musical curricular no momento da seleção do repertório.

A partir de reflexões sobre o “*habitus*” do sociólogo Bourdieu (2007)²⁰, Bueno (2015) reflete sobre a influência exercida pelo meio, ou seja, pelo grupo social em que a pessoa está inserida, seus gostos e preferências. Segundo a autora, isso leva a duas perspectivas diferentes sobre a seleção de repertório: a acolhedora – que se move a partir “dos *habitus* presente entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem” –, e a técnica – que se move pela necessidade de adquirir “códigos em formas de capitais culturais (do campo específico da música) oferecendo recursos de mobilidade do sujeito interessado nesta área do conhecimento” (BUENO, 2015, p. 26495).

1.1.3 Seleção de repertório e as culturas musicais

Segundo Tourinho (1993a), no momento da escolha de repertório para o ensino de música na escola básica, o professor se depara com duas preocupações:

1) fornecer ao aluno acesso a culturas musicais diversas, pois:

[...] vivemos [em] uma cultura musical internacionalizada que apresenta uma aparente dissolução de fronteiras musicais nacionalizantes e enfatiza um já chamado “totalismo estético” onde correntes, gostos e propostas estéticas variadas passam a se mesclar continuamente [...]. (TOURINHO, 1993a, p. 17).

2) fazer com que o aluno entenda e aprecie a música da nossa cultura ou de determinadas regiões do nosso país, pois:

[...] a situação educacional em que nos encontramos apresenta tanto esse lado de promover o acesso a um repertório musical internacionalizado quanto essa necessidade de aproximação com um repertório original, nosso. E [...] como educadores, vivemos em meio a essa realidade que ora aponta para a busca de possíveis unidades sobre nossa produção musical e ora para a diversidade que [...] se faz presente em nosso ambiente cultural [...]. (TOURINHO, 1993a, p. 20).

Para esta autora, a seleção de repertório para o ensino de música na escola se justifica pela forma e pela qualidade do repertório que aluno deve ter acesso. Segundo Tourinho (1993a), as mídias e meios de comunicação nos fornece acesso a um repertório simples e de fácil memorização, por isso, deve ser papel da escola ofertar a apreciação de repertórios musicais que são mais

²⁰ BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

difíceis de chegar ao ouvido dos alunos. Dessa forma, será possível que os alunos possam abranger mais conhecimento e tornar a escuta mais aguçada e crítica. Ou seja, aquilo que nos é ofertado pelas mídias de comunicação nem sempre nos conduz ao desenvolvimento de uma escuta musical mais aguçada, acabamos escutando sempre mais do mesmo. Por isso, Tourinho (1993a) defende que a escola deve ser o lugar em que esse conhecimento musical vai além do que escutamos no dia a dia.

Sobre o papel formador da escola no acesso e desenvolvimento da cultura musical, a autora diz que:

O que acontece na escola em relação à música interfere na forma como os alunos pensam e lidam com a música fora da escola e contribui para formar uma “cultura escolar” que é, na maioria das vezes, estereotipada e superficial em relação à produção musical a que hoje podemos ter acesso. (TOURINHO, 1993a, p. 23).

Para que os alunos possam ter acesso à produção musical de qualidade é necessário que a escola tenha também profissionais e currículos escolares mais completos. Que trate não só da música, mas de várias linguagens artísticas como conhecimento indispensável do currículo escolar. Segundo a autora, enquanto isso não acontecer sempre haverá barreiras para se pensar em uma seleção de repertório adequada para o desenvolvimento pedagógico-musical.

Tourinho (1993a) sugere como deve ser feita a seleção de repertório para o ensino de música nas escolas. Para ela, o repertório escolar deveria se pautar na multimusicalidade – uma experiência com diversos tipos de linguagens musicais, ligadas a culturas diferentes. E, deveria ser papel da escola promover o acesso a multimusicalidade, selecionando o repertório devidamente e tendo profissionais capacitados para desenvolvê-la. Dessa forma, Tourinho (1993a) argumenta que o ensino de música como disciplina deve articular experimentação, história, crítica e estética para que possamos nos autoconhecer culturalmente e musicalmente.

1.3 Estrutura formal do TCC

Este TCC está estruturado em cinco partes.

Nesta primeira parte, Introdução, foram expostos os objetivos geral e específicos da pesquisa, os quais tratam da seleção de repertório para aulas

de música em projetos sociais. Foi apresentada a revisão da literatura sobre seleção de repertório estudada para ambientação com o tema, e também os Projetos Musicais W, A, B, C e H cujos dados serão expostos neste TCC.

A segunda parte trata do referencial teórico da pesquisa, cujas reflexões sobre usos e funções da música me auxiliaram na reflexão dos dados apresentados no capítulo dos resultados (quarta parte do TCC).

Na terceira parte é exposta a metodologia que delineou esta pesquisa de caráter qualitativo e que possibilitou chegar aos dados descritos e comentados na quarta parte do TCC, o capítulo dos resultados.

Na quinta e última parte, Considerações Finais, são recapitulados os elementos estruturais da pesquisa e tecidas reflexões sobre os usos e funções do repertório selecionado nos projetos sociais estudados.

Ao final do TCC são apresentadas as referências das fontes que apareceram no texto e, como apêndices, são trazidos o roteiro de entrevista semiestruturada que me orientou na realização das entrevistas com os proponentes e coordenadores dos projetos investigados; a carta de apresentação com que me dirigi a eles, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos mesmos.

As fontes das citações de citação foram referenciadas em Notas de Rodapé.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo trata das referências teóricas que me orientaram para compreender as funções que a música exerce nos modos pelos quais o repertório selecionado é utilizado nos projetos sociais. Assim, a seguir, são apresentados autores da educação musical que estudaram usos e funções da música.

2.1 Usos e funções da música segundo Alan Merriam (1964)²¹

Para conhecer as funções sociais da música concebidas por esse importante etnomusicólogo norte-americano, busquei ler o texto em que Hummes (2004) se baseia nas concepções desse autor para refletir sobre como as funções que exercem na sociedade se interligam aos usos da música na escola, já que, segundo esta autora, “a escola nada mais é do que uma instância, ou seja, uma dimensão da sociedade” (p.20).

De acordo com Hummes (2004), Merriam (1964) apresenta nove funções sociais para a música. A primeira consiste na função de “expressão emocional”, pela qual a música é utilizada para expressar sentimentos e ideias que muitas vezes podem ser ou não reveladas na fala das pessoas (HUMMES, 2004, p. 18).

A segunda a função diz respeito ao “prazer estético”, ou quando se pode demonstrar através da música características estéticas próprias de uma cultura ou lugar, características que propiciam prazer tanto para quem faz quanto para quem aprecia a música (HUMMES, 2004, p. 18).

A terceira a função é de “divertimento e entretenimento” e está presente em todas as sociedades tanto na apreciação, no cantar ou no tocar, conforme característica da cultura ocidental (HUMMES, 2004, p. 18).

A quarta é a função de “comunicação” ou quando a música é utilizada para comunicar algo, mesmo que não se saiba ao certo para quem ou o que; está muito ligada também ao sentimento e entretenimento (HUMMES, 2004, p. 18).

²¹ MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

A quinta diz respeito à função de “representação simbólica”, quando a música é utilizada como símbolo de representação de outras coisas (HUMMES, 2004, p. 19).

A sexta, função de “reação física”, diz respeito a quando a música é utilizada para provocar ou mudar o comportamento de grupos sociais (HUMMES, 2004, p. 19).

A sétima é a função de impor “conformidade a normas sociais”, quando a música é utilizada para manifestar-se a favor ou contra ideais políticos e sociais, ou seja, para protestar (HUMMES, 2004, p. 19).

A oitava trata da função de “validação das instituições sociais e dos rituais religiosos” e diz respeito a quando a música é utilizada em determinados espaços para enfatizar ideais religiosos e para chamar atenção dos grupos para um determinado tipo de religião (HUMMES, 2004, p. 19).

A nona consiste na função de “contribuição para integração da sociedade”, quando a música é utilizada como uma forma de unir um determinado grupo em prol de uma causa ou assunto específico, ou seja, a música será uma espécie de elo comum a esse grupo (HUMMES, 2004, p. 19).

Essas são resumidamente as categorias de Merriam (1964) que, segundo Hummes (2004), devem ser levadas em consideração para se entender a função da música na sociedade.

A autora sintetiza também outros pesquisadores que buscaram entender a relação entre música – “claramente indispensável às atividades humanas” (p. 19) – e sociedade baseando-se na categorização de Merriam (1964). Uma delas é Vanda Freire (1992)²², que buscou investigar as funções sociais da música ensinada no curso de graduação em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro; ela constatou que a música na sociedade e no contexto universitário pode ser transformadora (HUMMES, 2004, p. 20).

O outro pesquisador citado por Hummes (2004) é Swanwick (1977)²³, que faz uma análise das funções da música listadas por Merriam (1964)

²² FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).

²³ Edição atualizada: SWANWICK, Keith. Music as culture: the space between. In: SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: Routledge, 2011.

dividindo-as em funções de transformação e de transmissão ou reprodução cultural. São funções de transformação cultural aquelas que, mesmo partindo da reprodução musical, podem gerar novos significados. De reprodução, são aquelas que, embora importantes para a perpetuação de uma cultura, não produzem novos significados (HUMMES, 2004, p. 21).

Outra pesquisadora, citada por Hummes (2004), que utilizou a categorização de Merriam (1964) como referencial para suas investigações realizadas com jovens e crianças, é Campbell (1998)²⁴. Esta pesquisadora observou que as crianças escutam muita música na infância, pois a música faz parte de sua rotina em casa e nos demais lugares que frequentam, como a escola, por exemplo. Para esta autora, o uso que a criança faz da música “varia do lúdico ao sério, e do solitário ao social” (CAMPBELL, 1998, p. 175 apud HUMMES, 2004, p. 20).

Segundo Hummes (2004), outro autor que se baseia em Merriam (1964) e em sua categorização das funções da música é Ibañes (1988)²⁵, que lista cinco funções desempenhadas pelas representações sociais sobre música, as quais, de forma mais condensada, vão ao encontro das categorias de Merriam (1964): a primeira função é de “comunicação social” e utiliza a música para comunicar informações diretas a quem a escuta.

A segunda é de “integração da novidade social” e utiliza a música para estabelecer e dar continuidade a tradições culturais.

A terceira, de “legitimação da ordem social”, utiliza a música para manter a ordem, estabelecer valores e normas sociais.

A quarta função, de “expressão pessoal”, utiliza a música para liberação de sentimentos e ideais diretos ou indiretos.

A quinta função de “configuração grupal” utiliza a música para integração da sociedade, ou como um elo capaz de agregar as pessoas e os grupos sociais.

Edição em língua portuguesa: SWANWICK, Keith. Música como cultura: o espaço intermediário. In: SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. p. 37-50.

²⁴CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.

²⁵ IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoría y método. In: IBAÑES, T. *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.

Segundo Hummes (2004), as funções sociais listadas por Merriam (1964) se aproximam das funções da música estudadas por várias pesquisas, mas com o passar do tempo, essas funções podem e vão sendo acrescidas de outras, especificamente se o objeto de estudo for a escola. A análise que Hummes (2004) faz das categorias de Merriam (1964) dialogando com as categorias de outros estudiosos, mostra como podem ser amplos e complexos os usos e funções sociais da música, especificamente no âmbito educacional.

2.2 Usos e funções da música na escola de educação básica

Duas pesquisadoras se debruçaram sobre as funções da música na escola: Bona (2006) e Tourinho (1993b).

Bona (2006) também se baseia nas categorias de Merriam (1964) de funções sociais da música. Em sua dissertação de mestrado intitulada “Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais”, esta autora investiga como a formação musical e cultural da professora da educação infantil determina a sua escolha de repertório.

Em um dos capítulos de sua dissertação, Bona (2006) analisa os aspectos envolvidos na seleção do repertório utilizado pelas professoras da educação infantil (p. 42 e 43):

- Aspectos relacionados ao conteúdo pedagógico (letra, contexto da música);
- Aspectos vinculados ao gênero musical (cantigas, música infantil);
- Aspectos vinculados às funções da música (relaxamento, expressão corporal);
- Aspectos vinculados aos elementos da música (melodia, ritmo).

O modo como as professoras selecionavam seu repertório também foi mencionado por Bona (2006, p. 42 e 43):

- Atendendo o que seus alunos desejavam cantar ou ouvir;
- Por meio de dicas de colegas;
- Escutando gravações;
- Pesquisando na internet;
- Recorrendo a partituras ou literatura específicas.

Bona (2006, p. 79) observou, a partir das declarações das professoras, como os significados que estas davam à música na escola direcionavam a

prática pedagógica. A partir desses significados, surgiu uma diversidade de funções que a música desempenha na escola, essas funções são variadas e se aproximam dos usos e funções de Alan Merriam (1964), sintetizadas por Hummes no Item 2.1.

A autora explica que as categorias de funções da música na escola – levantadas com base em Merriam (1964) e Souza et al. (2002)²⁶ – foram o fio condutor de sua reflexão sobre os modos de uso pedagógico da música que ela percebeu nos relatos das professoras durante a sua pesquisa. As funções da música apresentadas por Bona (2006) são:

- Função de promover o desenvolvimento de outras disciplinas: segundo Bona (2006), a música é utilizada nas aulas da educação infantil como um recurso pedagógico, ou seja, para se aprender ou ensinar outros conteúdos, ideias, rotinas e valores e que é um dos usos da música que mais se destaca nos relatos das professoras.
- Função terapêutica: a música é utilizada para promover um momento de expressão corporal ou sentimental livre, de socialização, de recepção, de relaxamento (acalmar), ou até mesmo para uma soneca durante o período em que as crianças estão na escola.
- Função de prazer, divertimento e lazer: a música é utilizada para conduzir brincadeiras, para dançar ou apenas com o intuito de apreciar, de ouvir.
- Função de garantir determinadas práticas sociais, valores e tradições culturais: a música é utilizada para induzir a forma de se comportar, rotinas, costumes culturais e valores.
- Função de manter o controle: a música é utilizada para disciplinar, impor ordem ou rotina e controlar as crianças na sala de aula.

A “função de manter o controle” também é mencionada por Tourinho (1993b) que investiga o uso da música em atividades de apreciação musical na educação fundamental com a função de manter os alunos calados e, por consequência, a ordem e controle da aula e dos corpos (p. 112). O mesmo

²⁶ SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós- Graduação em Música - Mestrado e Doutorado; Série Estudos: n. 6, novembro 2002.

ocorre com o uso da música em atividades de canto: ajudam a evitar o uso do corpo como instrumento percussivo, por exemplo.

De acordo com Tourinho (1993b), a escolha de repertório envolve múltiplas faces dentro da educação musical. Um mesmo repertório pode exercer várias funções dentro de uma mesma aula de música ou até mesmo fora dela. Como, por exemplo, quando dentro da sala de aula o professor utiliza uma canção para desenvolver a técnica instrumental e acaba virando uma música para ser apresentada fora da sala.

Bona (2006), subsidiada em Merriam (1964), diferencia os conceitos “uso” e “função” da música: “o ‘uso’ se refere à situação [onde, quando e como?] na qual a música é aplicada em ações humanas; a ‘função’ diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização [por que? Para que?]” (BONA, 2006, p. 79-80).

Assim, a partir dessa conceituação de Bona (2006), tentei entender a diferença do uso da música e suas funções na escola, conforme Tourinho (1993b). Esta última define três categorias de uso das atividades musicais na escola:

- Execução: como o próprio nome diz é o ato de executar, fazer, tocar algum instrumento, cantar, ou seja, produzir som a partir de algo. Segundo a autora, esse uso é o mais intenso na escola e, materializado no canto, ele possibilita várias funções: evitar o barulho, garantir a disciplina, formar comportamentos de gênero (p. 97), valores etc.
- Descrição: vinculado às atividades de escuta, este uso valoriza o entendimento sobre os elementos musicais através da interação musical de forma lúdica ou não. Entre os diversos usos das atividades de escuta/descrição, Tourinho (1993b) denuncia a função de permitir a música do aluno em momentos discriminados para isto (exemplo: atividade do Dia do Disco, p. 109), já que geralmente o professor não conhece a música do aluno. O problema é que ele não sabe o que fazer com ela, então a atividade fica no nível superficial: escutar por escutar, alerta a autora. Outra função desse uso de escuta/descrição da música, com cunho de controle comportamental, é “reduzir os alunos a meros audientes e não participantes da vida na escola” (p. 112).

- Criação: como o próprio termo diz, envolve criar, inventar, improvisar, se expressar livremente com os sons. Como a autora não encontrou esse uso nas escolas em que pesquisou, ela se dedica mais a discutir o conceito e a filosofia do que é a criação na educação musical. Com isso, não apresenta nenhuma função desse uso.

Embora resumidas, essas três categorias de usos da música especificamente no ensino fundamental, objeto de estudo da autora, nos dá uma ideia de como a música é utilizada nas escolas de educação básica e para quais funções.

2.3 Usos e funções da música e a dimensão política da educação

Mediante investigação da literatura dos anos 1930, Souza (1992) buscou mostrar os objetivos e as funções da educação musical que acontecia nessa época: “os objetivos formulados [...] mostram uma afinidade com as ideias político-ideológicas do regime Vargas, que podem ser identificados em conceitos como 'coletividade', 'disciplina' e 'patriotismo'” (SOUZA, 1992, p. 13).

São três as funções salientadas por Souza (1992) como principais do ensino de música na escola por meio do Canto Orfeônico, o uso massivo da música na escola básica dessa época:

- Formação de uma coletividade: através do cantar em conjunto, estimulava-se o convívio coletivo social e harmônico:

Essa valorização da vivência musical coletiva tem as suas bases numa relação irracional com a música, deixando a experiência musical somente um significado emocional. Essa relação com a música a nível puramente emocional leva não raramente ao desprezo ou a subvalorização do fator racional (educativo) no processo de vivencia musical. (SOUZA, 1992, p. 14).

- Treinamento da disciplina: através do que se canta (tipo de repertório) e quando canta, estimulam-se valores, rotina e disciplina dos corpos:

Pode-se dizer que a posição central ocupada pelo canto coletivo justifica-se pela sua utilização como meio para doutrinação e disciplinamento de alunos e conseqüentemente ou ao mesmo tempo de grandes massas, como será visto nas concentrações orfeônicas. (SOUZA, 1992, p. 14-15).

- Formação do patriotismo: a escolha de repertório do canto orfeônico era sempre voltada para as “tradições” e produções brasileiras. Um exemplo de uso da música para a função de formação do patriotismo era o momento “cívico”, em que toda a escola se reunia para cantar o Hino Nacional:

Se por um lado o canto coletivo (orfeônico) contém a 'força socializadora em si mesmo, por outro ele é propulsor dessa mesma força. Segundo VILLA-LOBOS [sic] o canto orfeônico com seu enorme propulsor de energias cívicas leva a um processo de identificação com a pátria, no qual o sentimento nacional e 'espírito de brasilidade ou consciência musical autenticamente brasileira e um sentimento positivo em relação à nação brasileira se desenvolvem. (SOUZA, 1992, p. 14).

Apesar do tempo que se passou, a música continua sendo um recurso utilizado nas escolas e nos projetos sociais – objeto de estudo desta pesquisa – para induzir a ordem, a disciplina, a convivência, o respeito, dentre outros valores que podem levar os alunos a serem mais socializados.

Há ainda o fato das aulas de música serem sempre coletivas nos projetos sociais, com muitas crianças compartilhando dos mesmos materiais, da mesma sala, o mesmo horário e com o mesmo professor. Essa ideia de coletividade também se torna uma característica do fazer musical nos projetos sociais.

3 METODOLOGIA

Este capítulo discorre sobre o método de coleta de dados para a pesquisa e se encontra estruturado em quatro seções: abordagem metodológica da pesquisa (pesquisa qualitativa); técnica de coleta de dados (entrevista semiestruturada); descrição dos procedimentos para realização das entrevistas; descrição dos procedimentos de transcrição e categorização das entrevistas para análise e elaboração dos resultados da pesquisa.

Para compreender o processo de seleção do repertório musical para as aulas de música em projetos sociais realizados em Uberlândia, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com três proponentes, professores e coordenadores de cinco projetos de música. As entrevistas foram realizadas em 2021 e 2022, e buscaram conhecer de que forma é feita essa escolha, quais os critérios que a direcionam, como e em que contextos o repertório executado é compartilhado, entre outros aspectos.

3.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é a aquela que tem por objetivo investigar as ações das pessoas dentro do contexto em que estão inseridas, observando as suas percepções acerca do que vivenciam no seu cotidiano sem generalizar ou registrar números, apenas deixando que o outro se expresse sobre determinada temática.

Segundo GUERRA (2014):

Na abordagem qualitativa, o [pesquisador] objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. (GUERRA, 2014, p. 11).

Tal como define Guerra (2014), a presente pesquisa buscou conhecer as experiências dos envolvidos com o ensino de música em cinco projetos sociais da cidade de Uberlândia, através de entrevistas, investigando os aspectos envolvidos na seleção de repertório para as aulas coletivas de música nesses projetos.

De acordo com Minayo (2008)²⁷ (apud GUERRA, 2014, p.14):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57 apud GUERRA, 2014, p.14).






3.2 Entrevista semiestruturada e roteiro de entrevista

Para realizar a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada foi escolhida por ser um tipo de entrevista utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa e por permitir que o pesquisador siga um roteiro flexível com a liberdade de alterar, acrescentar, organizar e conduzir suas perguntas a partir das respostas que recebe dos entrevistados, ou seja, de acordo com Oliveira, Santos e Florêncio (2019, p. 45), o roteiro da entrevista semiestruturada é um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado.

O roteiro de entrevista desta pesquisa (Apêndice A) foi elaborado em 2021 e foi composto por perguntas direcionadas aos objetivos específicos da pesquisa, versando sobre: a identificação do entrevistado e sua relação com o projeto social; dados do projeto e o processo de seleção do repertório musical; o impacto social do projeto em seu entorno; a perspectiva do entrevistado a respeito da função exercida pela música a partir do projeto em que atua.

Para facilitar a localização das perguntas no roteiro no momento de realizar a entrevista, estruturei-o separando as perguntas por cores, conforme Quadro 1, a fim de ajudar na identificação rápida de suas temáticas:

Quadro 1 – Categoria das perguntas do roteiro de entrevista separadas por cores

	Perguntas sobre identificação dos entrevistados
	Perguntas sobre identificação dos projetos sociais
	Perguntas sobre a seleção do repertório musical
	Perguntas sobre o impacto social do projeto em seu entorno
	Perguntas sobre a função da música no projeto

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

²⁷ MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

Essa estrutura de cores foi utilizada também na transcrição das entrevistas, ajudando na categorização dos dados.

Durante as três entrevistas realizadas, eu consegui fazer todas as perguntas do roteiro; vez ou outra, algumas perguntas eram respondidas antecipadamente, incorporadas na resposta de perguntas iniciais. Quando isso acontecia, eu prosseguia com o roteiro saltando a pergunta já respondida. Por vezes também, as perguntas dos entrevistados me suscitavam novas perguntas, que eram inseridas na nossa conversa.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados da pesquisa foram realizadas três entrevistas durante os anos de 2021 e 2022, com Harry, proponente, professor e coordenador do Projeto W, Richard, proponente, professor e coordenador dos Projetos A, B e C, e também com a proponente, professora e coordenadora do Projeto H, Rachel.

Os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios e foram escolhidos por mim para lhes preservar o anonimato. Os nomes dos projetos sociais, bem como das instituições mantenedoras e/ou financiadoras, foram suprimidos para lhes preservar a identidade.

3.2.1 Os projetos sociais pesquisados

Os cinco projetos musicais pesquisados são apresentados abaixo seguindo a ordem cronológica das entrevistas realizadas com seus proponentes e coordenadores.

Projeto W

O Projeto W tem Harry com proponente e coordenador; teve início em 2020 oferecendo 10 meses de aulas gratuitas com o objetivo de promover a iniciação e profissionalização musical na área orquestral. O projeto ofertou formação musical gratuita para as crianças e adolescentes que frequentavam uma ONG localizada no bairro São Jorge. Ofertou também formação continuada para 25 alunos de música da cidade, contribuindo com a sua profissionalização, criou uma orquestra com os estudantes e “profissionalizando” em música, e promoveu um festival pedagógico com *workshops, masterclasses*, palestras e recitais.

O Projeto W foi um projeto que funcionou por temporada (ocorreu em 2020, de forma *online* devido à pandemia de COVID-19²⁸), ou seja, não é um projeto que tem um lugar fixo de funcionamento, aliás, atualmente, ele nem acontece mais.

O projeto foi patrocinado por um instituto que tem vínculo com uma conhecida empresa de Uberlândia, por meio de leis de incentivo à cultura. Conforme nos conta Harry:

Todo projeto tem esse cunho gratuito. Os meus projetos são [patrocinados] pela lei de incentivo à cultura do governo estadual. Tem essa lei de incentivo à cultura e [com ela,] as empresas privadas [ficam] livres do imposto, né, a gente chama de dedução de impostos; o imposto que iria pro governo, eles patrocinam o projeto. Então é uma parceria entre o governo do estado, o proponente e o patrocinador. O governo me incentiva, a empresa privada deduz o imposto, e eu executo o trabalho, é um trio (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 3).

Além de ofertar aulas de forma gratuita, o entrevistado contou que os alunos “intermediários e avançados receberam no final [do projeto] uma ajuda de custo [para] cada apresentação que fizeram nas *lives*” (p. 4). Sobre a logística das aulas, Harry explica que os alunos “têm um momento da aula em grupo que é muito importante para interação, mas [têm] também uma aula individual” (p. 5).

Projeto A

O Projeto A tem Richard como proponente e coordenador; iniciou em 2008, como uma atividade educativa de uma ONG localizada no bairro Tibery, em Uberlândia. Com o tempo, ganhou independência e, tornando-se um projeto autoral do Richard, migrou para outra ONG parceira, em outra localidade da cidade. Nesta condição, Richard o descreve como:

[...] um projeto [que] quando começou, foi financiado pela Secretaria Municipal de Cultura. Nós escrevemos o projeto, nós recebemos um financiamento da Secretaria Municipal de Cultura pra desenvolver 10 meses de oficinas desse projeto, e a gente conseguiu renovar por mais 2 anos, mudando de proponente, né, porque a gente não pode ficar muito tempo

²⁸ *Corona Virus Disease* (doença causada pelo vírus Corona), cujos primeiros casos foram publicados em 2019.

com o mesmo proponente. (RICHARD, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 25).

O foco do projeto é a construção de instrumentos alternativos para tornar possível que crianças e jovens, mesmo não tendo instrumentos musicais, possam fazer música. Richard explica:

Quando a gente começou o projeto, essas duas instituições, eram instituições muito carentes [...]. Então quando surgiu, a ideia era a gente possibilitar que os meninos aprendessem música através de instrumentos alternativos. A ideia era construir instrumentos e mostrar pra eles que era possível eles fazerem música sem a necessidade de comprar instrumentos (RICHARD, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 22).

Porém, além dos instrumentos alternativos, o Projeto A oferta oficinas de percussão, violão, canto coletivo e falta doce.

Durante a entrevista, Richard nos contou que o Projeto A está em vias de ser desativado pois está sem patrocinador.

Projeto B

O Projeto B também tem Richard como proponente e coordenador. Trata-se de um projeto patrocinado por um instituto vinculado a uma empresa de Uberlândia, que trabalha em parceria com algumas ONGs em bairros cuja população vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No que diz respeito ao financiamento, Richard esclarece que quando começou no Projeto B,

[...] ele estava pela iniciativa privada, depois a gente trabalhou um tempo pela Secretaria Estadual de Cultura e atualmente, desde o ano de 2020, está também pela Lei Rouanet. Então, pela Lei Rouanet, é um projeto que a gente escreve, ele é aprovado e a gente faz a captação na iniciativa privada. Tem uma renúncia de imposto fiscal para, em vez do patrocinador pagar o imposto, ele destinar uma parte para o projeto. (RICHARD, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 25-26).

O objetivo do Projeto B é “auxiliar na formação social de jovens e adolescentes através da música, mas sempre plantando e regando aquela semente no instrumentista” (p. 22). Por época da entrevista, o projeto atendia

cerca de 160 a 180 alunos entre crianças a partir de 6 anos e jovens, mas o público alvo vai além, atingindo também pais e familiares dos alunos.

O projeto oferece oficinas gratuitas de clarinete, contrabaixo, flauta doce, flauta transversal, percussão, saxofone, trombone, trompete, violão, violino, e violoncelo com o intuito de compor uma orquestra (“tanto que procuro direcionar os professores para o repertório dessa orquestra”, diz Richard, p. 23). Essa orquestra tem estado bastante atuante na cidade. Além das aulas de instrumentos musicais, o projeto oferta também “duas disciplinas: a Vivência Musical, que é a iniciação musical, a musicalização, e a outra é uma Prática de Orquestra, que é pratica de conjunto” (p. 28).

Conforme explica Richard, o Projeto B não foi pensado para “ser integralmente desenvolvido dentro de um centro de formação”, foi planejado para “ser desenvolvido em escolas, salões paroquiais etc. Ou seja, é um projeto que não ocorre de maneira integral dentro de uma ONG, é um projeto em que o aluno vai apenas para as aulas de música e quando a aula acaba ele já retorna para casa” (p. 27). Além disso, nesse projeto, é permitido que os alunos levem o instrumento musical (patrimônio do patrocinador) para a sua casa, “para poder praticar o que foi passado nas aulas”.

Projeto C

O Projeto C, também proposto e coordenado por Richard, acontece dentro de centros de formação vinculados a ONGs localizadas nos bairros Jardim Canaã e Planalto, em Uberlândia, desde 2014. Atende a crianças e jovens de 6 a 15 anos, e como frequentam as ONGs, além das aulas de música, os alunos têm outros tipos de apoio dentro dessas instituições.

Este projeto começou a funcionar com financiamento do Fundo para a Infância e Adolescência (FIA) e depois de um ano, passou a ser patrocinado por doadores intermediados por leis de incentivo. Na sequência dessa linha do tempo sobre financiamento do Projeto C, Richard nos conta:

Durante três anos o projeto foi patrocinado por meio de doação da iniciativa privada [...]. Depois que a gente perdeu esse patrocínio (mudou a direção então as coisas vão mudando), a gente [continuou] via subvenção da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. E agora, tem dois anos que a gente tá pela Lei Rouanet. (RICHARD, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 25-26).

Segundo Richard, o objetivo do Projeto C é o mesmo “de qualquer projeto social: auxiliar na formação da molecada através da música” (p. 23). Para isto, oferta oficinas de canto coletivo, flauta doce, percussão, violão e violino. Embora não seja previsto a formação de orquestra (e não haja patrocínio para tanto), Richard comenta que “acaba realizando essas atividades com os meninos uma vez por mês” (p. 30).

No Projeto C os alunos também podem levar os instrumentos musicais para casa “para sempre [estar] em contato com eles, sempre que quiser pegar e tocar” (p. 30).

Projeto H

O Projeto H tem Rachel como proponente e coordenadora; é realizado desde 2022, como atividade educativa dentro de uma ONG de missão religiosa no bairro Laranjeiras, em Uberlândia.

Conforme Rachel, o objetivo do Projeto H é “trabalhar valores utilizando a música: disciplina, respeito, saber partilhar, tudo isso” (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 51).

Sobre o financiamento, Rachel explicou que o projeto ainda “não recebe nenhum [financiamento] do governo. Mas parece que passaram num [edital] agora da prefeitura, porque eles ganharam um valor por isso, e, [além disso,] também vivem de doações” (p. 52).

O Projeto H oferta oficinas de canto coral, flauta doce, percussão, musicalização e violão para crianças e jovens de 6 a 15 anos e 11 meses de idade. Além das atividades musicais, a ONG oferta também aulas de dança.

Os instrumentos musicais são oferecidos pela ONG e os alunos de violão mais adiantados podem levá-los para casa.

3.2.2 Realização das entrevistas

Em 2021 e nos primeiros meses de 2022 ainda estávamos sob a vigência do ensino remoto e emergencial devido à pandemia de COVID-19, por isso as entrevistas foram realizadas de forma *online* pela plataforma “Google Meet”; porém, Harry, um dos entrevistados preferiu realizar a entrevista presencialmente em seu escritório. Tomamos os cuidados necessários para a segurança quanto ao momento pandêmico que estávamos vivendo, utilizando mascarás e álcool em gel para nos adentrarmos ao local de entrevista e nos

acomodamos com uma distância considerável conforme recomendação para o distanciamento seguro. Esta entrevista presencial foi registrada em áudio por aparelho celular. As demais entrevistas, por terem sido realizadas em salas virtuais, foram registradas audiovisualmente, através da gravação da tela do *notebook*; por segurança, essas entrevistas realizadas virtualmente tiveram o áudio gravado também em aparelho celular.

Abaixo, o Quadro 2 sintetiza informações sobre a realização das três entrevistas:

Quadro 2 – Informações sobre a realização das entrevistas

Entrevista	Entrevistado	Projeto social em que atua	Data de realização da entrevista	Modo de realização da entrevista	Duração da entrevista
Entrevista 1	Harry	Projeto W	28/09/2021	Entrevista presencial	1h
Entrevista 2	Richard	Projetos A, B e C	21/02/2022	Plataforma Google Meet	2h ²⁹
Entrevista 3	Rachel	Projeto H	22/06/2022	Plataforma Google Meet	1h10min

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Minha inserção no campo empírico se deu inicialmente pela abordagem dos projetos de música com os quais eu já tinha algum contato com seus proponentes, levando-se em consideração dois critérios: ofertar oficinas musicais distintas; ter o consentimento dos professores, coordenadores e demais colaboradores em conceder-me a entrevista.

Entrei em contato com quatro coordenadores de projetos de música que eu conhecia em Uberlândia, porém três me deram retorno concordando em participar da pesquisa. Nesse primeiro contato, enviei-lhes uma Carta de Apresentação (Apêndice B) assinada pela orientadora da pesquisa e pela Coordenação do Curso de Graduação em Música da UFU. A partir de seus retornos, agendei as entrevistas e as realizei. Após a transcrição das mesmas, uma cópia lhes foi concedida para leitura e confirmação das informações relatadas na entrevista e, após a concordância com os dados registrados por

²⁹ Esta entrevista teve duração maior porque o entrevistado era coordenador de três projetos de música diferentes, por isso a quantidade de dados foi maior do que as outras duas entrevistas. Richard respondeu as perguntas direcionando-as a cada um dos três Projetos A, B e C.

escrito, foi procedida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

4.4 Transcrição e categorização dos dados

Como as três entrevistas realizadas foram gravadas por meios eletrônicos, por meio da gravação de áudio através celular e audiovisualmente através da gravação de tela do computador, tentei utilizar recursos digitais para acelerar a transcrição do áudio de todas elas, mas infelizmente o aplicativo de transcrição não conseguia captar os áudios gravados com clareza e escrevia as falas com muitos erros. Então, decidi transcrever tudo manualmente ouvindo as gravações em áudio e digitando as falas no editor de texto Word.

Inicialmente, registrei a transcrição de cada entrevista em arquivos separados; depois com o auxílio da orientadora, lemos e revisamos cada uma das transcrições corrigindo-lhes a pontuação, palavras digitadas com erros, além de buscar uma boa textualização para as falas dos entrevistados.

Após a revisão e textualização, esses arquivos separados foram juntados num Caderno de Transcrição das Entrevistas com 64 páginas, cujo texto foi escrito em fonte Arial nº 12, espaçamento entrelinhas de 1,5 cm, margens superior e inferior de 2,5 cm, e esquerda e direita de 3 cm. Neste caderno, as transcrições foram organizadas pela ordem cronológica de realização das entrevistas, além de ter sido preservada as cores das perguntas (e respectivas respostas) do roteiro, o que me possibilitava localizar com rapidez os objetivos específicos da pesquisa durante a categorização dos dados.

A categorização das entrevistas foi feita a partir deste caderno e por isso as citações das falas dos entrevistados o têm como fonte, sendo sempre indicada a página onde a fala se encontra nele localizada.

Para a categorização dos dados das entrevistas tomei como base os objetivos específicos da pesquisa (ver p. 10-11), e lendo as transcrições, foram localizadas cinco temáticas ou categorias analíticas:

1. Critérios de escolha do repertório musical;
2. Pessoas que escolhem o repertório e seu papéis sociais nos projetos de música;

3. Repertório executado nos projetos de música: para que público é apresentado e em que contextos ou locais?
4. Princípios pedagógicos em que se pauta o ensino do repertório;
5. Usos e funções da música.

O processo de categorização foi efetuado em três fases. Na primeira fase, orientada pelas cores das perguntas e suas respectivas respostas – as quais me remetiam aos objetivos específicos da pesquisa –, fui levantando as temáticas sobre as quais versava o texto da transcrição de cada entrevista, registrando-as ao lado direito do texto, que também era demarcado, com o recurso “Comentários de Revisão” do Word.

Na segunda fase, os textos foram recortados do Caderno de Transcrição das Entrevistas e levados para outros seis arquivos – nomeados segundo as temáticas acima; isso possibilitou juntar todas as informações de uma mesma categoria analítica em arquivos separados.

Na terceira e última fase, os dados específicos de cada uma das cinco categorias analíticas foram organizados em um texto no qual exercitei a reflexão tentando compreendê-los à luz dos fundamentos teóricos adotados para esta pesquisa, bem como, tecer as minhas interpretações sobre o que foi relatado pelos entrevistados. Percebi, neste processo, que os usos e funções do repertório musical escolhido estavam presentes em todas as categorias, assim, o texto que compõe o capítulo dos resultados foi estruturado em quatro subtítulos, já que a temática de usos e funções atravessa as outras quatro.

A categorização dos dados das entrevistas foi extremamente importante para responder a pergunta da pesquisa sobre como é o processo de seleção do repertório musical e quais os usos e funções do mesmo nos projetos sociais que sediam os projetos de música.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Dividido em quatro seções, este capítulo traz os resultados obtidos na pesquisa em campo. Os dados conseguidos por meio das entrevistas realizadas com os proponentes, professores e coordenadores dos Projetos W (Harry), Projetos A, B, C (Richard), e Projeto H (Rachel) foram categorizados a partir dos objetivos específicos, e se encontram estruturados nas seguintes categorias analíticas: Pessoas que escolhem o repertório nos projetos sociais; Critérios que balizam a escolha do repertório musical nos projetos sociais; Princípios pedagógico-musicais no ensino do repertório nos projetos sociais; e por último, Ambientes e públicos com os quais o repertório selecionado é compartilhado.

Salienta-se que a ordem de apresentação dos projetos sociais na estruturação das categorias analíticas segue a cronologia de realização das entrevistas, por isso, o Projeto W e Harry sempre iniciam o texto, seguidos pelos Projetos A, B e C coordenados por Richard; o Projeto H e Rachel, por sua vez, sempre encerram o texto das categorias.

4.1 Pessoas que escolhem o repertório nos projetos sociais

Nessa categoria de análise são apresentadas as pessoas que escolhem o repertório musical nos projetos sociais, discutindo os papéis sociais desempenhados por elas nesse processo; argumenta-se que esses papéis sociais orientam a seleção de repertório.

4.1.1 Responsável pela seleção de repertório no Projeto W

No Projeto W, quem escolhe o repertório a ser estudado é Harry, ele é o idealizador e proponente do projeto, além de diretor artístico, regente e professor no mesmo.

Embora Harry afirme que também abre espaço para que os professores e alunos tragam sugestões ao repertório, o mesmo é escolhido “geralmente” por ele:

[O repertório é escolhido] geralmente por mim, mas eu sempre abro espaço para os professores trazerem ideias, até os alunos também trazem algumas, não é muito fechado não. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 5).

Tendo em vista que Harry exerce vários papéis sociais dentro do projeto, é compreensível que ele tenha a autoridade sobre a escolha de repertório.

Na ocupação de todos esses papéis sociais, ao se preocupar com a “formação de líderes”, Harry atua também como empreendedor, capacitando os alunos e recrutando os professores para o mercado de trabalho musical local:

Hoje eu sou o proponente do projeto, sou o diretor artístico e o maestro da orquestra. E acaba que, na minha função, eu faço a formação de líderes, dou orientação tanto para os líderes [professores] como para os alunos. Sou muito ativo também dando aulas, algumas oficinas para [os alunos]. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 3).

O repertório é escolhido pensando no desenvolvimento musical dos alunos em longo prazo, ou seja, o que Harry ensina através do repertório escolhido é voltado para o futuro profissional dos mesmos e dos professores, quando ele mesmo diz que é sua função “formar líderes”, capacitando todos que estão a sua volta para o que concebe como o padrão do mercado de trabalho musical (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 8).

Assim, ao desempenhar vários papéis sociais, incluindo o que nessa primeira década dos anos 2020 se tem chamado, no universo empresarial, de *coach* (“formador de líderes”), esse controle que Harry exerce sobre o projeto como um todo (e que reflete no repertório escolhido para as aulas e apresentações públicas) conversa com o que diz Bueno (2015) a respeito da prática do professor – inclusive a seleção de repertório – ser marcada por suas experiências pessoais. Segundo esta autora, as concepções de música, o gosto musical, as vivências nas aulas de música e a posição ocupada pelos educadores musicais nas hierarquias sociais dos espaços educacionais refletem na seleção de repertório (BUENO, 2015), e é isso que vemos ocorrer no Projeto W: Harry, como diretor artístico, regente e “formador de líderes”, faz soar um repertório que é solicitado pelo mercado musical local.

Segundo Bueno (2015):

[...] acredita-se que o repertório musical a ser selecionado para a educação formal, deve prezar pela identificação, pela experiência e ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, pois toda a obra musical tem algo a ensinar. A unanimidade de gostos é pouco provável, mas se todos os gostos são considerados, cada um a seu tempo, desenvolve-se a tolerância e o respeito mútuo. (BUENO, 2015, p. 26500).

Embora Harry ressalve em sua entrevista que dá liberdade aos professores e alunos para a sugestão de repertório, ele não descreve as situações em que isso acontece nas atividades do Projeto W.

4.1.2 Responsável pela seleção de repertório nos Projetos A, B e C

Assim como Harry no Projeto W, o entrevistado Richard também desempenha múltiplos papéis sociais nos Projetos A, B e C: proponente, coordenador, professor e regente. Quanto ao repertório para as aulas de instrumento, ele diz que a maior parte das músicas é escolhida pelo professor, pensando no desenvolvimento técnico-instrumental do aluno. Porém, como coordenador – portanto, tendo uma visão do todo dos projetos –, ele também escolhe as músicas em comum que necessitam ser estudadas entre todas as oficinas de um mesmo projeto, bem como entre os três projetos que coordena:

[No que diz respeito às] aulas, a maioria [das músicas] é escolhida pelo professor responsável pela aula. [Porém], nesses projetos tem os grupos de apresentação. Então, [estando] à frente da coordenação, eu meio que determino um repertório e aí passo esse repertório para os professores. A gente monta um arranjo e passa para os professores trabalharem esse repertório. Só que dentro da aula do professor, pensando no desenvolvimento técnico do aluno, ele tem a liberdade para escolher aquele repertório que cabe naquelas aulas. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 31-32).

Mesmo que o coordenador escolha um repertório em comum para todos os alunos (Richard escolhe o repertório das aulas de prática de conjunto e de orquestra, é este repertório que geralmente dá visibilidade ao projeto e, portanto, aos financiadores do mesmo), não é exigido que o professor trabalhe apenas este em sala de aula. Portanto, percebemos que o entrevistado atribui certa autonomia ao professor para escolher o repertório pensando no desenvolvimento instrumental dos alunos em suas aulas.

Apesar da sua concepção sobre a escolha do repertório, Richard destaca situações peculiares que ocorrem neste processo, como nos casos em que a instituição que sedia o projeto musical requisita que seja trabalhado um repertório específico, como na seguinte situação descrita por ele no Projeto A:

O pessoal nos chamou para fazer uma determinada apresentação, então foi um repertório que já veio escolhido pela casa. Pra dizer a verdade, isso foi a primeira vez que aconteceu durante os quase 14, 15 anos que eu trabalho em projetos. [Até então], ninguém nunca tinha determinado o repertório pra gente trabalhar, nós sempre tivemos total liberdade pra trabalhar repertório, nunca foi imposto pra nós um repertório. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 32).

Esse recorte da entrevista de Richard nos mostra que no processo de escolha de repertório nem sempre os objetivos são musicais e que pode haver conflito: embora ele considere que tenha autonomia de trabalhar o repertório que deseja, há momentos em que a instituição que hospeda o projeto de música escolhe o repertório que deve ser apresentado.

Bueno (2015) nos ajuda a entender como o processo de seleção de repertório é conflituoso, podendo ser marcado “por muitos condicionantes estruturais”:

[...] a influência de currículos e programas escolares; resistência (por parte dos estudantes, familiares ou dos gestores) a determinados repertórios; o gosto musical do docente; ou uma ideia de que existem músicas pertinentes de serem ensinadas em oposição a outras consideradas medíocres ou banais (BUENO, 2015, p. 26493. Grifo nosso).

Outra situação relatada por este entrevistado diz respeito aos patrocinadores externos que exercem certa influência na seleção do repertório. Situações em que muitas vezes o proponente/coordenador/professor se vê obrigado a ceder, seja para agradar, conquistar ou manter certa estabilidade no vínculo com os provedores de recursos para os projetos.

4.1.3 Responsável pela seleção de repertório no Projeto H

A entrevistada Rachel é proponente, coordenadora e professora no Projeto H; como tal, é ela quem escolhe o repertório para as aulas de flauta doce e canto coral do projeto, mas não para as aulas de violão, cujo repertório é escolhido pelo professor deste instrumento:

No violão, como eu não tenho conhecimento específico da área, quem escolhe é o professor de violão. Como ele está fazendo faculdade de violão, tem uma experiência previa, ele que escolhe todo esse repertório e também os exercícios que os meninos vão fazer. Agora, [...] todo o restante sou eu [que

escolho]. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 55).

Assim como Harry e Richard nos Projetos W, e A, B e C respectivamente, a entrevistada é a responsável pela escolha do repertório e organização do projeto de música em si. Como coordenadora do Projeto H, Rachel relata que na escolha do repertório, ela procura sempre atender as preferências da instituição em que o projeto está inserido:

Eu estou com essa responsabilidade de dar conta do que a casa precisa, do que eles precisam que a gente desenvolva. E ver como isso está sendo desenvolvido, se está dando os resultados que eles necessitam, se o jeito que é feita a aula tá sendo um jeito bacana. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 50).

Podemos afirmar que, diferente dos projetos coordenados por Harry e Richard, a instituição em que o Projeto H está inserido tem peso fundamental nas decisões de repertório para as aulas e apresentações musicais e para a entrevistada é seu dever atender a demanda do lugar. É preciso dizer, no entanto, que quando Rachel foi entrevistada para esta pesquisa, ela havia acabado de assumir a coordenação do projeto, então estava ainda num processo de conhecer o funcionamento da “casa”, por isso tamanha reverência à instituição.

Apoiada em Bourdieu (2007)³⁰, Bueno (2015) nos lembra que “muitas atividades humanas, tais como relações de poder e de dominação, demonstram características das organizações dos grupos sociais” (BUENO, 2015, p. 26493). Parafraseando essa autora, no contexto educacional, observar-se esse fato em situações diversas, especificamente na seleção de repertório efetivada por educadores musicais responsáveis pelo processo pedagógico-musical. Esse contexto se estende aos projetos sociais enquanto contextos educacionais que seguem determinadas metodologias, como o ensino coletivo de música, princípios e valores. E isso reflete no repertório musical que se deve ou não ser ensinado, no que se acredita e se julga ser bom ou não para a formação social de crianças e jovens que frequentam os projetos – afinal, essa é tida como a missão dos projetos sociais (SOUZA,

³⁰ Ver Nota de Rodapé n. 20.

2014; 2016). Reflete-se principalmente no momento de escolher e levar um repertório para sala de aula, aproximando-o ou distanciando-o dos ideais da instituição.

4.2 Critérios que balizam a escolha do repertório musical nos projetos sociais

Nessa categoria são discutidos os critérios de seleção do repertório musical nos projetos sociais em estudo. Tais critérios são apresentados em subcategorias que espelham os projetos propostos e coordenados pelos entrevistados da pesquisa.

4.2.1 Critérios de escolha do repertório no Projeto W

De acordo com a entrevista de Harry, foram observados dois critérios para a escolha de repertório no Projeto W: o repertório deve fazer parte da vivência sociocultural do aluno e deve lhe possibilitar a inserção no mercado de trabalho musical. Os mesmos são descritos a seguir.

O repertório deve fazer parte vivência sociocultural do aluno

O primeiro critério consiste em trabalhar com repertório que faz parte da vivência musical dos alunos, ou seja, Harry ensina os conteúdos musicais e a técnica instrumental através de um estilo musical mais popular e próximo da cultura musical dos alunos. Com esse repertório ele trabalha a “técnica aplicada”, conforme explica:

[Em] meus projetos, eu não dou foco na música erudita; eu dou foco na música da nossa vivência, entendeu? A gente chama [isso] de técnica aplicada. Eu trabalho toda a técnica em cima de repertório que faz parte da nossa vida e não [a partir de] músicas que foram compostas, por exemplo, há 400 anos, que não fazem sentido [pra nós]. Às vezes é um louvor que eles gostam de cantar... Então a gente trabalha toda a técnica no meio daquele louvor. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 5).

De acordo com o entrevistado, não faz sentido para aluno estudar a técnica do instrumento se esta não estiver sendo utilizada em um repertório que ele conheça e com a qual tenha proximidade, uma música “atual”, conforme descrita por ele.

Harry comenta ainda sobre a ineficácia do estudo musical por meio de métodos para instrumento, como o Método Suzuki, um dos mais utilizados na iniciação musical ao violino. Ele relata:

Eu vi muitas pessoas aprenderem coisas que não se usa, vamos supor... tem alguns métodos, por exemplo, da área de violino que têm músicas boas, né. Só que nunca ninguém vai te pedir pra tocar músicas, por exemplo, do Método Suzuki. Nada contra, mas só que na minha visão de hoje não são músicas nossas, são músicas que quando a pessoa fez o método pensou na região que ele estava, então não faz muito sentido pras crianças de hoje, inclusive elas tocam aquilo não como música, mas como estudos, entende? (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 6).

O entrevistado descreve que em suas aulas de música, tanto nos projetos sociais, quanto em suas aulas particulares, ele procura desenvolver a técnica do instrumento apenas com o que ele chama de “músicas do dia a dia”, ou, “repertório atual”. Ele diz que “existem muitas músicas que têm o mesmo nível técnico, só que são músicas do dia a dia, então pra que usar aquelas músicas (refere-se à música erudita e métodos citados anteriormente), se a gente pode usar músicas do dia a dia?” (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 6).

Por essas falas, podemos constatar que para este entrevistado é necessário que a técnica do instrumento e o repertório estejam juntos para que faça sentido ao aluno, conectando o que aprende com a realidade em que se está inserido.

Podemos perceber também, pelas suas falas, que Harry acredita que o prazer do músico em fazer música, em tocar determinado repertório está ligado à aceitação de quem está ouvindo a música que ele toca. Assim, a consideração das músicas “atuais” e que fazem parte do contexto musical do aluno como critério de seleção de repertório não se pontua somente pelo que essas músicas são capazes de proporcionar em termos de aprendizagem técnico-instrumental, mas também o quanto essas músicas são capazes de agradar um público possível: são músicas “que a pessoa vai estudar com prazer, porque sabe que alguém vai pedir pra tocar” (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 6).

Essas músicas capazes de agradar o público são as músicas comercializadas na atualidade. Considerando que Harry, além de professor, é músico profissional atuante no mercado musical de eventos locais, é compreensível esse seu argumento: o prazer de saber e tocar as músicas que o público conhece e costuma pedir aos músicos para tocarem.

Eu falo porque to no mercado e ninguém me pede isso aí não [música erudita]. É bonito, não vou falar que não é bonito, só que eu trabalho diretamente com mercado e eu preciso trabalhar com repertório coerente que condiz com a realidade. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 8).

Os usos da música e de seu ensino nos contextos vivenciados pelos professores e coordenadores dos projetos sociais despertam para algumas funções sociais que a música pode exercer para os envolvidos neste processo. Assim, trabalhar com a “música da nossa vivência”, cujo reconhecimento Harry defende que dá prazer tanto a quem toca quanto a quem ouve, pode exercer a função social, definida por Merriam (1964³¹ apud HUMMES, 2004, p. 18), como geradora do prazer estético. Segundo Hummes (2004), o prazer estético surge quando a música pode demonstrar características estéticas próprias de uma cultura ou lugar, propiciando prazer tanto para quem a faz quanto para quem a aprecia.

Bona (2006) localiza esse prazer na função da música de garantir determinadas práticas sociais, valores e tradições culturais. Isso ocorre quando a música é capaz de induzir a uma forma de se comportar, a rotinas, costumes culturais e valores, os quais, no caso do relato do entrevistado, tendem a reafirmar a cultura musical mais frequentemente requisitada nos eventos por ele atendidos e que ele tenta passar a seus professores e alunos.

O repertório deve possibilitar a inserção do aluno no mercado de trabalho musical local

O segundo critério levantado na entrevista com Harry diz respeito à demanda do mercado de trabalho musical. Para ele, não adianta o músico entender de técnica e leitura musical e não estar por dentro do repertório exigido pelo mercado de trabalho.

³¹ Ver Nota de Rodapé n. 21.

Segundo o entrevistado, “o músico de verdade é aquele que toca de tudo um pouco”:

O músico é o [repertório] que [ele] toca. É por isso que muita gente sai formada [da universidade] e não consegue se encaixar no mercado. Ele toca um negócio difícilíssimo, aí você fala: – *Toca Parabéns pra você*. Ele não toca! Aí, como você vai falar: – *Eu sou profissional, eu sou formado? Né?!* A pessoa fala assim: – *Toca isso aqui*. Aí ele não toca uma “Aleluia”, por exemplo? – *Ah, mas não tem a partitura, eu não consigo tocar*. Pois é! É a minha crítica. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 7).

Harry reforça: “O mundo que nós estamos nos exige esse repertório. Você pode ter a sua vaidade, [ser] um músico de alto nível, só que o que define o músico hoje é o repertório. Isso é muito importante frisar: o que define o músico hoje é o repertório!” (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 7).

Podemos ver que esse critério é um dos mais valorizados pelo entrevistado; isto pode se dever ao fato de que ele não apenas desenvolve projetos sociais, mas também trabalha com música para cerimonial em eventos, como ele mesmo diz em sua entrevista. Harry deixa claro que o repertório mais considerado por ele é o que o mercado de trabalho musical da atualidade exige que os músicos toquem em determinados eventos.

Ele associa o saber tocar vários tipos de repertório com o saber tocar bem, e relata que desenvolve a técnica instrumental dos alunos dentro de qualquer repertório. Mas frisa o que é mais ouvido e tocado na atualidade, ou seja, qual o tipo de música mais valorizado no mercado de trabalho musical local:

Hoje, nos projetos sociais, eu já lido com a questão profissional. Os meninos falam assim: – *Ah, mas eu to tocando aqui e depois? Onde é que eu vou [tocar]?* Hoje eu já faço um link, eu tenho um processo de transição que começa no projeto social, eu falo: – *Gostei, você é profissional*. Eu tenho já outro projeto em que ele é incluído, né, também é gratuito, e nesse projeto ele já é formado para o mercado de trabalho. Só que eu não dou aquela volta no Método Suzuki. Não, eu trabalho toda a técnica já em cima do repertório e se alguém chegar aqui e falar assim: – *Eu preciso [de tal música]*. Eu: – *Ta pronto!* Repertório, a escolha do repertório! (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 7-8).

O critério de trabalhar com o repertório de acordo com a demanda do mercado de trabalho musical está interligado também a uma função social da música de possibilitar entretenimento, descrita por Merriam (1964 apud HUMMES, 2004 p.18). Segundo Hummes (2004), o entretenimento é uma consequência das mídias e dos meios de comunicação atuais, ou seja, do mercado musical atual que mostra e compartilha os conteúdos musicais para que as pessoas apreciem e conseqüentemente “comprem a ideia” daquele tipo de música.

Bona (2006) relaciona essa função ao prazer, divertimento e lazer que a música proporciona, isto é, quando a música é utilizada para ser apreciada sem compromisso, ou seja, simplesmente porque eu gosto de ouvir. Mas aqui, o prazer que está em evidencia não é mais o prazer do aluno em tocar porque gosta do repertório, é mais por tocar o que o outro quer e gosta de ouvir – embora, pela fala do entrevistado, ele parece acreditar ser o mesmo prazer de quem toca.

Pelos dois critérios abordados, podemos perceber que o entrevistado demonstra assumir que seu objetivo principal com o ensino de música no Projeto W é o de formar músicos para o mercado de trabalho. É através desse objetivo pessoal/profissional que ele justifica a escolha do repertório: de que sejam músicas da vivência sociocultural do aluno e que permitam com que este se insira no mercado de trabalho musical local.

4.2.2 Critérios de escolha do repertório nos Projetos A, B e C

Nos Projetos A, B e C, coordenados pelo entrevistado Richard, foram observados seis critérios de seleção do repertório que levam em conta o público para qual esse repertório é apresentado, o gosto e a cultura musical dos alunos, as necessidades das instituições em sediam os projetos mencionados, a habilidade técnico-instrumental já sustentada pelos alunos e as possibilidades dos instrumentos musicais disponibilizados pelos tais projetos. Esses seis critérios são expostos a seguir.

O repertório deve levar em conta o tipo de público para o qual os alunos tocam

O primeiro critério exposto por Richard diz respeito à preocupação sobre para qual tipo de público os alunos irão se apresentar:

Eu penso sempre em quem vai tá assistindo, em escolher um repertório que seja de fácil acesso aos que estão assistindo, por isso que o meu repertório é 99,9 % popular, né, apesar da gente trabalhar nos projetos que começaram com característica erudita, quando eu pego coordenação do projeto ele acaba popular. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 33).

Essa preocupação de Richard coincide com a mesma preocupação de Harry em relação à escolha do repertório no Projeto W, ou seja, o repertório escolhido deve poder ser apresentado e agradar a quem irá ouvir, tanto que se traduz nos critérios de facultar o estudo técnico-instrumental “aplicado” e de dar a possibilidade do aluno se inserir no mercado musical de eventos. Tal preocupação se vincula à mesma função social da música apontada por Hummes (2004, com base em MERRIAM, 1964) e Bona (2006): gerar prazer e possibilitar divertimento e entretenimento.

Porém, em contrapartida ao entrevistado Harry que se preocupa em ensinar um repertório que atenda também aos apelos comerciais do mercado de eventos, Richard se preocupa em ensinar um repertório para ser ouvido pela família e pela comunidade na qual as crianças dos projetos estão inseridas. Richard se preocupa ainda com o espaço e a ocasião em que o repertório será apresentado e, além disso, com os patrocinadores dos projetos que assistirão a essas apresentações.

O repertório deve levar em conta o gosto musical dos alunos

O segundo critério levantado baliza a escolha de um repertório de música popular que Richard justifica ser mais próximo do gosto musical tanto de quem irá escutar quanto dos alunos que irão tocar: “[eu] penso em quem tá fazendo [o projeto] também, né. No que os nossos alunos vão gostar de tocar: – *Eles vão gostar de tocar isso aqui... eles não vão gostar?* [...] De repente, o que eu gosto os meninos não gostam” (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 33).

Esse critério vai também ao encontro das funções sociais da música em gerar prazer estético, conforme apresentada por Hummes (2004) – com base em Merriam (1964) – e da função de garantir determinadas práticas sociais, valores e tradições culturais, apontada por Bona (2006), já mencionadas.

Além de valorizar a vivência musical dos alunos, há ainda a questão das preferências de estilo e experiências musicais que o professor/coordenador teve ao longo de sua formação musical, afinal, segundo BUENO (2015, p. 26497), “a prática do professor é marcada por suas experiências pessoais, sua trajetória social, o que também pode interferir na música que soa em sala”.

O repertório deve respeitar a cultura musical dos alunos

O terceiro critério apontado por Richard se interliga com o critério anterior (de respeitar o gosto musical dos alunos) e diz respeito à cultura musical na qual os alunos de cada projeto estão inseridos. Lembrando que Richard, quando entrevistado, atuava em três projetos sociais diferentes, ele comenta: “cada projeto, em cada comunidade tem ali uma cultura... O aluno já tem uma cultura, então, quando eu vou escolher esse repertório, eu procuro sempre pegar um pouquinho disso” (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 33).

Richard enfatiza que existe uma cultura em que os alunos dos projetos sociais, junto com seus familiares, estão imersos, e nessa cultura eles escutam e vivenciam mais a música mediada pela indústria cultural; portanto, essa cultura musical deve ser valorizada no momento da escolha do repertório.

Levar em consideração a cultura em que os alunos estão imersos no momento de escolha do repertório também tangencia com a função social da música como prazer estético (MERRIAM, 1964 apud HUMMES, 2004) e com a função de garantir determinadas práticas sociais, valores e tradições culturais, citada por Bona (2006). Por outro lado, pode também desempenhar a função de entretenimento.

O repertório deve levar em conta as necessidades da instituição que hospeda os projetos sociais

Além de pensar no gosto e cultura musical dos alunos, no que agrada ao público, e além das memórias musicais do professor/coordenador se espelharem nas decisões que toma na sala de aula, Richard menciona outro grupo social ao qual está atento quando vai escolher o repertório para os alunos dos projetos sociais. Trata-se do quarto critério que leva em consideração as necessidades da instituição em que o projeto está inserido:

[Os projetos] gostam muito de fazer apresentações em datas comemorativas, então, a maioria das vezes, a gente tem que já ficar antenado pensando no repertório que vai dar pra ser desenvolvido nessas datas, né, semana da família, semana do natal, semana disso, semana daquilo... É mais ou menos assim. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 37 - 38).

O entrevistado nos contou que foi necessário levar em consideração as exigências de repertório apontadas pelas instituições em que os projetos estão hospedados. Segundo Richard, muitas vezes é necessário ceder e atender aos pedidos das instituições para que o projeto sempre tenha fomento para as aulas acontecerem:

No Projeto A, por exemplo, a gente teve uma situação atípica no ano passado, a gente desenvolveu um repertório pra uma missa. É algo que a gente faz? De jeito nenhum, eu não gosto muito, eu não misturo as coisas, né, desenvolvo projeto em [várias instituições confessionais] só que nunca nos pediram isso. Nessa apresentação específica a gente teve que desenvolver um repertório de música católica pra ser apresentado dentro de uma missa, essa apresentação fez parte da celebração de uma missa. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 44).

Esse critério revela, por um lado, o uso do repertório musical com a finalidade de atender a uma demanda econômica, bem como a uma demanda religiosa. Por outro lado, nos mostra também uma sensibilidade do proponente Richard à função política do repertório (SOUZA, 1992), uma vez que ele tem que cuidar em manter o interesse das instituições mantenedoras pelos projetos sociais e musicais que financiam.

O repertório deve se coadunar à habilidade técnico-instrumental dos alunos

O quinto critério apontado por Richard diz respeito à capacidade técnica do aluno para executar o repertório que gosta ou que é preciso trabalhar a pedido das instituições mantenedoras: “às vezes o regente quer alguma coisa, mas sabe que os meninos não têm capacidade técnica pra executar ou eles não vão pegar aquela ideia com a mesma paixão que o regente tem” (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 33).

O entrevistado defende que para se pensar em um repertório que será tocado coletivamente, o professor precisa conhecer a capacidade técnica dos

alunos em seus instrumentos musicais e escolher um repertório que os ajudem a aprimorar essa técnica ao mesmo tempo seja prazeroso tocá-lo. Em algumas situações, o aluno quer muito tocar uma música específica, mas ainda não consegue tocar algumas notas, nem fazer determinados dedilhados ou movimentos no instrumento. Richard ainda relata:

Quando eu cheguei no Projeto B, fui cobrado por alguns alunos do violino que estavam achando o repertório muito fácil pra eles tocarem, só que apenas um deles é que realmente tinha nível técnico pra tocar algo um pouco além do que a gente estava trabalhando. Então, antes de eu passar o repertório pra turma, eu passei uma música e falei: – *Olha, eu concordo com vocês, então já que vocês querem fazer algo que seja um pouco mais elaborado, vamos fazer.* Eu passei a partitura e dei 15 dias para que eles trouxessem apenas os primeiros seis compassos prontos pra mim na prática de orquestra, pra depois disso eu passar para o restante da turma. Acabou que não rolou, acabou que não aconteceu porque eu sabia que eles não tinham nível técnico pra tocar o que eles tinham vontade de tocar, né, eles ainda não haviam chegado nesse momento. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 40-41).

Esse critério, pensado no desenvolvimento técnico-instrumental dos alunos, tem uma função específica de desenvolvê-los musicalmente. Nesse caso o repertório não está sendo utilizado com outra função que não seja inerentemente musical.

O repertório deve levar em conta os conjuntos instrumentais focados nos projetos sociais

O sexto e último critério de Richard diz respeito à extensão musical dos instrumentos disponibilizados para as aulas nos projetos sociais:

Quando a gente iniciou lá no Projeto A, a gente iniciou com o instrumento melódico que a gente tinha lá [...], são instrumentos de extensão limitada, extremamente limitada. Então o repertório era escolhido de acordo com a extensão que eu tinha pra trabalhar com os meninos. Tanto que foi nesse momento que começou minha história de compor, eu tenho algumas composições, né, e dessas, eu tenho sete músicas que foram feitas para o instrumento de apenas uma oitava, porque era o que eu tinha à mão pra ensinar música. Eu procurava repertório que dava pra ser desenvolvido com aquela extensão que eu tinha para fazer música. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 34).

Além de compor, Richard também começou a fazer arranjos musicais para atender não só as especificidades dos instrumentos que tinha em mãos, mas às habilidades técnico-instrumentais dos alunos novatos nos projetos:

Como eu disse, eu escolho pensando em que vai escutar e em quem que vai fazer. E o momento em que eu penso em quem vai fazer a música é na hora de escrever o arranjo, eu penso no aluno que ta entrando hoje na aula de música, que nunca pegou no instrumento e naquele que já está mais avançado, que tem quatro ou cinco anos que tá no projeto. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 35).

Outro fator que o entrevistado considera para a seleção do repertório diz respeito aos recursos que são ofertados aos alunos e professores nos projetos sociais, os quais convergem aos instrumentos musicais e materiais que as instituições podem ter ou não para as aulas de música, ou seja, o repertório escolhido tem que possibilitar trabalhar com os instrumentos musicais e o nível técnico-instrumental do aluno que o professor tem a mão. Muitas vezes, dependendo dos instrumentos musicais que o projeto disponibiliza aos alunos – e mesmo de suas habilidades técnicas para executá-los –, não há um repertório já existente e o professor tem que compor novas músicas para utilizar o que tem disponível ali naquele momento:

Eu queria dar aula de percussão, mas eu queria uma aula de percussão diferente, não queria só batucar com instrumentos alternativos, eu queria algo mais. Então eu pesquisava um repertório que tinha como eu usar para aquilo que eu queria. Mas quando eu comecei a ver que o repertório estava ficando limitado pra aquilo que eu queria fazer, eu comecei a história das composições. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 34).

Esse é outro critério de uso do repertório com o fim de possibilitar o acesso aos instrumentos musicais disponíveis para os alunos fazerem aula de música e conseqüentemente poderem ensaiar e apresentar esse repertório publicamente.

Os quatro primeiros critérios apontados por Richard, proponente, coordenador e professor dos Projetos A, B e C, se referem ao gosto e cultura musical dos alunos e do público para o quais eles se apresentam além do calendário de apresentação dos projetos sociais.

Esses critérios se assemelham muito à fala de Harry, proponente, coordenador e professor do Projeto W, no se refere a escolher músicas entendendo o contexto social e cultural em que o aluno está inserido, o que atende à função social da música como prazer estético, conforme Merriam (1964 apud HUMMES, 2004), como visto anteriormente.

Nos dois últimos critérios, o entrevistado tem uma ressalva: mesmo que se quiser valorizar um repertório que faça parte da vivência musical do aluno, é importante saber quais as habilidades técnicas que este já desenvolveu em seu instrumento e o que ainda é necessário desenvolver.

Essa tensão entre os quatro primeiros critérios (que valorizam o contexto sociocultural e musical dos alunos, familiares e dos projetos sociais) e os dois últimos, mais técnico-musicais, vividos por Richard na seleção de repertório é traduzida por Bueno (2014):

A tensão existente no momento de selecionar o repertório se dá no sentido de contemplar os seguintes discursos musicais: a) aqueles trazidos pelos estudantes para a sala de aula, b) os que compõem o *habitus*³² cultural do professor de música, e c) aqueles que o professor pensa ser imprescindível para a formação do estudante (BUENO, 2014, p. 2).

Junto a toda essa complexidade, soma-se ainda a atenção às características dos instrumentos em que o repertório será executado.

4.2.3 Critérios de escolha do repertório no Projeto H

De acordo com a entrevista de Rachel, foram observados três critérios para a seleção do repertório no Projeto H: a possibilidade desse repertório promover tanto o desenvolvimento técnico-instrumental quanto a leitura musical dos alunos, e a necessidade de atender as necessidades das instituições mantenedoras do projeto musical. Esses três critérios são apresentados abaixo.

³² “Refere-se às disposições incorporadas ao longo da vida”. Nota de Rodapé de Bueno (2014).

O repertório deve impulsionar o desenvolvimento técnico-instrumental dos alunos

O primeiro critério consiste em pensar no que o aluno precisa desenvolver quanto à técnica instrumental para que este crie autonomia de estudo:

Eu trabalho muito com métodos que trazem uma base para que eles possam se virar sozinhos. Então, tudo quanto é método que vai ajudá-los, mesmo quando eu não estiver mais por perto, a conseguirem fazer qualquer coisa com o que eu ensinei no instrumento, é esse que eu utilizo. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 55).

Por esse critério, a entrevistada mostra a sua preferência quanto à metodologia de ensino: para ela é importante que o aluno construa independência, ou seja, que possa tocar qualquer tipo de música sem o auxílio de um professor e para isto o caminho é através da leitura musical. Cria-se, portanto, a necessidade do aluno aprender a ler notação musical para conseguir acompanhar o repertório:

Qual método eu acho que seria legal os alunos aprenderem e que vai ajudá-los a serem independentes? Então, a minha base todinha na escolha de qualquer repertório para eles é essa. Quando eu vejo que aquele método vai ajudar, é ele que eu utilizo ali durante as aulas e durante o planejamento. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 55).

Este critério nos leva ao segundo critério, exposto a seguir.

O repertório deve impulsionar o desenvolvimento da leitura musical dos alunos

O segundo critério diz respeito à possibilidade do repertório desenvolver a leitura musical para que, segundo a entrevistada, os alunos possam ter autonomia e independência para estudar o instrumento:

Eu sempre gostei de ensinar através de partitura, né. Por mais que algumas vezes pode parecer difícil, mas eu prefiro, Eu prefiro ensinar já tudo bonitinho. Pra mim, o nome principal... independência é a palavra. É buscar a independência deles. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 57-58).

Observa-se, assim, que o repertório estudado nas aulas ou pertencem aos métodos de instrumento adotados ou são registrados com em partituras sendo organizados em álbuns de repertório.

O repertório deve levar em consideração as necessidades da instituição que promove o projeto musical

O terceiro critério apontado por Rachel diz respeito à escolha do repertório levando-se em consideração as necessidades da instituição em que o projeto está sendo executado:

Quando eu entrei na instituição, eu vi que já tinha algumas coisas que haviam sido trabalhadas e outras que eles queriam fazer. A instituição precisava que isso fosse feito, não tanto que precisavam, mas falaram que queriam que fosse feito. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 56).

Esse terceiro critério que baliza a seleção de repertório de Rachel vai ao encontro de um dos critérios também considerados por Richard, embora este tenha comentado não concordar muito em atender a exigência do repertório estabelecido pela instituição e o tenha feito contrariado. Rachel, por sua vez, parece ter acatado os desejos da instituição, uma vez que professa a mesma fé da instituição que mantém o Projeto H coordenador por ela:

Lá a gente tem a questão da missa, né, os meninos têm missa uma vez por mês, mês passado teve até duas e eu nem sabia, foi tudo em cima da hora, mas deu tudo certo [risos]. E aí, como eu já trabalho... também sou católica, né, isso que tá me ajudando, graças a Deus, tá me ajudando bastante. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 59).

Essa ótica de valorização religiosa da música nos aponta a função social da música como validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, citada por Hummes (2004), com embasamento em Merriam (1964), ou seja, quando a música é utilizada em determinados espaços para enfatizar valores religiosos e, talvez até, para chamar atenção dos grupos a um determinado tipo de religião. Quando a professora descreve que precisa desenvolver um repertório voltado para a celebração de missas mensais, implica-se que esse repertório é ensaiado durante as aulas de música. O que de certa forma induz

os alunos que fazem parte do Projeto H a participarem ou frequentarem a religião quando estes apresentam esse repertório nas missas.

Segundo Bona (2006), esse critério de seleção contribui também para garantir uma prática social e tradição cultural de cunho religioso através da música, já que a religião é desenvolvida em meio à sociedade.

De qualquer forma, vemos também que, para Rachel, a seleção do repertório envolve o dilema entre valorizar uma função estritamente musical como a preocupação em desenvolver nos alunos a leitura e a habilidade técnica necessária para tocar um instrumento musical, e a função de validação dos rituais religiosos demandados pela instituição que sedia o Projeto H.

4.3 Princípios pedagógico-musicais no ensino do repertório nos projetos sociais

Nessa categoria de análise são apresentados os princípios pedagógico-musicais dos proponentes e professores que orientam a seleção e o trabalho com o repertório nos projetos sociais que coordenam.

Observa-se que os princípios pedagógico-musicais não se descolam dos critérios adotados na seleção do repertório (ver Item 4.2), afinal “o repertório deve ser pensado juntamente com o objetivo pedagógico musical de seu uso, e com a sua abordagem didática (como será usado, tratado)” (TOURINHO, 1993a, p. 26).

4.3.1 Princípios pedagógico-musicais no Projeto W

No Projeto W foram percebidos os seguintes princípios pedagógico-musicais com que Harry escolhe e trabalha o repertório: ensinar escolhendo músicas com harmonias cíclicas; ensinar o Hino Nacional Brasileiro; possibilitar que a aprendizagem seja lúdica e prazerosa; não trabalhar com leitura e escrita musical; desenvolver a técnica instrumental através da escala pentatônica.

Ensinar escolhendo músicas com harmonias cíclicas

Primeiro nós pensamos em músicas bonitas, letras bonitas, composições bonitas, mais fáceis, que a gente chama de música que tem a harmonia cíclica. Por exemplo, “Ei pai” [canta um pedaço da música], ela foi composta igual “I am yours”, em cima de quatro acordes [...]. Não tem só essa música, tem várias músicas que têm isso que a gente chama de harmonia cíclica. Então, por que eu vou pegar algo que é muito difícil?

Que aquele menino não entende? [Que] não faz sentido pra ele? Ele vai se frustrar, não vai nem sentir prazer de tocar. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 8).

Vemos que Harry acredita que o ensino musical deve ser feito em torno de um repertório que possua uma harmonia mais simples e repetitiva. Que ajude a memorizar a técnica e a sonoridade harmônica, e que seja um repertório que o aluno conheça. Contando ainda com a função social da música para gerar prazer estético.

Ensinar o Hino Nacional Brasileiro

Segundo Harry, “é obrigação de todo músico brasileiro saber [tocar] o Hino Nacional Brasileiro, e bem” (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 9).

O entrevistado acredita que todo músico residente no Brasil deva saber tocar o Hino Nacional Brasileiro e que esteja preparado para tocá-lo em qualquer ocasião. Lembrando-se da imersão de Harry no mercado de trabalho musical em eventos, este pode ser tido como um importante princípio educacional, pois em nesse nicho do mercado, o músico sempre é requisitado a tocar o Hino Nacional Brasileiro. Por isso, para Harry, todos os alunos devem aprendê-lo e, em paralelo, desenvolver a técnica instrumental necessária para tocá-lo.

Possibilitar que a aprendizagem seja lúdica e prazerosa

Eu sempre penso assim: – *Vou passar isso porque é legal, mas por trás ele vai desenvolver a técnica da aula, ele vai desenvolver a técnica de mão esquerda...* Mas eu escolho algo que é prazeroso. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 9).

Lembrando-se do critério de que o repertório deve fazer parte da vivência sociocultural do aluno pois é nesse repertório que Harry trabalha a técnica instrumental de forma aplicada, o entrevistado acredita que aprendizagem musical do instrumento deve ser facultada de uma forma lúdica e prazerosa – daí a preocupação com a função social da música de gerar prazer estético. Assim, ele conduz um trabalho em que os alunos cantam com os sons do instrumento e, em paralelo, desenvolvem a técnica do seu instrumento.

Não trabalhar com a leitura e escrita musical

A leitura de partitura pra mim é uma decodificação dos símbolos, né, da escrita musical, não é a música. É nisso que eu vejo muita gente cometendo erro, achando que a partitura é a música. Não é a música, aquilo é um registro da música. A música é a aqui, é o ouvido [...]. A musicalização não tem a ver com o olho, tem a ver com o ouvido. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 11).

Por esse pensamento, podemos entender que o entrevistado não utiliza a escrita musical como uma forma de aprendizagem musical. Como descrito em princípio anterior, Harry preconiza que os alunos aprendam música de forma lúdica, o que dá a entender que eles aprender também por imitação.

Desenvolver a técnica instrumental através da escala pentatônica

Eu começo com a escala pentatônica, nunca ninguém me falou que era o principal. A escala pentatônica é muito mais importante na formação do que a [escala] diatônica [...]. É uma escala que te desbloqueia. Quem trabalha com a escala pentatônica não tem medo do erro. (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 10).

Essa preferência em trabalhar com escala pentatônica, em vez da escala diatônica, nas aulas de música do Projeto W parte da ideia de que a essa escala possibilita a improvisação sem risco de erros, já que não possui a sensível das tonalidades. Por isso, Harry acredita que seja melhor utilizar a mesma escala na formação de seus alunos, pois ela permite que a música soe mais rápido, ele ainda ressalta: “há um poder muito grande sobre a escala pentatônica, e, pra mim, faz parte da escolha de repertório. [Pensar em repertório] não é só pensar em técnica, não. Mas [pensar na] escala como repertório” (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 11).

4.3.2 Princípios pedagógico-musicais nos Projetos A, B e C

Nos Projetos A, B e C, coordenados por Richard, foram observados os seguintes princípios pedagógico-musicais: pensar na extensão dos instrumentos musicais e compor/arranjar para eles; permitir que os alunos levem os instrumentos para casa para estudar; ensinar por imitação, leitura musical e métodos de instrumento; ensinar música popular.

Pensar na extensão dos instrumentos musicais e compor/arranjar para eles

Nos projetos sociais, muitas vezes, é difícil a aquisição de instrumentos musicais, por isso, o professor precisa se adaptar com os instrumentos que tem, e mesmo com a falta deles.

Foi enfrentando a falta de instrumentos musicais para trabalhar com os alunos no Projeto A que Richard desenvolveu instrumentos alternativos feitos de materiais reciclados. Como são manufaturados, esses instrumentos, porém, possuem uma extensão bastante limitada. Por isso, antes de optar por tal ou qual repertório para ensiná-lo ao aluno, o professor precisa testar e adaptar o repertório de acordo com as notas disponíveis no instrumento:

Quando eu comecei a ver que o repertório estava ficando limitado para aquilo que eu queria fazer, eu comecei a história das composições. São composições escritas; todas as minhas composições, quem escutar e ver [as notações musicais], vai ver que elas não vão passar de uma oitava, estourando uma oitava e meia, né. Eu escrevia a linha melódica, depois já alinhavava tudo, pensando nesses instrumentos com a extensão limitada. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 34).

Como exposto anteriormente, devido à necessidade de manufatura e adaptação dos instrumentos para as aulas nos projetos sociais, o professor não consegue encontrar um repertório já existente para tocar com esses instrumentos. Por isso, como relatado por Richard, ele precisa criar músicas novas para que os alunos possam ter repertório para tocar nesses instrumentos.

E ainda, mesmo que seja em instrumentos alternativos, os professores e coordenadores dos projetos precisam mostrar resultados, ou seja, precisam produzir apresentações musicais. Se não tiver repertório que mostre a performance desses instrumentos, o professor precisa criá-lo e fazer com que os alunos façam música de algum modo.

Permitir que os alunos levem os instrumentos para casa para estudar

90% dos alunos ou mais não têm instrumentos em casa, né. Então isso é outra conquista nossa, permitir que os alunos levem os instrumentos pra casa. Como professor de música, a gente sabe que, para a criança, ter o contato com o instrumento musical apenas no dia da aula e em aulas de grupo é extremamente pouco, a gente vê, a gente sabe que

tem necessidade mesmo. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 30).

Para que o aluno desenvolva a técnica e conseqüentemente toque o repertório que precisa ser tocado, ele precisará ter um momento a mais com o seu instrumento além do tempo da aula. Apenas o contato em sala de aula, uma vez por semana, é pouco para que o aluno desenvolva uma boa prática no instrumento em tempo curto (lembrando que os grupos musicais dos projetos estão sempre se apresentando em público).

Por isso, nos projetos coordenados por Richard, ele defende que o aluno leve o instrumento da instituição para poder praticar em casa.

Ensinar música por imitação, leitura musical e métodos de instrumento

A gente trabalha por imitação, leitura e escrita musical, com métodos [de instrumento] também. Então a gente não tem, assim, uma metodologia estruturada, que é 100% isso ou aquilo, não. A gente fica pinçando as coisas, aquilo que a gente vê que é mais pertinente pra ser usado, pra ser aplicado, é a forma que a gente trabalha. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 43).

Como dito pelo entrevistado, nos projetos coordenados por Richard não existe apenas uma forma de ensinar o repertório. Ele testa e adapta o repertório da melhor forma possível para os alunos e de acordo com a demanda do projeto. Essa adaptação depende do nível técnico-instrumental dos alunos, do grau de dificuldade das músicas do repertório e do tempo que têm para desenvolver o repertório e deixá-lo pronto para possíveis apresentações públicas.

Ensinar música popular

Dentro do curso superior, eu me direcionei mais para a música popular que é a minha formação básica [...], a minha vivência é em música popular. A gente acaba levando as coisas pra aquilo que a gente acredita, pra aquilo que a gente vive mais, [e com] o repertório também... hoje a gente tem, acho, duas ou três músicas eruditas, mas o restante das músicas é música popular, focado para música popular. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 34 - 35).

Por ter mais experiência e contato com a música popular, Richard procura ensinar dentro do que conhece e do que acredita ser o melhor estilo de repertório para os projetos sociais.

4.3.3 Princípios pedagógico-musicais no Projeto H

No Projeto H foram percebidos os seguintes princípios pedagógico-musicais com que Rachel escolhe e trabalha o repertório: conhecer o aluno e os seus gostos; desenvolver a leitura e a técnica instrumental através de métodos de instrumento; ensinar a leitura musical; entender o significado das letras e as mensagens das músicas.

Conhecer o aluno e os seus gostos

Meu método de trabalho em todo lugar que eu vou é isso, eu tento primeiro ver a pessoa, entender o aluno, saber como cada um é por dentro, o que ele busca, o que ele passa, o que ele sonha e, através do que ele é, ensino música. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 51).

Segundo Rachel é preciso conhecer os alunos, quais os seus gostos musicais e seus objetivos, para depois ensinar música.

Desenvolver a leitura e a técnica instrumental através de métodos de instrumento

Eu trabalho muito com métodos que trazem uma base para que eles possam se virar sozinhos. Então, tudo quanto é método que vai ajudá-los, mesmo quando eu não estiver mais por perto, a conseguir fazer qualquer coisa com o que eu ensinei da flauta [doce], é esse que eu utilizo. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 55).

Rachel acredita que utilizar métodos de instrumentos seja caminho para que o aluno construa a sua independência musical no seu instrumento.

A entrevistada declara: “eu sempre gostei de ensinar através de partitura, né. Por mais que algumas vezes possa parecer difícil, mas eu prefiro, prefiro ensinar já tudo bonitinho” (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 57 -58).

Vimos na Introdução deste TCC que a “escolha do repertório implica uma ideia sobre música e sobre o ensino de música” (GONÇALVES, 2008, p. 184), e ainda, que o repertório é uma organização estruturada de um conjunto

de músicas cujas características orientam determinadas habilidades, técnicas específicas etc. (SILVA; BRAGA, 2017). Nesse sentido, para acompanhar um método de instrumento – entende-se que esse método seja de exercícios instrumentais escritos segundo a notação tradicional (partitura), é preciso saber ler música. Rachel entende, portanto, que sabendo ler música o aluno terá independência para aprender o repertório sem necessitar de escutar um fonograma para tirar a música de ouvido ou de ver e escutar uma pessoa tocando para aprender por imitação. O que se problematiza é que nem todas as músicas são registradas em partituras, esse tipo de registro é próprio de um estilo particular, como a música erudita de tradição europeia, por exemplo. Mesmo a música popular, valorizada por Richard, costuma ser anotada em partitura apenas a melodia, sendo que a harmonia vem cifrada e o arranjo pode ser combinado oralmente ou imitado a partir de um fonograma.

Esse é um princípio educativo-musical bastante valorizado por Rachel, talvez porque tenha sido o modo pelo qual ela mesma aprendeu, conforme relatado na entrevista.

Entender o significado das letras e as mensagens das músicas

Eu faço eles cantarem primeiro sem entender o que está falando [na letra], entre aspas, e depois eu paro e explico parte por parte, o que tá falando ali e a gente começa a discutir sobre aquilo. Então, a gente percebe que quando eles cantam a segunda vez, eles cantam diferente porque eles sabem o que estão cantando, né. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 62).

Para a entrevistada é necessário que o aluno entenda o que está cantado, ou seja, qual a mensagem que a música quer passar para que eles absorvam os valores e deem um significado diferente ao canto. Lembrando que o grupo do canto coral é o que canta uma vez por mês, às vezes mais, às missas, pode-se deduzir que o repertório é composto de mensagens religiosas.

Ernest (1991³³ apud SOUZA, 1996, p. 49) entende como princípios pedagógico-musicais as “possibilidades gerais e básicas de ensino”, ou seja, são “linhas condutoras características” que orientam as metodologias de ensino

³³ ERNST, Anselm. *Lehren und lernen im instrumentalunterricht*: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott, 1991. [ERNST, Anselm. *Ensinar e aprender em aulas instrumentais*: um manual pedagógico para a prática. Mainz (Alemanha): Schott, 1991].

do professor. Nesse sentido, vimos nesta categoria de análise das entrevistas, as “linhas condutoras características” do ensino de música de Harry, Richard e Rachel nos projetos sociais que eles coordenam.

4.4 Ambientes e públicos com os quais o repertório selecionado é compartilhado

Nessa categoria analítica são apresentados os ambientes e públicos com os quais o repertório selecionado pelos entrevistados é compartilhado.

4.4.1 Repertório e público do Projeto W

Vimos nas categorias analíticas anteriores (Itens 4.1 e 4.2) que no Projeto W, o repertório “geralmente” selecionado pelo proponente, professor e coordenador Harry (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 5) e desenvolvido nas aulas é conseqüentemente o repertório apresentado pelos alunos, pois – lembrando – Harry se preocupa em trabalhar com a “técnica aplicada” à cultura musical dos alunos e demandada pelo mercado de trabalho musical especializado em eventos. Assim, o repertório do Projeto W é composto por trilhas sonoras de filmes e séries, música gospel e hinos cristãos, música pop internacional e música brasileira popular: “Viva la vida”... Músicas de harmonia simples, “I am yours”, “Hey Pai”, “Aleluia”, “Suzane”, “Asa Branca”, músicas assim... (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 15).

Durante a época de realização da entrevista para esta pesquisa (ver Item 3, Metodologia), os grupos sociais ainda se encontravam reclusos devido à pandemia de COVID-19, assim, Harry destaca que as apresentações estavam sendo *online*, por plataformas de *streaming* como o YouTube: “fizemos as *lives*, né, no período de pandemia (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 15). Embora Harry não tivesse sido explícito, como o repertório é selecionado visando a inserção do aluno no mercado de trabalho local, deduzimos que o público do Projeto W pode ser também as pessoas que frequentam os eventos que ele agencia, além dos próprios patrocinadores do projeto: “na pandemia nós fizemos uma [*live*] nos 18 anos do nosso patrocinador” (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 15).

Dessa forma, podemos depreender que o público das apresentações/*lives* realizadas pelo Projeto W se baseia em todos os que

acessaram a plataforma YouTube, participantes do projeto e seus familiares e amigos, bem como os “parceiros” do projeto.

Pela entrevista de Harry e lembrando ainda de sua preocupação com a “formação de líderes” (Harry, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 3), entendemos que o repertório escolhido para as *lives* mencionadas foi pensado no que o seu público quer ouvir, ou seja, os estilos musicais que estão sendo mais divulgados pela indústria cultural.

3.4.2 Repertório e público dos Projetos A, B e C

Nos Projetos A, B e C, o repertório escolhido pelo proponente, professor e coordenador Richard é o repertório dos grupos de apresentação. Os alunos que participam desses projetos fazem aulas coletivas de seus instrumentos com os professores e integram os grupos de apresentação musical regidos por Richard.

Nesses projetos tem os grupos de apresentação. Então, à frente da coordenação, eu meio que determino um repertório e passo esse repertório para os professores. A gente monta um arranjo, né, e passa para os professores trabalharem esse repertório. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 31-32).

Richard, assim como Harry, também se preocupa com o público que irá assistir as apresentações musicais, ele justifica a sua escolha em querer desenvolver um repertório de música popular para tentar se aproximar mais da vivência musical de quem ouve: “eu penso sempre em quem vai tá assistindo, em escolher um repertório que seja de fácil acesso aos que estão assistindo, por isso que o meu repertório é 99,9 % popular” (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 33).

Mas além da consideração pelo público, Richard relata ter vivido situações em que precisou trabalhar com o repertório escolhido pelos mantenedores dos projetos para datas comemorativas específicas, ou apenas porque uma pessoa que investe no projeto gosta de determinada música – este foi o caso do aniversário do fundador de uma instituição mantenedora:

No Projeto B a gente teve em 2019, antes da pandemia, o aniversário do fundador [da mantenedora] e aí me foi passado que ele queria que a gente tocasse “Stand By Me” e “Live Land Day”. O projeto iria se apresentar no aniversário dessa pessoa

e dentro do aniversário dessa pessoa tinham muitas outras com [grande] poder aquisitivo pra poder fazer aporte para o projeto. Tanto é que, no mesmo dia lá, nós recebemos a doação de 50 instrumentos musicais novos. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 44).

Como os acontecimentos não são neutros, quando o grupo de apresentação do Projeto B se apresenta em um evento de homenagem ao aniversário de um fundador da sua instituição mantenedora, ele também alarga a sua rede de contato com possíveis outros patrocinadores – daí a importância desses ambientes sociais onde ocorrem as apresentações musicais dos projetos:

Muitas vezes, o financiador não está preocupado com o processo de aprendizagem da molecada; o que ele quer? Ele quer a marca dele em apresentações que a gente vai fazer – dentro da sala de aula a marca dele não vai aparecer, digamos assim! Então, como é que a gente faz pra gente manter vivo esse patrocinador? É através de apresentações [que] a gente exterioriza aquilo que ta dentro da sala de aula. (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 29).

Richard reflete criticamente sobre o modo de funcionamento dos projetos sociais via financiamento baseado no patrocínio do mercado através de isenções fiscais (Lei Rouanet).

Segundo Castro (2012),

As políticas públicas de cultura e educação têm sido cada vez mais implementadas com o uso de parcerias público privadas, através [do] conhecido “terceiro setor”, sob a égide da melhoria da prestação de serviços públicos possibilitada pela participação do mercado no oferecimento destes serviços (CASTRO, 2012, p. 7).

Com isso Richard resume que “muitas vezes, [ele] escolhe o repertório para apresentação de acordo com o evento” (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 43). Vem daí que os Projetos A e C já se apresentaram até em missa, uma vez que suas instituições mantenedoras são confessionais, e seus gestores bastante religiosos: “mas de uma vez a gente teve que desenvolver repertório específico pensando em receber dentro da instituição as autoridades da igreja [católica]” (Richard, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 45).

Dessa forma, podemos perceber que o repertório desenvolvido nos Projetos A, B e C é voltado para as apresentações e eventos com o propósito de mostrar o trabalho que está sendo desenvolvido ao público de familiares dos atendidos e, mais ainda, aos mantenedores dos projetos. Sendo assim, conforme mencionado por Richard, por vezes o desenvolvimento musical e instrumental do aluno fica um pouco de lado, já que a necessidade de mostrar resultados rápidos para conseguir manter o projeto costuma ser mais premente.

4.4.3 Repertório e público do Projeto H

O Projeto H, do qual Rachel é proponente, professora e coordenadora, contempla aulas de canto coral, violão e flauta doce. Como o projeto é sediado em uma instituição de missão religiosa, para além da preocupação com o desenvolvimento da autonomia técnico-instrumental e da leitura musical dos alunos – preocupação espelhada na adoção de métodos de instrumento, o repertório é escolhido para atender a parte litúrgica das missas: “na igreja católica, a gente tem uma questão na missa que é a liturgia. Tem músicas específicas pra serem cantadas durante a missa, né” (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 59). Segundo a entrevistada, todo mês os alunos do canto coral participam de uma missa, às vezes até duas: “lá [...] os meninos têm missa uma vez por mês, mês passado teve até duas, foi tudo em cima da hora, mas deu tudo certo [risos]” (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 59).

Ela ainda relata que escolheu o repertório para as missas baseando-se em uma compositora que faz músicas litúrgicas para crianças:

A gente tem uma compositora, [...] uma das maiores compositoras da igreja católica, e ela tem um repertório específico para crianças cantarem na missa. Eu e minha mãe já fazíamos [essas músicas] com os meninos da igreja [que frequento], então eu só peguei essas músicas que a gente já fazia e trouxe pros meninos do Projeto H, eles pegaram super rápido. (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 59).

Apesar do Projeto H ofertar oficinas de violão e flauta doce, não foi mencionada nenhuma apresentação musical com esses outros instrumentos pois a presença de Rachel no Projeto H, na época da entrevista, era recente.

No entanto, a intenção é de apresentar futuramente, conforme esclarece Rachel: “a gente tem o repertório [de canto coral] específico pra missa, mas eu trabalho também músicas para apresentações na flauta. Mas não por enquanto, até eles pegarem o jeito com o instrumento, sonoridade e tudo” (Rachel, Caderno de Transcrição das Entrevistas, 2022, p. 59). A preocupação, então, com a leitura musical passa a ser atendida nas oficinas de flauta doce e de violão, vislumbrando uma apresentação musical algum dia, mas para isso é preciso cuidar do domínio técnico e da sonoridade do instrumento.

Em todas as entrevistas detectamos os limites dos proponentes e coordenadores em atender as demandas das instituições que sediam os projetos musicais, bem como de seus financiadores: no Projeto H, Rachel é explícita ao contar-nos como se preocupa e se volta totalmente para os ambientes religiosos nas aulas de canto coral, ao focar no trabalho com o repertório litúrgico das missas; no Projeto B, Richard relatou as demandas do gosto musical pessoal de financiadores que, de certo modo, o pressionam na seleção do repertório.

Sobre esse contexto, Souza (2016) nos alerta que “as ações filantrópicas [como as desenvolvidas pelas instituições religiosas e pelo terceiro setor] podem parecer paliativas a uma conjuntura social excludente, posto alimentarem o sistema capitalista para que permaneça como está” (p. 87). Ou, conforme Nascimento (2014) argumenta, as parcerias público-privadas organizadas sob o terceiro setor (institutos e fundações empresariais) operam com a ideia de reparação social mais do que de promoção da autonomia, emancipação e transformação social dos beneficiados pelos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de seleção do repertório musical para as aulas de instrumento em projetos sociais realizados em Uberlândia-MG, identificando os usos e funções do repertório escolhido. A pesquisa buscou responder a pergunta: Como se dá o processo de escolha do repertório musical para as aulas de instrumento em projetos sociais?

Para me auxiliar a não perder de vista o objeto de estudo da pesquisa, foram elaboradas outras perguntas: Quem escolhe o repertório? Quais critérios balizam a escolha do mesmo? Com quais intenções esse repertório é escolhido? Quais os usos e funções desse repertório nos projetos sociais?

Para responder a pergunta de pesquisa foram elaborados os seguintes objetivos específicos: saber quem é ou são as pessoas que escolhem o repertório e quais os papéis sociais que elas desempenham nos projetos sociais onde atuam; saber quais critérios balizam a escolha do repertório por essas pessoas; levantar o repertório escolhido para as aulas de música dos projetos sociais; saber em quais ambientes e para quais públicos esse repertório é apresentado; identificar os usos e funções do repertório escolhido nos projetos mencionados.

Por ser uma pesquisa que buscou investigar a ação das pessoas no contexto em que estão inseridas e, como tal, levantou dados sobre o processo de seleção de repertório por proponentes, professores e coordenadores de projetos sociais que envolvem a música, foi adotada a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa. Como procedimento de coleta dados, foi elaborado um roteiro com 24 perguntas seguindo o modelo de entrevista semiestruturada, para que fosse possível a flexibilidade de adicionar ou modificar as perguntas caso necessário. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três pessoas diferentes, atuantes em cinco projetos sociais na cidade de Uberlândia-MG.

Para fundamentar a pesquisa, baseei-me na síntese dos usos e funções sociais da música a partir de Merriam (1964 apud HUMMES, 2004) e Bona (2006), tentando entender, com essa literatura, a complexidade das funções sociais que o repertório selecionado desempenha no entorno dos projetos

sociais. Além disso, como os projetos sociais são instituições com a missão de formar cidadãos com vistas à transformação social (SOUZA, 2014) – missão originalmente atribuída ao Estado –, foi consultada também uma literatura para compreensão das tensões que problematizam os feitos do “terceiro setor” (CASTRO, 2012; NASCIMENTO, 2014; SOUZA, 2016).

As entrevistas possibilitaram a elaboração de um Caderno de Transcrição composto de 64 páginas cujos dados foram categorizados segundo os objetivos específicos e cuja análise mostrou os resultados que são apresentados a seguir.

Foi possível perceber que a seleção de repertório nos projetos sociais é um processo complexo e envolve, para quem o escolhe, o dilema entre escolher um repertório objetivando o desenvolvimento musical dos alunos, escolhê-lo porque se tem que agradar a quem mantém financeiramente e/ou sedia esses projetos, ou escolhê-lo de forma a atender o gosto musical dos alunos.

Escolher o repertório para agradar ou atender uma demanda das instituições mantenedoras, entretanto, acaba fazendo emergir o que o proponente, professor e coordenador sabe ser mais importante para o desenvolvimento educativo-musical do aluno, pois para poder ter o que ensinar e a quem ensinar é preciso antes de tudo manter o projeto funcionando, e para isto é preciso que haja espaços para atuar e quem invista financeiramente nesses espaços.

Logo, quem escolhe o repertório precisa saber lidar e achar um equilíbrio entre essas duas faces da moeda, sem perder de vista as necessidades pedagógico-musicais dos seus alunos e a manutenção da boa convivência com aqueles que, economicamente, influenciam ou mesmo determinam as suas escolhas para o repertório.

Dessa forma, vemos que o repertório musical é usado não só com a função de ensinar música, mas também com a função política (SOUZA, 1992) de negociação e troca, para agradar quem sedia e/ou patrocina o projeto e manter o interesse das instituições mantenedoras pelos projetos sociais e musicais que financiam.

A partir dos critérios de escolha de repertório apresentados pelos entrevistados concluí que há aproximações e distanciamentos dos argumentos que balizam essas escolhas.

Uma situação de distanciamento diz respeito a pensar na formação músico-profissional do aluno em longo prazo, ou seja, na possibilidade do projeto social proporcionar ao aluno que ele se profissionalize musicalmente. Para isto, o repertório selecionado deve estar em sintonia com o mercado de trabalho em música em que se vive.

Apesar de não ser função no projeto social formar músicos profissionais, mas sim auxiliar na formação social dos alunos, essa foi uma perspectiva pessoal exposta pelo proponente, professor e coordenador Harry – que se traduziu como “formador de líderes”: preparar seus alunos e professores para que estejam sempre atualizados em relação às demandas de repertório do mercado de trabalho musical especializado em eventos. Desse modo, o repertório é escolhido não apenas com a função de desenvolvimento sócio-educacional-musical, mas também com a função de profissionalizar esses alunos.

Exceto esse distanciamento, concluí que há várias concordâncias nos critérios para seleção de repertório por parte dos proponentes, professores e coordenadores entrevistados. A primeira concordância trata da seleção de repertório pensando no gosto e nas experiências musicais que os alunos têm a partir das suas interações sociais com familiares, amigos e com a indústria cultural. As entrevistas demonstraram que esse critério leva os proponentes, professores e coordenadores dos projetos a darem preferência por desenvolver os conteúdos musicais através de um repertório de música popular, música gospel, trilhas de filmes, hinos religiosos. Dessa forma, o repertório é utilizado com a função de reafirmação e valorização da cultura musical da qual os alunos fazem parte.

A segunda concordância diz respeito à escolha do repertório pensando em agradar a quem irá ouvi-lo. Existem duas motivações para essa escolha: agradar os pais e familiares dos alunos, bem como o público mantenedor para atrair novos patrocinadores para o projeto. Nesse sentido, o repertório é utilizado com a função de produzir prazer, de ser agradável a quem o escuta.

A terceira concordância se traduz na necessidade de atender às demandas e exigências das instituições que sediam os projetos e também de quem investe financeiramente neles. Esse critério apareceu na entrevista dos três entrevistados e me pareceu ser um dos mais importantes, tendo em vista que o proponente, professor e coordenador dos projetos precisa ter um bom relacionamento com seus patrocinadores para garantir a continuidade dos mesmos. Assim, o repertório é utilizado também com a função de agradar quem mantém o projeto funcionando financeiramente, mas além disso ele assume a função de troca, em que o proponente precisa ceder ao pedidos dos patrocinadores para ter o apoio financeiro em seu projeto.

De um lado, os critérios expostos até aqui revelam os usos do repertório para fins sociais, ou seja, eles mostram que paralelamente à preocupação de desenvolver musicalmente os alunos, os proponentes, professores e coordenadores dos projetos precisam valorizar a cultura da comunidade em que o projeto está inserido, bem como atender as instituições que sediam esses projetos e quem investe neles financeiramente. Nesse contexto, o repertório musical assume um papel mediador.

Por outro lado, detectei também critérios de seleção que expõem usos e funções especificamente musicais do repertório nos projetos sociais: 1) quando o repertório é utilizado para desenvolver habilidades técnico-instrumentais, pois é através do repertório que o aluno aprende a tocar seu instrumento; 2) quando o repertório é utilizado para desenvolver a leitura e escrita musical através da utilização de métodos que objetivam o ensino do instrumento, pois para aprender a manusear o método o aluno precisa aprender simultaneamente a leitura e escrita musical; 3) quando o repertório é pensado e/ou criado para possibilitar a execução de instrumentos com uma extensão pequena e específica.

Observou-se que critérios adotados para a seleção do repertório são provenientes dos princípios pedagógico-musicais valorizados pelos proponentes, professores e coordenadores dos projetos estudados. Os princípios pedagógico-musicais dos entrevistados também expõem a preocupação em utilizar um repertório com a função de desenvolver musicalmente os alunos quando esses relatam pensar em: apresentar músicas com harmonias cíclicas; ensinar o repertório de forma lúdica e prazerosa,

adotando para isto a escala pentatônica; aderir metodologicamente à leitura e escrita musical ou à imitação dos sons; ser necessário criar músicas de acordo com a extensão dos instrumentos que se tem à mão; permitir que os alunos levem os instrumentos para casa para que possam praticar; valorizar o gosto musical do aluno; proporcionar a reflexão sobre os significados das letras do repertório cantado.

Outro aspecto comum nos relatos dos entrevistados é que a escolha de repertório para as apresentações é pensada sempre em função de eventos e datas comemorativas, ou para atender as demandas das instituições que sediam os projetos, ou para atender aos pedidos dos patrocinadores destes.

Pelos relatos das entrevistas sobre o processo de seleção de repertório para as aulas de música nos projetos sociais, percebe-se a demanda em apresentar resultados rápidos em função das apresentações musicais que os alunos precisam atender. Embora essa escolha pareça ser do controle dos proponentes, professores e coordenadores dos projetos, existem vários outros fatores que direcionam e influenciam essas escolhas. Então, aprender a tocar rápido o repertório acaba sendo o foco principal, ao invés do processo de aprendizagem musical em si. Assim, o tipo de repertório escolhido para as apresentações molda as aprendizagens musicais possíveis nos projetos sociais.

Mas, mesmo com essa “pressão” sobre a escolha de repertório, foi possível perceber que os entrevistados que estão à frente da coordenação dos projetos em estudo buscam desenvolver conteúdos especificamente musicais como: técnica instrumental, leitura musical, percepção musical, interpretação, afinação, memorização etc. Além de ter em vista o objetivo principal do ensino de música nos projetos sociais que é a formação social do indivíduo através da música.

Por fim, lembrando o objetivo desta pesquisa, compreendo que o processo de seleção de repertório para as aulas de música nos projetos sociais perpassam uma complexidade de questões, refletidas acima, e que os usos desse repertório desempenha funções sociais e musicais. Concluo que a seleção é feita de forma consciente, voltada para a educação musical, mas sem perder de vista a função da música dentro do projeto social.

Pensando na ampliação desta temática para a realização de outras pesquisas, pode-se pensar na investigação dos impactos do repertório selecionado na formação musical dos alunos que participam/participaram dos projetos sociais, além de investigar os “valores e crenças” que estão por trás da seleção do repertório musical.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Bruno Arceno; ZANETTA, Camila Costa. Um olhar (uma escuta) ao repertório do interesse dos estudantes: relato de experiência em escola livre de música. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, XVII, Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016. *Anais...* Curitiba-PR: UNESPAR/ABEM, 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1842-6530-1-DR.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais*. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau-SC, 2006. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/317622_1_1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

BUENO, Paula Alexandra Reis. Concepções e hierarquias na seleção de repertório em educação musical. EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015. *Anais...* Curitiba-PR: PUC, 2015. p. 26492-26502. Disponível em: <https://silo.tips/download/concepoes-e-hierarquias-na-seleao-de-repertorio-em-educacao-musical>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BUENO, Paula Alexandra Reis. Seleção de repertório para a educação musical: um estudo sobre concepções e hierarquias musicais. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, XVI, Blumenau, 11 a 13 de setembro de 2014. *Anais...* Blumenau-SC: Associação Brasileira de Educação Musical; Universidade de Blumenau, 2014. p. 1-11. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/463/public/463-2467-1-PB.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. Políticas públicas de educação e cultura: a luta pela formação integral em uma escola pública unitária versus a imposição mercadológica do terceiro setor. SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: SOCIEDADE CIVIL, VII, Uberlândia, 2012. *Anais...* Uberlândia-MG: Núcleo de Pesquisa em História, Cidade e Trabalho – NUHPECIT/PPGHIS/UFU; Niterói-RJ: Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil – NUPEP/PPGH/UFF, 2012. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snepe/docs/058.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

GONÇALVES, Lilia Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento*. SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 167-188.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Método Qualitativo ou Quantitativo? In: GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014. p. 8-14. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gradu%C3%A7%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

MOREIRA, Vinicius Ceratti. Estado do conhecimento: as escolhas de repertório para processos formativos em Música. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, XIX, evento online, 09 a 20 de novembro 2020. *Anais...* ABEM, 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/view/647/360>. Acesso em: 2 dez. 2023.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Projetos Sociais e Educação. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 51-62.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. *Revista Rios*, Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro, Paulo Afonso-BA, v. 13, n. 21, p. 36-50, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

RIBEIRO, Carlos Alberto. *Relação entre o repertório das aulas de música e as preferências dos alunos sob a ótica do professor*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), 2015. 26p. Curso de Licenciatura em Música, Universidade Aberta do Brasil e Universidade de Brasília, Anápolis-GO, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/13239>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA, Willian Albert Nunes de Carvalho; BRAGA, Simone Marques. Repertório musical e atividades nas aulas do subprojeto do PIBID. SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXI, Feira da Santana, 23 a 27 de outubro de 2017. *Anais...* Feira de Santana-BA: UEFS, 2017, p. 1-4. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/2201>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3º, Londrina, 6 a 10 de julho de 1994. *Anais...* Londrina-PR: Associação de Amigos do Festival de Música de Londrina, 1994, p. 43-60.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos: através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, v.1, n.1, p. 12-21, 1992

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

SOUZA, Luziana Karla Braga de. Uma perspectiva crítica sobre o terceiro setor. *Interação*, v. 18, n. 3, p. 85-93, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/download/109/97/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

TERCEIRO setor. *Wikipédia*, s. d., s. p. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceiro_setor. Acesso em: 2 dez. 2023.

TOURINHO, Irene. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em pauta*, Porto Alegre, v.5, n.8, p. 17-28, 1993a.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, n°1, p-91-133, 1993b.

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sobre a identificação do entrevistado e sua relação com o projeto

1. Há quanto tempo trabalha no projeto?
2. Qual a sua função dentro do projeto?

Sobre a identificação do projeto

3. Qual o nome do projeto?
4. Quando esse projeto social começou a funcionar?
5. Qual o objetivo do projeto atualmente?
6. O projeto é gratuito? Recebe algum tipo de financiamento privado e/ou público (governamental)?
7. Quantos alunos participam do projeto atualmente? Qual a faixa etária?
8. Os alunos recebem algum tipo de benefício para participar das aulas e eventos do projeto?
(Eles recebem alguma ajuda de custo para transporte e alimentação?)
9. Quais os cursos musicais e instrumentos/canto são ofertados no projeto?
10. Como se dá o contato dos alunos com os instrumentos? Possuem o seu próprio instrumento ou o projeto os fornece para que eles levem para casa (para estudar)?
11. As aulas são individuais, coletivas ou existem os dois momentos?

Começando a falar do repertório

12. O repertório das aulas é escolhido por quem? Quem escolhe o que será estudado e tocado?
13. A partir de quais critérios esse repertório é escolhido e passado ao aluno?
14. O repertório das aulas é escolhido no início do período letivo (ano ou semestre) ou é selecionado de acordo com o desenvolvimento das aulas e as necessidades do projeto?
15. Os alunos podem opinar se gostam ou não de determinada música ou até mesmo do repertório como um todo? Eles podem escolher o que tocar?
16. Em sua opinião, qual o grau de aceitação e empolgação dos alunos com o repertório escolhido e estudado aqui no projeto?
17. Você acredita que o estudo do repertório escolhido supre as necessidades de desenvolvimento pedagógico-musical dos alunos? Por que?

18. Como o repertório escolhido é ensinado ou passado para os alunos? (partitura ou não, imitação, de ouvido...).
19. Existe, no projeto, um repertório específico para alguma ocasião especial?
20. O projeto deve realizar apresentações públicas, certo? O repertório das apresentações é o mesmo do repertório estudado durante as aulas?
21. Como é a escolha do repertório das apresentações?
22. Atualmente, qual o repertório (por instrumento e cursos) está sendo estudado e/ou tocado no projeto?

Impacto social

23. Você acredita que o repertório do projeto causa algum tipo de impacto social? Quais seriam esses impactos?

Opinião do entrevistado sobre a função da música no projeto

24. Para você, qual a(s) função(ções) do repertório na aprendizagem musical dos alunos?

APÊNDICE B: CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilmo(a). Sr(a).

Responsável pelo Projeto Social _____
Uberlândia, MG

Vimos, por meio desta, solicitar o favor de receber a discente **Natália Fernandes da Costa**, matriculada sob o número 11521MUS006 no componente curricular *Pesquisa em Música 4* do Curso de Graduação em Música – Habilitação em Instrumento: Flauta Doce (Licenciatura Plena), para que a mesma possa desenvolver sua pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) nesta instituição.

Nesses termos, pedimos licença para que a discente possa realizar entrevistas semiestruturadas com Bento de Souza e demais pessoas envolvidas com as aulas de música nesta instituição, bem como, para que possa consultar documentos pedagógico-musicais como planos de ensino, planos de aula, *designs* curriculares, se necessário.

Tais procedimentos fazem parte da metodologia da pesquisa que tem como foco temático a seleção do repertório musical para as aulas de instrumentos em projetos sociais, e seu objetivo geral consiste em compreender o processo de escolha do repertório para as aulas de instrumentos de projetos sociais desenvolvidos em Uberlândia - MG.

Constituem objetivos específicos da pesquisa: levantar o repertório escolhido para as aulas de instrumentos de projetos sociais em Uberlândia - MG; saber quem é/são a/s pessoa/s (e qual/is papel/is social/is desempenha/m no projeto social) que escolhem o repertório no referido projeto; saber como essa/s pessoa/s escolhe/m esse repertório; entender por que essa/s pessoa/s escolhe/m esse repertório e não outro; identificar as intenções levadas em conta na escolha desse repertório; identificar os usos e funções do repertório escolhido no projeto mencionado; saber em quais ambientes e com quais públicos esse repertório é compartilhado, divulgado ou apresentado.

Desde já, agradecemos a sua atenção e o acolhimento da discente.

Atenciosamente,

Dra. Cíntia Thais Morato

Orientadora

Dra. Poliana de Jesus Alves

*Coordenadora do Curso de Grad. em
Música – IARTE - UFU*

Uberlândia, ____ de _____ de 2021(2022).

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este termo refere-se à participação de _____, coordenador(a) do Projeto _____, como entrevistado(a) na pesquisa intitulada **A escolha de repertório para aulas de instrumentos musicais em projetos sociais de Uberlândia - MG.**

A entrevista foi realizada no dia ____ de _____ de 2021 (2022), para levantamento de dados e produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da discente Natália Fernandes da Costa, matrícula 11521MUS006, sob orientação da professora Dra. Cíntia Thais Morato, no Curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Assumimos com você os seguintes compromissos:

1. Preservação do sigilo de sua identidade e garantia de anonimato em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. Garantia de que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrar.
3. Compromisso de que os resultados lhe serão apresentados, permitindo-lhe que tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em seu prejuízo.
4. Reconhecimento do caráter voluntário de seu consentimento. Caso tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
5. Esclarecimento de que você não obterá nenhum benefício material por participar da pesquisa, embora esteja contribuindo para a produção de conhecimento científico.
6. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em poder da entrevistada e a outra com a discente responsável.

Por este TCLE assinado, o/a proponente, professor/a e coordenador/a do projeto social se manifesta ciente da transcrição de sua entrevista e concorda com a publicação de excertos da mesma na apresentação dos resultados da pesquisa, autorizando a sua publicação e divulgação com fins

exclusivamente científicos e para atividades formativas de educadores musicais.

O TCC, fruto da pesquisa mencionada, será depositado no repositório de trabalhos e textos acadêmicos da UFU.

Uberlândia, ____ de _____ de 2021 (2022).

_____ (entrevistado/a)

Natália Fernandes Costa (discente pesquisadora)