



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

HARUE TANAKA SORRENTINO

**ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CORO DAS GANHADEIRAS DE
ITAPUÃ:
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

VOLUME 1

Salvador
2012

HARUE TANAKA SORRENTINO

**ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CORO DAS
GANHADEIRAS DE ITAPUÃ:
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Prof^a Dr^a Alda de Jesus Oliveira
(Escola de Música da Universidade Federal da Bahia)

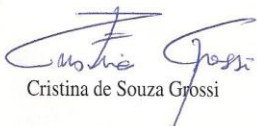
Coorientadora: Prof^a Dr^a Graça Mota (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto – Portugal)

Salvador
2012

TERMO DE APROVAÇÃO

A Tese de Harue Tanaka Sorrentino foi aprovada


Alda de Jesus Oliveira
Orientadora


Cristina de Souza Grossi


Rejane Harder


Joel Luis da Silva Barbosa


Jorge Luis Sacramento de Almeida

Salvador, 18 de maio de 2012

Em memória de um grande amigo, Rui Cipelli de Brito, que soube como poucos tornar sua rápida passagem, um evento de conagraçamento, alegria, amor pela música e pela educação musical, denotando sempre um profundo respeito pelo ser humano. Sinto muito sua falta.

À minha mãe Junko, por tudo que representa em minha vida: seu amor, seu suporte, sua força e garra, sua sabedoria e pelo exemplo maior de ser e dignidade, acreditando que a felicidade começa no nosso interior. Uma frase sua frequente: “Paz na terra aos homens de boa vontade”.

Ao meu pai Kotaro, por todos seus ensinamentos que me moldaram ao que hoje sou e, acima de tudo, a compreender que a educação é o maior legado que os pais podem deixar aos filhos.

À milha filha Yasmin, meu bem maior, meu melhor exemplo de boa “articuladora pedagógica” e sensibilidade, com ela aprendo a compreender melhor o mundo e as pessoas e sobre o eterno exercício da tolerância.

Ao meu marido Tiago, meu companheiro de todos os momentos, o mais bravo interlocutor e parceiro de minha vida. Eterno entusiasta da música.

“A música nos faz pensar que o fundo do eu é um nós.”
André Michel
(Psicanálise da Música)

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.[...]
Aprender para nós é construir, reconstruir,
constatar para mudar, o que não se faz sem
abertura ao risco e à aventura do espírito.”
Paulo Freire
(Pedagogia da Autonomia)

“Lei do destino é que todos se sintam uns aos
outros (aprendam uns aos outros) que quando
o sossego retorne, seja também uma
linguagem.”
Friedrich Hölderlin
(A Festa da Paz)

AGRADECIMENTOS

Meu profundo agradecimento às Ganhadeiras de Itapuã que com sua recepção calorosa e humana se tornaram para sempre parte indelével de minha vida. Sem sua disponibilidade e autorização para conhecer o seu mundo, todo este trajeto seria impossível, pois essa permissibilidade deu oportunidade de transformar o meu entendimento de mundo e universo pessoal. À Ivani de Brito e a Halter Maia, por terem me apresentado o grupo das Ganhadeiras de Itapuã e pela gentileza e carinho com os quais me receberam, em Salvador, quando ainda eu não era capaz de andar sozinha, pela “labiríntica” cidade. À Geanne Guimarães, um grande exemplo de ser humano. A Salviano Almeida, meu “passe” para chegar ao grupo, grande e sensível arte-educador. A Jenner Salgado, pelas trocas humanas e sensíveis, por ser o maior incentivador e patrono do grupo, com quem aprendi e compactuei uma imensa admiração por todas essas mulheres plenas de vigor e ensinamentos. A Amadeu Alves e a Marcos Oliveira, notórios artistas, que me deram a oportunidade de conhecer seus trabalhos. À Anamaria, Lucinha, Rachel, Verônica, Mariinha, Maria de Xindó, Jacy, Jaciara, Herondina, “Vovó”, Eunice Jorge, Evelyn, Driele, Carol, Adriana, Geysa, Edvaldo, “Moska”, Binho, Seu Ulysses, Nal, Fábio, Lica, Teresa, Amália, Edvaldo Borges e “Antenor”. A Carlos Ribeiro, com admiração e apreço. Agradeço a todos com alegria e comoção.

Agradeço ao CNPq, pela bolsa de estudos e à CAPES, pelo voto de confiança concedido, durante o programa de doutorado com estágio no exterior (PDEE). À ESE (Escola Superior de Educação), no Porto (Portugal), através de seu presidente Professor Paulo Pereira. Em especial, aos professores Rui Ferreira e Graça Boal Palheiros, a ambos, pela acolhida.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Alda de Jesus Oliveira, uma grande articuladora pedagógica que, como professora, se mostrou o melhor exemplo vivo e movente em prol da concretude de sua abordagem e de suas convicções; fonte inspiradora de todos os olhares aqui descritos. Por sua ética, generosidade, sabedoria, comprometimento e, acima de tudo, sensibilidade.

À Graça Mota, agradeço por todo o apoio, dedicação, comprometimento e pela pronta disponibilidade de ser minha coorientadora, nesta pesquisa. Com ela, aprendi lições para toda a vida. Foi um imenso prazer trabalhar consigo.

Ao corpo docente e de funcionários do Departamento de Música (UFPB), *locus* de minha labuta diária, ao qual tenho a honra de ser parte integrante. E à família PPGMUS-

UFBA, pois nossos encontros foram sempre regados de bom humor, proficiência e muito respeito. Em especial, agradeço à coordenadora Cristina Tourinho, às secretárias Maísa Santos e Maísa Salles (PRPG-UFBA); aos meus professores Manuel Veiga, Luís César Magalhães, Sônia Chada e Paulo da Costa Lima. Aos amigos e amigas: Aaron Lopes, Bárbara Brasil, Bernardo Borges, Cristiano Souza, Maria Luíza Barbosa, Mateus Dantas, Taís Dantas, Tiago Carvalho, Simone Braga e Wellington Mendes.

Agradeço à professora Alda Britto da Motta, pelos belos ensinamentos.

Aos meus professores e professoras que tive, pois esta pesquisa traz ideias ensinadas por cada um deles. Agradeço, em especial, àqueles(as) que acompanharam o meu desenvolvimento nos últimos tempos, Maura Penna e Cristina Grossi.

À minha amiga Vilma Fogaça, um encontro iluminado que comprova que coincidências não existem e a amizade não é algo casual, uma vez que ela se imbuí também de uma missão. “Os homens já não se lembram desta verdade [...] – Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que cativaste” (Saint-Exupéry). Nós, todavia, estamos sempre nos lembrando disso!

Às minhas inesquecíveis amigas do “Trio das Bruxinhas Boas”, Flávia e Laila Rosa, que me deram um suporte imprescindível durante o doutorado e que me cativaram com sua amizade, doçura e acolhimento. Não tenho como agradecer-las.

Aos meus amigos, Adriana Maleta, Andréa Cysneiros Andréa Teixeira, Cisneiro Andrade, Marivaldo Fogaça, Raija Almeida. Pessoas de cara e rara amizade a quem tanto amo. Em especial, à Wênia Xavier, pois somos almas irmãs. E por saber que a vida nos uniu para sempre e, assim, caminharemos juntas.

Aos meus familiares com profunda gratidão, em especial, aos meus irmãos, Akishigue Tanaka e Yutaro Tanaka, que ultrapassam os laços consanguíneos, sendo meus inestimáveis amigos, pessoas de quem tenho a honra de ser irmã. Às minhas cunhadas Ibéria e Ângela que tanto vieram engrandecer esta “Grande Família” e de quem tenho muito orgulho. Ao meu irmão Zentaro que veio ao mundo para me ensinar mais sobre o sentido da vida. Aos meus sogros, Fernando Moura e Silvana Sorrentino, pela torcida, força, principalmente pelo exemplo de hombridade, sensibilidade e sabedoria. À Pâmella, a Tasso, à Tamara e a Marcelo, meus queridos e amados cunhados e concunhados. Através de minha família, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse realizado com comprometimento e leveza.

RESUMO

A presente pesquisa trata de um estudo de caso etnográfico sobre o grupo musical As Ganhadeiras de Itapuã, localizado na praia de Itapuã (Salvador-BA). A finalidade precípua deste trabalho foi responder à questão sobre como ocorria o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos musicais através das articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã, entre os (as) ministrantes, o público-alvo, e todos os participantes do contexto em foco. O marco teórico central que sustentou as discussões encampadas por esta pesquisa foi a abordagem PONTES (AP) de Alda Oliveira. A pesquisa vislumbrou o foco musical sob as perspectivas educacional, cultural e social tomando outros aportes teóricos de modo complementar, entendendo que um fenômeno sócio-educativo e musical é estruturado e articulado dinamicamente e que por se tratar de um sistema de relações não haveria como dar conta de sua complexidade de modo a isolar um único aspecto. A pesquisadora participou das apresentações e ensaios do grupo, acompanhou o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem musical do grupo, escolhendo os episódios que melhor comporiam o relatório final deste estudo: Por fim, partiu para a análise dos dados, realizada através da triangulação das várias fontes disponíveis como anotações do diário de campo, materiais audiovisuais, entrevistas parciais e semiestruturadas, observação participante periférica e etnografia. Do desvelamento de um grupo eminentemente feminino à descoberta de seus(suas) articuladores(as) surgiu a grande oportunidade de observar as recorrentes conexões decorrentes das interações entre seus participantes, notadamente entre as mulheres e seus articulador(as), as crianças e os adolescentes do grupo. Deste modo, suas histórias, estórias e relações conjugadas construíram o universo apresentado, permitindo que a pesquisadora pudesse analisar ou descrever o processo de ensino e aprendizagem na sua totalidade. Da gama de ações e reações (retroalimentações) nasceu a possibilidade de uma análise cuja finalidade, ao final, seria as possíveis contribuições que este trabalho poderia trazer para a comunidade educativa musical. Uma das marcas distintivas dessa pesquisa foi, portanto, a ocorrência diversificada das articulações pedagógicas, sem qualquer menção sobre o que representava a abordagem PONTES, fato este que demonstrou que as consequentes análises foram fruto do olhar sobre o próprio desenvolvimento do grupo e do significado de sua prática musical e social, a partir de uma proposta de manutenção de sua cultura específica – a itapuãzeira. Os resultados deste estudo puderam ser atestados pela possibilidade de responder satisfatoriamente à sua pergunta-chave, principalmente, pela oportunidade de detalhamento sobre gestos e atitudes motivacionais de seus participantes, comprovadas, em especial pela performance das crianças e dos adolescentes. Por fim, foi possível verificar o crescimento das mulheres, principalmente das sambistas-solistas do coro, que demonstraram um crescimento qualitativo em sua autonomia performática, vocal e musical. Enquanto espaço educativo e educativo musical foram as lições de educação musical sob o ponto de vista das “pontes” articulatórias e pedagógicas as mais pontuadas e relevantes para este estudo, levando esta pesquisadora a ampliar o quadro de recomendações, não só no que disse respeito à abordagem teórica basilar como sobre os articuladores pedagógicos da pesquisa nas diversas combinações interrelacionais.

Palavras-chave: Educação musical; Contexto não escolar; Ensino e aprendizagem musical; Ganhadeiras de Itapuã; Estudo de caso etnográfico.

ABSTRACT

The present research is an ethnographic case study on the musical group *Ganhadeiras of Itapuã* located on the beach of Itapuã (Salvador-BA). The prime aim of this study is to answer the question as to how the teaching and learning of music takes place via the pedagogic musical connections in the *Ganhadeiras of Itapuã* chorus, among members, their target audiences, and all participants of the context under focus. The central theoretical discussions supporting this research were obtained by the approach PONTES (AP) by Alda Oliveira. The study contemplates the musical focus upon educational scenarios, both cultural and social, considering other theoretical approaches in a complementary manner, based on the fact that the socio-educational, musical phenomena are structured and dynamically linked to one another, which, in the case of a system of relations, there would be no other way of dealing with their complexities by isolating one single element. The researcher took part in the group's presentations and tests. Both the group's teaching and learning processes were then investigated by choosing the best episodes that made up the final report of this study, followed by data analyses and the triangulation of the various sources obtained from field notes, audiovisual materials, partial and semi-structured interviews, peripheral observation, and ethnography. From the unveiling of a group eminently feminine to the discovery of their articulators, there came the great opportunity to observe the recurrent connections arising from interactions among participants, especially among women and their articulators: the children and the adolescents belonging to the group. From a range of actions and reactions (feedbacks) there came the analysis whose purpose in the end resulted in contributions which the present work have made extended over to the community's musical education. One of the hallmarks of the present study is, therefore, the presence of diverse pedagogic musical connections, with no mentioning of what the approach PONTES represented; a fact which showed that the resulting analyses originated from looking over one's own group development and the importance of musical and social practices, as from a suggestion for the preservation of one's specific culture – *itapuãzeira*. The results of this study have been confirmed through its capacity to respond satisfactorily to a key question, especially for the facility with which it details gestures and motivational attitudes expressed by the participants, specially demonstrated by the performance of children and adolescents. Finally, the artistic development of women, especially the samba dancers and choir soloists, was most noticeable, demonstrating that some qualitative growth in their performing autonomy, either vocal or musical was noticeable. Both the educational space and the educational music lessons constitute the music education under the idea implemented through “*pontes*” (connections) along their articulatory and pedagogical features, taking the present research further up in its attempt to enhance the recommendations not only towards some basilar teaching approach scored as most relevant to this study, increasing the number of recommendations, not only with respect to basilar, theoretical approach, but also with respect to the research's pedagogical articulators along their various inter-relational combinations.

Keywords: Music education; Non-school context; Music teaching and learning; *Ganhadeiras de Itapuã*; Ethnographic case study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Fotos

- Foto 1 – As Ganhadeiras de Itapuã – Lagoa do Abaeté
- Foto 2 – A Lagoa do Abaeté I
- Foto 3 – A ganhadeiras Jaciara
- Foto 4 – As ganhadeira na Casa da Música
- Foto 5 – Grupo cultural As Ganhadeiras de Itapuã
- Foto 6 – Lavadeiras do Abaeté I
- Foto 7 – Lavadeiras do Abaeté II
- Foto 8 – Apresentação das Ganhadeiras – Diáspora Africana
- Foto 9 – Dona Eunice
- Foto 10 – Jacy
- Foto 11 – Raquel das Virgens (a “Cocadinha”).
- Foto 12 – Lucinha das Virgens no dia da Lavagem de Itapuã
- Foto 13 – Dona Cabocla e o sambista Pedrão
- Foto 14 – Grupo das Ganhadeiras – “Samba no Mercado de Itapuã”
- Foto 15 – A Lagoa do Abaeté II
- Foto 16 – Casa da Música
- Foto 17 – Lavadeiras do Abaeté I
- Foto 18 – Lavadeiras do Abaeté I
- Foto 19 – Apresentação das Ganhadeiras de Itapuã I – Teatro do SESI
- Foto 20 – As ganhadeiras dançando samba de roda
- Foto 21 – Apresentação das Ganhadeiras de Itapuã II – Teatro do SESI
- Foto 22 – Amália e Carol
- Foto 23 – Evelin, Driele e as ganhadeiras
- Foto 24 – Edvaldo e Adriana (2007)
- Foto 25 – Edvaldo e Adriana (2010)
- Foto 26 – Parte do grupo até o fim da pesquisa
- Foto 27 – As filhas do ganho

Lista de Gráficos

- Gráfico 1 – Abordagem PONTES
- Gráfico 2 – Níveis articulatórios de PONTES

Lista de Quadros

- Quadro 1 – Participantes da pesquisa
- Quadro 2 – Recomendações PONTES

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	x
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – AS FILHAS DO GANHO	22
1.1 O PRIMEIRO ENCONTRO	22
1.2 GANHADEIRAS E “AS GANHADEIRAS DE ITAPUÃ”	25
1.2.1 Terminologia	25
1.3 AS GANHADEIRAS: (EN)CANTANDO (COM) SUA HISTÓRIA	29
1.3.1 Mulheres Itapuãzeiras	37
1.3.2 Mulheres em Cena Educativa	47
1.4 ALGUNS REFERENCIAIS NO CONTEXTO DAS GANHADEIRAS	50
1.5 IDENTIDADE MUSICAL E PERFORMANCE NAS GANHADEIRAS	58
1.6 JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO GRUPO	62
1.6.1 Um Olhar Particular	63
CAPÍTULO 2 – ESCOLHENDO O TOM (DO DISCURSO)	70
2.1 UMA ESCOLHA QUALITATIVA	70
2.2 O TOM DO DISCURSO	72
2.3 ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	77
2.3.1 Estudo de Caso	77
2.3.2 Etnografia: seu papel na pesquisa	79
2.3.3 A Metodologia Escolhida	83
2.4 PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL ..	87
2.5 TRAMAS DO PROJETO	92
2.5.1 O Contexto	94
2.5.2 A Noção Construtivista	94
2.5.3 O Objeto de Estudo e a Impossibilidade de Neutralidade	96
2.6 DAS ESCOLHAS DO PESQUISADOR	98
2.7 ÉTICA NA PESQUISA	100
2.8 ESCOLHENDO O REPERTÓRIO: PONTOS A SEREM TOCADOS	103
2.9 CONFIABILIDADE, TRIANGULAÇÃO E OUTRAS QUESTÕES	105
2.10 INSTRUMENTOS DE COLETA	112
2.10.1 As Entrevistas: afinando os instrumentos	112
2.10.2 Roteiro das Entrevistas	115
2.10.3 Limites da Pesquisa	116
2.11 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS	121
2.12 TRANSCRIÇÃO	124
2.12.1 Vídeos, Áudios e Fotografias	126
2.13 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	127

CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM PONTES E OUTROS APORTES TEÓRICOS	129
3.1 DELINEAMENTOS PARA UMA REVISÃO DE LITERATURA	129
3.2 ABORDAGEM PONTES	133
3.2.1 Explicando o Termo P-O-N-T-E-S: articulações pedagógicas (“pontes”) ...	133
3.2.2 Ideias Basilares da Abordagem PONTES	138
3.2.2.1 Um Olhar Aproximativo	141
3.2.3 Principais Influenciadores da Construção da Abordagem PONTES	146
3.2.3.1 Paulo Freire	147
3.2.3.2 Leon Vygotsky	149
3.2.3.3 Keith Swanwick	155
3.3. O GRUPO DE PESQUISA E A ABORDAGEM PONTES	157
3.4 DA CONCEPÇÃO DA AP: AMPLIANDO O CAMPO DE VISÃO	172
3.5 OUTROS APORTES TEÓRICOS	178
3.5.1 Aportes na Cultura da Educação	179
3.5.2 Do Sistema de Relações Sociais nas Ganhadeiras: idade/geração	184
3.6 CONTEXTOS MUSICAIS NÃO ESCOLARES, PRÁTICA DE MÚSICOS POPULARES E MÚSICA POPULAR	193
3.6.1 A Educação Musical e Alguns de Seus Estudos	201
 CAPÍTULO 4 – HISTÓRIAS DAS GANHADEIRAS E SUAS ARTICULAÇÕES	 205
4.1. RECONSTRUINDO CENÁRIOS E CONTEXTOS	205
4.1.1. Recontando Histórias das Ganhadeiras	212
4.1.2 Era Outra Vez...	218
4.2. PRIMEIROS CONTATOS, PRIMEIROS ENSAIOS	220
4.2.1 Os Primeiros Ensaio-reuniões	221
4.2.2 Encontros da “Memória Afetiva”	225
4.3 2009: O ANO EM QUE FIZERAM PONTES	234
4.3.1 Ensaio que Não Aconteceu	234
4.3.2 Uma Longa Espera: o primeiro ensaio registrado	237
4.3.3 Mês de Anunciar: “A lavagem está chegando!”	238
4.3.4 De Volta ao Campo: ensaios das ganhadeiras 2009	245
4.3.4.1 Episódio Aprender a Música e Outras Técnicas	246
4.3.4.2 Episódio Variantes do Canto	252
4.3.4.3 Episódio Valorizando o Patrimônio Cultural das Ganhadeiras	257
4.4 Episódio Miscelânea	267
4.4.1 À Luz de PONTES	276
 CAPÍTULO 5 – O MARCO DA TRANSIÇÃO	 290
5.1 UM “MARCOS” TEÓRICO	291
5.1.1 Momentos de Transição com Naturalidade	292
5.1.2 Episódio “Sem medo de ser feliz”	293
5.1.3 Um Rito de Passagem: da disciplina, dos limites e outros aspectos	303
5.1.4. Episódio Percepção em Foco	310
5.1.5. Episódio “O melhor que tem de mim, o melhor que tem de vocês”	325
5.1.5.1 Avaliação: diagnóstica, formativa e autoavaliativa	325

5.1.5.2 Em Busca do Tom	336
5.1.6 Episódio Tempo de Mercação, Tempo dos Adolescentes	355
5.1.6.1 O Convite ao Samba de Roda: a umbigada	359
5.1.6.2 A Mercação	361
5.1.6.3 “De olho nas meninas”	365
5.1.6.4 Análise PONTES: articulações <i>a tempo</i>	366
5.1.6.5 PONTES em Pares	368
5.2 EPISÓDIO CONVITE AOS SUCESSORES	370
5.2.1 Antes do Convite: alegria e bom humor	371
5.3 EPISÓDIO “MAIS NEM SEMPRE É O MELHOR”	385
5.4 EPISÓDIO ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL! AÇÃO!	395
5.5 EPISÓDIO ENCONTRO E DESENCONTRO NA SENZALA DO SAMBA	407
CAPÍTULO 6 – RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	420
6.1 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE PONTES	420
6.1.1. A Sensibilidade	422
6.1.2. A Técnica em PONTES	430
6.2 RECOMENDAÇÕES À LUZ DE PONTES	435
6.2.1 Entre Mim e os Atores Sociais: aprendizagem sobre PONTES	438
6.2.2 Do(a) Articulador(a) Consigo Mesmo	439
6.2.3 Entre o(a) Articulador(a) – Aprendiz(es)	495
6.2.4 Entre Pares	462
6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	473
6.3.1 Percepção Musical	474
6.3.2 A Prática de Músicos Populares e da Música Popular	478
6.4 À GUIA DE CONCLUSÃO	482
GLOSSÁRIO	486
REFERÊNCIAS	489
ANEXOS	511
Anexo A1 – Escravos brasileiros do Séc. XIX por Cristiano Júnior	511
Anexo A2 – Itapuã antigamente	512
Anexo A3 – Acervo da Associação Cultural As Ganhadeiras de Itapuã	513
Anexo B1 – Comunicado de demanda espontânea do Governo do Estado da Bahia .	519
Anexo B2 – Modelos de autorizações	520
Anexo B3 – Roteiro das entrevistas	522
Anexo C1 – Lista das músicas cantadas pelas Ganhadeiras	523
Anexo C2 – Repertórios das Ganhadeiras	524
Anexo C3 – Letras coletadas durante a pesquisa	526
Anexo D1 – Excertos da transcrição do ensaio-reunião	541
Anexo D2 – “Dona Francisquinha” (homenagens)	544
Anexo E1 – Quadro sinóptico do acróstico PONTES	545
Anexo E2 – Quadro sinóptico das pesquisas à luz de PONTES	548
Anexo E3 – Quadro dos ensaios e apresentações das Ganhadeiras	549
Anexo F – Gravações das Ganhadeiras de Itapuã (em CD e DVD)	550

INTRODUÇÃO

Este trabalho representou um aprofundamento sobre questões educativas musicais sobre as quais venho me debruçando e maturando-as, há cerca de mais de uma década, e que dizem respeito aos modos de ensino e aprendizagem nos contextos não escolares musicais. Por entender que a diversidade cultural de nosso país nos impinge a olhar para outras práticas musicais que permeiam nossa vasta cultura musical, passei a refletir sobre um grupo cuja característica principal era ser formado por uma maioria de mulheres. Acredito que nós, educadores(as) musicais, tenhamos muito a conhecer e aprender com as manifestações e saberes dos vários contextos socioculturais ainda desconhecidos para muitos, diante deste país de dimensões continentais. Desse modo, viajando em um mundo de ideias e munida da convicção de que há uma riqueza a ser descoberta, do ponto de vista do conhecimento pedagógico sobre a área de música popular, seus músicos e suas práticas, parti para uma determinada comunidade e, lá, encontrando um coro, aterrissei no universo das Ganhadeiras de Itapuã.

Ao reviver o percurso de quatro anos de pesquisa e relembrando como fui apresentada ao grupo, pelas próprias ganhadeiras, inicio contando sobre o meu primeiro contato e como elas foram chegando, cantando e sambando: “Vem chegando as ganhadeira[s] da praia de Itapuã (...); Vendendo peixinho barato, pescado pela manhã. (...); Água encanada não existia, os poços é que serviam, lata d’água, na cabeça; mamãe dizia: Não esmoreça!”.

Nesse breve *pot-pourri* introdutório estão lembranças de alguém que escutou, pela primeira vez, a história de um lugar e de um grupo chamado Ganhadeiras de Itapuã. Sem que eu houvesse percebido, as músicas traziam, em seu âmago, os fundamentos de toda sua vivência artístico-cultural. Para chegar a essa percepção, foi preciso percorrer um longo caminho, não tão longo quanto a quilometragem que essas mulheres tiveram que percorrer na

vida para aquilatar-se ao modo de sobrevivência que lhes era possível – a vida de ganho. Caminhei por uma longa estrada de envolvimento, de disponibilidade, de bem querer e de comprometimento com as causas em prol da educação musical e da música, motivada e embevecida pelas vozes das mulheres, das crianças e dos adolescentes que me guiaram nessa trajetória. Da convivência com o grupo, nasceram observações, ainda que participativamente periféricas, das quais foi possível extrair e avaliar a riqueza e a nobreza do trabalho que as ganhadeiras de outrora realizavam e que, naquele momento, estava sendo transmitido às novas gerações, principalmente no tocante às suas práticas musicais e culturais. Práticas essas evidenciadas pela sensibilidade, positividade, naturalidade, expressividade de suas ações, modo de observação e técnica adotada, próprias das pessoas que ali se encontravam. Características diversas que, com a convivência, aprendi a reconhecer. Aspectos que, como educadores(as) musicais, necessitamos aprender a lidar, em prol de uma melhoria na qualidade das relações e interações entre professor-aluno, conseqüentemente, na aprendizagem musical, uma visão fundamental na ótica desta pesquisa.

Contudo, não devemos esquecer que urge, também, que a produção que ora se apresenta esteja em conformidade e/ou preocupada com as formas de apropriação dessa produção de conhecimento, como bem lembrou-nos o artigo de Bellochio (2003). Assim, de modo incomum para a área de educação musical, foi proposta uma forma de relato fora do âmbito das escolas de música e, ainda, sob uma metodologia igualmente diferenciada no universo educativo musical, o estudo de caso etnográfico. Essa escolha, entretanto, coaduna-se com um dos pontos expressos por Del Ben (2000 apud BELLOCHIO, 2003, p. 45), a saber: “enfrentar o desafio de buscarmos novas formas de contar as pesquisas, de relatar, divulgar e utilizar seus achados e suas conclusões e recomendações”. Além de:

Aprender a ampliar nossos horizontes sem perder nosso foco de atenção, isto é, nosso objeto de estudo, em suas múltiplas

configurações; aproximar a pesquisa como o mundo real, com o mundo vivido; aproximar as pessoas que habitam o mundo real com os resultados de pesquisas e de conhecimentos por elas gerados.

E, principalmente, compreender que “a produção de conhecimento não é somente problema dos pesquisadores, mas também dos professores” (BELLOCHIO, 2003, 46). Portanto, esta pesquisa teve como elemento de enfrentamento dos desafios para a área a proposição de um quadro de recomendações para auxiliar os educadores musicais/professores de música na resolução dos seus problemas cotidianos.

Determinadas vezes, há que se entender que tais preocupações e desafios que enfrentamos na educação/educação musical dependem de características, como as supramencionadas – positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade –, que podem estar adormecidas ou mesmo à espera de um impulso que nos permita aflorá-las. Pois, como menciono nesta pesquisa, não há escassez de métodos pedagógicos por parte de nós professores de música, mas uma necessidade de aperfeiçoamento e estudo sobre tais métodos e algumas práticas no uso dos componentes pedagógicos, mormente quando se trata de saber articulá-los ao público em questão.

Ser competente pedagogicamente não significa apenas saber e conhecer, com profundidade, o conteúdo da disciplina que ministramos, mas sabermos, antes de tudo, no que determinado conhecimento poderá auxiliar no processo de aprendizagem de nossos alunos; quais as trocas de saberes e em que momentos poderemos alternar e promover tais saberes; que conhecimentos podem ser compartilhados; que patamar instrucional, afinal, se almeja. Trata-se de pontos de máxima urgência e importância para discutirmos a docência atual dentro da educação musical. Esse ponto esteve adstrito a uma discussão maior, a de nos estimularmos na criação de nossos próprios métodos e planos de ação pedagógicos e não, apenas, abarcar métodos de outrem e/ou implantá-los, ou melhor, transplantá-los.

No mundo contemporâneo, não há mais como lidarmos com nossos alunos com base em uma homogeneidade ilusória; necessitamos, de modo mais preciso, compreender quem são eles e como podemos emocional e inteligentemente nos articular com os mesmos, construindo uma pedagogia cada vez mais factível dentro da realidade circundante.

O primeiro capítulo deste trabalho representa a entrada na praia de Itapuã, mais especificamente na Casa da Música, no encanto da Lagoa do Abaeté, repleta de lendas e mitos. Além disso, trata das primeiras notícias sobre quem eram as ganhadeiras e como foi parido o Grupo Cultural Ganhadeiras de Itapuã (expressão cunhada por alguns participantes), sobretudo, no tocante às histórias de vida de mulheres itapuãzeiras e de seu incansável trabalho de valorização da comunidade, de sua cultura, e em que tempo e circunstâncias sociais nasceu o grupo.

O segundo capítulo representou o modo como olhei para aquela profusão de informações, para aquele universo que era único, ímpar, mas não exatamente uno, pois espelhava suas representações sociais e culturais, partindo de cada ente do grupo e deste do seio de sua comunidade. Enfim, o método, conjunto de dispositivos para observar e comunicar aos meus leitores o que estava sendo vivenciado, só seria definido a partir da própria natureza do grupo e de suas articulações que se tornaram, então, o foco principal desta pesquisa. A escolha metodológica teve como fundo, portanto, responder à pergunta-chave: “Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos musicais através das articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã, entre os(as) ministrantes, o público-alvo e todos os participantes do contexto em foco?”

Essa indagação investigativa, porém, não chegou antes de conhecer o grupo, mas logo que tive um mínimo de contato com ele, porque a percepção de sua riqueza pedagógica

ocorreu nos primeiros encontros, uma vez que encontrei peculiaridades culturais e pedagógicas indeléveis inscritas nos corpos, na mente e nas ações das(dos) participantes.

Ao capítulo 3, dou informalmente o título de “À luz da abordagem PONTES”, visto que sua construção nela se centrou, sendo essa abordagem tão recente e tão valorosa do ponto de vista teórico que senti a necessidade de elaborar algumas conexões com os autores que a influenciaram, bem como apontar outro autor que tem aproximações com a supracitada abordagem – Donald Schön. Foram, portanto, minhas interpretações sobre as ideias de Alda Oliveira no sentido de contribuir com a consolidação de um pensamento que vem se construindo ao longo de sua longa carreira docente e acadêmica e que acredito ser um dos grandes contributos para a educação musical como um todo, primordialmente no que tange à reflexão sobre os currículos escolares na área da música. Além disso, porque apresenta um pensamento complexo, no sentido moriniano (Edgar Morin), para resolver questões de suma importância para a área, não apelando para soluções simplistas, “pragmatismo imediatista”, tampouco guiada por soluções abreviadas e descomprometidas, sem análises profundas, no dizer de Bellochio (2003, p. 46). Portanto, acreditando no valor dessa abordagem, tracejei todo o capítulo em função de seu entendimento e de como a tomaria por aporte teórico principal. Saliento ainda que outros teóricos da educação musical, da sociologia da música e de outras áreas de pesquisa foram importantes para, em coro, corroborarem as ideias que perpassaram as análises deste estudo, a fim de melhor embasar as recomendações para a área da educação musical. Ainda que, de modo complementar, mencionei alguns entendimentos sobre as relações entre os principais participantes (crianças, adolescentes, adultos e idosos) sob a perspectiva da idade/geração, por considerar um constructo que necessita de divulgação de suas premissas e análises para a comunidade acadêmica de outras esferas do conhecimento. Destarte, foi possível entender alguns meandros deste estudo sob mais uma perspectiva, ainda

que de modo não abrangente e que constituiu, antes, um enriquecimento para a pesquisa, pela oportunidade de observar as relações sociais que perpassaram este contexto.

O capítulo 4 representou o início da etapa considerada a mais complexa para a maioria dos(as) pesquisadores(as), momento em que se determina a escolha sobre a gama de dados que surge e que vai sendo coletada. Não se tratava mais da metodologia, mas de uma totalidade abundante de dados que poderia deixar qualquer pesquisador(a) atônito(a). Credo, portanto, nos firmes propósitos anteriormente traçados e na busca pela resposta mais objetiva para a pergunta-chave deste estudo, mantive os métodos auxiliares dentro das escolhas episódicas que, inicialmente, foram denominadas de ensaios-reuniões.

O intuito deste capítulo foi dar notícia ao leitor sobre como era o processo de ensino e aprendizagem do grupo antes e como ocorreu uma visível transição nesse macro processo, visto que, ao tempo da pesquisa, já havia se passado quase cinco anos desde a criação do grupo. Assim, entendi que, se aguçasse o olhar do leitor comparativamente, seria possível chegar a algumas conclusões que provavelmente teriam sido outras caso o contato com as análises se dessem apenas durante o período em que foram registradas as atuações do grupo ou ao que considere como um real ingresso no campo de pesquisa. Daí adveio a necessidade de implementar as análises em um capítulo, por assim dizer, pré-analítico, no sentido de que houve uma intenção, primeiramente, de demonstrar como o grupo vinha mantendo seus ensaios, reuniões, apresentações, quem eram seus coordenadores e quem eram as pessoas que participavam do grupo direta e indiretamente. Tal compreensão parte da ideia que esta pesquisa (como qualquer outra) surge a partir de um recorte dentro de determinado(s) evento(s) ou fenômeno que, neste caso, não cessaria em suas transformações, uma vez que nossas impressões apenas podem ser traçadas a partir de um momento determinado dentre as escolhas metodológicas do pesquisador, de sorte que toda esta análise representaria uma

série das Ganhadeiras de Itapuã, denominada “As filhas do ganho”. Por conseguinte, o capítulo 4 representa a tomada I da temporada 2009 de ensaios e apresentações, mapeando o estado em que se encontrava o grupo para demonstrar o prenúncio do que viria a ser exposto no capítulo de análise propriamente dito.

O capítulo 5 representa, de fato, o capítulo de análise deste estudo, considerado a tomada II da temporada de 2009. Em sua essência, demonstra a locução dos atores sociais durante todo processo de ensino e aprendizagem musical, seguida pela interlocução desta pesquisadora, a partir de análises minuciosas, principalmente dos ensaios ocorridos entre 26 de agosto a 16 de dezembro de 2009, quando, contingencialmente, passou a ocorrer o maior número de ensaios até então presenciados pelo grupo. Essa oportunidade ímpar permitiu que eu pudesse observar mais detalhada e apropriadamente o lugar e o fenômeno em foco. Então, à luz de PONTES e outros aportes, foi possível a análise e triangulação dos dados de seus episódios, constantes em registros diversos, de cujos resultados culminariam na feitura do capítulo 6, o último deste trabalho.

Finalmente, o capítulo 6 coroa a longa trajetória a que me referi inicialmente, partindo para minhas considerações finais sobre o trabalho produzido, bem como apresentando um quadro de recomendações, no intuito de sistematizar as observações e permitir que o leitor pudesse dimensioná-las, visto que, como salientei, o contexto propiciou um imbricamento das articulações oriundas de todos os participantes, não apenas de um(a) professor(a), como costuma ocorrer nos ambientes escolares, mas: a) entre pares; b) entre o(a) educador(a) e o(s) educando(s) ou aqueles(as) que se equiparam à função de educador; c) do(a) educador(a) consigo próprio e d) da pesquisadora com o grupo. Tal entrelaçamento dos itens PONTES com várias conexões ramificou-se durante o período pesquisado e foi notadamente um dos diferenciais deste estudo.

Por se tratar de uma pesquisa também etnográfica, tornou-se imperativo que a investigadora se enfronhasse nas observações dessas ramificações para perceber as peculiaridades existentes nos meios de uma cultura específica, a saber: a) a figura idiossincrática do “articulador” e das “articuladoras”; b) como se procurava atingir os objetivos do grupo; c) a função musical para o grupo; d) sobre o contexto e e) sobre as inter-relações sociais, culturais e musicais que se fundiam criando sólidas pontes, construídas com argamassa uniforme e de medida equilibrada. Grandes lições para os novos construtores do saber e fazer musical.



Foto 1 – As Ganhadeiras de Itapuã, na Lagoa do Abaeté, 2007. Fonte: Acervo das Ganhadeiras de Itapuã. Fotógrafo: Alberto Lima (Jornal Irohin).

CAPÍTULO 1

AS FILHAS DO GANHO

1.1 O PRIMEIRO ENCONTRO

Um coro, um grupo, um corpo... Assim são “As Ganhadeiras de Itapuã”. Outros já foram os nomes, dentre eles, “Coro das Ganhadeiras de Itapuã”, mas hoje ficou conhecido por Grupo Musical ou Grupo Cultural Ganhadeiras de Itapuã, Ganhadeiras de Itapuã ou, simplesmente, Ganhadeiras¹. Quantas são? A princípio pareciam ser tantas que nem consegui contar, mas o que importa? “Somos um corpo só”, diriam elas, uma só voz bradando sons de outrora, remontando a uma época em que as vozes, por vezes, eram sufocadas pelo trabalho; outras, aliviavam a labuta diária. Dessas vozes, dependiam seu sustento, a busca de um sonho, o direito de “calçar sapatos” através da alforria, sua e de seus filhos e filhas. “Maria de Xindó canta e nós acompanhamos” (pelo microfone, disse Dona Nicinha, cujo apelido adotado por todos do grupo e pela comunidade a impede de usar seu nome artístico como ela preferia – Eunice Jorge). Essa foi a primeira impressão que tive sobre o grupo, na noite de 20 de fevereiro de 2008, quando as vi, pela primeira vez, em uma apresentação na Casa da Música (onde são *habitué*), localizada na Lagoa do Abaeté², também chamada de Lagoa Sagrada ou

¹ “As Ganhadeiras de Itapuã é um grupo cultural que foi constituído com a finalidade de resgatar as tradições culturais de Itapuã, especialmente para homenagear as antigas ganhadeiras da época em que o bairro ainda era uma pequena vila de pescadores. O grupo foi batizado com este nome também para homenagear as mulheres negras ‘ganhadeiras’, escravizadas ou libertas que, no século XIX, viviam do ganho, ou seja, da venda de produtos alimentícios transportados na cabeça, dentro de tabuleiros e gamelas em várias cidades do Brasil”. *As Ganhadeiras de Itapuã*. Customizado por Edvaldo Borges. Disponível em: <<http://www.myspace.com/ganhadeirasdeitapua>>. Acesso em: 5 mai. 2010.

² O que se convencionou chamar de “Lagoa do Abaeté”, na verdade, era um complexo hídrico formado pelas seguintes lagoas: Abaeté, Abaeté de Catu, Pisquilha, Lagoa dos Dois-Dois, Lagoa dos Urubus, Lagoa dos Pombos, Lagoa da Barragem. Cf. vídeo/documentário sobre as lavadeiras, IRDEB – Instituto de Rádio e Difusão do Estado da Bahia (NUNES NETO, 2005, p. 41).

Encantada pelos adeptos da religião do candomblé. A Lagoa é considerada morada de Oxum, orixá feminino, zeladora das águas doces.



Foto 2 – A Lagoa do Abaeté. Fonte: Turismo, Blogger de Lucas Negócios. Disponível em: <<http://brasildeferias.blogspot.com.br/2011/06/lagoa-do-abaete-salvador-ba.html>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

Um lugar de muitas histórias e, em outros tempos, segundo contam muitas das ganhadeiras e várias pessoas da comunidade itapuãzeira, um lugar lendário³, cheio de mitos e contos, belo, mas que hoje, segundo depoimento das ganhadeiras do grupo, perdeu seus encantos, principalmente, depois que construíram uma lavanderia pública – a Casas das Lavadeiras.

Em meio a uma grande euforia, alegria, muita dança, muito canto e muitos espectadores, uma imagem chamou-me a atenção: imitando a bolsa de um marsupial, uma boneca negra amarrada à ganhadeira Jaciara por seu pano-de-costas (parte da indumentária de uma ganhadeira de antigamente) simulava um bebê sendo carregado pela mãe enquanto ela dançava e cantava, na roda de samba.

³ Uma das principais lendas que se conecta com as crenças religiosas de matriz indígena e, sobretudo, africana de Itapuã é a lenda do Abaeté. A música A lenda do Abaeté tem versão instrumental de Baden Powell; letra e música de Dorival Caymmi, podendo ser encontrada ainda a música homônima de Seu Reginaldo, compositor nativo de Itapuã.



Foto 3 – A ganhadeira Jaciara. Lagoa do Abaeté, em 11/03/2010. Fonte: Acervo do grupo. Fotógrafo: Salviano Filho.

Aquela cena reportou-me a outras mãos, mulheres guerreiras, sejam aqui no Brasil ou mesmo em outras paragens, que levam seus filhos para o trabalho, porque não têm com quem deixá-los, pendurados nas costas por panos, enquanto plantam, colhem, catam, vendem, lutam pela sobrevivência (Anexo A1 – Foto de escravos brasileiros do séc. XIX por Christiano Júnior).

E as vozes? As mais marcantes e destacadas eram as das mais idosas. Seus cantos encheram aquele espaço e emocionaram os espectadores.



Foto 4 – As Ganhadeiras na Casa da Música. Essa foto dá uma ideia do nosso primeiro encontro, embora a paisagem fosse noturna. Os músicos se puseram do lado direito desta foto em um tablado enquanto Amadeu e Seu Regi cantavam acompanhados pelos percussionistas. As mulheres, por sua vez, se perfilavam em semicírculo neste mesmo espaço em que se encontram na foto. [s.d.]. Fonte: Acervo do grupo. Fotógrafo: Salviano Filho.

Entendo que o encantamento que causava no público vinha da combinação da atuação e da força das vozes que traduziam o sofrimento, a experiência de vida, a religiosidade e as crenças, frutos de uma ancestralidade que estava arraigada à vida daquelas mulheres, além do amor e da dedicação pelo que faziam, condição *sine qua non* para o sucesso em qualquer atividade que se desempenhe.

Aproximemo-nos de Itapuã, antiga aldeia de pesca, onde uma relação histórica entre negros e índios passa a existir com o desenrolar do processo de colonização do Brasil. Escutemos com mais cuidado esta voz de Itapuã, ‘a pedra que ronca’, na definição popular e popularizada da toponímia indígena. Será que é preciso ser poeta para perceber, como Caetano Veloso, que ‘a força vem desta pedra, que se chama Itapuã, fala tupi, fala yorubá’?⁴ (GANDON, 1997, p. 137)

E, a partir daquele momento, resolvi observá-las com mais atenção. Escolhi o grupo! Enamorei-me daquelas cenas. Quem eram? Era a primeira vez que ouvia falar em “ganhadeiras”.

1.2 GANHADEIRAS E “AS GANHADEIRAS DE ITAPUÃ”

1.2.1 Terminologia

A palavra própria desta cultura popular refere-se àquela que mercadejava, apregoava para vender, no comércio de ganho, a “ganhadeira”, e não como traz o léxico – ganhadora.

Dentre alguns jornais eletrônicos pesquisados, obtive estas informações:

O nome [ganhadeiras] vem das escravas que, em combinação com os seus senhores, dedicavam-se à venda de peixes, frutas e tecidos, nas ruas da cidade. Elas entoavam música para vender seus produtos. Esta era apenas a ponta do *iceberg* de uma série de habilidades artísticas. (CONDÁ, 2008a, p. 1)⁵.

⁴ CAETANO VELOSO. (Compos.). Two Naira Fifty Kobo. Composição de C. Veloso. In: _____. *Bicho*. [S.l.]: Phonogram, 1977. 1 CD, remasterizado em digital. Faixa 2.

⁵ CONDÁ, 2008.

Com o termo ganhadeiras, também no masculino – ganhadores –, foram localizados alguns trabalhos de pesquisa realizados por algumas instituições⁶. Entretanto, especificamente sobre as Ganhadeiras de Itapuã, ainda são poucos. Em uma pesquisa inicial, foram encontrados: um *blog* criado no Myspace, uma comunidade no site social do Orkut com o mesmo nome – “Ganhadeiras de Itapuã”, um *blogspot* no Blogger (em que consta postagem datada em dezembro de 2007), bem como jornais eletrônicos e revistas com reportagens sobre o grupo, suas apresentações e suas manifestações culturais:

O trabalho do grupo é um belo exemplo musical, que envolve cantigas, cirandas e o samba de roda praieiro de Itapuã. Estes ritmos compõem a base do espetáculo que busca contar um pouco do que era o jeito de ser e de viver do itapuãzeiro*. O grupo é composto por mulheres, homens e crianças com idades que variam entre 08 e 77 anos. São lavadeiras, baianas de acarajé, domésticas, donas de casa, costureiras, músicos, professores, produtores e estudantes. (MYSPACE, 20/01/2009)

*Era como o nativo de Itapuã se autodenominava em relação àqueles que não pertenciam ao lugar.

Grupo formado por mulheres negras que reproduz o árduo modo de vida das negras de ganho do século XIX de forma lúdica, e das quais, algumas são suas descendentes. (CONDÁ, 2008b, p. 2)

(...) O grupo teatraliza parte da atividade do ganho. Animadas pelo samba de roda, crianças e senhoras remontam o passado em que as negras do ganho andavam de Itapuã até as freguesias (bairros) do Centro de Salvador com uma gamela (vasilhame de madeira) na cabeça para comercializar produtos e serviços – peixes, frutas, verduras, quitutes, lavagem e costura de roupas. (CONDÁ, 2008b, p. 2)

Apesar de também participarem homens no grupo, o foco desta pesquisa foi principalmente as mulheres, maioria formadora do coro; as crianças (hoje já adolescentes, além de outras, que foram ingressando ao longo da pesquisa); bem como em seus(suas) articuladores(as) que se relacionaram com todo o grupo.

⁶ REIS, 1997.



Foto 5 – Grupo cultural As Ganhadeiras de Itapuã, no Abaeté, em 24/11/2006. Fonte: Acervo do grupo. Fotógrafo: Salviano Filho.

Desde sua criação (2004), o grupo já participou de vários eventos, dentre eles:

Apresentaram-se por duas vezes em Festivais de Cultura Popular realizados no estado de Goiás: no Encontro Afro-Goiano – (SEBRAE-GO) – em maio de 2006 e no VII Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, em julho de 2007. Participou do ‘Show das Águas’ ao lado de Margareth Menezes, Mariene de Castro, Gerônimo e Saul Barbosa, no Teatro Castro Alves – Salvador-BA. Realizou a abertura do show do percussionista Gustavo Di Dalva, durante o 13º PERCPAN, também no Teatro Castro Alves, em Salvador. Em dezembro de 2007, o grupo recebeu o Prêmio Culturas Populares 2007 – Mestre Duda 100 Anos de Frevo, concedido pelo Ministério da Cultura do Brasil. E em 2008, o grupo participou da mini série ‘Ó Paí, Ó’ da Rede Globo de Televisão, ao lado do ator Lázaro Ramos e do elenco do Bando de Teatro Olodum. (MYSPACE, 18/01/2009)

Em 2010, realizou apresentações com a Banda Didá, Carlinhos Brown e os índios pataxós e kaimbés. Além destes eventos, várias foram as entrevistas que o grupo deu a redes locais de televisão (Salvador) e nacionais. Em 2010, a última reportagem televisionada que presenciei foi realizada pela TV Band (na Lagoa do Abaeté, em 11/03/2010) com veiculação local e nacional. No segundo semestre de 2010, o grupo entrou em estúdio de gravação para produzir seu primeiro *compact disc demo* com seis músicas. Em 2011, a Band, novamente,

fez uma reportagem com as “Ganhadeiras” na Casa da Música (05/11/2011). E, recentemente, o grupo acabou de ser contemplado com recursos do Fundo de Cultura da Bahia para gravação de seu primeiro CD (Anexo B1 – Comunicado de demanda espontânea do Governo do Estado da Bahia).

Mais recentemente, o grupo acaba de finalizar a gravação de seu primeiro CD:

O grupo baiano Ganhadeiras de Itapuã – coletivo feminino que preserva as tradições do samba de roda à moda de Itapuã – finalizou ontem, 30 de agosto, a gravação de seu primeiro CD, Kwará, produzido por Alê Siqueira sob a direção artística de Jackson Costa. O disco foi gravado na segunda quinzena deste mês de agosto de 2012 no estúdio Coaxo do Sapo (de Guilherme Arantes), situado na Bahia. Em 27 de agosto, a cantora Margareth Menezes gravou sua participação na faixa Festa na Aldeia (Amadeu Alves e Reginaldo Souza) – como visto na foto de Tiago Arantes. Previsto para ser lançado no início de 2013, o CD Kwará alinha no repertório temas inéditos como Maré Mansa (Jenner Salgado), O Bando das Ganhadeiras (Amadeu Alves, Edson Sete Cordas e Reginaldo Souza) e Com a Alma Lavada (Jenner Salgado) (BLOGGER, 04/09/2012).

Apesar de o grupo ser bastante conhecido no meio artístico baiano, tendo se apresentado ao lado de conhecidos artistas como Roberto Mendes, Tonho Matéria e os supracitados, dentre outros, ainda é desconhecido para muitas pessoas que nunca ouviram falar em “ganhadeira ou ganhador”, e que, indubitavelmente, trata-se de uma manifestação representativa da cultura afro-brasileira cuja expressão maior é o samba de roda.

Dança ritual de origem banto africana, considerada por pesquisadores e historiadores como representação de um costume, uma espécie de celebração ligada a algum culto afro da fecundidade. Aqui no Brasil, nasceu e se criou nos engenhos de açúcar do Recôncavo Baiano. Traz na sua coreografia gestos expressivos e movimentos insinuantes,

como o requebrar dos quadris e umbigadas⁷, razão pela qual foi considerada obscena pelo branco europeu nos tempos da colonização. (SOLEDADE e VALE, 2007, notas de referência nossas)

Segundo um dos gestores do grupo, uma das principais reivindicações oficiais das “Ganhadeiras” surgiu a partir da abertura de um processo junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no qual requereram que fossem encaminhados os trâmites do que poderá vir a ser um projeto de salvaguarda dos pregões (bordões) das ganhadeiras, também, de cantos de trabalho, cantados e/ou recitados, tornando o grupo patrimônio imaterial da humanidade (JENNER SALGADO, produtor cultural das Ganhadeiras, informação por telefone, 06/03/2010).

1.3 AS GANHADEIRAS⁸: (EN)CANTANDO (COM) SUA HISTÓRIA

Inicialmente, a ideia a ser desenvolvida no projeto de tese era estudar comparativamente três grupos pertencentes ao contexto musical da cultura popular. Um, com participação predominante de mulheres (coco, na Paraíba); outro, que seria escolhido por ter uma predominância de homens (ilê, na Bahia); e outro, misto, com um equilíbrio de homens e mulheres participantes (maracatu, em Pernambuco) (TANAKA, 2006). Ou seja, havia nestas escolhas um forte direcionamento para um estudo comparativo de gênero, voltado, entretanto, para a educação musical que ocorria nestes espaços. Todavia, analisando melhor, percebi que o projeto se tornou demasiado extenso e complexo, abarcaria muitos estados e não haveria tempo hábil para estudar todos os grupos de modo satisfatório e comparativamente.

⁷ Ver a reportagem sobre a umbigada, ilustrada com ensaio fotográfico do grupo das Ganhadeiras de Itapuã. SANCHES, Pedro. Vamo batê umbigo? Fotos de Adenor Gondim. *Revista ffw>>mag!*, n. 13, abr. 2010, p. 132-143.

⁸ Doravante, referir-me-ei às ganhadeiras (sem aspas) como as escravas de ganho (antigamente) e as mulheres que exercem atividade de ganho, bem como às coristas, sambistas do grupo (atualmente). Ao me referir ao grupo das Ganhadeiras de Itapuã, a palavra ganhadeiras será grafada com inicial maiúscula.

Assim, ao me deparar com o coro, formado por afrodescendentes e, algumas, descendentes diretas de ganhadeiras, vislumbrei a perspectiva de lidar com mulheres que, atuando, retratavam o âmbito de suas próprias atividades laborais cujas práticas representavam (canto e pregão, dança, teatro) parte da história de seus antepassados (escravos e escravas de ganho). Deste modo, encantei-me, também, pela história das ganhadeiras e pela história das Ganhadeiras (do grupo). Por conseguinte, o perfil, principalmente das integrantes desse grupo, influenciou nas diretrizes tomadas pela presente pesquisa, levando-me a optar definitivamente por estudar um grupo cujo núcleo era formado basicamente por mulheres e meninas, ou seja, o que contemplaria parte de um projeto pessoal inicial cujo interesse centrava-se no estudo de um grupo dentro das manifestações culturais brasileiras (nordestinas) com forte presença feminina. Tal interesse vinha de uma trajetória anterior, ao estudar grupos de cultura popular e seus espaços de ensino e aprendizagem musical, ao perceber que havia uma predominância de homens quer nos papéis femininos (nos quais os homens se travestiam de mulheres), quer na execução dos instrumentos acompanhadores, enquanto às mulheres estavam sempre destinados os papéis de cantora e a execução de instrumentos, na maioria das vezes, os chamados leves (ganzá, pandeiro, pife/pífano/pífaro, triângulo, etc.). Uma vez que já havia pesquisado um grupo infantil (Cavalo-marinho), uma bateria de escola de samba (Malandros do Morro), com quase uma totalidade de crianças e homens, respectivamente, vislumbrei a possibilidade de estudar um coro de mulheres, notadamente, em como as pessoas dentro do grupo aprendiam, particularmente, com o cerne voltado mais especificamente para as articulações pedagógicas supostamente presentes naquele meio. Nesse sentido, o ambiente, o grupo e a proposta de observar tais articulações entre “professores(as) e alunos(as)” tornaram-me cativa do referencial da Abordagem PONTES (AP), que me pareceu

extremamente instigante e pertinente para abalizar o fenômeno de tais ocorrências como suporte teórico.

O ponto de partida desta pesquisa, portanto, foi o desvelamento sobre a história das Ganhadeiras. Outrossim, compreender como as ganhadeiras coristas, a maioria delas ainda exercendo profissões de ganho, recontavam histórias da Itapuã de uma época em que ainda não havia chegado a luz elétrica (Anexo A2 – Fotos de Itapuã antigamente). A água provinha das inúmeras fontes e bicas espalhadas pela praia que, hoje, não existem mais, e nos arredores onde se teve a primeira notícia de uma televisão na casa da vizinha de Dona Flora (avó de Fábio, violonista e um dos participantes do grupo). Memórias dos tempos em que Itapuã ainda era uma praia de veraneio e a economia se movimentava, principalmente, a partir da atividade pesqueira e da prestação de serviços domésticos pelas ganhadeiras aos veranistas. Nas outras estações, era colher frutos, fazer moqueca de folha assada no fogão de lenha⁹ (não havia fogão a gás), costurar as próprias roupas com saco de farinha, alvejá-las e passar a goma, que ficavam brancas e tesas, imitando um puro linho. A presidenta do grupo (à época da pesquisa), Anamaria das Virgens, contou: “Minha mãe fazia e vendia cocada, mungunzá, cuscuz, arroz doce, bolo e moqueca de folha (peixe enrolado na folha da bananeira) aqui por Itapuã e meus irmãos andavam pela orla para vender as comidas” (apud CONDÁ, 2008b, p. 2).

Anamaria e seus doze irmãos, dentre eles, Lucinha, Rachel e o pai de Verônica (sua sobrinha), anterior presidenta do grupo, foram todos criados com a renda do ganho. Anamaria relatou-me várias de suas histórias de vida que remetem à Itapuã de antigamente e ao comércio de ganho que, hoje, o grupo retrata em suas apresentações. Embora durante boa

⁹ “Na alquimia da cozinha local, aliás, vários pratos atestam a mistura étnica, como o caruru e a moqueca, cujos nomes tupis nos falam de suas primitivas receitas que, com o tempo, adquiriram sabor afro-brasileiro”. Sobre etimologia das palavras, ver Theodoro Sampaio, *O Tupi na Geografia Nacional*, Salvador, Câmara Municipal de Salvador, 1955; ver também Câmara Cascudo, *Dicionário de Folclore*, p. 234 (a origem do termo caruru) (apud GANDON, 1997, p. 150).

parte da vida tenham sido criadas através das atividades de ganho, as irmãs, Anamaria das Virgens (hoje aposentada pela Universidade Federal da Bahia), Rachel das Virgens (funcionária pública municipal aposentada) e Lucinha das Virgens (funcionária da Faculdade de Veterinária da UFBA), passaram a exercer outras funções laborais. Enquanto Amália, Teresa Conceição e Herondina ainda percebem renda provinda do ganho, como baianas de acarajé, outras exercem atividades paralelas à participação no grupo. Por exemplo, Dona Nicinha, que, além de ser cantora e compositora das Ganhadeiras, é sambista, costureira, coordenadora do coro na Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã, para a qual compõe música religiosa. Também participa do coral do grupo Vivavós.

Inúmeros foram os depoimentos que obtive sobre vários aspectos a respeito de uma época de Itapuã considerada saudosa pelas depoentes: costumes, vestuário, construção das casas, modos de vida, culinária, infância, educação das crianças, etc. Lembranças repletas de contos e “causos”, mas também de labuta e sofrimento. Portanto, elas, suas mães, avós e antepassados viveram e venceram a luta pela vida através da atividade de ganho, sendo todas, diretamente, **filhas do ganho**.

Uma dessas atividades mais próximas da realidade dessas senhoras é também uma das mais conhecidas e antigas, principalmente, na Bahia, primeira capital do Brasil, a de lavadeira. A exemplo de conhecidas lavadeiras do Abaeté¹⁰ que, como tantas outras, espalharam-se por toda Salvador, algumas das ganhadeiras do grupo desempenhavam esta atividade preponderantemente feminina para ajudar no sustento de suas famílias.

Da mesma maneira que as lavadeiras do outro lado da cidade, as do Abaeté não possuíam água encanada nem energia elétrica e tinham que se valer de energia solar para trabalhar e dos pesados ferros mantidos com carvão para passar as roupas. (...) A prática de lavagem de roupas, historicamente no Brasil, como forma de sustento e

¹⁰ O Abaeté é um local situado dentro de Itapuã, onde se localiza a imensa Lagoa do Abaeté, vizinha à Casa da Música, onde tive meu primeiro encontro com o grupo e onde o mesmo permanece participando de apresentações e lá ensaiando.

exercida eminentemente por mulheres, remonta aos tempos da escravidão através do trabalho das escravas de ganho. (...) Ao longo do estudo, a documentação trabalhada, (...), não nos permitiram inferir sobre a existência de homens que tenham sustentado suas famílias na condição de ‘lavadeiro’ de roupas. (NUNES NETO, 2005, p. 100; 102)

A ganhadeira representa a mulher que pratica toda e qualquer atividade de ganho, portanto, o gênero do qual as lavadeiras, quituteiras, costureiras, peixeiras e outras diversas atividades seriam as espécies. No período em que foram iniciadas, aqui no Brasil, as atividades de ganho, elas eram realizadas na maioria por mulheres escravas e, embora houvesse a figura masculina do ganhador, a atividade de lavadeira permaneceu sendo uma atividade basicamente feminina.

Algumas das ganhadeiras do grupo musical, inclusive, relataram sobre terem sido carregadoras de água para as casas dos veranistas, sobre seu trabalho no Abaeté, além da difícil luta pela sobrevivência mediante a atividade da “lavagem de ganho”, na Lagoa, e de passar roupas com os pesados ferros aquecidos com carvão¹¹.

Esta realidade marcante esteve muito relacionada com o contexto social vivenciado por algumas delas, ligada às transformações sociais e estruturais pela qual passou a cidade de Salvador. Na década de 1930, era notória a falta de saneamento básico e de instalações hidráulicas na cidade de Salvador, fazendo-se mister o surgimento da atividade de lavar e fornecer água para as casas. Poucas eram as pessoas que tinham água encanada em suas casas.

Na desordenada organização da cidade o fornecimento de água era insuficiente. As fontes funcionaram como lugares em que trabalhadores de todas as ordens, sobretudo, as lavadeiras, realizavam seus trabalhos. (...) A localização das fontes acabava por evidenciar uma geografia urbana percorrida por centenas de mulheres, na sua maioria negra, que acompanhadas, geralmente, pelos seus filhos e filhas, andavam diariamente de suas casas para as das freguesas e

¹¹ Estes relatos apareceram frequentemente nas entrevistas realizadas com as coristas do grupo das Ganhadeiras.

fregueses e destas para os locais de trabalho, numa verdadeira *via crucis*. (NUNES NETO, 2005, p. 44)

Nesta época e mais recentemente, as ganhadeiras faziam o trajeto “a pé” de Itapuã até o centro da cidade de Salvador, cortando rios, montes e vencendo as intempéries para vender seus produtos em gamelas (vasilhames de madeira) e cestos ou balaios de vime, que carregavam sobre a cabeça. Isso equivaleria há cerca de 30km de caminhada diária para a comercialização de seus produtos e mais 30km para voltar às suas casas, pois não existiam transportes públicos, e a necessidade de vender em outras paragens fazia-se necessário. Itapuã era uma praia para veranistas, não tinha comércio próspero nem empregos suficientes para seus moradores.

Assim, o grupo foi criado também pensando em retratar essas cenas, remontando a um passado em que as negras do ganho andavam de Itapuã até as freguesias do centro de Salvador com gamelas na cabeça para comercializar produtos e prestar serviços, dentre eles, lavagem e costura de roupas.



Foto 6 – Lavadeiras do Abaeté. Fonte: Blog do Mecenaz. Mecenaz Salles. Lavadeiras na Lagoa do Abaeté. Disponível em:<mmsalles.blogspot.com>. Acesso em: 22 jan. 2013.

O grupo, criado em 2004, procurou estreitar encenando coreografias, principalmente com crianças (hoje todas adolescentes) que representavam os pescadores e ganhadeiras-mirins, enquanto as mulheres mercavam peixes (xaréu, robalo, guaricema, peixe-galo, sardinha, pititinga) e outras iguarias como o lelê, a cocada, o abará, o amendoim, as frutas, as verduras e as moquecas de folha. Por ter sido uma vila de pescadores, entende-se por que a manifestação artística, musical e coreográfica do grupo inicialmente era uma representação da relação dos pescadores e ganhadeiras, e o porquê dessa atividade fazer parte de sua sobrevivência.



Foto 7 – Apresentação das Ganhadeiras, na Diáspora Africana, em 13/07/2006. Fonte: Acervo do grupo. Fotógrafo: Sal Filho.

Sem dúvida, para este trabalho, uma das passagens mais interessantes pesquisadas sobre a vida do ganho disse respeito à mercação (v. Glossário). A mercação é considerada um dos ápices da performance das ganhadeiras que se traduz na herança sobre um aspecto que se perpetuou pelo tempo. Como se fosse, de fato, a ponta do *iceberg* de um bloco de ações e performances artísticas, culturais e musicais, o grupo encena cenas de mercação que, ainda hoje, repetem-se no cotidiano das capitais do país, legado do passado dos escravos e escravas

que sobreviviam da renda do ganho e que deram origem, atualmente, aos conhecidos vendedores ambulantes.

É comum encontrar ‘vendedores anônimos’ que, para completar a renda familiar, utilizavam estratégias de marketing peculiares, como a incorporação do som (voz ou instrumentos musicais) para chamar a atenção e persuadir clientes. Triângulo, apito, megafone, pandeiros, sino e cantorias são algumas das formas mais usadas para incrementar a prática comercial. Essa forma contemporânea de comercialização é uma releitura dos padrões culturais da população negra do século 19. Nessa época, havia negros escravizados que viviam em Salvador, vendiam mercadorias, ganhavam parte do dinheiro da venda ou negociavam benefícios com seus senhores. (...) O mestre em história social e coordenador do Centro de Documentação e Informação Cultural da Bahia (Cedic), Paulo de Jesus, explica que esses negros tinham como característica a capacidade de adaptação, boa comunicabilidade, habilidade para negociação e conhecimento do espaço geográfico. Com tanta desenvoltura, estabeleciam uma relação rentável para o senhor e um pouco mais livre para si. Em troca pagavam o jornal (espécie de diária cobrada pelo dono do escravo) e tinham mais facilidade para andar pela cidade. Mas essa autonomia era temida pelo Estado. Várias foram as tentativas de impor normas e meios para controlar o comércio desenvolvido pelos negros. (CONDÁ, 2008b, p. 2, grifo nosso)



Fotos 8 e 9 – Dona Eunice e Jacy. Fonte: Revista ffw mag!, n° 18, de 2010, p. 136 e 139. Fotos de Adenor Gondim.

A adaptabilidade, a desenvoltura e a boa capacidade de comunicabilidade, dentre outros fatores, quiçá tenham, juntamente a outras habilidades, passado de geração a geração,

mesmo porque a função de ganhadeira (dentro do grupo, inclusive), ainda para algumas, permanece sendo uma realidade cotidiana. Daí se entender que, na qualidade de comerciantes, as ganhadeiras trazem consigo habilidades que podem ter sido passadas por outras gerações e que podem ter contribuído para o desenvolvimento de habilidades em outras atividades. Todavia, essas observações são conjeturas suscitadas pela citação supramencionada, não tendo havido especificamente pesquisa nesse sentido.



“Vem benzer, freguesa, cocadinha preta, tá na hora tá!”

Foto 10 – Rachel das Virgens (a ‘Cocadinha’). Fonte: Revista ffw mag!, n° 18, de 2010, p. 140. Fotógrafo: Adenor Gondim.

1.3.1 Mulheres Itapuãzeiras

As Ganhadeiras de Itapuã trata de grupo de mulheres que cantam suas histórias que bem retratam um período que remonta a fins do século XIX e início do século XX, assim como à Itapuã de antigamente, considerada um bairro-balneário (ligado ao turismo e lazer) e “centro vital” da região onde está inserida. Além disso, enaltecem os aspectos da beleza

natural da praia de Itapuã, da região do Abaeté (Lagoa) e tantas outras tradições ligadas às suas microcomunidades, partes da comunidade itapuãzeira e adjacências.

As músicas compostas pelo e para o grupo descrevem bem suas histórias de vida, sobre o local onde habitam e as personagens desta particular ex-vila de pescadores.¹² O que se percebe é que o grupo valoriza a terra e suas personalidades itapuãzeiras, mostrando que não só a natureza e o lado idílico devem ser salientados, de tal sorte que o enaltecimento das pessoas e dos recantos de seu lugar parece sempre estar sendo respeitado, assim como suas produções protegidas. Na visão das ganhadeiras (coristas), as “versões dos itapuãzeiros” seriam as mais fidedignas tanto ao contexto retratado quanto à legitimidade autoral de suas produções artísticas no que tangiam à divulgação do que era Itapuã em outras épocas.

Para cantar e contar sobre Itapuã e sobre seus antepassados, surgiram as músicas do grupo que relatam e dão conhecimento ao povo baiano e a todos sobre quem foram as ganhadeiras, tornando-as registros vivos de sua própria história, dentre elas: Estória das Ganhadeiras, de Amadeu Alves; Com a Alma Lavada, de Jenner Salgado; Passado e Presente, de Eunice Jorge; História de Itapuã, de Reginaldo Souza (Seu Reginaldo ou Seu Regi); e Canto das Lavadeiras, de Marcos de Oliveira (v. CD Sons das Ganhadeiras de Itapuã¹³ e Anexo C3 – Letras coletadas durante a pesquisa).

¹² Itapuã se imortalizou nas músicas de Toquinho, em parceria com Vinícius de Moraes, Tarde em Itapoã, e de Dorival Caymmi, ainda que, para muitos nativos de Itapuã, este não seja um exemplo de itapuãzeiro. Caymmi, na ótica de alguns, não seria um autêntico nativo nem era morador de Itapuã. Na verdade, conta-se que era um veranista que passava períodos e que produziu, dentre outras canções, como O Mar, Maracangalha, algumas que falavam de Itapuã, mas que tal(is) música(s) pode(m) ser fruto(s) de uma “apropriação indevida” de músicas de artistas da terra itapuãzeira. Este comentário teve reflexos no contexto ora estudado, todavia, este é um aspecto polêmico que não nos cabe aprofundar.

¹³ Todas as músicas mencionadas neste trabalho encontram-se no Anexo C1 – Lista das músicas cantadas pelas Ganhadeiras, e as letras, no Anexo C3.

História de Itapuã – Letra e música: Reginaldo R. Souza

Refrão: Meu Itapoan ¹⁴ moço, Tempos atrás, Meu Itapoan moço, Não volta mais	Muquim alugava Maiô e calção Canoa na praça Lotada de peixe
Água na cabeça Eu peguei na cacimba Com minha mulher E as minhas meninas Num instante eu enchia Tonel e porrão Tempo como aquele Não volta mais não Puxada de rede Toda hora tinha O meu pai pescava Minha mãe dizia O peixe é muito Não dá pra guardar Eu vendo um tanto Outro tanto vou dar	Se tocava o búzio Seu moço me deixe Era tanto peixe Sem ter quem comprar O jumento levava Até no caçuá
Os brancos da cidade Vinham passear Às vezes inventavam Tomar banho de mar Se com roupa de banho Não estava não	Dona Francisquinha Uma moça festeira Com todos falava E não tinha besteira E Osvaldo Cunha Era um curandeiro O doutor da gente Era Nelson Ribeiro ¹⁵
	A prosa tá boa Mais já to chegando O moço desculpe Se to lhe empatando Tem muitas histórias Para te contar Eu pagava a loba Pra ir trabalhar

Amadeu Alves, um dos idealizadores do grupo (à época, ainda inominado), juntamente com Anamaria das Virgens (presidente do grupo de 2009-2010), Dona Denise e o filho “Cuca” (percussionista), logo seguidos por Jenner Salgado, Salviano Almeida, Seu Reginaldo, Maria de Xindó, Mariinha, dentre outros integrantes, tinha como função precípua definida para o grupo fazer parte de um movimento para reavivar a memória da comunidade itapuãzeira para manifestações que estavam sendo alijadas e esquecidas, bem como valorizar

¹⁴ Várias formas de grafia podem ser encontradas: Itapoã, Itapuã, Itapoan e Itapuan. Ver complemento de informações que discutem essas variantes, no Glossário.

¹⁵ Foi uma das personalidades itapuãzeiras mais famosas, médico e tio dos Ribeiro, ou seja, de Amadeu Alves Ribeiro e de Carlos Ribeiro (irmãos). Ficou conhecido por seus feitos beneficentes, de cura, tratamento, caridade e por sua simplicidade, seu amor ao povo itapuãzeiro e, principalmente, pela ajuda enquanto médico e condição de humanitário que, até hoje, é reconhecida por grande parte da população de Itapuã. Relatos sobre Nelson Ribeiro podem ser encontrados nas entrevistas de Geane Guimarães (21/05/2010) e Carlos Ribeiro (23/05/2010) a esta pesquisadora.

os(as) filhos(as) da terra e os defensores(as) da cultura local, dentre elas: Dona Francisquinha “da chegada”; Dona Helena, “rezadeira”, irmã de Dona Francisquinha; Dona Áurea (que dá nome à praça do lado da Delegacia de Itapuã); e Dona Niçú (assim, com acento), todas já falecidas; Dona Cabocla, mulher de “Arlindo Boi”; Dona Petu, mãe de Anamaria das Virgens (ou Anamaria de Petu); Lucinha das Virgens (ou Lucinha de Petu); e Rachel das Virgens (ou Rachel de Petu)¹⁶. Personalidades e personagens que foram fomentadoras da cultura itapuãzeira, cujas memórias são imortais dentro desse meio. Essas mulheres fazem parte da memória cultural de Itapuã que o grupo faz questão de estar sempre reavivando. Por isso, todos os anos, homenageiam uma de suas mais ilustres filhas, Dona Francisquinha. Assim, é relevante que conheçamos um pouco da história dessas mulheres itapuãzeiras.

Dona Niçú e Dona Leonice

Em 2008, por exemplo, tive oportunidade de presenciar o cortejo, momento de conagração da vida, do samba e união entre os moradores do bairro de Itapuã, que costuma anteceder à lavagem de Itapuã¹⁷, uma manifestação que acontece todos os anos em Itapuã e que possui dois momentos – um profano e outro religioso, uma manifestação afro-católica. Algumas das ganhadeiras e pessoas que compõem o grupo, como Seu Regi e Amadeu Alves, na noite anterior à lavagem, saem pelas ruas de Itapuã, em bando (Bando Anunciador), acordando os moradores do bairro ao som do violão, acompanhados por uma *kombi* antiga e que, com seu alto-falante e muitos seguidores, anunciam a lavagem e convidam os moradores a participar do evento.

¹⁶ Fotos dessas pessoas citadas encontram-se no trabalho da neta de Dona Cabocla, Rosenilda dos Santos Sousa (SOUSA, 2007).

¹⁷ “Lavagem de Itapuã completa 105 anos de tradição afro-católica. Mais um dia santo na terra de Todos os Santos. Dia 4 de fevereiro é o dia de se reverenciar Nossa Senhora da Conceição de Itapuã. Com muito misticismo e fé, a Lavagem de Itapuã completa 105 anos e leva católicos, adeptos do candomblé e turistas a participar da última festa popular de Salvador antes do carnaval.” (BLOG HISTORIANDO, 2010).

Inicia-se na Praça do Oiti (“Geraldão”) e todos terminam o percurso na Praça Dorival Caymmi, em frente à Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia de Itapuã, próximo à casa da falecida Dona Niçú, que até então fora responsável pela saída do cortejo religioso da lavagem. Atualmente, o cortejo é comandado por sua filha, Leonice.

De sua antiga morada, sai uma carroça, puxada por uma mula, com uma espécie de tonel de madeira sobre a carroça, enquanto as mulheres, munidas de vassouras, água de cheiro, com baldes de flores e alfazema (planta), rumam à Igreja principal do bairro. Em 2009, algumas das ganhadeiras presentes à lavagem acompanharam o cortejo, por volta das 5h da matina, para lavar as escadarias da Igreja, de frente à praça.

Com o sol já alto, o cortejo entra na segunda etapa – “profana” – da lavagem, dirigindo-se “a pé” ou “de pés” (como costuma se falar no Nordeste do Brasil) até Piatã¹⁸, pela avenida principal que margeia a praia, uma das principais vias de acesso ao bairro de Itapuã, para de lá partir para uma carreata, com vários trios elétricos, até chegar novamente à Igreja, por volta do meio-dia. O que impressiona é a disposição das senhoras, entre os cinquenta e setenta anos, que conseguem fazer este percurso, todos os anos. Como era para Dona Niçú, a fé dessas senhoras nos preceitos católicos e sincréticos é muito forte. Portanto, as ganhadeiras sempre participam destas festas e rendem homenagens às personalidades de Itapuã que mantêm esta tradição viva, tomando parte ativamente em tais manifestações até o presente.

¹⁸ Nome recebido pela relação com a Festa de São Tomé, na praia vizinha à Itapuã – Piatã, nome indígena, nome de caboclo, nome que, na língua tupi, significa “o pé firme”, “a firmeza”. In: Sampaio. *O Tupi na Língua Nacional*, p. 293 (apud GANDON, 1997, p. 152). “Os itapuãzeiros evocam sempre a imagem de uma pedra em seus relatos, e de uma forma bem particular a Pedra de São Tomé. Segundo a lenda, este apóstolo de Cristo teria deixado a marca de seus pés nesta pedra quando por aí passou. Atualmente a Pedra de São Tomé se encontra submersa na praia de Piatã, onde aparece somente em ocasiões raras de marés muito baixas” (GANDON, 1997, p. 151).



Foto 11 – Lucinha das Virgens lavando as escadarias da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã , no dia da Lavagem de Itapuã. Fonte: Acervo do grupo.

Na verdade, entendendo quem eram as ganhadeiras de antigamente e, hoje, como elas continuam sendo filhas das atividades de ganho, compreende-se bem de onde vem tanta disposição e resistência e como elas, no seu cotidiano, vivenciam e sempre homenageiam as mulheres que mantiveram suas tradições culturais, como Dona Niçú, Dona Francisquinha e Dona Helena, e invariavelmente acompanham aquelas pessoas que procuram perpetuá-las, como a filha de Dona Niçú – Dona Leonice.

Dona Francisquinha e Dona Helena

O grupo das Ganhadeiras surgiu pensando em dar continuidade aos baluartes da cultura popular itapuãzeira, como as irmãs Francisca de Passo e Helena Nazaré, e valorizá-los.

As ganhadeiras de Itapuã era uma ala, dentro do terno [de reis]¹⁹ de Dona Francisquinha, que era a ala das ganhadeiras. Aí, hoje, por exemplo, as (...) fazemos parte do grupo ‘As Ganhadeiras de Itapuã’,

¹⁹ Santos faz menção em seu artigo sobre a aquarela de Carlos Julião que retrata “negras com ofício de música” tocando vários instrumentos musicais: flauta de madeira, trompa de postillón, viola, reco-reco, tambor, pandeiro, castanholas e uma espécie de maestrina. O cortejo de musicistas segue “a rainha negra na festa de Reis”, cuja elegância e o intenso colorido de sua pele e roupas contrastam com seus passos coreografados ao ritmo da música executada pelos seus instrumentos musicais (SANTOS, 2002, p. 351).

homenageando exatamente um terno, quer dizer, nós somos um pedacinho de uma coisa que era deste tamanho, que era gigante. A ala das ganhadeiras era um pedacinho, uma parte de um todo. (SALVIANO, entrevista, 15/03/2010)

Inicialmente, o grupo das Ganhadeiras surgiu como parte de um movimento que visava à revitalização do bairro de Itapuã (Grupo de Revitalização de Itapuã – GRITA), tendo, posteriormente, se direcionado para uma trajetória autônoma com uma proposta artística que almejava teatralizar parte da atividade de ganho, ao som, predominantemente, de samba de roda.

A força de manter a memória de Itapuã, suas histórias e principalmente sua cultura fez de mulheres da comunidade, de vida simples, referência para a população de Itapuã. Dentre elas, Dona Cabocla, as irmãs Francisquinha e Helena, Dona Áurea, Dona Badu e Dona Petu.

O primeiro contato que tive com o grupo em foco, com o intuito de pedir permissão para estudar o grupo e suas manifestações, foi por ocasião do aniversário de oito anos de morte de Dona Francisquinha²⁰, que estava acontecendo no Largo do Jenipapeiro, em Itapuã, próximo à casa onde residi, durante dois anos, vizinho à ex-Vila dos Sargentos. Vi que a alegria em comemorar as tradições populares deixadas e transmitidas para suas filhas, bem como a memória dela, era carregada de muita emoção, mas naquele momento não fazia ideia do que ela representava para o grupo. Desde a morte de Dona Francisquinha, todos os anos, o grupo das Ganhadeiras participa de comemorações como estas, sempre cheias de simbolismos, em homenagem à memória de alguém que muito significou não só para o grupo das Ganhadeiras, mas para toda a comunidade de Itapuã; alguém que ensinou os valores e a necessidade de aprender a viver neste mundo, na opinião dela, “tão conturbado e cheio de violência” (RIBEIRO, entrevista, 23/05/2010).

²⁰ V. Anexo D2, panfleto que anuncia homenagem à Dona Francisquinha (2012).

Em um rico depoimento, Carlos Ribeiro²¹ contou sobre traços da personalidade e características de Dona Francisquinha:

(...) Ela tinha uma memória fantástica, uma memória privilegiada. Ela conhecia com detalhes tudo da história do bairro, desde os períodos mais antigos, da pesca da baleia, quem eram os pescadores, quem eram as figuras interessantes do bairro. Ela tinha um conhecimento da toponímia, né? Dos nomes dos lugares, o que é que era... Porque quando eu vim morar aqui, ainda era um lugar mágico, né? Muito interessante! Mas, já era um lugar bastante transformado. E eu tive uma experiência interessante em relação a isso porque eu era membro da Associação de Moradores de Itapuã (AMI). A AMI funcionou três anos em minha casa, então eu era uma pessoa muito ativa e dentro da AMI tínhamos uma vertente da preservação da memória. Tinha um jornal que circulava no bairro e dentro do jornal tinha uma parte em que a gente entrevistava os moradores do bairro, falando sobre a história do bairro, tal. (...) mas, eu vim ter uma experiência muito interessante, porque uma vez eu saí com Dona Francisquinha, Dona Áurea e se eu não me engano, Dona Badu. E nós fomos para onde hoje é a Vila dos Sargentos, que é justamente essa área já chegando no bairro de Itapuã que é onde tem a vila militar e o pessoal chamava de Vila dos Sargentos. (...) É um exemplo de que quando você conhece o lugar você, às vezes, não percebe a feiúra do lugar, né? (...) Você não sabe que tipos de crimes foram cometidos ali, aquilo ali passou a ser natural. (...) Fomos andando pela Vila dos Sargentos e ela foi dizendo o que era cada coisa daquele lugar ali. Ela dizia assim: ‘Meu filho, tá vendo aqui essa casa? Aqui tinha uma lagoa’. E dizia o nome da lagoa, ‘Tinha um cajueiro aqui que os meninos pulavam pra lagoa’. ‘Aqui tinha uma duna’, ‘Aqui pousavam os pássaros que vinham’ e num sei o quê, tal... E nessa caminhada que a gente fez naquela área já urbanizada eu vi, de uma forma mágica até, ressurgindo aquela paisagem, ou seja, a gente percebendo que ali tinha sido um lugar de uma beleza extraordinária. Então, eu acho que o ponto principal de Dona Francisquinha é isso. Ela mantinha, ela guardava. Ela era guardiã dessa memória. Mas tinha além de ser guardiã, ela tinha uma generosidade enorme de gostar de falar sobre aquilo. Ela gostava de dar um depoimento... (RIBEIRO, entrevista, 23/05/2010)

Para muitos, ela permanece a centelha que reaviva a lembrança daqueles que porventura esquecem o que foi Itapuã no passado, suas tradições e manifestações. Para outros,

²¹ Nasceu em 1958, é jornalista, professor, ficcionista, ensaísta e doutor em literatura pela Universidade Federal da Bahia. Define-se como um homem de grande sorte por ter nascido em Salvador e por ter passado a infância e a juventude no bairro de Itapuã, tão presentes nos seus textos. Autor de nove livros, entre contos, ensaios, romances e resenhas literárias, é professor adjunto do curso de jornalismo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e membro da Academia de Letras da Bahia (RIBEIRO, 2010).

ela sempre será uma senhora que tinha uma memória fantástica, imensa sabedoria no viver, mulher de palavras e gestos inesquecíveis. Em 2010, Carlos Ribeiro escreveu uma crônica intitulada Dona Francisquinha em seu livro Contos de Sexta-feira e Duas ou Três Crônicas (transcrita no Anexo D2).

Dona Cabocla

Atualmente, com cerca de 94 anos de idade (desconhece-se a data precisa), ainda, continua a residir perto da Baixa do Dendê (onde mora a maioria das ganhadeiras do grupo), considerada uma das personalidades mais populares do bairro. Sua casa foi palco de reuniões de pessoas que pensavam sobre a preservação histórica e cultural de Itapuã, dentre elas, o grupo que depois se denominou Ganhadeiras de Itapuã, ou seja, foi no bar de Cabocla que foram gestadas as primeiras ideias sobre o surgimento do grupo, para depois passar ao “terreiro de Mariinha”. Dona Cabocla, mulher de voz invulgar, indo para os seus quase 100 anos, mantém um bar, na frente de sua pequena casa, transparecendo manter suas convicções à moda antiga. Perguntei-lhe o que a irritava e, logo incentivada pela neta (que apontou uma das coisas que ela não admitia em seu bar), ela disse, um tanto ranzinza, que não gostava que as pessoas ficassem se beijando e se “agarrando” no bar dela. “Eu também fui moça, não nasci velha não, eu nasci ‘moderna’, também namorei, mas não andava me ‘esfregando’ no meio do povo não. E andava em festa e tudo” (DONA CABOCLA, entrevista, 25/01/2009). Conhecida também pelos quitutes²² que preparava (moqueca de folha com peixe chicarro), foi uma das personalidades procurada pelo grupo que pensava em manter a memória cultural de seu bairro, como a AMI e o GRITA. A participação de Dona Cabocla foi importante nos

²² “A moqueca temperada com sal, pimenta e limão. Tem umas folhas no Abaeté que a gente tirava, quando num tem botava folha de coqueiro, mas eu gostava mais era das outras folha (*sic*). A gente botava os peixes ali, quando acabava, a gente virava a ponta das folhas, amarrava de um lado, de outro. Fazia aquele fogo de carvão, viu, aquele fogo, botava aquela grelha [pronunciou, grêlha].” (DONA CABOCLA, entrevista, 25/01/2009).

primórdios do grupo, não apenas por ser uma personalidade local conhecida pela bela voz que embevece os ouvintes quando canta sambas, boleros e modinhas²³, mas também por manter um comportamento, crenças e a culinária de uma Itapuã dos tempos antigos e preservar traços característicos de sua educação e cultura mestiça.

Gandon (1997), na pesquisa baseada em fontes orais, a partir de entrevistas realizadas com o fim de captar o discurso de pessoas da comunidade de Itapuã sobre a cultura local, observou que a palavra “caboclo” era frequentemente empregada pelos habitantes do lugar ao descreverem seus “mais velhos”, falecidos ou ainda vivos. Com efeito, Gandon localizou, entre os itapuãzeiros, algumas personalidades com o apelido Seu Caboclo, Dona Cabocla, Dona Cabocolinha, o que, para a pesquisadora, caracterizava uma forte presença indígena na mentalidade local. Além disso, Gandon marcou não só a presença nos traços físicos das pessoas como o testemunho de alguns itapuãzeiros, dentre eles: Dona Ana, Seu Miguel e, mesmo, Dona Cabocla, Dona Francisquinha e Dona Helena, além de outros.

Minha bisavó foi ‘pegada’ nas matas de num lugar que se chama Malhadas, pra lá de Praia do Forte. Diz que essa velha – chamava-se Juliana – não conversava com ninguém; era na cozinha fumando cachimbo e tudo, e minhas tias pareciam umas índias mesmo, as irmãs de minha avó. A minha avó era tão bonita mesmo, minha avó tinha a pele mesmo vermelha. (DONA HELENA, entrevista, 1987)

Na minha vivência entre as ganhadeiras e alguns itapuãzeiros, foi comum ouvir o relato sobre os ascendentes de inúmeras mulheres e ganhadeiras de Itapuã, relatando histórias semelhantes. Daí, inclusive, reconhecer que o apelido de “Cabocla” advém dessa herança étnica que, como outros legados, influenciaram-na em sua história de vida, refletida pelos traços da miscigenação étnica inscritos na cultura passada pelos pais, pelo contexto social, pelo incentivo ao canto retratado em sua performance de cantora, sobretudo por ser dona de uma personalidade determinada e austera. Por fim, pelo próprio entorno local.

²³ O DVD que acompanha a tese contém Dona Cabocla cantando, no final da faixa 1.



Foto 12 – Dona Cabocla e o sambista Pedrão, no “Samba no Mercado de Itapuã”, em 13/11/2007. Em 02/04/2009, Pedro Abib lançou o CD Samba de Botequim e Dona Cabocla participou do show de lançamento, na Casa da Música.

1.3.2 Mulheres em Cena Educativa

As participantes do grupo estudado, moradoras do bairro de Itapuã (a maioria da comunidade da Baixa do Dendê), arraigadas às suas tradições e à sua terra, tiveram, dentre outras preocupações, a perpetuação de suas raízes no que tange às heranças, musical e cultural, e uma imensa necessidade de transmitir seus valores, saberes, história, música e dança. Por isso, diante da maciça participação feminina na cena cultural itapuãzeira, não poderia me furtar a relatar um pouco sobre essas mulheres itapuãzeiras, principalmente, entendendo que estar a estudar um grupo predominantemente de mulheres, neste contexto, não consistiu uma mera casualidade.

O grupo existe ativamente desde 2004²⁴. Na época da pesquisa, contava efetivamente com 14 vozes femininas, formado por mulheres, a maioria entre 08 e 80 anos de idade, dentre elas, 05 adolescentes e apenas um jovem de 16 anos de idade, além de 07 músicos (homens).

Uma das propostas das Ganhadeiras, por conseguinte, era enaltecer a figura da mulher itapuãzeira, o que acabava por estimular a participação das mulheres participantes nas

²⁴ Data oficial da criação: 13 de março de 2004.

decisões e rumos do grupo. Sendo assim, no entender da maioria e, principalmente, dos homens que dele participavam, eram as mulheres que deveriam se responsabilizar e ocupar os cargos administrativos. Deste modo, durante a pesquisa, foram indicadas consecutivamente duas presidentes: Verônica das Virgens e Anamaria das Virgens. Na visão dos coordenadores, a presidenta deveria ser alguém emergido do seio do grupo, precisamente, do coro.

Pode-se dizer, todavia, que mudanças de ordem estrutural, de gestão administrativa e renovação na diretoria musical não pareceram ter afetado os participantes atuais que tenderam a lidar com as transformações de modo tranquilo e agregador. Perguntado às ganhadeiras quais eram os desafios futuros e presentes que elas detectavam dentro do grupo, a maioria respondeu, em tom de otimismo, que o maior desafio era a manutenção das pessoas e do núcleo existente e a consolidação das propostas pensadas para o grupo, como já mencionadas anteriormente.

O importante, apesar de haver momentos de divergências e opiniões, era a noção de que o entendimento e a busca pelo engrandecimento do grupo, bem como a manutenção das propostas iniciais, como a transmissão e valorização de sua música e cultura, deveriam permanecer no topo das intenções. Essas bases estruturais parecem não ter sido abaladas, de acordo com os depoimentos das mulheres. Entretanto, as crianças e adolescentes, sensíveis a quaisquer mudanças ou desentendimentos entre os adultos, confessaram que foram tomadas por algumas incertezas quanto à permanência no grupo. Todavia, logo que as situações pareciam se estabilizar e “os ventos mudavam”, voltavam a crer que a manutenção do grupo estava em parte nas mãos delas. Isso ficou comprovado pelas entrevistas, pela participação nos eventos, pela visível interação social entre os(as) companheiros(as) e a forte crença de que todos conjuntamente superariam os problemas do cotidiano. A boa vontade e a motivação para crescer, melhorar e “fazer bonito” nas apresentações, bem como a aquiescência de que as

adolescentes seriam suas futuras sucessoras, estavam sempre sendo respeitadas e acordadas por todas as mulheres e homens participantes. E todas as observações estiveram voltadas ao que era bom para o grupo e para o seu futuro. Mesmo as discordâncias ocorriam em detrimento de se estar sempre em busca do que era mais adequado para o grupo, que desse maior visibilidade ao grupo e sobre o que caracterizaria realmente uma ganhadeira (indumentária, acessórios, o timbre da voz, sobre os pregões, sobre a música e a letra serem mais fiéis possíveis à memória de todas, etc.). Enfim, eram discussões construtivas. Havia verdadeiramente uma grande família de ganhadeiras a trabalhar conjuntamente. Além disso, eram vizinhas, possuíam netas, bisnetas e/ou filhas também participantes do grupo ou com quem, de algum modo, eram aparentadas, cunhadas, comadres ou amigas de muitos anos.

O estudo vislumbrou, sobretudo, os aspectos da educação e da arte que estavam imbricados nessas relações e que fizeram parte, de modo umbilical, deste grupo que acredito ter vida longa, pela fé que todos têm no grupo e pelos firmes e tenazes propósitos contidos no projeto Ganhadeiras de Itapuã.



Foto 13 – Ganhadeiras no “Samba no Mercado de Itapuã”, em 13/11/2007. Fonte: Acervo do grupo. Fotógrafo: Salviano Filho.

A fé religiosa também foi um fator marcante no grupo. Após cada apresentação e cada ensaio, todos, sem exceção, entre homens, mulheres, adolescentes, de credos distintos (candomblé, espiritismo, catolicismo, etc.), reuniam-se para rezar e pedir bênçãos para os participantes e seus familiares, agradecendo por mais um dia de ensaio e rogando saúde aos presentes e também aos ausentes àqueles momentos. E quando alguém tinha um problema ou parentes e/ou amigos enfermos, as orações eram direcionadas também para essas pessoas com especial atenção. Uma demonstração, portanto, de fé, otimismo e tolerância à diferença de credo.

As mulheres desse grupo pensam em ir sempre adiante, gravar um *compact disc*²⁵, viajar, divulgar sua cultura, seu canto e, para a maioria, participar do grupo não corresponde apenas a um lazer e relaxamento, mas faz parte de um compromisso que ajuda em tudo, até na recuperação da saúde delas (conforme o depoimento de algumas).

Hoje, as mulheres que vivem dentro do grupo encenam o que, para muitas delas, durante boa parte da vida, foi uma realidade árdua, entretanto, amenizada pelo canto. Destarte, suas histórias de outrora são lembradas com carinho e certo saudosismo, fazendo-as se renovarem a cada apresentação, com muitas histórias para contar e muitas lembranças que levam consigo, pois o canto parece sempre ter sido o sustentáculo para as atividades que desempenharam no passado, sendo atualmente a força motriz que anima e dá vazão às suas performances.

1.4 ALGUNS REFERENCIAIS NO CONTEXTO DAS GANHADEIRAS

Quem foram as ganhadeiras? Ao que nos remete esse grupo? Em que conjuntura e circunstâncias elas surgiram? Essas foram algumas das primeiras perguntas que me fiz no

²⁵ No momento em que esta tese estava sendo revisada para ser depositada na biblioteca setorial da Escola de Música (UFBA) e central, da UFBA, o grupo finalizou a gravação em estúdio de seu primeiro CD, encontrando-se na fase de mixagem final para posterior prensagem.

início da pesquisa. E as respostas foram surgindo à medida que compreendi que os integrantes do grupo acompanhavam a ideia do que era importante e/ou essencial para sua comunidade aprendiz.

O início da trajetória das Ganhadeiras foi pensado, muitas vezes, a partir de como seriam concebidos os modos e as características que se tornariam comuns ao grupo e em torno dos quais todos se desenvolveriam, também sobre o que era representativo naquela microcomunidade para sua comunidade itapuãzeira, entendendo que suas realizações deveriam ser passadas de geração a geração. Essas preocupações retratam o que podemos entender como parte de uma postura diante do fenômeno da educação que, segundo Brandão:

(...) é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1995, p. 10)

Artisticamente, compreendemos que, de forma lúdica e teatral, o grupo permitiu que conhecêssemos um pouco mais da história que não é só baiana, mas, sim, brasileira, pois a história das ganhadeiras faz parte de uma realidade em várias regiões do país, como atestado por outros relatos (REIS, 1987, 1997; REIS, 2001; ANDRADE apud SOUZA, 1987; ROCHA, 2004; BEGARD, 2004; PINTO, 2009). Dentre eles, citamos ainda Bittencourt (2004, p. 18) que, em sua pesquisa, descreveu sobre a condição da mulher escrava no sistema imperial no Brasil e no Rio Grande do Sul, destacando as condições de sobrevivência, as profissões que couberam a essas mulheres, o relacionamento que se processou a partir dessa convivência e a importância das mulheres negras escravas na construção histórica brasileira.

Quanto às atividades exercidas pelas mulheres escravas, podia-se encontrar: a) escravas de eito; b) escravas de ofício ou de aluguel, dentre as quais – encontrado no Jornal do Comércio (1859-1860) – as escravas de ganho, que ofereciam, diariamente, pelas ruas, os seus serviços ou produtos (BITTENCOURT, 2004, p. 15).

[Elas] Deveriam efetuar o pagamento de uma renda fixa, como parte do estabelecido²⁶. A estas era permitido viverem *independentes*, longe de seus proprietários, em quartos alugados com seus filhos, pagando o aluguel com seus próprios ganhos, destituindo o senhor de obrigações quanto à sua alimentação e vestuário. (...) Nas cidades, as mulheres escravas podiam ser vistas pelas ruas vendendo de tudo: frutas, verduras, comidas prontas, doces, pão, água, porções [*sic*] mágicas, flores, cigarros, velas. A produção ocorria em casa de suas senhoras com ou sem a participação delas no fabrico. Essas negras escravas, muitas vezes, extrapolavam ‘as suas funções de vendedoras e desempenhavam outras, como de benzedeiros e líderes religiosas’, práticas estas proibidas no período imperial e inseridas no Código Criminal, Capítulo III, § 264, caracterizadas como crime de estelionato. (BITTENCOURT, 2004, p. 15)

O fato de estarmos tratando de um grupo que nos remete a uma história desconhecida para muitos, inclusive para pessoas da própria comunidade itapuãzeira, trouxe, no arcabouço de suas ideias, a necessidade de informá-las sobre um passado não só importante para os baianos, mas pensado no sentido de sua forte ramificação. Isso se deve ao alcance dos tentáculos culturais da Bahia pela região onde se insere – o Nordeste, bem como para outras regiões, por ser um dos estados mais pesquisados, estudados e visitados em todo Brasil, sendo o mais rico de sua região político-geográfica e com maior exploração do turismo comparativamente. Como toda metrópole, todavia, padece de sérios problemas sociais, como o racismo, a violência, principalmente contra a mulher²⁷, além de problemas, ainda, de

²⁶ Este tipo de acordo, a princípio, era lucrativo, “na medida em que a administração passava a estipular uma quantia (jornal) que o cativo deveria lhe pagar (diária ou semanalmente), para ter essa liberdade de circulação pelos núcleos urbanos. Os escravos que trabalhavam nestas condições obtinham vantagens, pois assim que pagavam a quantia estipulada pela administração, o restante do dinheiro ficava em sua posse, criando-se com isto uma alternativa para o escravo acumular um pecúlio e adquirir sua carta de liberdade” (SANTOS, 2002, p. 351).

²⁷ “De todos os homicídios que acontecem na Bahia, 80% são registrados em apenas 20 dos 417 municípios

saneamento e infraestrutura. Com cerca de três milhões de habitantes²⁸, a educação ainda é um problema preocupante²⁹ na terra em que se diz que “Baiano não nasce, estreia”, referindo-se a um lugar extremamente profícuo do ponto de vista artístico, principalmente, em relação à música, ao teatro e à dança.

Ao escolher o grupo, o interesse para a pesquisa não esteve adstrito a estudar algo, necessária e representativamente local e típico, uma vez que tal noção é construída, moldada por fatores sociais com forte tendência ao estereótipo, mesmo porque o fato de uma manifestação ser considerada típica ou não, de modo algum, inibiria a análise sobre a multiplicidade de aspectos que a envolvem. Como manifestação cultural, o grupo tem seu valor próprio e cumpre sua função social, e isso é o que o torna digno de ser objeto de um estudo científico. Por volta dos anos 90, acredito que existia a ideia de que a academia via grupos da cultura popular como algo “folclórico”, no sentido talvez pejorativo, ou muitas vezes, como práticas de um “amontoado de coisas pitorescas”, segundo palavras de Carlos Brandão (1995, p. 104), situação que, nos últimos anos, vem se modificando. O que existe, de fato, ainda hoje, é uma preservação de tipos de saberes comunitários por meio de sua transferência.

Tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum *tipo de saber*, existe também como algum *modo de ensinar*. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar. Mesmo os adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem e de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo

baianos. (...) O programa visa diminuir a violência, especialmente os homicídios, em toda Bahia. (...) também foi destacada a violência contra a mulher – a Bahia é o estado do Nordeste que mais registra agressão contra a mulher, com 30% dos casos. Em Salvador, são 25 queixas do tipo por dia.” BA: Conquista está entre os 20 municípios com maior índice de homicídios. (NÚCLEO DE NOTÍCIAS, 2011).

²⁸ Consoante o IBGE, a população estimada do Município de Salvador, em 1º de julho de 2008, foi de aproximadamente 2.948.733 pessoas (SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2012).

²⁹ V. reportagem sobre a situação da Educação na Bahia. Disponível em: <http://www.bahianoticias.com.br/2011/img/samuel_.jpg>. Acesso em: 19 maio 2012.

de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar. (BRANDÃO, 1995, p. 22)

Brandão (1995, p. 106) nos explica que, dentro de grupos sociais, como a “escola de samba”, o “bloco de bairro”, como no caso desta pesquisa, ou seja, grupos da cultura popular, os “subalternos” (em relação à classe dominante, detentores do poder econômico, social e político) criam e recriam a sua própria educação, que não existiria só para difundir o saber, mas para reforçar o resistir, como explicitou Chizzotti:

Sejam lavadoras (*sic*), sejam domésticas, cuidando da vida, das crianças, do trabalho meramente doméstico, se organizam mostram, nas agremiações de bairro, nas associações religiosas, nos encontros informais, nas participações em reivindicações fundamentais para a sobrevivência da sua família o sentido denso de significado social e político que contém essas práticas. (CHIZZOTTI, 1992, p. 89)

Essa citação nos reporta à concepção de Gramsci sobre os “subalternos” por ele chamados de “intelectuais orgânicos”. Para Golfe (1999, p. 17), o intelectual orgânico é o intelectual marxista, isto é:

aquele que nasce, cresce, movimenta-se dentro das bases; representa as bases e não perde o vínculo de ligação entre ele, o intelectual, e o grupo que representa; compartilha dos problemas enfrentados pela sociedade e tenta interpretá-los, difundindo assim sua ideologia [conhecimento de mundo] para que esta se torne cada vez mais hegemônica.

Segundo Gramsci, “toda relação hegemônica é uma relação pedagógica”. Nessa expressão, Gramsci quer ressaltar o significado particular que o termo “intelectuais” adquiriu em sua obra: “intelectuais são as ‘células vivas’ dentro de um organismo ou organização chamada sociedade” (GOLFE, 1999, p. 17). É muito importante o modo de ação das “células da sociedade” – “não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (GRAMSCI, [?], p. 129 apud GOLFE, 1999, p. 20), ao que Golfe

comenta que a repetição era pensada, então, para provocar o surgimento de intelectuais provindos diretamente das massas e, nesse sentido, parece-lhe estar uma das melhores estratégias para um trabalho popular deixado por Gramsci. No seu entender, “a relação intelectual-massa é uma relação pedagógica, de ensino-aprendizagem” (GOLFE, 1999, p. 20).

Esta relação é semelhante a que acontece na sala-de-aula: ‘o professor bom’ nunca se considera formado, acabado, pronto; isto também porque a realidade, o conhecimento está em contínua mudança; a realidade não é estática; ela exige aperfeiçoamento constante. Assim também ocorre com o intelectual no meio da massa: ele nunca deve considerar-se ‘pronto’, perfeito, mas sempre tem algo a mais para aprender do povo e para ensinar-lhe. Ao falar deste ‘meio didático’ Gramsci estava certamente referindo-se à política (partidos políticos). Hoje percebemos a necessidade de planos, estratégias, meios didáticos eficientes nos mais diversos trabalhos. Especialmente a Igreja em seu trabalho pastoral pode aprender muito de Antônio Gramsci; para a eficiência na divulgação dos ideais cristãos. (...) Mesmo na moderna educação fala-se muito em planos, planejamento de ensino, plano de aula, plano de unidade... Tudo isto visando um melhor aproveitamento, um melhor aprendizado, uma melhor formação. (GOLFE, 1999, p. 20-21)

Diante dessas afirmações, entende-se que, ao falar dos intelectuais orgânicos em nossa sociedade e da dimensão pedagógica que contém a relação intelectual-massa, na concepção gramsciana, é difícil desvencilhar o pensamento político do pedagógico (da natureza pedagógica). Todavia, mais importante é lembrar que as articulações, quer sejam pedagógicas, políticas e educativas, estão imbricadas nessa relação, inseridas no “plano de aula”, “planejamento de ensino”, “plano de ação” ou quaisquer dos planos pensados para esta relação intelectual-massa. Além disso, Golfe explica que a ação dos intelectuais no meio das massas “deve ser a tentativa de elevar as consciências (*sic*): elevando-lhes do senso comum à consciência filosófica. Esta elevação acontece através de um processo de reforma intelectual e moral; esta reforma caminha junto com a economia e a política” (GOLFE, 1999, p. 21).

Em síntese, visto que a questão do “intelectual orgânico” é bastante abrangente e sua conceituação refere-se a um amálgama de relações dentro da sociedade, pontualmente, pode-

se afirmar que o intelectual que emerge dos escritos de Gramsci é “orgânico” (voltado a impulsionar a sociedade inteira, não apenas uma parte), democrático (determinado a superar a relação de poder-dominância) e popular (sintonizado com a cultura e os projetos hegemônicos dos “subalternos”) (SEMERARO, 2006, p. 15).

Assim, por estar se tratando do estudo de um grupo social de conteúdo pedagógico, é importante entender como acontecem as relações de saberes e como a formação está sintonizada com a cultura de seus intelectuais, cujos planos de base traçam fundamentos democráticos e de transformação social. Tais questões, por conseguinte, foram pensadas e formuladas a partir do substrato existente de veio eminentemente popular.

Segundo Chauí, o termo popular possui vários significados simultâneos, sendo, por isso, multifacetado.

Significa, por exemplo, a capacidade de um intelectual ou de um artista de apresentar ideias, situações, sentimentos, paixões e anseios universais que, *por serem universais*, o povo reconhece. Significa também a capacidade para captar no saber e na consciência populares instantes de revelação, que alteram a visão de mundo do artista ou do intelectual, os quais, não se colocando em uma atitude paternalista ou de tutores do povo, transformam em obra o conhecimento assim adquiridos. Significa, ainda, a capacidade para transformar situações produzidas pelas condições sociais em temas de crítica social identificável pelo povo. Significa, por fim, a sensibilidade capaz de ‘ligar-se aos sentimentos populares’, exprimi-los artisticamente, não interessando, aqui, qual o valor artístico da obra. Na perspectiva gramsciana, o popular na cultura significa, portanto, a transfiguração expressiva de realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis, cuja interpretação pelo intelectual, pelo artista e pelo povo coincidem. Essa transfiguração pode ser realizada tanto pelos intelectuais ‘que se identificam com o povo’ como por aqueles que saem do próprio povo, na qualidade de seus ‘intelectuais orgânicos’.
(CHAUÍ, 2006, p. 19-20)

Os intelectuais orgânicos, na visão de Brandão (1995, p. 107), surgem quando alguns setores populares começam a descobrir formas novas de luta e resistência, passando a descobrir, igualmente, formas de “atualizar” o seu saber, de torná-lo orgânico. Todo o

trabalho que sustenta a forma de vida dessas pessoas possui sua complexidade em termos de saberes, tanto quanto é suportado por sistemas próprios de reprodução do saber popular, participante de redes e estruturas pedagógicas, o que Lave e Wenger (1991) chamam de “conhecimento situado” (sobre o que será expandido um pouco mais no capítulo 2). De acordo com Brandão (1995, p. 105), isso está presente na capoeira da Bahia, nas confrarias populares de foliões de Santos Reis, numa quadrilha de pivetes ou numa equipe rústica de construtores de casas. Assim, o grupo escolhido nesta pesquisa também se enquadraria neste perfil, originalmente surgido como parte das dramatizações em um Terno de Reis ou Folia de Reis, manifestação da cultura popular de caráter religioso e que habitualmente se organiza inicialmente por causa de uma graça desejada (TEIXEIRA, 2009, p. 17). Segundo Teixeira (2009, p. 32):

A Folia de Reis é instituída pelo seu canto, e os Reiseiros não são capazes de se apresentarem sem ele. O canto conta a história, a vida do menino Jesus e a vida dos Reiseiros, o canto apresenta o ser, este significa o Ser Divino e o ser entificado. O aedo³⁰ está nas passagens de felicidade e tristeza dos Reiseiros que eles colocam para fora enquanto cantam seu canto. É pelo canto que os Reiseiros expõem a apresentação de suas verdades. A verdade deles se apresenta como desvelamento. Aquilo que se mostra é a verdade.

E assim, mais uma vez, percebe-se como o lugar dos saberes das Ganhadeiras, como na Folia de Reis, estava inscrito na representatividade de seu canto, marca distintiva de sua manifestação. Talvez isso explique o encantamento que a audição do grupo causava em seus ouvintes, o que me faz retornar ao início deste capítulo, reproduzindo minhas próprias palavras, ao relatar o primeiro contato que tive com aquelas vozes: “‘Somos um corpo só’, diriam elas, uma só voz bradando sons de outrora, remontando a uma época em que as vozes, por vezes, eram sufocadas pelo trabalho; outras vezes, aliviavam a labuta diária”.

³⁰ Aedo. *sm* (*gr aoidós*) Cantor ou poeta religioso ou épico da antiga Grécia, principalmente do grupo dos que antecederam Homero (WEISZFLOG, 2009).

Hoje, compreendo que não eram apenas as vozes, as músicas ou a atmosfera que pairava no ambiente *per se*, mas era a **exposição de suas verdades através do canto, através da arte que estava sendo explicitada**; sua resistência, sua força e sua veracidade tocaram-me a ponto de me impulsionar a querer entender e pesquisar aquele grupo.

1.5 IDENTIDADE MUSICAL E PERFORMANCE NAS GANHADEIRAS

Como já foi descrito no início deste capítulo, o grupo surgiu em Itapuã, em 2004, e representa, atualmente, um “canal de produção da cultura afro-brasileira” (SOLEDADE e VALE, 2007), cantando, sambando, contando história sobre o antigo bairro, ao incorporarem também elementos cênicos, relembrando o comércio praticado por negros e negras, escravos de ganho, nos séculos XVIII e XIX, na cidade de São Salvador da Bahia. Segundo Soledade e Vale (2007), “as evidências da manifestação de uma cultura que chamamos de afro-brasileira são sentidas, a partir da ideia de o grupo trabalhar uma memória da matriz africana, no contexto da sociedade escravista”.

Consoante seus próprios depoimentos, as mulheres assumem-se como negras e mestiças, identificando-se na sua história de vida o referencial do ofício de ganho em contextos passados e atuais. Esta, portanto, seria a caracterização identitária das Ganhadeiras, salientando, entretanto, que identidade não é fixa, uma vez que o indivíduo está sujeito a assumi-la dependendo dos desdobramentos das múltiplas determinações a que estiver sujeito. “A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2001, p. 12). De acordo com Jacques (1998), a identidade de alguém se divide em: identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e identidade social (atributos que assinalam o pertencimento a grupos ou categorias) (apud CECHIN, 2006, p.

32). Cechin analisa a questão da identidade e afirma que, ao pensar a identidade, não como algo estático, mas como algo dinâmico, em constante mutação, como corroborado por Ciampa (2001), que concebe a identidade como metamorfose, uma identidade surgiria na articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferença de acordo com sua história de vida e consoante o projeto pessoal de cada grupo e de cada pessoa. Segundo esse autor, “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, (...) um projeto de vida que pode ou não se concretizar, no emaranhado das relações sociais. Ao mesmo tempo em que constituem a sociedade, as identidades são por ela constituídas” (CIAMPA, 2001 apud CECHIN, 2006, 32).

Além da música, o teatro foi outra linguagem presente nas suas apresentações ou, como costumam dizer os participantes da cultura popular, “representações” nas quais as ganhadeiras entoavam cânticos e pregões³¹, criando a atmosfera do comércio de rua, de ganho, recriando o ambiente do espaço urbano de séculos anteriores nos quais negras africanas e crioulas vendiam de quitutes a botões, levando, inclusive, a originar uma das mais representativas profissões da Bahia, as baianas de acarajé³².

A identidade musical representada, portanto, no contexto supracitado, concentra-se no samba de roda, envolvendo todo um patrimônio cultural na construção das representações sociais e artísticas do grupo. O samba de roda, elemento integrador e identitário dentro da manifestação peculiar, cuja função-mor é a preservação de uma cultura própria, localizado em tempos remotos, procurou não diríamos “resgatar” (que entendo ser um termo inadequado ao dar sentido de algo que estava perdido), mas valorizar suas raízes africanas ou mesmo como elemento de resistência cultural e social. Ocorre que, como disse Ayala e Ayala (2000, p. 14),

³¹ “O pregão tem sido conceituado como pequena linha melódica com palavras destinadas a anunciar o produto que é vendido. Seria talvez a matéria que teria dado origem ao *jingle* que hoje em dia é comuníssimo da radiofonia e na televisão. Habitualmente, o pregão é cantado em voz alta, fortemente, a fim de ser ouvido à distância” (GUERRA-PEIXE apud ARAÚJO, 2007, p. 175) (v. também Glossário).

³² Ver tese sobre as baianas do acarajé (MARTINI, 2007).

com algumas manifestações culturais e em particular as afro-brasileiras, muitas vezes são pouco visíveis ou mesmo são ignoradas, consciente ou inconscientemente, sendo quiçá essa invisibilidade ou recusa de ver e ouvir a cultura que propiciaria o surgimento daqueles que acreditam no desaparecimento desta ou daquela prática popular e, conseqüentemente, “na urgência de se fazer o seu resgate”. Valorizar, por conseguinte, aumentaria o préstimo à cultura local e a produção cultural de uma comunidade, atestados pelo imenso repertório utilizado. Um repertório que não incluiu apenas sambas de roda, mas o samba, símbolo nacional e marca identitária de uma cultura musical brasileira.

Diante da identidade assumida pelo grupo e de suas articulações internas é que se pôde vislumbrar como se dava a representação do grupo no âmbito performático. Em termos de ato da performance do grupo, inclusive, vale lembrar que as representações demonstradas partem de um imaginário histórico das ganhadeiras que atuavam sob uma versão do que o grupo construiu para uma finalidade específica e sob determinadas circunstâncias. Sendo assim, consideramos a performance musical nos termos de Graver como “uma representação da pessoa do *self* no interior de um domínio argumentativo da música”. A representação do *self* seria o objeto direto do verbo “performatizar”. Graver aprofundou a ideia e disse que o que os músicos “performatizam” primeiramente não é música, mas suas próprias identidades como músicos, sua *personae* musical (apud AUSLANDER, 2006, p. 102, tradução nossa). A “persona” musical, para os dias atuais, pode ser configurada como a marca da identidade de cada artista que se faz observar a partir de determinadas características singulares do indivíduo atuante, podendo-se mesmo afirmar que esta concepção atinge uma variedade de músicos, talvez, todos os músicos. Graver suspeita que esta observação estende-se a outros contextos culturais e práticas musicais e reitera que todos os tipos de músicos (por exemplo, cantores, instrumentalistas e regentes) e todos os gêneros desempenham um papel de *persona*

em suas performances. A exemplo de outros casos, “a *personae* musical está proximamente análoga às estrelas do cinema. (...), nossa percepção da música está mediada por nossa concepção de *performer* como personagem” (AUSLANDER, 2006, p. 102, tradução nossa). No caso em estudo, personagens imbuídos de um sentido contra-hegemônico implícito de identidade baseada na ideologia da negritude e sentido histórico e de pertencimento a sua etnia.

A performance, segundo Burke (1969), é um evento interpretativo envolvendo atores, propostas, roteiros, histórias, estúdios e interações (apud DENZIN, 2003, p. 8, tradução nossa). Para Denzin (2003, p. 9), a performance estaria incorporada na linguagem e, conforme Alexander, seria um ato de intervenção, um método de resistência, uma forma de crítica. Denzin, na verdade, em seu posicionamento, está a tecer um manifesto que convida os cientistas sociais e etnógrafos a pensar sobre uma política prática, progressiva dos estudos culturais performativos. Para tal aponta, ainda, dentre outros tópicos, a diferença entre performatividade e performance, sobre as quais cita Butler (1993a, p. 141 apud DENZIN, 2003, p. 10) que remete-nos à ideia de que não há performances originais ou identidades, não havendo, deste modo, uma identidade a partir da qual um ato ou atributo pudesse ser mensurado e, assim, cada performance seria uma imitação, uma forma de *mimesis*, seria um original e, ao mesmo tempo, uma imitação:

Se a heterossexualidade é uma imitação impossível de si próprio, uma imitação que constitui performativamente por si como o original, então, a paródia imitativa da ‘heterossexualidade’... é uma impossível imitação de si próprio, uma cópia da cópia, para a qual não há original. (BUTLER, 1993a, p. 644 apud DENZIN, 2003, p. 10, tradução nossa)³³

³³ *If heterosexuality is an impossible imitation of itself, an imitation that performatively constitutes itself as the original, then the imitative parody of ‘heterosexuality’... is always and only an imitation, a copy of a copy, for which there is no original.*

Finalmente, Denzin (2003, p. 10) concebe claramente que performatividade e performance existem a partir de uma tensão de uma com a outra, uma tensão entre fazendo (*doing*) ou performatizando com o feito (*done*), o texto, a performance. Assim, nós pesquisadores estamos estudando representações das experiências de vida das pessoas em suas performances e, na qualidade de *performers* cujas temáticas tornar-se-ão, aos olhos dos pesquisadores, uma etnografia performática e na qual a cultura conecta pessoas no momento da cocriação e coperformance.

1.6 JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO GRUPO

Os rumos desta pesquisa fizeram parte de uma trajetória anteriormente iniciada em que eu procurava entender e pesquisar outras formas de se ensinar e aprender com práticas diferenciadas daquelas em que obtive em minha formação musical, de diretriz acadêmica e institucional. E, antes disso, a curiosidade em estudar a participação das mulheres dentro da cultura popular nas suas mais diversas manifestações culturais. Portanto, conjugando intenções acadêmicas e não propriamente acadêmicas, cheguei ao objeto de pesquisa, foco de meu principal interesse dentro da pesquisa.

O intuito mediato era de passar para os alunos (futuros ou prováveis docentes) a ideia de que uma transformação social no meio onde o(a) professor(a) está inserido(a) é sempre possível, desde que este(a) se posicione e entenda o contexto e as práticas sociais presentes, a exemplo da música. O que incluiria ainda: a importância da música, sua função social, bem como o papel do educador musical. Como e o quê devemos fazer para atingir nossos propósitos e efetivar nossos ideais dependerão basicamente do tipo de posicionamento que escolhermos diante de nosso grupo de aprendizes.

Julgamos indispensável que, durante o seu preparo o futuro professor se capacite para, em sua prática docente, compreender o universo

cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresente procurando respondê-los, e nesse esforço, produzam novos saberes. (ALVES, 2001, p. 40)

1.6.1 Um Olhar Particular

Ao longo de minha vida acadêmica, percebi que tinha duas opções: a) ficar estática e/ou repetitiva, presa a eternos e, muitas vezes, ultrapassados sistemas e estruturas pedagógicas ou estruturas de ensino, de modo imutável; b) ou estar em crescimento e, por conseguinte, em mutação, metamorfoseando-me pedagogicamente, em movimento constante, sabendo-se que só cresce aquele(a) que se entende epistemologicamente curioso(a).

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*. (...) O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p. 95)

Essa postura está intrinsecamente ligada à questão da formação continuada e permanente do docente que tem, como um de seus pressupostos básicos, uma formação em que:

Deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2000, p. 55-56)

Seguindo a postura do curioso epistemológico, sobre o qual nos falou Paulo Freire, e a de um profissional reflexivo de vários autores: Imbernón (2000)³⁴, Schön (2000) e o próprio Freire (1996), acreditei que a sensibilidade sobre o sentido artístico e da desenvoltura deste coro, a força do trabalho educativo musical em suas articulações pedagógicas, a disposição, o entusiasmo e alegria das vozes e da performance da música dessas mulheres foram os elementos incipientes para caminhar em direção à busca por respostas a quase todas as questões que foram sendo postas. Como todo fenômeno, entretanto, não havia só um elemento preponderante e, sim, um complexo de situações e questões a serem analisadas.

Convém, entretanto, não esquecer que, como grupo da cultura popular, havia todo um aparato político e ideológico implícito, coexistindo a ideia (ainda que, muitas vezes, não exteriorizada verbalmente), como bem discorreu Brandão, de que muitas vezes se os adultos tratam a educação de seus filhos (entenda-se a escola “do governo”, o ensino formal) como coisa que se passa “no mundo dos brancos”, é porque têm também as suas formas próprias, tradicionais, de reprodução do saber. E que, em contrapartida, “sem o saber que existe na fala, mas cheios do saber que existe na prática, os subalternos criam e recriam a sua própria educação” (BRANDÃO, 1995, p. 106).

Na procura, portanto, de outros espaços e, de certo modo, na tentativa de romper com certas barreiras que o ensino dito conservatorial, de cunho institucional e formal, impingiu às

³⁴ Dewey, de cuja base esse modelo de formação remonta, foi um dos mentores de propostas que entendiam, dentre outras, que os professores necessitam de “uma ação reflexiva” (IMBERNÓN, 2000, p. 74). Dentro desse processo reflexivo, afirmou Zeichner (1983 *apud* IMBERNÓN, 2000, p. 74) que, há mais de 30 anos, tem sido proposto o tema dos “professores como pesquisadores sobre a ação”, dos “professores como inovadores”, dos “professores que se autodirigem”, bem como dos “professores como observadores participantes”. Um dos elementos fundamentais desse modelo é que a pesquisa é importante para o professor que, por meio dela, detecta e resolve problemas e, nesse contexto, cresce como indivíduo. Enfim, tudo em prol de uma formação específica sobre um tema ou problema, sobre metodologia de pesquisa ou sobre qualquer outro processo que ajude o professor em suas próprias experiências, o que poderá contribuir para: 1) mudar o conhecimento do professor (p.ex., facilitando uma relação diferente entre ensino e aprendizagem), 2) o pensamento (p.ex., favorecendo estratégias de resolução de problemas, aumentando sua complexidade cognitiva), e 3) melhorando as formas de comunicação e de tomada de decisões grupais. Diria, ainda, melhorar os modos de relacionamentos entre professor e aluno (buscando entender e melhorar o nível articulatório, em termos de relacionamento e autoavaliação).

escolas de música, procurei entender sobre que ótica e premissas o grupo fundava seu trabalho. Tal modelo pode ser entendido como “praticamente imutável por aqueles que fazem das instituições de ensino musical uma grande espreguiçadeira, para saciarem a sua preguiça de pensar outras possibilidades mais condizentes com nossa cultura, nossa história e o próprio vigor de nossa musicalidade” (JARDIM, 2002, p. 105).

Tratar, portanto, de uma análise dos processos de ensino e aprendizagem dentro de um contexto não escolar de música, quer dizer, a partir de um meio educativo de contexto informal, comunitário, fez parte de uma visão democratizante e ampla, ao se dar voz a um grupo que estava fora dos cânones do ensino acadêmico de música e que visava à manutenção de suas tradições, através da música. Além disso, tal grupo, representado por uma maioria de mulheres negras, jovens e idosas, por suas condições socioeconômicas e históricas, tornou-se uma amostra de representantes de uma parte expressiva da realidade da sociedade brasileira.

Inquietações como essas estão presentes no universo da educação musical, que surgem no momento em que testemunhamos a movimentação da comunidade acadêmica da área em efervescentes discussões, a partir da aprovação da Lei nº 11.769 (de 18/08/2008) que instituiu a obrigatoriedade do conteúdo musical, ainda que não exclusivamente, nas escolas em todo país. Uma franca demonstração de mais uma tentativa de democratização do ensino das artes, mais especificamente da música, e que se encontra em fase de testes e ampla discussão.

Ao mesmo tempo, o grupo escolhido serviu-nos como fundo reflexivo para pensar a formação de nossos professores, o currículo adotado nas aulas de música, a cultura de uma comunidade de aprendizes e a relação entre os elementos culturais, educativos e musicais de seus participantes, inclusive por estarmos tratando de um grupo cujos antecedentes históricos tinham relação direta, também, com a questão da obrigatoriedade do ensino das disciplinas

História da África e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, sobre a qual versou a Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Uma ação efetiva do grupo nesse sentido era demonstrada pela própria quantidade de eventos escolares a que compareciam como convidadas de diretores de escolas públicas, a fim de dar seus depoimentos e cantar suas histórias para alunos da rede pública de ensino ou mesmo ao levá-los a assistirem apresentações e palestras sobre a realidade do grupo, do samba e das raízes de Itapuã.

Em face ao que foi exposto, percebe-se que a análise desse processo propiciou um estudo sistemático sobre um dos modos não convencionais (alternativos, marginais) de aprendizagem musical existentes no Brasil, com foco nas articulações pedagógicas, estimulando os profissionais às discussões, consoante Santos (2003, p. 50), que envolvessem práticas sociais de ensino e aprendizagem musicais, quer as ditas institucionalizadas, quer as marginais ao discurso pedagógico oficial. Para a música, discurso oficial seria o ensino pautado pelo currículo que era adotado pelo Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, do século XVIII (1795). Segundo Santos (2011, p. 230), “as escolas oficiais de música instaladas no Brasil no período colonial a partir do século XIX, seguem esse modelo conservatorial, em que prevalece a ‘cultura musical ocidental acadêmica’ (Nettl, 1995, p. 36)”.

De modo intrínseco, estudou-se o processo que resultou do contato com a realidade sobre como os músicos populares aprendem, bem como sobre o repertório predominantemente apresentado pelo grupo (samba de roda). Com isso, produziu-se, de modo ordenado, a análise sobre práticas que poderiam ser encontradas, também, no âmbito musical escolar, algumas vezes com aspectos antagônicos; outras, aproximativas, mas que,

comparadas aos espaços ditos não escolares, pudessem ser tomadas de modo tão válido quanto o são os escolares musicais.

Em última análise, a pesquisa procurou auxiliar o educador musical a pensar sobre a produção de conhecimento dentro da área de educação musical e debater sobre o perfil de um profissional a ser formado (SANTOS, 2003, p. 67), no que tange tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores, sempre com vistas a uma melhor preparação do profissional nesta seara, em direção à educação do “profissional reflexivo” (SCHÖN, 2000), como veremos nos capítulos posteriores, em busca de uma otimização de seus modos articulatórios.

Didier cita Perrenoud (1995) quando este fala dos professores adultos e sobre as experiências de vida deles no início de sua formação, revelando que a bagagem do aluno que passou a infância e adolescência numa escola é carregada à sua vida como adulto. Assim, menciona Perrenoud que:

(...) uma vez adulto, o que acontecerá à criança ou ao adolescente, nestas orgaizações, dependerá não só das suas competências escolares e das qualificações profissionais que lhe foi permitido adquirir [...] mas também das suas competências enquanto *ator social* e membro de uma organização. Mas tudo leva a crer que diversos anos de prática num tipo definido de organização arrastam consigo a formação de um conjunto de esquemas de ações, de pensamentos de avaliação, de antecipação, daquilo a que se chama, em sociologia, um *habitus*. (apud DIDIER, 2011, p. 105, grifos do autor).

O grupo musical As Ganhadeiras de Itapuã, pertencente à cultura popular e escolhido para esta pesquisa, representou um exemplo dessa gama das variadas formas de se aprender música fora dos contextos escolares³⁵. Lembrando que, como disse Feichas (2006, p. 226), a

³⁵ Sobre novos espaços onde se aprende música, ver os artigos de Oliveira (2003); Zanon (2006) e Tourinho (2006). “Sabemos que muitos músicos, com e sem formação escolar, hoje atuam como técnicos de gravação, músicos de *studio*, produtores, arranjadores, transcendendo os espaços radicalmente pensados. Outros músicos atuam como professores/ educadores em muitos espaços não formais, onde as relações também estão situadas em ‘laços afetuais e não necessariamente em contratos de trabalho’ (Santos, 2001, p. 42). Nesse caso estão os centros sociais, igrejas, clubes e outras agremiações onde se pratica música em que o profissional

educação musical desenvolveu-se tão impregnada dos princípios eurocêntricos de música de concerto que tem sido difícil incorporar outras formas de expressão musical, a despeito da riqueza da cultura informal do fazer musical do Brasil. Principalmente, porque, como citou Lopes (1999, p. 93-94 apud DIDIER, 2011, p. 102), “a produção simbólica das classes trabalhadoras é considerada parte da cultura, na qualidade de folclore, religião ou crença; contudo dificilmente a elas conferimos a denominação de saber ou conhecimento”. O grupo tal como se apresenta deixa que sua experiência de adultos-professores transpareça, reportando-os a sua formação musical, contudo, sem negar os saberes do outro. Deste modo, um dos motivos que impulsionaram a escolha pelo grupo das Ganhadeiras baseou-se também na crença de que os pesquisadores devem estar atentos para essa “cultura informal do fazer musical do Brasil”, de outros saberes e competências musicais como os que são desenvolvidos por este grupo e que, hoje, torna-se cada vez mais frequentes a aparição de estudos que abarcam a cultura popular, sua música e seus processos de transmissão, ensino e aprendizagem musicais. Além disso, devemos salientar que a relação que os atores sociais mantinham com a cultura e os espaços de sua comunidade, o estímulo à valorização de um ambiente extraescolar como produção musical e cultural, em amplo nível dialógico e articulatório, se originavam em parte pela própria história de vida de seus integrantes, bem como da propositura dos objetivos traçados para o grupo. As articulações que ali eram realizadas, portanto, de modo mais direto, foram motivadoras e me impulsionaram na escolha desse espaço educativo.

Lançar-me em um lugar desconhecido onde não havia referências iniciais, em que eu tivesse que reconstruir meu cotidiano e meu olhar sobre a terra e os costumes alheios, praticando o exercício da alteridade, quer dizer, observar as ações e reações do outros,

responsável nem sempre é remunerado ou tem formação definida por uma escola ou, se tem, está usando-a de forma diferenciada” (TOURINHO, 2006, p. 9).

colocando-me no papel do outro (difícil tarefa, uma vez que, para exercitar esse papel, necessitamos despirmo-nos da nossa *persona* e adentrar na *persona* alheia). Isso representa a leitura de diferentes “formas de interseção dos elementos do entorno, exige a capacidade de ler os padrões de regularidade existentes à nossa volta, mas também nos obriga a contar com o acaso, com o inesperado e, principalmente, nos revela a difícil constatação de que não teremos certezas absolutas” (AIUB, 2012, p. 1).

Tudo isso se tornou um verdadeiro desafio. Entretanto, o acolhimento e a relação que estabeleci com o grupo foram da mais pura cordialidade e surpresa, pela receptividade. Depois de passado o receio dos primeiros contatos, eu pude imediatamente estar com os integrantes do grupo, participar de suas festas e comemorações, quer profanas ou religiosas, artísticas ou domésticas.

O foco, todavia, era de pesquisadora, sim, mas deixou de ser de uma total estranha. E já que estou tratando de articulações pedagógicas, entendo que a questão articulatória inter-relacional acontece muito antes de um momento educativo ou de determinada oportunidade, ocorre nas relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas independentemente de gênero, idade/geração, etnia ou classe. Nesse momento já começamos a conhecer um pouco do nosso potencial articulatório, quiçá seja essa a expressão verdadeira de uma primeira fase articulatória à aproximação da cultura e das referências pessoais dos educandos. Essa discussão voltará na última parte desta tese, portanto, esclarecendo que houve implicações metodológicas por este fato, a saber, o nível de inserção e participação desta pesquisadora neste meio, bem como sobre as observações e análises realizadas.

CAPÍTULO 2

ESCOLHENDO O TOM (DO DISCURSO)

2.1 UMA ESCOLHA QUALITATIVA

A ideia do presente capítulo é justificar o tom do discurso que permeará toda a discussão sobre a pesquisa ora apresentada, ou seja, definir quais os aspectos presentes que embasaram a opção por uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia investigativa principal o estudo de caso etnográfico. De fato, o estudo de caso etnográfico trata de uma metodologia em que se fundem duas: o estudo de caso e a etnografia, como serão demonstrados mais adiante.

Para André (2008, p. 16), a abordagem qualitativa surgiu quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais continuava servindo de modelo para se estudar os fenômenos sociais e humanos. Em outras palavras, se tal método seria suficiente para analisar os fenômenos sociais na sua complexidade e diversidade, pois, segundo o historiador Dilthey (apud ANDRÉ, 2008, p. 17), quando se estuda história, o interesse passa ao entendimento do fato em si e não necessariamente a sua explicação causal. A ciência, então, passou a buscar a interpretação ao invés da mensuração, o desvelamento dos fatos em oposição à constatação, entendendo que os fatos e os valores estariam simbioticamente interligados.

Segundo Menga e André (1986, p. 17), se chama qualitativa “porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos”.

Isso significa, portanto, considerar todos os elementos de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Os prenúncios das pesquisas qualitativas foram inspirados pelos cientistas sociais, marcadamente antropólogos e sociólogos, estendendo-se a outras áreas das ciências sociais, humanas e artes, dentre eles, a educadores, etnomusicólogos, inclusive a educadores musicais que passaram a realizar as pesquisas de campo que, hoje, correspondem a uma das estratégias de mais crescente uso e interesse por parte dos pesquisadores (BOGDAN e BIKLEN, 1999; BRESLER e STAKE, 1992; DENZIN e LINCOLN, 2000; GALL, GALL e BORG, 2003; FLINDERS e RICHARDSON, 2002).

A partir da difusão dessa nova perspectiva de conhecimento, surgiu a crítica à concepção positivista de ciência que, até o fim da década de 80, culminaria nos debates entre a chamada investigação quantitativa e a qualitativa. Apesar desses intensos debates, o paradigma qualitativo floresceu independente da relação de confronto frente a seu “opositor”, o quantitativo:

Embora, batalhas sobre a legitimidade continue, pesquisadores qualitativos, hoje, enfrentam menos a ‘especulação pelo contrário’. Agências de fomento, jornais (periódicos, revistas) líderes e editores de livros que chamam atenção ao crescente papel dos estudos qualitativos. Organizações profissionais tal como a Associação Americana de Pesquisa Educacional tem institucionalizado visões qualitativas como uma alternativa viável para uma larga amostragem, estudos estatísticos e pesquisas universitárias que agora provêm um treinamento expandido em métodos qualitativos. Junto a estas oportunidades, o número de pesquisadores qualitativos tem se multiplicado. Suas posições têm crescido tão rapidamente nas últimas décadas que é difícil encontrar uma tendência mais proeminente [do que essa] no campo da pesquisa educacional³⁶. (FLINDERS e RICHARDSON, 2002, p. 1159)

³⁶ *Although battles over legitimacy continue, qualitative researchers today faceless “speculation to the contrary”. Funding agencies, leading journals, and book publishers give qualitative studies an increasingly high profile. Professional organizations, such as the American Educational Research Association, have institutionalized qualitative approaches as a viable alternative to large-sample, statistical studies, and research universities now provide expanded training in qualitative methods. Together with these*

É interessante perceber que tais debates, anteriormente mencionados, não estavam na questão metodológica em si, mas encontravam-se nos argumentos conexos a questões epistemológicas no que concernia à validade da pesquisa qualitativa e, então, sobre a sua legitimidade como um todo. Para Bresler (2000, p. 9), em linhas gerais, o diferencial da pesquisa qualitativa em relação à pesquisa quantitativa seria, então, epistemológico, principalmente no que tange à questão da validade, podendo ser identificada como uma distinção entre investigação orientada para dar explicações (quantitativa) *versus* uma investigação para promover a compreensão (qualitativa).

Assim, durante o procedimento de coleta dos dados, escolheu-se, para esta investigação, o estudo de caso e a etnografia, englobando as estratégias da entrevista, da observação participante periférica e da história oral.

2.2 O TOM DO DISCURSO

Conforme afirmou Stubbs e Delamont (apud MENGA e ANDRÉ, 1986, p. 15), “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. E o entendimento sobre os rumos de uma pesquisa é determinado, em grande parte, pela visão de mundo que temos e de como comunicamos este conhecimento à sociedade. Igualmente, entendo que este é também o papel do educador. Como pesquisador, Afonso (2005) compreende que “a educação é um dos campos específicos da atividade humana em que convergem, integram e se interpenetram as diversas abordagens do social que constituem as Ciências Sociais” (AFONSO, 2005, p. 38). Interpenetram-se, portanto, dada a coexistência de paradigmas alternativos e o cruzamento das tradições epistemológicas e metodológicas das diversas ciências sociais, dando origem a um campo de

opportunities, the number of qualitative researchers has multiplied. Their ranks have grown so quickly over the past decade that it is difficult to find a more prominent trend in the field of educational research.

estudo científico multifacetado e complexo. Destarte, possibilitada por esta visão multifacetada também subjaz a proposta da presente pesquisa. Isso ocorreu porque procurei conhecer o modo e o processo pelo qual se comportavam os participantes do grupo em análise e suas interações pedagógicas. Tais interações correspondem à parte de temáticas que se inserem em um recente campo investigativo da educação musical, em termos de processo de ensino e aprendizagem próprios dos contextos de ensino musical não escolar.

Como aponta Bresler (2000, p. 17), foi a metodologia qualitativa que permitiu a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, mas, segundo a autora, esse foi só o começo.^b

O campo de estudos parece estar aberto a novas e excitantes questões para explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais. (BRESLER, 2000, p. 13)

Além de seguir a orientação de que podemos avançar rumo a um conhecimento sempre aprofundado em nossa área de interesse, acredito que escrevemos sobre algo que nos inquieta, fruto da nossa curiosidade epistemológica. As formas através das quais os humanos representam suas concepções de mundo não apenas têm uma grande influência no que eles são capazes de dizer, mas também eles influenciam no que eles são capazes de descrever. “Nós tendemos a procurar o que podemos descrever”³⁷ (EISNER, 1996, p. 11, tradução nossa). Assim, um dos temas que mais me motivou e moldou o que fui capaz de ver e descrever sobre este contexto encontra-se neste trabalho e, sem dúvida, disse respeito à minha atividade laboral – a docência musical.

³⁷ *We tend to seek what we can describe.*

Com o passar dos anos, percebi que as metodologias que eu utilizava em sala de aula necessitavam serem aprimoradas, visto que as mudanças de toda ordem, inclusive, tecnológica, de mercado de trabalho, de novos modos de se aprender música, de renovados e “novos” espaços onde se fazia música, além de outras demandas que vêm sendo encampadas pela educação musical, vinham exigindo uma maior capacidade elaborativa e didática por parte dos professores de música, por assim dizer, sobre os saberes e como esses são transmitidos. Isso significa também que os tempos atuais vêm impingindo-nos novos modos de expressão cultural a serem refletidos também do ponto de vista interpessoal e sobre o que se pode observar nos processos de transmissão e ações musicais, por exemplo, em termos de currículo dentro da educação musical.

Os desafios de se educar passam não apenas pelo domínio da atual era dominada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), mas principalmente das novas interrelações que se estabeleceram no mundo quando se fala de interconectividade. Não nos esqueçamos, porém, de Paulo Freire (2005, p. 79), que afirmou que, na verdade, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Portanto, estou falando de mediatização, modos de aprendizagem e do que é relevante para nos interconectarmos nesse mundo atual, não apenas do ponto de vista virtual, mas, principalmente, do relacional, do interpessoal e das interações face a face.

De acordo com Bellochio (2003, p. 2):

Se, antes, os focos giravam em torno da produção de conhecimento *sobre e para* a educação musical formal, com os anos, outros temas passaram a compor as pautas investigativas tais como educação musical não formal e em espaços alternativos, processos de auto-aprendizagem, educação musical e mídias; dentre outros.

Como mencionado acima, a partir dos contextos de educação musical não formal, ao que prefiro chamar de não escolar, percebi que muito conhecimento tínhamos a agregar, aprender e tentar absorver, que poderiam contribuir com os denominados contextos musicais formais, aqui denominados de contextos escolares. Mormente, quando se trata de um novo campo de ação educativa musical, novas configurações são desvendadas e múltiplos espaços se abrem para o educador musical, extensivamente, do ponto de vista relacional e interacional.

O modo como cresci e participei de um meio acadêmico com suas feições tão institucionalmente arraigadas, de certa maneira faz com que repitamos o modelo de ensino em que fomos moldados e, de certo modo, nele estacionemos. Como atestou Jardim (2002, p. 108):

É importante que as academias estejam preparadas e abertas para prepararem seu alunado para criar a partir da constituição de suas próprias questões e não a partir de perguntas vindas de outras necessidades e de caminhos que se formaram de outro modo. Enfim, a partir de outros modos de percorrerem e encontrarem seus próprios caminhos num processo errante caracterizadamente próprio.

Isso se faz necessário, em que mulheres e homens têm que avaliar também as novas perspectivas atuais (questões de gênero, de etnia, de idade/geração, de classe, dinâmica cultural, vivência, experiências anteriores, etc.), evitando a reprodução de modelos pré-existentes de valores e ações, como o que ocorre quando se trata de um sistema predominantemente masculino, embora, hoje em dia, já em menos intensidade, como é o meio musical. Essas foram questões que me impulsionaram a fazer algumas indagações sobre a prática musical de outros contextos, como aqueles em que deles participassem mulheres, quer cantando e compondo, quer atuando em seu mundo musical, como o da cultura popular e, mais especificamente, sobre como elas aprendiam e transmitiam seus conhecimentos musicais.

Quando falo que, hoje, isso já ocorre em menos intensidade, o digo em virtude da existência e da atual visibilidade de inúmeros grupos que incluem mulheres ou que cantam e tocam como solistas ou acompanhadas por seus respectivos grupos, como as coquistas, as emboladeiras, as sambistas, dentre elas, artistas como Selma do Coco, Lia de Itamaracá, Zabé da Loca, dentre tantas outras, impossível de serem aqui enumeradas e que se encontram espalhadas por todo o Brasil. E uma vez em contato e envolvida pela curiosidade de conhecer mais proximamente e estudar um grupo de mulheres ganhadeiras-cantoras, passei a estar, cada vez mais, imersa nas observações e ávida por novas descobertas, inicialmente do ponto de vista artístico e musical para aprofundar o olhar sobre como elas interagiam e se articulavam musical e pedagogicamente.

Se, por um lado, foi a questão das motivações pessoais que impulsionou nesta pesquisa, por outro, foram algumas escolhas metodológicas que fomentaram sua descrição e análise.

Algumas das características compartilhadas pelas estratégias qualitativas foram escolhidas para esta pesquisa, como elencadas por Bresler e Stake³⁸ (1992, p. 64): a) observação em ambientes naturais; b) ênfase na interpretação, tanto nas questões “êmicas” (as dos participantes) como nas questões “éticas” (as do escritor); c) ênfase na descrição contextualizada de pessoas e acontecimentos; d) validação da informação através da triangulação. Deste modo, tomando por base tais feições, a pesquisa procurou descrever o contexto em que a história se passou; interpretar o fenômeno das articulações pedagógicas e seu contexto, sobretudo, demonstrar a noção construtivista imbuída nesse arcabouço analítico; por conseguinte, propugnar por um sentido interpretativo de determinada cultura popular musical; demonstrar a impossibilidade de neutralidade da pesquisadora como observadora

³⁸ Ver referência em Bresler (2000, p. 5); Bresler e Stake (1992, p. 349).

participante, ainda que de modo periférico; apresentando, afinal, uma triangulação dos dados com vistas a uma maior fidelidade dos fatos. Portanto, essas foram apenas algumas questões que permearam o universo em estudo, mas que nortearam o tom do discurso deste trabalho.

Neste momento, entretanto, passo a discorrer sobre a metodologia predominante abarcada pelo estudo para, posteriormente, abarcar os itens que apontei como sendo os mais relevantes para determinar tal discurso.

2.3 ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Por estar tratando de uma metodologia pouco recorrente na área da educação musical, passo a esclarecer, o que foi mencionado no início deste capítulo, que se trata de duas metodologias qualitativas por excelência fundidas nesta pesquisa.

O estudo de caso e os métodos etnográficos têm feito parte da história da sociologia, desde os anos 20 e 30, quando sociólogos da Escola de Chicago, sob a influência de Robert Park, William Thomas e Herbert Blumer, foram treinados na abordagem interpretativa à vida humana em grupo (BOGDAN e BIKLEN, 1999). Assim, tais metodologias seguem as características da Escola de Chicago, sendo algumas essenciais para sua compreensão no campo da educação, dentre elas: 1) baseavam-se nos dados recolhidos em primeira mão para as suas investigações; 2) a ênfase na vida da cidade, tendo sempre como pano de fundo a comunidade (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 27-28).

2.3.1 Estudo de Caso

O termo – estudo de caso – vem de uma tradição de pesquisa médica e psicológica, “onde se refere a uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma dada doença; o [seu] método supõe que se pode adquirir conhecimento do

fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso” (BECKER, 1997, p. 117).

O estudo de caso passou a ser “um exemplo particular de objeto de estudo de fenômeno, caso, foco e unidade de análise” (GALL et al., 2003, p. 436). Esses autores subdividiram o estudo de caso em duas perspectivas: o objeto de estudo e o foco. Nesta pesquisa, portanto, considere o objeto de estudo o processo educativo comunitário que ocorreu dentro de um grupo musical popular inserido na vida urbana da comunidade itapuãzeira da qual fez parte a maioria de seus participantes. O caso a ser estudado foi o do coro das Ganhadeiras de Itapuã. O foco, o estudo das articulações pedagógicas dentro do processo de ensino e aprendizagem musical como um exemplo de prática musical não escolar, sendo a unidade de análise, os(as) articuladores(as) participantes do coro. Nesse estudo de caso, verificou-se que os articuladores representaram a unidade de análise de tal sorte que as narrativas refletiram as experiências de vida e musical de seus participantes, bem como suas interrelações educativas musicais. Tais narrativas foram, portanto, analisadas sob uma representação de uma perspectiva êmica, de *insiders*, na qualidade de protagonistas de ações de significados sociais através também de suas histórias contadas e cantadas.

Lembra-nos Stake (2000, p. 435) que “como forma de pesquisa, o estudo de caso é definido pelo interesse nos casos individuais, não pelos métodos de investigação utilizados”. E, ainda, um estudo de caso poderá ser intrínseco, instrumental, individual ou coletivo, sendo tratado como um objeto e não como um processo (STAKE, 2009, p. 19). No caso em questão, existe um processo de ensino e aprendizagem que correspondeu ao modo como grupos da cultura popular, músicos e cantoras populares aprendiam música; embora tenhamos um processo que permeia todo estudo, a pesquisa teve por foco mais especificamente as articulações pedagógicas ocorridas no coro das Ganhadeiras de Itapuã. Assim, baseada na

citada classificação de Stake, trata-se de um estudo de caso instrumental que visa entender mais do que somente o grupo e seus integrantes, escolhendo observar a forma como as pessoas ensinavam e aprendiam, marcada pelas articulações pedagógicas presentes e analisada a partir da abordagem teórico-metodológica de Alda Oliveira – PONTES – que será detalhada no capítulo 3 deste estudo.

Para Stake (2009, p. 20), a ideia não seria estudar o caso com o “objetivo primário de entender outros casos”. Embora o primeiro critério deva ser maximizar o que podemos aprender, o caso em estudo pode levar a modificações das generalizações detectadas. “De modo crescente, esta possível generalização é aperfeiçoada, não é uma nova generalização, mas uma modificada”, pois, como afirmou, “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (STAKE, 2009, p. 23-24).

O estudo de caso proposto teve na descrição um de seus pontos mais fortes, a chamada descrição volumosa, densa, profunda, chamada por Geertz (1968) de *thick description*. Segundo Wolcott (apud GALL et al., 2003, p. 439), descrição densa é um conceito que é inferido pela observação do fenômeno e que pode ser usado para explicá-lo, acompanha os significados e as intenções herdadas na situação. O termo *thick description* originou-se na antropologia para referir-se a um fenômeno cultural completo, de descrição literal, que passou a ser utilizado na pesquisa qualitativa de modo geral.

2.3.2 Etnografia: seu papel na pesquisa

Neste estudo, tanto quanto genericamente no estudo de caso, a descrição dos fatos fez parte da etnografia, considerada uma metodologia que consiste em:

Uma forma de observação participante que tipicamente explora um caso particular em detalhe através do recolhimento de notas de campo extensivas e dados coletados a partir de entrevistas; a análise etnográfica foca-se na interpretação de ‘significados e funções de

ações humanas’ e é usualmente na forma de descrição verbal e explicação³⁹. (ATKINSON e HAMMERSLEY, 1994, p. 248 apud FLINDERS e RICHARDSON, 2002, p. 1171)

O principal pré-requisito para os etnógrafos é formular as questões certas da pesquisa, além de ter a habilidade para realizar as entrevistas durante a coleta de dados. O etnógrafo é, ao mesmo tempo, um observador e um “(re)produtor” da cultura, sendo assim, fez parte desta pesquisa minha participação como pesquisadora nos ensaios do grupo, acompanhando suas apresentações e atividades artísticas/educativas, o que permitiu uma visão mais detalhada do caso em estudo, à procura de resposta para as questões que foram se delineando ao longo da presente pesquisa, culminando na pergunta-chave desta pesquisa (já citada na introdução, p. 4 desta tese): **Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos musicais através das articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã, entre os(as) ministrantes, o público-alvo e todos os participantes do contexto em foco?**

As questões focaram o papel do(a) professor(a), ou seja, do(a) mestre(a) e o trabalho colaborativo, em grupo, através da conectividade entre os seus participantes, das relações e motivações que se encontraram nas bases das estruturas formais desse tipo de transmissão, bem como as percepções deles(as) e dos participantes desse contexto musical como entes ativos e passivos do processo.

Logo que obtive os primeiros contatos, as observações ainda aconteciam espaçadamente, entretanto, em busca de uma aproximação e conhecimento sobre a comunidade, as famílias, sobre quem eram as ganhadeiras, suas profissões, seus anseios, foi

³⁹ *A form of participant observation that typically explores a particular case in detail by gathering extensive field note and interview data, the ethnographic analysis focuses on the interpretation of “meaning and functions of human actions” and is usually in the form of verbal description and explanation.*

possível compor, de modo mais coeso, o corpo dos dados e informações obtidas paulatinamente.

Costuma ser neste momento que o investigador entra no mundo do sujeito (*insider*), mas continua do lado de fora (como *outsider*), e que registra de forma não intrusiva; recolhe outros dados descritivos; aprende o modo de pensar, mas não pensa do mesmo modo; é simpático e simultaneamente reflexivo, ou melhor, mais do que isso, é autorreflexivo e comprometido com os valores e ponto de vista dos atores sociais.

Geertz⁴⁰, inspirado na tendência da chamada antropologia reflexiva ou pós-interpretativa, propôs:

(...) uma auto-reflexão a respeito do trabalho de campo nos seus aspectos morais e epistemológicos. Esta antropologia questiona a autoridade do texto antropológico e propõe que o resultado da pesquisa não seja fruto da observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista, do pesquisador e pesquisados (apud GOLDENBERG, 1999, p. 23).

Como definiu Geertz⁴¹ (1979, p. 241, apud BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 113), o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito da forma acima descrita — não como alguém que faz uma pequena parada ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. O pesquisador trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isso abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação (item 2.8). Dessa forma, procurei estar com todos do grupo, sem exceção. Isso também não quer dizer que consegui essa aproximação com todos e da mesma forma; algumas pessoas se mostraram mais inibidas ou arredias, cada uma com seus motivos, mas a maioria sempre se mostrou

⁴⁰ Referência bibliográfica completa não disponível.

⁴¹ GEERTZ, Clifford. From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding. In: RABINOW, P.; SULLIVAN, W. (Eds.). *Interpretative social science*. Berkeley: University of California, 1979.

solícita, colaborativa e aberta ao contato. Outras se mostraram efusivamente alegres e donas de um prazer perceptível diante do meu contato. Pelo menos, a impressão obtida foi que a maioria das pessoas pareceu espontânea e natural e o modo como se desenvolveu esse contato, sem dúvida, facilitou o trabalho de observação participante.

Em suma, a pesquisa centrou-se no estudo de caso, embora tenha sido utilizado o tradicional método etnográfico por ser compatível com a metodologia em questão, uma vez que a análise etnográfica “foca na interpretação de ‘significados e funções das ações humanas’ e é usualmente na forma de descrição verbal e explicação” (ATKINSON e HAMMERSLEY, 1994, p. 248 apud FLINDERS e RICHARDSON, 2002, p. 1171), sendo, por conseguinte, o estudo de caso que se propõe a fazer uma leitura diagnóstica de um dado caso e que provê subsídios para tal análise, além de ter permitido, à presente investigadora, valer-se da observação participante⁴². Lembrando ainda que, segundo ANDRÉ (2008, p. 49), “muito embora se fale especificamente do estudo de caso, a maior parte das reflexões aplica-se aos estudos etnográficos em geral”. Desse modo, surgiu a ideia de desenvolver uma etnografia como parte anterior à própria pesquisa, com o intuito de entender melhor quem eram os participantes do grupo, principalmente, com a preocupação sobre a “descrição da cultura” do grupo que corresponde ao significado etimológico de etnografia, ou seja, descrição cultural (ANDRÉ, 2008, p. 28). Descrição da cultura das ganhadeiras e da cultura itapuãzeira (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados). Para tal, permaneci em campo tempo suficiente para entender e relatar momentos do grupo extraensaiado, sendo a

⁴² “Observação participante – é uma técnica de investigação social em que o observador partilha na medida em que as circunstâncias o permitam, as actividades, as ocasiões, os interesses e os afectos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade (Anguera, 1985). É, no fundo, uma técnica composta, na medida em que o observador não só observa como também tem de se socorrer de técnicas de entrevistas com graus de formalidade diferentes. O objectivo fundamental que subjaz à utilização desta técnica é a captação das significações e das experiências subjectivas dos próprios intervenientes no processo de interacção social. Como o observador tem de se integrar num grupo ou comunidade que, em princípio, lhe é estranho, ele sofrerá um processo de ‘ressocialização’ (Anguera, 1985), tendo, frequentemente, de aprender novas normas e linguagens ou gírias e de representar novos papéis” (MAIA, 2002, p. 268-269).

etnografia a etapa inicial do trabalho de campo, combinado aos relatos orais, ou seja, à história oral⁴³ de grande parte dos entrevistados a partir das entrevistas.

O grupo foi estudado em seu ambiente natural, possibilitando que se almejasse descrever e entender os processos e não propriamente encontrar relações de causa e efeito. Embora contenha uma parte etnográfica e, por mais descritivo que tenha sido o relatório, a investigadora teve a oportunidade de oferecer sua própria visão dos fatos. Esta pesquisa, portanto, dividiu espaços entre o aspecto interpretativo e o etnográfico.

2.3.3 A Metodologia Escolhida

A pesquisa procurou atender ao que André (2008, p. 51-52) sugeriu como pontos a serem observados pelo pesquisador de estudo de caso etnográfico: 1) Quando estivesse interessado em uma instância em particular (instituição, pessoa, programa ou currículo). No caso em foco, a escolha foi pelo estudo particularizado de um coro popular musical. 2) Quando desejasse conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade. Desse modo, escolhi conviver e assistir aos ensaios e apresentações do grupo, mantendo uma interação também social com o grupo. 3) Quando estivesse mais interessado em observar o que e como algo ocorre, não propriamente nos seus resultados. A ideia foi observar notadamente como aconteciam as articulações pedagógicas no coro. 4) Quando buscasse descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno. Ao presenciar as interações e articulações, descobri que existia um modo de transmissão musical baseado em um sistema peculiar dentre seus participantes que não ocorre do mesmo modo em todos os grupos de cultura popular, o que implica dizer

⁴³ “História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas” (MEIHY, 2002, p. 13-14).

que podemos tomar esta pesquisa como um estudo de caso preocupado com o caso em específico ou no que o tornou diferenciado dos demais. 5) Quando quisesse retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do seu acontecer natural. O que ocorreu ao participar de parte da vida social, inclusive, em várias ocasiões de festividades, orações, conversas, apresentações, viagens, durante entrevistas de participantes do grupo com outros entrevistadores (alheios à presente pesquisa), foi possível participar da rotina de vida de muitos deles, sendo possível, inclusive, um conhecimento sobre a divisão entre a vida artística e doméstica (papéis sociais). Essas participações me valeram uma aproximação das ações dos atores de modo natural, dentro do seu cotidiano, além da compreensão sobre o significado de suas performances e articulações pedagógicas. Portanto, torna-se evidente que a junção de dois tipos emblemáticos e fundidos na investigação qualitativa tenha sido a escolha mais plausível para o estudo.

Outras denominações são dadas à pesquisa qualitativa – investigação etnográfica, fenomenológica, interpretativa, estudo de caso, estudo de campo, investigação naturalista, simbólico-interacionista ou simplesmente descritiva (BRESLER, 2000, p. 5). Essas denominações ocorrem em função do foco e sobre as escolhas metodológicas e do ponto de vista epistemológico escolhido. A pesquisa qualitativa foi definida por Lincoln e Denzin (2002, p. 1048, tradução nossa; 2003, p. 390) como:

Um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que cruza as humanidades, as ciências sociais, e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são susceptíveis ao valor da abordagem multimetodológica, tendo um comprometimento com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é inerentemente político e moldado pela múltipla dedicação ética e política. A pesquisa qualitativa engloba duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, está redigida para uma sensibilidade vasta, interpretativa, pós-

experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro, é moldada por uma definição mais estreitamente positivista.⁴⁴

A metodologia escolhida – estudo de caso etnográfico – acompanhou uma visão multiparadigmática, englobando as estratégias da entrevista e da observação participante periférica comumente utilizadas no estudo de caso, mais a etnografia, considerada outra escolha metodológica por si.

Para não confundir, lembremos que metodologia e método não têm o mesmo significado, o que seria trivial ser dito, se muitos não as utilizassem indiscriminadamente.

Segundo Richardson, a única definição dentre as apresentadas em seu livro que não confundia método com metodologia era a de Hegenberg. Método vem do grego *methodos* (*meta* = além de, após de, *odos* = caminho), portanto “método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo, distinguindo-se assim, do conceito de metodologia, que deriva do grego *méthodos* (caminho para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento). Enquanto, metodologia refere-se aos procedimentos e regras utilizadas por determinado método” (RICHARDSON, 1999, p. 22)⁴⁵. Portanto, tratamos de metodologia quando falamos sobre um procedimento que implica desde o modo de ver o fenômeno até o modo como se produz este fenômeno, enquanto método diz respeito ao instrumento de coleta de dados, da

⁴⁴ *Qualitative research is an interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counterdisciplinary field. It crosscuts the humanities, the social sciences, and the physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is multiparadigmatic in focus. Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective and to the interpretative understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political allegiances. Qualitative research embraces two tensions at the same time. On the one hand, it is drawn to a broad interpretive, postexperimental, postmodern, feminist and critical sensibility. On the other hand, it is shaped to more narrowly defined positivist, postpositivist, humanistic, and naturalistic conceptions of human experience and its analysis.*

⁴⁵ **Metodologia.** [do gr. *metodos*, ‘metodo’, + *-log (o) + ia.*] S. f.. 1. A arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. 2. *Filos.* Estudo dos métodos e especialmente dos métodos da ciência. **Método.** [do gr. *metodos*, ‘caminho para chegar a um fim’.] S. m. 1. Caminho pelo qual se atinge um objetivo. 2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis em vista de um resultado determinado (esperado). 4. Modo de proceder; maneira de agir; meio. In: *Novo Dicionário do Aurélio*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed. 1986.

operacionalização dos dados, como, por exemplo, a entrevista⁴⁶, sobre a qual falaremos no item 2.10, referente aos instrumentos de coleta de dados.

Durante a pesquisa, foi adotada, ainda, a observação participante periférica, que trata de “uma técnica de investigação social em que o observador partilha na medida em que as circunstâncias o permitam, as actividades, as ocasiões, os interesses e os afectos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade” (ANGUERA, 1985 apud MAIA, 2002, p. 268). É, no fundo, uma técnica composta, na medida em que o observador não só observa como também tem de se socorrer de técnicas de entrevistas com graus de formalidade diferentes.

A observação participante, diferentemente da observação simples, trata de “uma abordagem técnica desenvolvida por etnógrafos para poderem observar enquanto assumem um papel activo no grupo a ser estudado” (SCHATZMAN e STRAUSS, 1973 apud STAKE, 2009, p. 59). De acordo com a classificação de Lapassade (2001), há três tipos de observação participante. O primeiro, designado por observação participante periférica, em que o observador tem um certo grau de implicação no grupo, mas não tanta que possa bloquear a sua capacidade de análise, sendo este adotado pela presente pesquisa. O segundo, observação com participação ativa, é referido, por vários autores, como “tendo um pé dentro e outro fora”, adotado por grande número de investigadores, pois lhe faculta que obtenha um estado a permitir participar em todas as actividades, mantendo certo distanciamento. No terceiro tipo, observação participante total ou completa, controverso na sua aplicação, todavia indicado em estudos etnometodológicos ou em alguns estudos em contexto de investigação-ação, embora tal posicionamento não seja pacífico entre os pesquisadores (LAPASSADE apud CORREIA, 2009, p. 32).

⁴⁶ Sobre entrevista, ver Rosa e Arnoldi (2006).

Por fim, vale salientar que “a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (ANDRÉ, 2008, p. 45).

Dentro dos estudos de caso e da etnografia, os autores Flinders e Richardson (1992, p. 337) entenderam que ambas as metodologias vêm paulatinamente se ampliando em seus formatos, a exemplo dos estudos de caso etnográficos (*ethnographic case studies*). Considerado como uma das possibilidades apresentadas pelos autores, o estudo de caso etnográfico foi mencionado como sendo ponto de partida para estudos previstos a serem ampliados em um futuro bem próximo. Os autores tomaram como exemplo a pesquisa de um deles – Richardson –, realizada com crianças refugiadas do Camboja que, em sua opinião, poderia vir a ter outros enfoques como, por exemplo, a de um estudo de caso etnográfico. Percebe-se, portanto, que, como no caso em estudo, a presente pesquisa encontra-se no esteio de pesquisas que abarcam um entendimento de que a fusão de metodologias afins não representam escolhas arbitrárias, mas que respondem à necessidade de ampliação da visão sociocultural e antropológica em estudos também no campo da educação musical. Uma escolha qualitativa que se utiliza das diversas possibilidades metodológicas, inclusive, da fusão de mais de uma metodologia, de uma maneira peculiar com um novo *design* de empreendimento metodológico às pesquisas, numa perspectiva atualizada.

2.4 PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL

De certo modo, a mudança paradigmática da abordagem quantitativa para a qualitativa nas pesquisas em ciências sociais e da educação consistiu em um apontamento para outra direção epistemológica e investigativa que afetou também a área da educação

musical, pela forma como se procedeu e diante das características supracitadas por Bresler (subitem 2.3.3).

Desde a influência pelos estudos culturais até o despertar pelos estudos nos contextos não escolares musicais, abriu-se uma subárea de estudo para as pesquisas e discussões na educação musical. Essa reflexão, entretanto, será retomada no capítulo 3, ao falar sobre a área da educação musical e seus delineamentos epistemológicos, juntamente com suas principais linhas de pesquisa. Todavia, a título de esclarecimento, faz-se mister entender que a escolha por uma metodologia qualitativa subjacente à escolha epistemológica do pesquisador-educador musical acompanhou o desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa como um referencial histórico. Embora não propriamente respeitando a cronologia, a investigação qualitativa foi primeiramente utilizada pela educação, estimulando-a a novos métodos, objetivos e temáticas, o que, na educação musical, só ocorreria bem mais tarde. Esse correspondente incidu sobre uma parcela importante dos rumos que passaram a tomar a pesquisa qualitativa no campo da educação musical. A abordagem etnográfica (subitem 2.3.2) em educação, por exemplo, no Brasil, teve precedentes nos trabalhos realizados na área de avaliação, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, conforme mencionou André (2008, p. 39), demarcando o artigo de Egon Guba, *Toward a methodology of naturalistic inquiry in education and evaluation* (1978), como um marco na divulgação das ideias da antropologia e da etnografia para a educação. Em sua obra *Etnografia na Prática Escolar*, André menciona diferentes tipos de pesquisa qualitativa e diferentes razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana na reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar, além de descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Para isso são necessários uma perspectiva teórica definida, um enfoque determinado que ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação. (...) O que acontece, geralmente, (...) é uma discussão e um questionamento constantes desse referencial teórico e uma maior ou menor explicitação do mesmo ao longo do trabalho. (ANDRÉ, 2008, p. 42)

As pesquisas no Brasil acompanharam a metodologia qualitativa que provém de um mesmo desenlace histórico para todo o campo investigativo que foi a busca pela democratização do ensino no Brasil, mais precisamente por volta dos anos 70. Isso ocorreu quando “novas formas de olhar e interpretar a educação e o ensino trouxeram novas formas de investigar esses fenômenos, que caminham em direção ao que se tem denominado de ‘não-convencional’, por oposição ao ‘convencionalismo’ da pesquisa, respeitada pela comunidade” (FAZENDA, 1992, p. 124). De modo panorâmico, essa autora demonstra-nos o que representou essa mudança de paradigma para a pesquisa no Brasil e suas principais influências:

Sob a influência das novas idéias, nos anos 70 é que se começou a negar a pretensa neutralidade da pesquisa, os modelos ‘positivistas’ de investigação, a soberania do quantitativo; foi nos anos 70 que surgiram a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a influência de métodos etnográficos na pesquisa educacional, a ênfase no qualitativo em oposição ao quantitativo. E foram também nos anos 70 que, à luz da dialética marxista, colocaram em pauta a questão das relações entre *teoria e prática*, na educação, questão que teve, como não podia deixar de ser, uma imediata repercussão na pesquisa. (...) Os conceitos da dialética marxista, (...) levam a uma nova concepção da metodologia de pesquisa: esta não deve subordinar-se a uma teoria dada *a priori*, mas deve, a partir basicamente da investigação da prática, confirmar ou reformular as teorias já existentes, ou mesmo levar à construção de novas teorias. Discute-se a adequação de ir a campo com ‘hipóteses’ preestabelecidas, busca-se deixar que a prática fale de si mesma. (FAZENDA, 1992, p. 125)

Foi nos anos de 1960 que a metodologia qualitativa veio a ser vista como um modo viável de pesquisa que germinou além das ciências sociais, vindo a influenciar igualmente e adiante o campo da educação, bem como o da etnomusicologia e educação musical. Neste

caminho, entre debates de métodos e metodologias, principalmente epistemológicos, abriu-se um veio também propício para o estudo da música e de sua aprendizagem.

Nos Estados Unidos, como observou Bresler (2000, p. 15), era pequena a parcela que utilizava estratégias qualitativas de forma a esclarecer problemas educacionais. Só no final dos anos 60, os pesquisadores começaram a abrir-se às perspectivas minoritárias, por exemplo, o interesse pela experiência educacional da criança, bem como entender a perspectiva de todos os participantes, dentre eles, os alunos (não só daqueles que detinham o poder), sobre como os alunos alcançavam seus objetivos e o que realmente eles faziam na escola.

Do ponto de vista epistemológico, ampliaram-se os olhares e os objetos de interesse dos pesquisadores e, assim, a investigação qualitativa passou a ser o principal instrumento de pesquisa da maioria dos educadores musicais, por conter metodologias que permitiam estudar tanto um caso situacional ou vários casos, por ser multiparadigmático, por permitir o cruzamento de várias estratégias de investigação principalmente aquelas abundantemente utilizadas pela sociologia e antropologia, por ser interdisciplinar em sua essência, por estudar o homem, sua cultura e sua música, entrelaçados pela realidade social, política, econômica, histórica que o cercavam, influenciados por outras áreas como, por exemplo, a etnomusicologia⁴⁷.

Segundo Bresler (2000, p. 17), somente a partir do ano de 2000, “a investigação qualitativa tornou-se uma metodologia aceita em Educação Musical”, um processo que se inicia já nos anos de 1990, com duas das mais importantes conferências na área de Educação Musical, em 1994 e 1996, ambas ocorridas em Urbana (EUA), na Universidade de Illinois⁴⁸.

⁴⁷ Estudada por John Blacking ([1967] 1995a), Bruno Nettl ([1983], 2005, 1992, 1998) e Alan Merriam (1964, 1977).

⁴⁸ COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION, 1994; COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION, 1996.

Além de crescer, concomitantemente, o número de publicações (jornais, revistas, periódicos etc.) que passaram a se interessar pela pesquisa qualitativa, importantes periódicos neste campo foram produzidos, como a *Council for Research in Music Education*; outros, no início dos anos de 1990, tais como *Research Studies in Music Education* e *Quarterly*, publicaram regularmente sobre investigação qualitativa; ou, ainda, o periódico on-line *International Journal for Education and Arts*, que pôs em relevo diferentes tipos de investigação qualitativa em educação musical (MANS, 2000 apud BRESLER, 2000, p. 17); além de outros, como o *Journal of Research in Music Education* (JRME), *British Journal of Music Education* (BJME) e a publicação australiana *Music Education Research*.

Na verdade, um dos legados que a pesquisa qualitativa tem deixado para o campo da educação musical é a lição de que um tipo de investigação – seja quantitativo e/ou qualitativo – não se exclui, visto que se complementa. “Em cada estudo qualitativo tem lugar a enumeração e o reconhecimento de diferenças em quantidade. E em cada estudo quantitativo, a descrição de linguagem natural e a interpretação estão previstas” (BRESLER, 2000, p. 9). E concordo com Bresler (2000, p. 10), quando diz que, em educação musical, “são necessárias tanto as generalizações como a compreensão experimental de situações particulares. É necessária uma investigação de elevada qualidade, tanto quantitativa como qualitativa”. O que não deve haver é predominância ou hierarquização do modo como construímos o conhecimento, mas escolhas frente ao nosso olhar. Outrossim, devemos primar pelo equilíbrio entre teoria e prática, pelo quantificável e não quantificável, pelo conhecimento científico sem desprezo pelo conhecimento do senso comum e conhecimento de nossas práticas, pela natureza e pela pessoa humana. Acredito que ambas podem e devem desempenhar o papel a que se destinam, dependendo das escolhas e da sensatez do pesquisador.

Diante dessas considerações, passo a explicitar um pouco mais sobre as tramas desse projeto.

2.5 TRAMAS DO PROJETO

Neste estudo, analisei as atuações e interrelações entre as(os) mestras(es) e os aprendizes em um ambiente comunitário da praia de Itapuã (Salvador /BA-Brasil), a partir da observação participante periférica do Grupo Cultural Ganhadeiras de Itapuã em um estudo de caso etnográfico. Entendi, todavia, que as(os) mestras(es) as(aos) quais me referi foram tomadas(os) por professores, no sentido de que os participantes com elas(es) aprendiam. Todavia, diante do ponto de vista observacional, as denominações variavam de acordo com a atuação das(os) mestras(es). Neste contexto, portanto, utilizamos outras denominações, como facilitadoras(es), coordenadoras(es), mediadoras(es) e educadoras(es). Embora o título de **professor** seja mais frequentemente associado a alguém que ensina em um âmbito escolar e que tem uma formação acadêmica, não devemos esquecer que também se denomina aquele que professa ou ensina uma ciência, arte ou língua (WEISFLOG, 2009). A denominação mestre ou mestra tem sido há muito utilizada nos meios populares de uma determinada cultura e suas manifestações artísticas.

As articulações pedagógicas, por conseguinte, foram observadas a partir da ação desses(as) diversos(as) mestres(as), a partir da relação que as pessoas mantinham com seus pares e colaboradores e como eram os saberes transmitidos dentro do grupo. Articular significa, no senso comum, ligar-se, vincular-se e unir-se. São, portanto, as articulações pedagógicas que possibilitam aluno e professor a se vincularem de forma clara e eficiente no processo de ensino e aprendizagem. Um processo cujo intuito é construir o conhecimento necessário para a solução de problemas dentro do âmbito dos saberes, inclusive, de troca de

saberes. O caminho de via dupla, a partir de *feedbacks*, é permeado por diversos tipos de articulações, no sentido da construção de pontes entre ambos. Pontes representadas por ações pedagógicas que, agindo de modo pontual, farão parte de uma grande articulação pedagógica bem sucedida.

Por articulação pedagógica entendo todo o percurso do processo (movimento) de ensino e aprendizagem em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na *praxis* educativa entre indivíduos. Esse processo de articulação pedagógica é visto como um caminho para o desenvolvimento. Nesse caminho de articulação pedagógica vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados. Vemos o professor como uma das principais figuras para a arquitetura da articulação pedagógica em música, especialmente na formação de crianças e adolescentes. São eles que têm a tarefa de formular e criar situações de ensino e de aprendizagem na teoria e na prática, mas em especial na *praxis* educacional, para articular de maneira significativa esse processo de desenvolvimento musical, ajudando-os a se aproximarem dos assuntos, habilidades, atitudes, pessoas, repertórios, ambientes e de todas as situações novas de forma construtiva e significativa. Isso implica em movimentos em direção ao uso de processos mentais de solução de problemas, de postura crítica e política diante das diversas situações, e numa mentalidade de produção de conhecimento através da atitude de pesquisa na prática, ou seja, instalando uma relação íntima entre teoria e prática, entre arte e ciência, entre indivíduo e sociedade, entre formal e informal, entre tradição e inovação, entre o regional e o internacional. (OLIVEIRA, 2008)

Um dos intuitos que subjaz à trama deste projeto foi de observar como as articulações analisadas poderiam ter ou não uma influência direta em questões que dissessem respeito à formação de professores, ou seja, quais os fatores que estariam sendo levados em consideração nas articulações realizadas e se nelas estavam sendo contempladas as PONTES. Em suma, qual o papel dos mestres/articuladores envolvidos. Essas foram questões de suma importância para discutir os reflexos na formação dos professores, uma vez que a ideia dava

respaldo a novas reflexões e a repensar questões como currículo e formação dos educadores musicais.

De acordo com as feições já elencadas no item 2.1 e sem exaurir as questões metodológicas, falaremos um pouco mais sobre algumas escolhas que estiveram implícitas à metodologia qualitativa no tocante ao contexto da pesquisa; interpretação, descrição e a noção construtivista; da impossibilidade de neutralidade (subitem 2.5.3), entendendo como a pesquisa, por exemplo, procurou evidenciar a triangulação dos dados com vistas a uma maior credibilidade dos fatos. Essas foram, portanto, algumas das principais questões abarcadas nesse estudo e que teceram as tramas deste projeto.

2.5.1 O Contexto

Uma questão fundamental a ser considerada seria o contexto em que a história narrada se insere e sobre a cultura desse grupo. A ideia de contar sobre a história de um determinado grupo, como o exemplo em foco, e descrevê-lo, no sentido de produzir uma etnografia, sugeriu uma investigação sobre a história do fenômeno estudado, procurando contê-lo, preocupando-se com uma abordagem metodológica e hermenêutica que nos levasse a um direcionamento interpretativo dos significados contidos no contexto, bem como de suas interrelações. Dessa importância, justifico ter iniciado o capítulo 1 comentando sobre o contexto das Ganhadeiras.

2.5.2 A Noção Construtivista

Quando se concorda com a ideia de que um dos mais importantes papéis do investigador é de descrever e interpretar os dados que coleta, juntamo-nos a outros investigadores qualitativos contemporâneos que compreendem que o conhecimento faz parte

de uma construção. Consoante Eisner (1996, p. 11, tradução nossa), “o conhecimento humano é uma forma de experiência construída e, portanto, uma reflexão da mente bem como da natureza. Conhecimento é feito, não meramente descoberto”⁴⁹, pois interpretamos o mundo como o vemos ou imaginamos vê-lo.

Destarte, as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social, tendo como alvo o contexto da estrutura referencial dos implicados, os chamados atores sociais ou participantes; sob o olhar do observador consoante o interior da sua subjetividade e consciência, embora não necessária e propriamente a partir das referências das abordagens, mas a partir das análises das ações dos participantes, a fim de criar suas próprias generalizações.

Seguir uma perspectiva construtivista do conhecimento não exige que o investigador evite criar generalizações. No entanto, uma perspectiva construtivista incentiva o investigador a fornecer aos leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações (STAKE, 2009, p. 117).

O principal papel do investigador é posicionar-se diante dos dados, emitir sua versão, suas opiniões pessoais, criar sua interpretação, fazer uma leitura intertextual e transmiti-la aos seus leitores, demonstrando como o conhecimento é partilhado e construído conjuntamente por várias mentes.

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito – estrangeiro, desvanecido, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas, e comentários tendenciosos, mas escrito não em grafias convencionais de sons, mas em exemplos transitórios do comportamento que está sendo modelado⁵⁰. (GEERTZ, 1973, p. 10, tradução nossa)

⁴⁹ *Human knowledge is a constructed form of experience and, therefore, a reflection of mind as well as nature. Knowledge is made, not merely discovered.*

⁵⁰ *Doing ethnography is like trying to read (in the sense of “construct a reading of”) a manuscript – foreign, faded, full of ellipses, incoherencies, suspicious emendations, and tendentious commentaries, but written not in conventionalized graphs of sound but in transient examples of shaped behavior.*

O investigador detém vários papéis durante a pesquisa e às vezes ele se imiscui no de defensor, avaliador, professor, pesquisador, biógrafo e, principalmente, de intérprete. “O investigador salienta pontos essenciais relativamente àquilo em que se deve acreditar, facilitando por vezes ao leitor entendimentos que excedam a compreensão do investigador” (STAKE, 2009, p. 115).

2.5.3 O Objeto de Estudo e a Impossibilidade de Neutralidade

Outro dos temas centrais que sugeriram embates entre a investigação qualitativa *versus* quantitativa dizia respeito ao modo de análise sobre o objeto de estudo. Segundo Bresler (2000, p. 4), os cientistas da época que antecedeu ao surgimento da pesquisa qualitativa deveriam ter os objetos de estudo nas ciências sociais como os cientistas costumavam tratar as coisas físicas; deveriam, por conseguinte, fomentar uma atividade “neutra” diante desses objetos. Os cientistas sociais entendiam que o investigador deveria manter uma postura de neutralidade que evitasse o *bias*, as dualidades, preconceitos e valores, a fim de barrar qualquer envolvimento com o objeto de estudo, o que poderia vir a prejudicar, no seu entender, sua validade e confiabilidade. Todos esses elementos eram considerados parâmetros da investigação quantitativa e que, para os cientistas sociais, se contrapunham à nova metodologia em voga. Ao optar por uma investigação que levou em conta essa contraposição, escolhi uma série de estratégias que, na denominação de Ivani Fazenda (1992), pode ser considerada partes de uma metodologia “não-convencional” (um estudo de caso de natureza etnográfica, por exemplo) e que se diferenciaria da “convencional” por três elementos: a) os(as) interlocutores(as) são os(as) próprios(as) participantes que informam e desvelam; b) pela negação da possibilidade de neutralidade e de objetividade, admitindo o pesquisador como locutor, pois é o “eu” do pesquisador quem assume o papel daquele que

fala (FAZENDA, 1992, p. 126); c) pela forma de apresentação dessas pesquisas geralmente bem mais acessível a leitores não pertencentes à academia (por exemplo, ausência de regras rígidas de estruturação e estilo, associação de um modo mais narrativo dentro da discussão) (FAZENDA, 1992, p. 126; DUKE e BECK⁵¹, 1999).

Na gestão do processo de investigação quantitativa, muitas tomadas de decisão reflectem necessariamente a subjectividade do investigador, expressa na adopção de um paradigma específico, o qual é indispensável para a concepção da própria investigação (KUHN, 1970 apud AFONSO, 2005, p. 14).

Diante deste fato, percebe-se que a oposição entre a objetividade e subjetividade, que ocorre entre os dois tipos de pesquisa, é uma falácia e só fez sentido em um contexto científico cujos pressupostos positivistas e funcionalistas foram determinantes para negar o *status* de uma ciência que se pretendia interpretativa sem o intuito de criar generalizações ou leis. Todavia, para uma ciência que julga ser construtivista, no sentido da construção de pensamentos e reflexões sobre uma realidade que já é *per si* socialmente construída, torna-se impossível a neutralidade axiológica ou quaisquer outros tipos de neutralidade que envolva a pesquisa. Como alertou Geertz (1973, p. 2, tradução nossa), “se você quer entender o que é uma ciência, deveria olhar em primeira instância não para suas teorias ou seus achados, e, certamente, não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deveria olhar para o que os

⁵¹ Duke e Beck apontam em sua pesquisa que, “na essência, qualquer gênero que seja autêntico para o campo [de estudo] poderia tornar-se, no todo ou em parte, um formato alternativo”, o que corresponderia a uma abertura, sendo o que se espera do campo educativo, uma vez que é de sua própria natureza ser efetivamente comunicável a uma variedade de ouvintes. Esses autores aconselham ainda que: “muitos campos têm considerado formatos alternativos para a dissertação, adequando-as às suas disciplinas particulares. É tempo de a Educação fazer o mesmo de uma maneira compreensiva e séria. Nós tentamos mostrar aqui como o formato tradicional de dissertação falhou em preparar o candidato de doutorado [ou mestrado] em educação para um subsequente trabalho no campo profissional por dois motivos: primeiro, porque não é fácil disseminar seu trabalho para os colegas profissionais; e segundo, porque o próprio formato não é generalizável ao tipo de escrita que o doutorando irá utilizar após receber seu grau. Com isto, os autores procuram encorajar a comunidade educacional a considerar mais ativamente outras formas alternativas adequadas ao campo educacional” (DUKE e BECK, 1999, p. 35, tradução nossa).

praticantes da ciência fazem⁵²”. E como observar isso, sendo totalmente neutros? A subjetividade do pesquisador é que dará as certezas ou aumentará as dúvidas a respeito do que se está a observar; é desse modo que o conhecimento cresce e se move. Morin, em diálogo com Hubert Reeves e Monique Mounier-Kuhn, disse:

A palavra ‘neutro’, a meu ver, não tem sentido. A ciência é feita de teorias, que correspondem a um ponto de vista sobre o mundo, o qual depende das obsessões de tal ou qual cientista; elas podem ser verificadas ou anuladas. Mas a teoria não é neutra (...). O que existe na ciência é a objetividade: que ela seja feita de espíritos subjetivos, ainda que as teorias reflitam necessariamente as condições culturais da sua produção, eles conseguem apreender um certo número de fenômenos objetivos. Objetividade, sim; neutralidade, não. (MORIN, 2000, p. 155)

2.6 DAS ESCOLHAS DO PESQUISADOR

De fato, a tônica deste capítulo metodológico centrou-se na questão da escolha do tom que o pesquisador dá ao discurso e aos atravessamentos que estão contidos nessa tomada de posição.

O poder da subjetividade no mundo do conhecimento é que nos permite avançar e ousarmos epistemologicamente, determinando nossas escolhas, pois, “quem fala, quem revela, somos ‘eu’ e ‘você’, não propriamente ‘nós’, mas o ‘eu’, pesquisador, junto com o ‘vocês’, pesquisados⁵³, produzindo juntos o conhecimento” (FAZENDA, 1992, p. 119). Escrever, neste trabalho, na primeira pessoa (*the first-person point of view*), foi uma escolha, tomando como base uma orientação bastante utilizada pelos etnógrafos, de modo geral.

Em notas de campo, a primeira pessoa (‘eu’) contando a história é ele próprio um etnógrafo, que deve escrever neste ponto de vista, desde que tal perspectiva encoraje o escritor a recontar sua própria

⁵² *If you want to understand what a science is, you should look in the first instance not at its theories or its findings, and certainly not at what its apologists say about it; you should look at what the practitioners of it do.*

⁵³ Embora alguns pesquisadores utilizem este termo, prefiro o uso de “participantes” ou “atores sociais”.

experiência e comentários tanto quanto suas ações e falas sobre os outros. (EMERSON; FRETZ e SHAW, 1995, p. 53)

Seguindo tal orientação e devido às características etnográficas do meu discurso, fiz a escolha de manter uma estruturação e estilos mais livres, associando a narrativa à análise, uma vez que as “imposições acadêmicas a uma dissertação são de tal natureza que dificilmente o trabalho produzido pode retornar aos pesquisados, a quem se nega o papel de interlocutores” (FAZENDA, 1992, p. 125; DUKE e BECK, 1999). Em outras palavras, entende-se que, dependendo do modo de escrita, poderá haver uma dificuldade de leitura e interpretação por parte dos reais interlocutores da pesquisa, fazendo desse instrumento, que deveria ser de ampla circulação entre os participantes da pesquisa, um objeto por vezes de difícil acesso ou mesmo inacessível.

Procurei um tom para o discurso no qual poderia interpretar os significados para as questões envolvendo a pesquisa, a partir da minha visão de pesquisadora, procurando dar, entretanto, o devido retorno àqueles que de fato foram as grandes “estrelas”, atores (atrizes) e autores(as) desta pesquisa, permitindo-lhes ter amplo acesso sobre o conteúdo geral do trabalho (gravações de vídeos e áudios, fotos, artigos publicados sobre a pesquisa, etc.) e, futuramente, sobre os trabalhos de divulgação de partes desta pesquisa em seus *blogs* e *sites*, partes do trabalho que sejam importantes para dar visibilidade a essa cultura particular e, principalmente, ao constituir um acervo elaborado pela pesquisadora a ser devolvido à comunidade estudada. Além disso, a confecção de CDs e DVDs das gravações realizadas durante a pesquisa de campo (ensaios, depoimentos e entrevistas) e, a partir dos materiais fornecidos pelo grupo, que serão disponibilizados na expectativa de que estes também possam ser úteis de várias formas, inclusive didaticamente, já que a finalidade inicial e precípua da produção dos CDs foi reunir extratos do processo de ensino e aprendizagem analisado e que, em muitos momentos, serviram para que facilitadores/mediadores das articulações em curso

pudessem avaliar paulatinamente o trabalho que se desenvolvia. Isso não quer dizer que este procedimento fez parte de uma metodologia planejada, uma vez que surgiu da ideia de alguns dos próprios atores sociais, não tendo sido, em nenhum momento, aventada por mim. Além disso, o grupo possuía dois participantes que já mantinham um acervo próprio do grupo, entendendo que as ações e apresentações deveriam ser registradas para comporem o acervo das Ganhadeiras.

2.7 ÉTICA NA PESQUISA

No decorrer da pesquisa, contudo, estive atenta para o cuidado com os participantes envolvidos na pesquisa e questões éticas que costumam permear o campo de pesquisa antes, durante e depois.

A sensibilidade pelos casos particulares, o cuidado e a consideração pela pessoa individual, são tão fundamentais para a moralidade no que concerne a orientação da investigação e implicam diferentes tipos de questões éticas. Há cinco níveis distintos da investigação qualitativa (Bresler, 1997). a) entrar no campo de investigação; b) estar no campo investigativo; c) deixar o campo de investigação; d) escrever; e) disseminação. (...) As considerações éticas têm a ver com a procura de um mais complexo entendimento baseado em perspectivas ‘êmicas’ e no cultivo de um estado de espírito curioso e, ao mesmo tempo, compassivo. (BRESLER, 2000, p. 20)

Nada exige o pesquisador de agir conforme a ética⁵⁴. Muito menos a lei, por si, é capaz de nos fazer resolver todos os conflitos que, porventura, parem sobre questões éticas no campo da pesquisa, quer sobre a análise e o destino do material pesquisado e de como

⁵⁴ Ética é a ciência normativa dos comportamentos humanos (REALE, 2003, p. 29). Segundo Reale (2003, p. 33), as normas éticas “não envolvem apenas um juízo de valor sobre os comportamentos humanos, mas culminam na escolha de uma diretriz considerada obrigatória numa coletividade. Da tomada de posição axiológica resulta a imperatividade da via escolhida, a qual não representa assim mero resultado de uma nua decisão arbitrária, mas é a expressão de um complexo processo de opções valorativas, no qual se acha, mais ou menos condicionado, o poder que decide”. Quando a ética se verticaliza na consciência individual, toma o nome de Moral, a ética da subjetividade ou do bem da pessoa. Quando a conduta é analisada em função das relações intersubjetivas, implicando a existência de um bem social, a Ética poderá se distinguir entre: a Moral social (costumes e convenções sociais) e a do Direito (REALE, 2003).

identificará suas fontes no intuito de dar retorno aos atores sociais, quer seja sobre a transcrição e a interpretação das falas e dados colhidos.

Na pesquisa que realizei com as Ganhadeiras, acautelei-me durante a coleta de dados (entrevistas), seguindo, inclusive, aconselhamentos como os de Seeger (1996, p. 101), quando diz que, caso realize qualquer gravação (quer em campo, em estúdio), o pesquisador deverá redigir mesmo que um simples contrato ou mesmo gravar a permissão dada pelos participantes ao pesquisador, porquanto em algumas situações tais contratos escritos podem não ser apropriados para determinadas circunstâncias.

Outro ponto seria a preocupação com os termos que serão empregados nessa prévia autorização no que se refere à reprodução e divulgação de imagens, gravações (incluindo referências ao áudio, vídeo, imagens de *performers*, pessoas da comunidade ou de qualquer um que participe ou seja informante direto) ou, ainda, que prevê a possibilidade do material de pesquisa ser depositado em algum arquivo, a ser utilizado como material didático ou mesmo como um livro-texto multimídia e que, para tal acesso, precise de autorização, além de tomar nota dos dados de cada participante, informante ou compositor que estiver envolvido na pesquisa, acaso o pesquisador tenha que inserir partituras em seu estudo, a fim de dar os devidos créditos aos autores.

Seeger (1996, p. 101) pondera que algumas comunidades podem ter suas próprias gravações, sendo interessante que os pesquisadores também possam assistir a comunidade no sentido de proteger, guardar seus arquivos.

Ao seguir princípios éticos, podemos inferir que deverá partir do educador musical, etnomusicólogo, pesquisador, professor, profissional da área, a conduta ética de dar os devidos créditos, bem como de dar sua contrapartida social, pois, algumas vezes, os pesquisadores deparar-se-ão com questões ainda poucos claras na ótica dos participantes.

(...) muitos dos quais imaginam que pelo fato do pesquisador está se utilizando da imagem, da música, enfim, dos saberes e do conhecimento de determinada comunidade, deveria de algum modo ressarcir-los financeiramente ou ajudá-los com algum recurso material. Trata-se de outro ponto delicado e que o pesquisador não deve deixar ‘levantar grandes expectativas sobre recompensas financeiras’ (SEEGER, 1996, p. 101), sob pena de ser cobrado posteriormente, inviabilizando uma contrapartida social apenas, em detrimento de outra, a financeira ou até prejudicar o andamento de sua pesquisa. (TANAKA, 2008, p. 11)

Na verdade, qual não é o intuito de todo pesquisador/cientista senão de divulgar suas descobertas, melhor dizê-las, construções, invenções, de vê-las aceitas pela comunidade acadêmica e, em alguns casos, vender sua produção. E, em última análise, primordialmente, transformar o seu meio com o “novo” conhecimento, devo dizer, com um olhar próprio, pois nada do que se escreve é inteiramente novo, nem original. O olhar, sim, a interpretação ainda mais, uma vez que, a partir dos dados que estão expostos, serão traduzidos à luz do entendimento e da compreensão do(a) pesquisador(a). A intertextualidade⁵⁵ está presente para comprovar isso, mas tudo o que se fizer em relação ao processo investigativo deverá ser realizado com cautela e ética.

Quanto à chamada contrapartida social, pode-se dizer que inicialmente, no primeiro contato com algumas pessoas que administravam o grupo, houve uma forte tendência a aquiescer sobre minha entrada em campo, contudo, entendendo ser justa uma contrapartida que poderia vir em forma de um trabalho voluntário junto ao coro das Ganhadeiras, uma vez que minha condição de professora de música poderia ser assim aproveitada em prol do trabalho que estava sendo realizado. Todavia, após mais de um ano depois que tivemos nosso primeiro contato “oficialmente”, houve a oportunidade que essa pretensa contrapartida se efetivasse. Por força das circunstâncias, entretanto, a contrapartida pensada não se configurou conforme se havia cogitado, inicialmente, como professora de música, mas como uma

⁵⁵ Ver referência na comunicação sobre a lei de direito autoral e a intertextualidade (TANAKA, 2008).

participante de todos os eventos, reuniões, apresentações, funcionando até como secretária, em alguns momentos. Afinal, eu estava ali em todos os eventos ocorridos, participando das atividades, festas e do processo de aprendizagem do grupo. Contudo, desempenhei funções que não interferissem no processo de ensino e aprendizagem que então era o meu foco de pesquisa, sendo possível manter-me como “olheira”, a observar um pouco mais de longe do que se tivesse a me investir de uma função docente, por exemplo. O pretense distanciamento que foi meta desde o início da investigação, por entender que a pesquisa tinha os traços de uma pesquisa participante, todavia, periférica, e que não tinha a intenção de perder esse foco. Entretanto, não foi uma tarefa tão simples, visto que minhas próprias características pessoais, vontades e ímpetos foram controlados em função dos objetivos a serem alcançados dentro da pesquisa, sob uma justificativa metodológica. Ademais, tive que, por vezes, desvencilhar-me de situações para não ter que emitir opiniões que poderiam ser absorvidas por outrem, levando-as a agir de modo tendencioso, participando com espontaneidade no intuito de deixar as pessoas sempre à vontade em minhas articulações e interações com o grupo.

2.8 ESCOLHENDO O REPERTÓRIO: PONTOS A SEREM TOCADOS

De acordo com a pergunta-chave (subitem 2.3.2), faz-se mister o entendimento primeiramente do que chamamos de articulações pedagógicas que será esmiuçado no capítulo 3 deste estudo. Entretanto, posso dizer *a priori* que se tratou do modo como os(as) seus(uas) mestres(as), como denomino neste contexto estudado os facilitadores, articuladores, mediadores ou professores dentro de uma cultura local, se relacionavam do ponto de vista do ensino e aprendizagem musical com os participantes do grupo. Nesta pesquisa, levou-se em conta como um grupo formado eminentemente por mulheres e alguns homens que dele participaram se inter-relacionavam entre si.

A partir da definição metodológica do objeto de estudo, fui impelida a seguir os passos provenientes de uma escolha cujos objetivos desdobraram-se em:

a) Geral: observar, registrar, analisar e refletir sobre as articulações pedagógicas realizadas no processo de ensino e aprendizagem dos saberes musicais do grupo das Ganhadeiras de Itapuã.

b) Específicos: 1) Identificar, detalhar e registrar as idiossincrasias dos indivíduos que participam do processo sociocultural do grupo e de como ocorreram as articulações pedagógicas entre as pessoas que interagiram com o grupo; 2) Selecionar as cenas e/ou episódios mais relevantes da práxis educacional que apontassem para articulações pedagógicas no ensino de música e caracterizá-las de acordo com os itens da abordagem PONTES que tem duplo sentido: a) metafórico, significando pontes como conectividade, articulação; b) acróstico que corresponde a cada uma das observações articulatórias pedagógicas que partam do professor e do aluno. PONTES (termo que será largamente explicado no capítulo 3) compõe-se dos termos: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade (OLIVEIRA et al., 2007); 3) Contrastar as cenas com a literatura pertinente, visando obter novos *insights* e perspectivas que fossem adequadas à formação de professores de música antenados com as necessidades atuais, tanto das escolas quanto das comunidades brasileiras; 4) Cruzar os resultados visando obter maior grau de confiabilidade na pesquisa e interpretar os resultados, fazendo recomendações que pudessem ser úteis para a ampliação dos conhecimentos da área de ensino de música para todos os níveis e âmbitos (dentre bacharelados, licenciados) de aplicação, quer na formação inicial ou continuada de professores; 5) Minimizar a distância entre os modos de ensino e aprendizagem escolar e não escolar educativo-musicais, a partir da análise de um estudo de caso, analisando e discutindo sobre o modo como se ensina e aprende no contexto escolhido

que servirá de reflexão para repensar as práticas musicais dos alunos de contexto escolar nos seus mais variados estágios de desenvolvimento musical.

A formulação desses objetivos influenciou no roteiro das entrevistas, que foi firmado no sentido de compreender qual a vida pregressa dos participantes antes de entrar no grupo, quais relações que mantiveram com outros participantes para compreender como se desenvolviam as relações estabelecidas ao longo do processo de criação, interação e desenvolvimento artístico e pedagógico do grupo, bem como se havia uma diferenciação entre o fato de estarmos tratando de um grupo majoritariamente formado por mulheres.

Por sua vez, a chegada a tais questões foi influenciada por uma trajetória pessoal de instrumentista e até de compositora (na intenção de compor para um grupo influenciado pela construção musical com referência na cultura popular), além de professora de música e de vir tendo contato com o âmbito da cultura popular nordestina há quase duas décadas. Ao perceber que o universo da aprendizagem e do ensino musical neste tipo de contexto trazia um arcabouço de possibilidades e um sistema próprio, surgiu a curiosidade de pesquisar e entender como se dava o processo de ensino e aprendizagem musical nesta seara. Por fim, já tendo trabalhado com um grupo infantil, outro de adultos, predominantemente masculino, surgiu a oportunidade de analisar um grupo de maioria feminina.

2.9 CONFIABILIDADE, TRIANGULAÇÃO E OUTRAS QUESTÕES

Quando falamos em pesquisa qualitativa, conforme mencionado, anteriormente, neste capítulo, percebemos também que existem opiniões variadas sobre o que seria uma pesquisa de boa qualidade, mas sabidamente há um consenso no que tange aos referenciais em pesquisa qualitativa quanto à relativização com a pesquisa quantitativa. Assim, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 479-480), há três posturas comumente utilizadas pelos

pesquisadores quando se referem às questões de validade, fidedignidade e representatividade em relação à pesquisa qualitativa. A primeira corrente projeta diretamente tais questões da tradição quantitativa para a pesquisa qualitativa; a segunda argumenta que amostragem, fidedignidade e validade são positivistas, entendendo que “todos os chamados critérios de qualidade são formas de controle social da comunidade científica sobre seus membros, que devem, em princípio, ser rejeitados” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 479); e a terceira apoia a ideia de “critérios de qualidade, mas defende o desenvolvimento de critérios relevantes especificamente à tradição qualitativa”, elencando, pois, exemplos desses critérios, tais como “persuasividade (*sic*) [persuasão], acessibilidade, autenticidade, fidelidade, plausibilidade e probidade (Hatch & Wisniewski, 1995; Seale, 1999)” (apud BAUER e GASKELL, 2002, p. 480).

Destaco, portanto, a terceira corrente, entendendo que devemos optar por um tipo de conjunto de critérios que equivaleriam aos da pesquisa quantitativa, principalmente, no que diz respeito “a conquistar a confiança dos pares, demonstrando a relevância da pesquisa e, desse modo, assegurando uma credibilidade pública ao processo de investigação. (...) O que queremos sublinhar é que a ciência opera em um espaço público” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 480). Por conseguinte, escolhi para falar deste tópico no momento antes de partir para os instrumentos de coleta e justificar metodologicamente as tramas desse projeto que culminaram na análise dos dados.

Ao falarmos em estudos de caso etnográfico, portanto, metodologia da investigação qualitativa referindo a um estudo de caso de determinada estrutura social, “nós eliminamos o que é historicamente único e nos concentramos nas propriedades genéricas do grupo, visto como um exemplo de tipo específico de estrutura” (BECKER, 1997, p. 128). Para Becker, estudar as relações entre as características essenciais de um determinado tipo de estrutura

significa expressá-las por generalizações verbais, sendo o resultado desta pesquisa um modelo que poderia ser aplicado a outros tipos de estrutura com as mesmas características. A ideia centrar-se-ia em uma nova análise que jogaria com o sentido de confiabilidade. Caso repetíssemos o estudo, outro observador produziria a partir da mesma análise um mesmo modelo total, desde que ele utilizasse a mesma estruturação teórica e estivesse interessado nos mesmos problemas, pois, segundo Becker (1997, p. 128), nem a estruturação teórica nem o problema principal escolhido para estudo são inerentes ao grupo estudado.

Não obstante, dada a mesma estruturação básica – por exemplo uma sociologia baseada em concepções de estrutura social, cultura e interação simbólica –, as mesmas partes fundamentais do grupo estudado seriam encontradas em um segundo estudo, mesmo que os problemas principais escolhidos para estudo sejam muitos diferentes. (BECKER, 1997, p. 128)

Dadas as características de cada tipo de pesquisa (qualitativa e quantitativa), a questão da validade necessariamente deve ser tomada de forma distinta, caso contrário seria invalidar uma em detrimento da outra, uma vez que os parâmetros de uma e outra são, sob determinados aspectos, incomensuráveis.

A metodologia quantitativa lida com a pesquisa em termos de validade, ou seja, de algo que tem valor, profícuo, proveitoso, que está abalizado pelos métodos que aplica e que através deles se pressupõe que se chegue a resultados objetivos, confiáveis e seguros. De acordo com Madsen (1978, p. 107), validade representa até que ponto o teste usado na pesquisa mede aquilo que ele se propõe a medir. Para determinar a validade, o pesquisador precisa ter critérios externos independentes para aqueles itens que o teste vai medir.

No campo da metodologia qualitativa, a questão da validade, bem como de outros parâmetros para avaliar uma pesquisa, resolver-se-á através de dois critérios de equivalência funcional que, para ambas – quantitativas e qualitativas –, seriam a confiabilidade (c) e a relevância (r). Consoante classificação de Bauer e Gaskell (2002, p. 481), tais critérios se

aplicariam igualmente às tradições tanto quantitativas quanto qualitativas. Todavia, para esse âmbito, interessa-nos a tradição qualitativa cujos parâmetros de inferência da validade seriam: triangulação e reflexividade (c), transparência e clareza nos procedimentos (c), construção do *corpus* (c, r), descrição detalhada (c, r), surpresa pessoal (r) e validação comunicativa (r). Sem a necessidade de exaurir todos os pontos, deter-me-ei naqueles que acredito configurarem melhor os parâmetros desta pesquisa.

Um dos primeiros pontos diz respeito à triangulação. “O termo triangulação deriva da navegação marítima e da geografia militar, onde se localiza um determinado ponto pela sua direção e distância em relação a três pontos referenciais diferentes” (SOUSA, 2009, p. 172). No campo da educação, a triangulação é compreendida como sendo um modo de investigação em que se observa o mesmo fenômeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos (SOUSA, 2009, p. 172).

A triangulação, na verdade, surgiu na pesquisa para aumentar o grau de fidelidade quanto à autenticidade dos dados e, conseqüentemente, às suas interpretações. Segundo Patton (apud YIN, 2005, p. 126), a triangulação pode ocorrer em níveis diferentes: de fontes de dados (triangulação de dados), entre avaliadores (triangulação de pesquisadores), de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação de teoria) e de métodos (triangulação metodológica).

Neste estudo, foi priorizada a triangulação de fonte de dados, em dois tipos: a) a triangulação de fontes pessoais, entre os diversos participantes da pesquisa (total de 40, ver quadro 1, no item 2.11) e b) a triangulação das fontes bibliográficas e documentais, obtidas com diferentes métodos de coleta, a partir: b.1) da bibliografia, outras pesquisas que incluíram as ganhadeiras em sua temática ou, mais especificamente, o grupo das Ganhadeiras de Itapuã,

em áreas diversas de estudo (história, museologia, turismo etc.) e b.2) das entrevistas, dos depoimentos, do diário de campo e de vários tipos de notas.

a) A triangulação utilizada, portanto, visou ao cruzamento de dados sobre as informações fornecidas e os olhares a partir de determinados aspectos pedagógicos, históricos, sociais e musicais. A ideia foi perceber se existiam as chamadas articulações (com base na abordagem PONTES) durante os ensaios e nas relações entre as pessoas, bem como tomar informações no que tangenciassem a gênese do grupo, sua contextualização, crenças e valores das pessoas inseridas, sendo expandida para além do âmbito dos ensaios. Para atender a confirmação dessas questões, utilizou-se, principalmente, a triangulação de dados e conteúdos nos depoimentos de todos os participantes entrevistados e observados, diante de todo ambiente e processo que permeou desde a criação do grupo até o final da pesquisa.

b) A triangulação de fontes bibliográficas: diante desta realidade, elenco alguns dos trabalhos que foram realizados sobre ganhadeiras e/ou ganhadores, sobre as Ganhadeiras de Itapuã, bem como pesquisas ligadas à Itapuã e/ou ao Abaeté ou que foram produzidas direta ou indiretamente ligadas ao grupo e a temáticas que as envolviam, dentre elas: a) Maria Cecília Moreira Soares. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX⁵⁶; b) Renata Leahy e Lara Machado. Estórias das Ganhadeiras de Itapuã⁵⁷; c) José Manoel de Assis Sousa e Maurício Andrade. Revalorização histórica e cultural do bairro de Itapuã⁵⁸; d) Maria de Fátima Soledade e Renilda do Vale. As Ganhadeiras de Itapuã: uma

⁵⁶ SOARES, 1996.

⁵⁷ LEAHY e MACHADO, 2006.

⁵⁸ SOUSA e ANDRADE, 2006.

manifestação cultural afro-brasileira⁵⁹; f) Francisco A. Nunes Neto. A Condição Social das Lavadeiras de Salvador (1930-1939): quando a História e a Literatura se encontram⁶⁰; g) Caro Pires, Clarissa Pacheco, Donminique Azevedo e Karina Brasil⁶¹ e h) Tânia Almeida Gandon. O índio e o negro: uma relação legendária⁶². Esses foram alguns dos artigos, trabalhos acadêmicos e pesquisas que estiveram ligados ao universo das ganhadeiras e estudados para a compreensão sobre a identidade do grupo das Ganhadeiras, inclusive, dando suporte para o entendimento das relações sociais dentro do grupo.

b.2) A triangulação de entrevistas, depoimentos, diário de campo e demais notas será comentada no item sobre instrumentos de coleta (item 2.10).

A triangulação, nestes casos, faz-se necessária devido ao grau de subjetividade que o pesquisador impinge à pesquisa, o que pode gerar dúvidas sobre a aceitação quando se trata de metodologias de abordagem qualitativa. Neste caso, aconselha-se que a triangulação envolva metodologias convergentes a fim de garantir a pertinência dos resultados obtidos. Assim, por exemplo, em um estudo de caso, tornou-se imperativa a triangulação a partir da análise de documentos e da observação direta sobre as entrevistas que foram feitas com os participantes diretos e/ou com outros que tiveram envolvimento ou conhecimento do grupo e dos processos que estavam sendo estudados, pois é o cruzamento de diferentes dados, de fonte diferenciada que permite a triangulação de pessoas, instrumentos, documentos, entrevistas, em uma combinação de todos.

Para aqueles que ainda têm dúvidas e falam sobre validade na pesquisa qualitativa, do caráter da representatividade da amostra ou mesmo da objetividade na interpretação da

⁵⁹ SOLEDADE e VALE, 2007.

⁶⁰ NUNES NETO, 2005.

⁶¹ PIRES et al., 2010.

⁶² GANDON, 1997.

pesquisa qualitativa, o fazem fruto da comparação existente com a investigação quantitativa. É importante, todavia, ressaltar que o critério da subjetividade deve ter sua utilização com base no bom senso, no posicionamento parcimonioso sobre o tratamento das prioridades dentro de cada pesquisa.

Ainda, conforme a classificação de Bauer e Gaskell (2002, p. 482-488), os critérios de confiabilidade se pautariam pela transparência e clareza nos procedimentos, como se procurou adotar nesta pesquisa; pela construção do *corpus*, que “é um processo iterativo, onde camadas adicionais de pessoas, ou textos, são adicionadas à análise, até que se chegue a uma saturação e dados posteriores não trazem (*sic*) [tragam] novas observações” (2002, p. 485); e pela descrição detalhada, em que “um registro cuidadosamente indexado (...) fornece ao leitor intuições a respeito do colorido local, da linguagem e do mundo da vida dos atores sociais. Um relatório bem escrito (...) traz o leitor para o meio dos atores sociais” (2002, p. 486).

Já quanto ao critério de relevância, os autores afirmam que o pesquisador deverá se pautar pelos detalhes da construção do *corpus*, pela descrição detalhada dos resultados, pela evidência da surpresa pessoal que diz respeito à evidência que “pode trazer surpresa de duas maneiras: tanto com respeito a algum ponto de vista do senso comum, como com respeito a alguma expectativa teórica” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 486) e, em algumas circunstâncias, pela validação comunicativa, significando a “validação da análise de entrevista ou dos materiais de texto através da confrontação com as fontes e obtenção de sua concordância e consentimento” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 486). Enfim, todos esses critérios devem ser levados em conta, sem, contudo, esquecer-se de responder às exigências de credibilidade pública, como já mencionada.

2.10 INSTRUMENTOS DE COLETA

Dentro da coleta de dados, vários foram os meios de obtenção dos dados para a pesquisa: a) análises de entrevistas (individuais e coletivas, diagnósticas e em maior profundidade), depoimentos e conversas informais; b) levantamento e pesquisa bibliográfica e via Internet; c) exame de materiais audiovisuais e fotografias; d) memorização de fatos e anotações; e) análise de fontes documentais.

De fato, a entrevista em profundidade e a observação participante são as estratégias mais representativas da investigação qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 16) e, principalmente, para a metodologia de estudo de caso (GOLDENBERG, 1999, p. 34), lembrando não ser “possível formular regras precisas sobre as técnicas utilizadas em estudo de caso, porque cada entrevista ou observação é única: depende do tema, do pesquisador e de seus pesquisados” (GOLDENBERG, 1999, p. 35).

2.10.1 As Entrevistas: afinando o instrumento

Indubitavelmente, uma etapa delicada dentro da pesquisa de campo são as entrevistas. Os dados fornecidos por uma entrevista contribuem sensivelmente para a riqueza de informações a serem descritas e interpretadas.

O pesquisador, principalmente, durante o período de coleta de dados, deverá estar atento “às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo estudado. (...) vai ter que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar o máximo possível os dados que for obtendo” (ANDRÉ, 2008, p. 60).

Assim, tentando não interferir no andamento natural dos ensaios e do processo em si, uma vez que procurei uma postura mais observadora, passei a conviver e encontrar bastante

tempo para poder me aproximar e conversar com os entrevistados de modo mais espontâneo possível. Como disse Merriam (apud ANDRÉ, 2008, p. 62), “uma pessoa comunicativa e empática com os informantes, estabelece *rapport* [relacionamento], faz boas perguntas e ouve atentamente”. Conseguir estabelecer essa relação de empatia torna o instrumento eficaz e prazeroso, deixa o instrumento de coleta afinado e o resultado mais satisfatório.

A empatia vem sendo apontada há muito como uma característica essencial dos pesquisadores que realizam trabalho de campo. Ela se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que está nas raízes dos estudos qualitativos. Segundo esse princípio, o observador deve tentar se colocar no lugar do outro para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando [exercício de alteridade]. Ela é, portanto, um importante componente nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo. (ANDRÉ, 2008, p. 62, comentário nosso)

A expectativa foi de que a entrevista propiciasse a ambos, entrevistadora e entrevistadas(os), uma conversa com roteiro flexível e aberto. Procurei uma inserção no campo de pesquisa muito tranquila, com bastante tempo para poder me aproximar e conversar com as(os) participantes do grupo, desenvolvendo um ambiente de confiabilidade e espontaneidade, preparando-me para os momentos das entrevistas, evitando incorrer nas limitações que poderiam ocorrer quando da não correta aplicação de tal instrumento.

Como observadora e entrevistadora, foi preciso sentir-me no meio, estar em meio, ao seu fazer musical, compartilhando significados. Assim, as entrevistas poderiam não mais ocorrer entre totais estranhos, mas a partir de alguém que, ao longo da trajetória, se fez conhecer e tentou aproximar-se um pouco de todos com quem lidou. Tudo pensado para que as entrevistas, também, fossem realizadas no ambiente mais próximo da realidade das(os) entrevistadas(os). Para tal, estive presente às apresentações e festas, de aniversários,

religiosas, católica como a Festa de São Tomé⁶³, e sincrética, como a Lavagem de Itapuã ou, ainda, de candomblé, como o presente de Iemanjá⁶⁴ (Anexo A3a – Cortejo para o presente de Iemanjá, 2009), além de apresentações artísticas não exclusivamente do grupo, mas das quais participavam uma ou várias das ganhadeiras, criando um ambiente propício e familiar para um contato mais aproximado, como alguém que participou da vida social e artística de uma grande família.

As entrevistas semiestruturadas e parcialmente estruturadas⁶⁵ seguiram um roteiro aberto às questões que foram preparadas antecipadamente. A entrevista semiestruturada diz respeito a uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188), enquanto a entrevista parcialmente estruturada seriam aquelas “cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188). Todavia, foi deixado ao alvedrio dos(as) entrevistados(as) que discorressem de modo livre,

⁶³ Acontece em Itapuã, no mês de dezembro, no coqueiral de Piatã. “A passagem de São Tomé da Bahia, aqui deixando marcas indeléveis de suas pegadas, é a lenda mais antiga que possuímos. A seu respeito, em cartas enviadas para Portugal, falaram, com largueza, os padres da Companhia de Jesus, a começar por Manuel da Nóbrega. Antes deles, porém, a *Nova Gazeta Alemã*, documento de 1514 ou 1515, já noticiara haver entre os primitivos habitantes do Brasil uma recordação da presença de São Tomé no interior do país, onde cruzeiros indicavam a passagem do denominado *Deus pequeno*” (SILVA, 1954 *apud* SILVA, 1972). “À vaga declaração mencionada, seguiu-se um comunicado do padre Nóbrega, poucos dias após sua chegada à Baía de Todos os Santos. Consta da carta escrita ao padre mestre Simão, datada de 15 de abril, onde se lê o seguinte: ‘Também me contou pessoa fidedigna que as raízes de que cá se faz o pão, que São Tomé as deu, porque cá não tinham pão nenhum. E isto se sabe da fama que anda entre eles, *quia patres eorum nuntiaverunt eis*. Estão aqui perto uma pisada figurada em uma rocha, que todos dizem serem suas. Como tivermos mais vagar, havemo-las de ir ver’” (NÓBREGA, 1931, p. 78 *apud* SILVA, 1972).

⁶⁴ Corresponde a uma festa na qual são oferecidos presentes à Iemanjá (entidade dos orixás que corresponde à rainha do mar); no sincretismo religioso, corresponderia à Nossa Senhora de Santa Bárbara. Os presentes podem ser bonecas, espelhos, perfumes, brinquedos, bijuterias e até um bolo que são levados por embarcações, ornamentadas com flores e água de cheiro para oferta a Iemanjá de cima das embarcações, atiradas ao mar.

⁶⁵ Laville e Dionne (1999, p. 188) fizeram uma diferenciação sutil entre a entrevista semiestruturada e parcialmente estruturada. Com tal diferenciação, entendi que foram utilizados os dois tipos, em função dos entrevistados que ora permitiram que fosse usado uma ou outra.

sem a preocupação com o tempo e dentro da conveniência de cada um(a). O intuito era obter respostas a dois conjuntos de perguntas: a primeira que tratava de suas histórias de vida até suas respectivas chegadas ao grupo; a segunda bateria de perguntas destinava-se a entender como ocorreu a formação do grupo e em que momento os participantes foram inseridos, passando pelo aprendizado musical dentro do grupo até aquela data.

Procurei, também, manter um tipo de conversa bastante informal com os(as) entrevistados(as), para que a situação de entrevista não causasse algum tipo de bloqueio nas pessoas, que muitas vezes ocorre quando da presença de gravador/filmadora e mesmo pelo desconforto que pode causar a figura de entrevistador.

2.10.2 Roteiro das Entrevistas

Em síntese, as entrevistas foram divididas em um primeiro bloco de perguntas gerais que tangiam à história de vida, história oral, considerada mais como entrevista de diagnóstico. Nesse tipo de entrevista, opta-se por recorrer à biografia do sujeito, determinando suas opiniões, atitudes e características pessoais através dos questionamentos e das respostas dadas (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 32). O primeiro bloco (A) referiu-se à trajetória musical e vida pessoal dos(as) entrevistados(as) até sua chegada ao grupo. E o segundo (B) conteve perguntas mais específicas sobre a prática educativa dentro do coro, deixando a entrevistadora livre para suscitar novas questões que pudessem surgir ao longo da conversa e que se referissem a questões relativas ao grupo, ao histórico, aos desafios e necessidades de seus entrevistados, bem como das articulações pedagógicas e outros aspectos existentes dentro do grupo e/ou relacionados aos entrevistados com o grupo.

O roteiro básico, portanto, constou dos seguintes tópicos: Bloco A – Perguntas gerais: surgimento do grupo; ingresso no grupo das Ganhadeiras de Itapuã; qual a importância

do grupo e o que ele representava em suas vidas; relações pessoais entre os integrantes do grupo e sua versão sobre a história das ganhadeiras. Neste bloco, encontraram-se as perguntas que compuseram a primeira parte do trabalho, inseridas no capítulo 1 e que correspondem às histórias de vida, bem como a trajetória das ganhadeiras para compreender como se deu o ingresso no grupo. O Bloco B – Perguntas específicas sobre o processo de ensino/aprendizagem dentro do grupo: meios de atração que possibilitaram a presença de crianças/adolescentes no grupo; aproveitamento do conhecimento prático de meninas(os); o ensinamento às crianças; etapas e/ou partes do processo de ensino e aprendizagem; os desafios de ensinar; necessidades dos jovens e das idosas como pessoas que educam; expectativas e planos das pessoas em relação ao futuro do grupo e a existência ou não de diferenças de articulação pedagógicas entre mulheres e homens (Anexo B3 – Roteiro das Entrevistas). Esse bloco, cujo foco centrou-se na transmissão dos saberes, esteve voltado de modo mais proeminente para as crianças e adolescentes pertencentes às Ganhadeiras, por entender que esse grupo mantinha, de modo mais enfático, uma preocupação com a perpetuação e manutenção do grupo através da transmissão do conhecimento local e comunitário.

Embora a ideia inicial fosse abarcar todas as pessoas, a metodologia adotada pelo próprio grupo teve como perfil um direcionamento mais específico para aquelas que apresentaram suas “pedagogias” ou momentos de articulação pedagógica que assim foram se delineando ao longo do processo dentro do tempo em que a pesquisadora permaneceu em campo.

2.10.3 Limites da Pesquisa

Como técnica de coleta de dados, a entrevista foi utilizada, em alguns casos, com maior profundidade do que em outros. Isso devido ao envolvimento do(a) entrevistado(a) com

o grupo, além de terem sido complementadas com dados de fontes documentais e/ou publicações relacionadas ao grupo das Ganhadeiras de Itapuã e das ganhadeiras, de modo geral. Os formatos das entrevistas, conforme citado anteriormente, foram empregados dependendo do tipo de entrevistado(a). Com pessoas que conseguiam ter mais poder de articulação, elaboração de respostas, procurou-se manter a entrevista semiestruturada; já em algumas situações, foram necessárias uma melhor adaptação na ordem das questões e até retiradas de outras, portanto, fazendo-se necessária a entrevista parcialmente estruturada. No caso de pessoas que acompanharam ou mantêm/mantiveram uma relação com o grupo, nem sempre a entrevista seguiu o roteiro proposto, casos em que esteve adstrita à obtenção de informações complementares, de esclarecimento sobre determinada personalidade local de Itapuã, acontecimentos históricos ou impressões pessoais sobre o grupo e o contexto em que estas se inseriam. De fato, configurei algumas narrativas como depoimentos, algumas vezes tomadas de modo espontâneo quando percebia que algumas pessoas queriam falar sobre algo/alguém que conheciam, quando eu comentava sobre a pesquisa ou quando elas comentavam sobre suas práticas. Tudo sempre registrado com a devida autorização dos(as) entrevistados(as). Do protocolo das entrevistas, fez parte um documento que me autorizava a registrar e divulgar o que estava sendo gravado, além de mencionar seus nomes (Anexo B2 – Modelos de autorizações).

Foram ainda entrevistadas algumas pessoas que participaram, de modo ativo, da organização do grupo ou que são ligadas à comunidade itapuãzeira, que conheceram a história do grupo, de personalidade do bairro ou da Itapuã de outrora.

Quanto à ética na presente pesquisa, devo salientar que parte da negociação com as(os) entrevistadas(os) compreendeu um acordo, proposto por minha iniciativa, segundo o qual algumas informações que dissessem respeito à vida familiar ou a outras questões de foro

íntimo não seriam gravadas ou reproduzidas. As pessoas ficaram à vontade para pedir que eu interrompesse as gravações, caso entendessem que determinado assunto não estava permitido ser registrado, ainda que estivessem sendo relatados a esta pesquisadora.

Do grupo, dei prioridade para entrevistar os participantes mais atuantes dentro do grupo, fossem mulheres, homens, crianças ou adolescentes⁶⁶. Das quarenta pessoas entrevistadas, foram realizadas trinta e três entrevistas completas, ou seja, contendo os dois blocos de perguntas, podendo algumas destas serem consideradas, inclusive, como entrevistas-piloto ou diagnóstica, pois, quando iniciei as entrevistas, em dezembro de 2008, o grupo não estava mantendo uma regularidade de ensaios, o que só viria a ocorrer em agosto de 2009 até o fim da coleta de dados, a partir do ingresso de um novo membro no grupo. E então, as entrevistas que foram feitas antes do ingresso desse integrante foram repetidas em relação ao segundo bloco de perguntas, no qual estavam sendo discutidos/perguntados sobre o processo de ensino e aprendizado e suas articulações pedagógicas dentro do grupo. Assim, quase um ano após a coleta de algumas das entrevistas, resolvi repetir o segundo bloco de perguntas com onze das integrantes do coro.

Um novo acontecimento apurou o meu olhar sobre o grupo, além da mudança ocorrida na presidência do grupo. Devido à troca do seu diretor musical, durante um período aproximado de cinco meses, houve uma mudança na postura dos participantes do grupo, quer dizer, na visão desta pesquisadora, houve um amadurecimento do grupo em relação a algumas questões educativo-musicais, bem como da relação “professor e aluno” e do seu processo de ensino e aprendizagem. Quando se fala dessa relação, remetemo-nos às premissas fundantes de que o espaço que ali se encontravam tinha um compromisso com a performance, a música,

⁶⁶ Muitas dessas crianças, na verdade, já são hoje consideradas adolescentes. Algumas entraram no grupo com idades entre 6 e 8 anos, permanecendo no grupo até agora. Essa transição merece algumas considerações que exporei em outro momento. Por isso, grafo criança/adolescente, para que entendamos que existem algumas questões a serem analisadas. São as crianças de outrora que permaneceram no grupo como adolescentes.

a cultura local, principalmente com um sentido de cidadania e com o espetáculo musical que incluíam também dança e teatro. Um amálgama de representações a serem desveladas através do véu da história das ganhadeiras.

O que se esperava é que houvesse um “professor” capaz de conectar-se aos integrantes do grupo de modo a otimizar o trabalho artístico, bem como possibilitar um avanço nos modos de absorção da música e do canto para a preparação de um show. Para tal, portanto, era imprescindível que o mediador, facilitador ou professor (dentre tantos outros nomes que poderiam ser dados) fosse capaz de manter o grupo coeso, estimulando-o, levando-o a aprender e melhorar sua performance nas apresentações públicas. Em outras palavras, alguém que propiciasse um amadurecimento artístico e musical ao grupo, aproveitando as potencialidades de cada integrante, além de educá-los, em amplo sentido. Deste modo, a relação “professor-aluno” tornou-se um tópico prioritário daquele espaço educativo, o elemento primordial de todo o processo que, por conseguinte, passou a ser observado mais especificamente no que dizia respeito às articulações pedagógicas que estavam ocorrendo. Naquele momento, passou-se a serem observadas as atitudes/ações e reações dos “professores” e dos “alunos” e se estas representavam ou não um diferencial na questão do ensino e aprendizagem musical no contexto em questão. O período descrito coincidiu com o melhor momento que tive para a coleta de dados.

Segundo a disponibilidade da investigadora e dos participantes da pesquisa, foram agendadas várias entrevistas, enquanto acompanhava o processo de ensino e aprendizagem que acontecia desde o início do período em que o grupo passou a manter uma regularidade quase “escolar” no cronograma de seus ensaios, o que não havia ocorrido no período anterior à data de minha real entrada no campo de pesquisa.

As observações e as análises constantes neste estudo tratam das articulações pedagógicas realizadas basicamente a partir de 26 de agosto de 2009 a 16 de dezembro de 2009, eventualmente, com a inclusão de alguns períodos espaçados que corresponderam a momentos de desenvolvimento do próprio grupo desde o nosso primeiro contato (capítulo 4).

Das entrevistas realizadas com as crianças/adolescentes do grupo, foram indagadas, preferencialmente, perguntas do segundo bloco, deixando-as à vontade para falar sobre sua trajetória de vida até a chegada ao grupo, apenas como dados introdutórios, de modo mais sucinto e um tanto diferenciado das perguntas direcionadas aos adultos, visto que, durante o processo, emergiram situações em que surgiram perguntas mais específicas aos acontecimentos transcorridos.

Na segunda vez em que repeti o segundo bloco de perguntas (com 11 das ganhadeiras), optei pela entrevista coletiva, dividindo-as em grupo de três, preocupada em não ter opiniões que se confrontassem a respeito de outras questões que não dissessem respeito ao foco educativo, uma vez que poderiam prejudicar o andamento e a fluidez das entrevistas, no caso de embates paralelos. Procurei manter, em cada entrevista coletiva⁶⁷, grupos mais coesos do ponto de vista afetivo e ideológico, o que entendo que funcionou bem e isso só foi possível graças a um conhecimento prévio sobre as pessoas envolvidas. Por exemplo, quando se falava sobre a questão da indumentária das ganhadeiras, um determinado grupo entendia que as vestes deveriam ser o mais fiel àquelas usadas na época das antigas ganhadeiras. Nessa mesma linha, os colares deveriam ser de contas de sementes, naturais, como eram antigamente. Outras delas entendiam que, se estávamos no século XXI, deveriam utilizar o material existente e isso, na opinião de algumas, não revertia em prejuízo para o grupo ou

⁶⁷ Nesta parte, “através da seleção de pessoas competentes, procuram-se reunir tanto dados úteis para as hipóteses levantadas como resposta às mesmas”, muito usada na coleta de dados científicos (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 32).

sobre a aparência que pretendiam reproduzir, ou seja, a de uma ganhadeira de tempos remotos.

Dentre as pessoas que foram escolhidas para as entrevistas e que faziam parte do núcleo do coro, foram ouvidas algumas que participaram/participam de modo ativo, como músico, ou fizeram/fazem parte da organização e direção do grupo. Dos oito músicos, entrevistei cinco que participaram de modo mais efetivo dos ensaios e apresentações.

2.11 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Explicitamos, a seguir, os critérios de seleção dos entrevistados dos três grupos, seguidos por um quadro com dados dos participantes:

1) Do primeiro grupo, foram selecionadas todas as ganhadeiras efetivamente participantes do grupo (1-15).

2) Do segundo grupo, foram escolhidos alguns dos componentes da administração do grupo, bem como o compositor Reginaldo Souza (Seu Regi), que fez músicas para o grupo:

a) Referente ao primeiro período (início da entrada da pesquisadora no campo de pesquisa até agosto de 2009): Amadeu Alves (antiga direção musical). Componentes que permaneceram ou se afastaram antes da mudança para uma nova direção musical: Jenner Salgado (produção) e Salviano Almeida (produção), dentre outros que permaneceram no grupo: 16, 17, 18, 21, 22 (quadro de participantes). Referente ao segundo período (de agosto a dezembro de 2009), após a entrada de Marcos Oliveira (25), além de: 20 a 24, 26 e 27. Pessoas que conheceram e/ou participaram do trabalho junto ao grupo ou estiveram ligadas ao grupo de alguma forma (Dona Cabocla, Ivani Brito, Geane Guimarães e Carlos Ribeiro) (36-40).

b) Pessoas que permaneceram no grupo desde o ingresso da pesquisadora em campo até o final.

3) Do terceiro grupo, bem mais reduzido, de crianças/adolescentes que estiveram presentes nos ensaios e apresentações do grupo durante o período em que ocorreu a pesquisa (28-35).

Principais participantes e entrevistados⁶⁸

Nome/Apelido	Função (trabalho)	Idade/ Data de nascimento	Sexo
1. Amália Pereira dos Santos	Baiana de acarajé	54 anos/ 13/01/1955	F
2. Anamaria Conceição das Virgens	Funcionária pública federal aposentada	63 anos/ 09/07/1946	F
3. Eunice Jorge dos Santos/Dona Eunice/Nicinha	Cantora, compositora e costureira	72 anos/ 07/02/1937	F
4. Herondina Reis Soares/ Heró	Baiana de acarajé	62 anos/ 18/10/1947	F
5. Jaciara dos Santos/ Jáci	Baiana de acarajé	47 anos/ 20/08/1962	F
6. Joalice Efigênia da Conceição	Lavadeira	43 anos/ 05/08/1966	F
7. Maria da Paixão dos Anjos Santos/ Maria de Xindó	Lavadeira	64 anos/ 19/11/1945	F
8. Maria Jacy dos Santos/ Jacy	Lavadeira/ Aposentada	67 anos/ 11/11/1942	F
9. Maria Hermelina Paranhos Dias/ Mariinha	Lavadeira/ Aposentada	75 anos/ 08/03/1934	F
10. Maria Lúcia Pereira das Virgens/ Lucinha	Funcionária pública federal	57 anos/ 15/02/52	F
11. Raimunda da Conceição/ Vovó	Lavadeira/ Aposentada	78 anos/ 10/11/1931	F
12. Rachel Pereira das Virgens Reis/ “Cocadinha”	Lavadeira/ Funcionária pública municipal aposentada	67 anos/ 06/08/1943	F
13. Teresa Cristina Silva de Lima/ Lica	Do lar	48 anos/ 21/06/1961	F
14. Verônica Raquel Santana das Virgens	Orientadora de projeto social (dança)	24 anos/ 04/10/84	F
15. Tereza Conceição Santos	Baiana de acarajé	57 anos/ 07/09/1952	F
16. Amadeu Alves Ribeiro Filho	Coordenador da Casa da	42 anos/	M

⁶⁸ Obs.: Dos 40 participantes citados no quadro, apenas 33 foram entrevistadas, sendo apenas uma pessoa mencionada com nome fictício (pois não teve interesse em ser citada na pesquisa tampouco foi entrevistada) (v. Anexo A3 – Acervo da Associação Cultural As Ganhadeiras de Itapuã). Os dados foram coletados a partir das entrevistas e das autorizações de imagens e depoimentos dos participantes.

	Música (FUNCEB); compositor e músico	31/05/1967	
17. Jenner César Salgado Passos/ Jeninho	Produtor cultural das Ganhadeiras	49 anos/ 18/05/1960	M
18. Salviano Almeida Filho/ Sal ou Salve	Arte educador/ Produtor cultural	49 anos/ 07/02/1960	M
19. Edvaldo Borges	Diretor financeiro	48 anos/ 14/08/1961	M
20. Fábio de Queiróz Rigueira	Músico (violeiro, violonista)	37 anos/ 09/03/1973	M
21. Leonardo ?/ Léo	Músico (violonista)	?	M
22. Nailton da Cruz Maia/ Nal	Músico (2º grau completo)	33 anos/ 04/04/1978	M
23. Cantídio de Oliveira Menezes Neto/ Moska	Mestre de capoeira/ Músico (percussionista)	33 anos/ 24/07/1978	M
24. Ulysses dos Santos	Músico/ Pescador	68 anos/ 17/11/1941	M
25. Marcos de Oliveira Santos	Compositor/ Músico/ Funcionário dos Correios	42 anos/ 02/02/1967	M
26. “Antenor” (nome fictício)	Músico (percussionista)	?	M
27. Pablo Brito Maia/Binho	Músico (percussionista)	28 anos/ 25/07/1980	M
28. Adriana Costa dos Passos/Adri, Drica	Estudante (1º ano – ensino médio)	17 anos/ 10/08/1993	F
29. Ana Clara Pirajá Santana/Clarinha	Estudante (3ª serie – ensino fundamental)	9 anos/ 28/05/2000	F
30. Carolina Silva Bispo Santos/Carol	Estudante (5ª série – ensino fundamental)	13 anos/ 25/03/1997	F
31. Driele Louise Dias Gomes/Drika, Piu-piu, Pandora	Estudante (7ª série – ensino fundamental)	14 anos/ 16/05/1996	F
32. Edvaldo Conceição Santos/Valdo, Ed	Estudante (6ª série – ensino fundamental)	16 anos/ 08/04/1994	M
33. Evelin dos Santos Dias/Vinha, Vlin	Estudante (1º ano – ensino médio)	16 anos/ 01/04/1994	F
34. Vitória Isabele Costa Ramos/ Vi	Estudante (5ª série – ensino fundamental)	10 anos/ 19/06/1998	F
35. Geysa Lima de Souza/“Índia”, Bina	Estudante (7ª série – ensino fundamental)	13 anos/ 04/04/1995	F
36. Reginaldo Raimundo de Souza/Seu Regi	Compositor/ Dono de bar	67 anos/ 10/12/1942	M
37. Lucila Ferreira/ Dona Cabocla	Cantora/ Dona de bar	94 anos [?]/ [191-?]	F
38. Ivani de Brito	Cantora/ Professora de canto	44 anos/ 17/05/1965	F
39. Geane Guimarães do Carmo	Artesã	45 anos/ 27/09/1964	F
40. Carlos Ribeiro	Escritor, ensaísta, cronista, professor da UFBA	51 anos/ 19/08/1958	M
TOTAL: 40 pessoas			

Quadro 1 – Participantes da pesquisa (dezembro de 2009).

2.12 TRANSCRIÇÃO

A transcrição das entrevistas e demais gravações (depoimentos diversos) foram decisivas para a análise do constructo, de como e quanto essas categorias apareciam para formar um corpo para análise.

Todas as entrevistas foram gravadas em filmadora JCV (com HD), posteriormente, foram transcritas, organizadas, selecionadas e analisadas. Embora eu estivesse ciente de que “uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 251), optei por uma forma em que o entendimento das falas dos entrevistados fosse preservado, priorizando o seu conteúdo e as variantes fonéticas. Assim, adotando a referência ortográfica do português-padrão (conforme o Novo Acordo Ortográfico), procurei não descaracterizar as diferentes falas. Para tal, a construção das frases foi mantida, não sendo corrigidas palavras ou concordâncias que estivessem ao alcance da compreensão do leitor, todavia acompanhada de um glossário sobre os termos utilizados neste contexto, expressões e significados locais.

Segundo o cálculo de alguns pesquisadores, para manter a fidedignidade necessária às transcrições orais, seria exigido em torno de dez a vinte horas de transcrição para cada hora de gravação. Para Potter e Wetherell⁶⁹ (1987 apud BAUER e GASKELL, 2002, p. 275), a relação seria de 20:1, ou 4:1 no caso de transcrições mais simples. Já no sistema que anota a entonação, as falas sobrepostas, respirações, pode se chegar à proporção de 20:1, segundo Gail Jefferson⁷⁰ (apud BAUER e GASKELL, 2002, p. 251). Entretanto procurei não entrar na discussão quanto se caberia ou não uma transcrição tão minuciosa, com todas as marcações possíveis, visto que há autores que advogam o detalhamento, como Bauer e Gaskell (2002, p.

⁶⁹ POTTER, J.; WETHERELL, M. *Discourse and social psychology*, Beverly Hills, California: Sage, 1987.

⁷⁰ Referência bibliográfica não disponível.

251), enquanto outros, como Juotard⁷¹ (1983 apud WEBER, 1996, p. 176), questionam a validade dessas transcrições literais.

Vale ressaltar, no entanto, que nossos objetivos não foram linguísticos, de modo que procurei uma transcrição funcional, pensando inclusive no futuro leitor. Trechos de várias entrevistas foram selecionados e apresentados ao longo da análise, conforme sua pertinência à discussão proposta, seguindo, portanto algumas recomendações quanto à transcrição: a) as passagens pouco audíveis ou inaudíveis foram colocadas entre colchetes; b) as dúvidas, os silêncios, as rupturas sintáticas, assinalados por reticências; c) o grifo utilizado para anotações, por exemplo, *risos* [palavras/trechos em língua estrangeira, como *music*, o nome das pessoas nos diálogos transcritos]; d) foram corrigidos, em notas de rodapé, os erros flagrantes por parte dos entrevistados: datas, nomes próprios, etc.; e) as palavras usadas com forte entonação serão grafadas em negrito (TOURTIER-BONAZZI, 2002, p. 239-240), bem como algumas frases ou palavras de destaque, além de outras, dentro da citação, que foram sublinhadas; f) palavras ou comentários foram colocados entre colchetes [] a título de esclarecimento; g) palavras que já foram absorvidas pelo léxico não se encontram em itálico (regra da Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002).

As transcrições envolveram letras de música, entrevistas, roteiros e falas dos ensaios, recolhidos ao longo do período de dois anos. Trechos dos dados coletados foram utilizados, fazendo parte do que chamei de episódios ou cenas escolhidas e que serviram para traçar as análises constantes no *corpus* deste texto.

As traduções, vertidas do inglês e espanhol para o português, ao longo do texto, foram realizadas por esta pesquisadora.

⁷¹ JOUTARD, Phillipe. El tratamiento de documento oral. *Debats*, n. 10, Valencia, 1984 (extraído do *Ces Voix Qui nous Viennent du Passe*, Paris: Hachette, 1983) apud WEBER (1996).

2.12.1 Vídeos, Áudios e Fotografias

Para documentar os dados obtidos, colecionei fotografias e diversas gravações de áudio e vídeo. Nesta parte, contei, inicialmente, com o auxílio de Salviano Almeida e, posteriormente, Jenner Salgado, que auxiliou esta pesquisa em suas diversas etapas. Durante a finalização da pesquisa, na produção dos anexos deste trabalho, ambos foram prestimosos e solidários na identificação de fotos, documentos e coleta de alguns dados pessoais dos participantes que compuseram os anexos. Dentre os anexos, constam: a) fotos de Adenor Gondim para a Revista Villa Magazine⁷²; b) fotos de Alberto Lima para o Jornal Irohin; c) fotos digitalizadas do acervo das Ganhadeiras de Itapuã, sob os cuidados de Jenner Salgado e Salviano Almeida; d) fotos antigas que aparecem nos anexos (A1 e A2), coletadas via Internet e e) fotos do arquivo pessoal da pesquisadora. Todas as fotos selecionadas para o anexo deste trabalho aparecem com legenda, data, crédito e fonte, salvo algumas que não tiveram alguns de seus dados identificados.

O CD que acompanha esta pesquisa foi produzido pela pesquisadora e incluíram composições das ganhadeiras Anamaria e Eunice Jorge, dos compositores Reginaldo Souza, Amadeu Alves, Marcos Oliveira e Meire Ângela Santos (parceira de Marcos em uma de suas composições), parte do repertório trabalhado e cantado pelo coro (Anexo C2). Ainda, compondo o CD, seis músicas gravadas e masterizadas pelo Estúdio Pracatum, gentilmente fornecidas pela produção cultural do grupo para serem anexadas a este relatório final. Da gravação do DVD que acompanha este estudo, faz parte um videoclipe das Ganhadeiras, editado e produzido por Salviano Almeida e Jenner Salgado, além de trechos de momentos da pesquisa, dentre os ensaios, as entrevistas e as apresentações do grupo.

⁷² KENNEDY, Marvin. Ganhadeiras preservam memória cultural de Itapuã. *Revista Vilas Magazine*, Itapuã, set. 2010, p. 22. Fotos: Adenor Gondim.

Em semelhantes pesquisas, apesar do uso de cassetes de vídeo e/ou áudio (analógico ou digital) ser questionável, eu realizei gravações que me permitiram produzir um arquivo a fim de selecionar, posteriormente, os dados que serviriam de base analítica para a pesquisa, também para registrar as palavras literais dos participantes, que foram de extrema importância para a análise histórica, contextual e educativa da pesquisa, embora entenda que tais opções têm seus prós e contras (STAKE, 2000, p. 72-73).

O uso de fontes documentais foi corrente, como músicas escritas ou transcritas das próprias ganhadeiras e de outros compositores que homenagearam o grupo, atas de reunião, repertório musical cantado pelo grupo, além de algumas reportagens de jornal, *sites* e comunidades da Internet sobre as Ganhadeiras de Itapuã.

2.13 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Uma das etapas mais árduas e, ao mesmo tempo, profícuas de uma pesquisa é a análise e interpretação dos dados. Lembrando, entretanto, que não existem dados sem teoria. “É a teoria que nos orienta na observação empírica. (...) Os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto estórico que o produziu através de um olhar selectivo sobre a realidade da acção humana” (AFONSO, 2005, p. 24, português de Portugal).

A grande dificuldade reconhecidamente entre os investigadores diz respeito ao tratamento dos dados, ou seja, o problema maior não é coleta, mas o que e como analisar, separar, catalogar, categorizar o amontoado de dados advindos de várias fontes. Enfim, a sistematização desses dados depende de uma estruturação prévia, quer dizer, de um projeto concreto em torno das teorias e enquadramento conceitual do questionamento que o investigador está a propor. Strauss e Corbin (1998 apud AFONSO, 2005, p. 118-119) listaram três momentos que comportam a análise e interpretação de informação qualitativa, tais como:

a) Descrição – consiste no uso de palavras para produzir uma imagem mental de um evento, de um aspecto, de um cenário, de uma situação, de uma experiência, de uma emoção ou de uma sensação, num texto produzido; b) Estrutura conceptual – organização dos dados em categorias específicas, (...) de acordo com as suas propriedades e dimensões, usando a descrição para elucidar estas categorias; c) Teorização – definem teoria como um conjunto de categorias bem definidas (temas, conceitos) que são interligados sistematicamente por intermédio de proposições que estabelecem esse relacionamento, de forma a constituir uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar e prever um fenómeno social.

Sem esses pontos estarem claros e vencidos, o pesquisador poderá perder-se, durante algum tempo, dentro da pesquisa ou, por vezes, pode chegar a não concluí-la, ao se deparar com a completa impossibilidade de lidar com a quantidade de informações e dados e acabar por transformá-la em um arquivo-morto e inacessível.

Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes de dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas. Não existem convenções formais para estabelecer a validade de um artigo de investigação qualitativa. A tarefa que se tem em mãos consiste em convencer o leitor da plausibilidade do que expõe. Citar os sujeitos e apresentar pequenas secções das notas de campo e de outros dados ajudam a convencer o leitor e a aproximá-lo das pessoas que estudou (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 252).

Consoante os objetivos especificados nesta tese e após transcrição e análise do vasto conteúdo dos dados, foram escolhidos os episódios/cenas e categorizados, sendo suportados pela principal abordagem desta pesquisa – a AP. Além de tomá-la por parâmetro de análise, foram também sintetizados os resultados de outros trabalhos que envolveram a citada abordagem (v. item 3.3 e Anexo E2). As descrições, bem como as análises e interpretações contidas nos capítulos 5 e 6, foram comentadas a partir das cenas registradas e seleccionadas, proporcionando ao leitor uma maior compreensão sobre o contexto em que figuraram todas as análises produzidas.

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM PONTES E OUTROS APORTES TEÓRICOS

3.1 DELINEAMENTOS PARA UMA REVISÃO DE LITERATURA

Uma revisão bibliográfica “destina-se à avaliação de opções metodológicas alternativas, nomeadamente no que se refere às estratégias de investigação. (...) ponderar eventuais vantagens e limitações de diferentes opções” (AFONSO, 2005, p. 52). Toda escolha metodológica de uma investigação acompanha implicitamente também escolhas epistemológicas, como foi dito no capítulo 2. O próprio desenvolvimento do pensamento dentro da pesquisa qualitativa refletiu sob uma parcela importante da história das pesquisas, também, no âmbito da educação musical. Neste direcionamento, centramo-nos, pois, nas escolhas seguindo os caminhos tomados por pesquisadores que inicialmente buscaram um enquadramento teórico nos estudos culturais⁷³.

As raízes dos estudos culturais emergiram na década de 50, no Reino Unido, “pela mão de intelectuais ligados às áreas das humanidades, nomeadamente a literatura e a mídia que começam a prestar cuidada atenção a determinados produtos da cultura tida como popular, tratando-os com o mesmo respeito que era entregue a outras manifestações culturais. (...) Os *Estudos Culturais* defendiam cultura não como mera ferramenta ao alcance das elites sociais para controlar as massas, mas sim com espaço de múltiplas batalhas políticas e ideológicas. Assim, muito naturalmente começam a ‘perder tempo’ investigando manifestações como *rock and roll*, música *folk*, cinema, televisão e mais recentemente manifestações de massa como o *hip-hop*, grafite, entre outras, como forma de perceberem com maior precisão as relações políticas e de poder que tecem o dia-a-dia das pessoas” (QUANTZ e ABOWITZ, 2000 apud PARASKEVA, 2011, p. 7-8).

⁷³ Sobre estudos culturais, ver Frow e Morris, 2003, p. 315-344.

Essas temáticas chegaram mais rapidamente ao âmbito da etnomusicologia e, como dissemos, mais tardiamente ao campo da educação musical. Houve um despertar para tais práticas e seus contextos ao se procurar entender como as pessoas aprendiam música, que tipo de música e, levando em consideração o ambiente quer dito não escolar, ou seja, fora dos contextos institucionais de ensino, quer em casa com parentes, amigos, pais ou irmãos, os chamados contextos informais. Esse quadro ensejou a abertura de novas linhas de pesquisa e estudo. É relevante perceber que os embates entre o tipo de pesquisa que passou a predominar, pelo menos, no campo da educação musical não parecem ter tido como sustentáculo o contra-ataque à pesquisa quantitativa como meta. O que de fato parece ter ocorrido foi o olhar do pesquisador e as transformações e interesses dentro da área que passaram a estender por temas que até então eram impensáveis no campo restrito à educação musical, por conseguinte, uma ampliação e valorização da pesquisa qualitativa como instrumento investigativo.

Por volta da década de 1980, no Brasil, as pesquisas apontam que Marialva Rios (1995, 1997) foi a pioneira em abordar a temática, relacionando educação musical e cultura, abordando especificamente a formalidade dentro do informal, estudando um Terno de Reis. Arroyo localizou alguns estudos que se voltavam à cultura e à música de determinados locais na década de 90, e que, segundo Arroyo (1999), vêm aumentando consideravelmente nos últimos anos. Isso foi possível graças a estudos preocupados com as questões do ensino e aprendizagem em ambientes não escolares, comunitários e que aos poucos foram se expandindo, inclusive, aqueles voltados à prática de ONGs (terceiro setor) e outras entidades públicas e privadas de ensino que não estavam inseridas no ensino regular. Houve, portanto, um *boom* dos chamados estudos culturais e, posteriormente, começaram a aparecer pesquisas no campo da educação musical que lançaram mão de mudanças não só no tocante aos

contextos musicais que extrapolavam as salas de aula do ensino de música, mas que ampliavam os estudos para diversos espaços educativo-musicais. Concomitantemente, aumentou o interesse pela interdisciplinaridade entre outras áreas do saber com a musical e isto proporcionou uma repercussão, até então pouco vista, na implementação de métodos, técnicas, principalmente da metodologia qualitativa como um todo.

No Brasil, tomei como suporte a vertente das pesquisas em educação musical que se destacaram no campo dos estudos socioculturais e que sofreram influência, portanto, da sociologia, antropologia, bem como da educação. Assim, entendi que a presente pesquisa se encontrava dentre as pesquisas cujos estudos permeavam os fazeres musicais, os conhecimentos e processos educativos intrínsecos, bem como a forma como a cultura⁷⁴ se faz presente, em particular, sobre as várias fases do processo de articulação e interação vivenciado por seus integrantes com os mestres, facilitadores, mediadores, articuladores e professores.

Por outro lado, a pesquisa em foco também pretendeu incorporar os conhecimentos obtidos a partir de estudos realizados anteriormente para ampliar e aprofundar a noção de pontes educacionais no ensino de música, em um contexto de educação musical popular⁷⁵ e com a qual se pretendeu contribuir para a avaliação e levantamento para o estado da arte da abordagem PONTES (doravante AP). Desse modo, saliento que as pesquisas do grupo de pesquisa Mestres de Música da Bahia (MEMUBA), que tomaram a abordagem PONTES

⁷⁴ Dada à complexidade do termo, não foram abordadas questões que discutissem especificamente sobre cultura. Inclusive, o outro lado da cultura, conforme Coelho, que “aponta para algo que não se costuma destacar na cultura – seu componente negativo – por meio de uma reflexão sobre o princípio do *inerte cultural* e sua relação com a violência e pela análise de um caso concreto trazido à tona, como tantos outros, pelo ataque terrorista às Torres Gêmeas de Nova York em setembro de 2001” (COELHO, 2008, p. 13).

⁷⁵ Refiro-me a uma expressão não encontrada nos escritos sobre educação popular tampouco educação musical que define um tipo de aprendizagem, informal/não-formal ou não-escolar, comumente encontrada nas práticas pedagógicas próprias das manifestações populares, de contexto musical não-escolar, analisadas a partir de uma pedagogia inerente à educação popular, então, uma educação popular musical, uma fusão entre um tipo de educação popular mais uma educação musical. Essa expressão também foi utilizada durante a dissertação desta pesquisadora (TANAKA, 2003, p. 43; 2009, p. 90).

como referencial principal, foram utilizadas como aporte teórico, dentre elas: Harder (2008), Bastião (2009), Vander Broock (2009), Menezes (2010) e Fogaça (2010).

O caminho percorrido durante a pesquisa teve por intuito buscar fundamentos para entender como um grupo de mulheres dentro de determinada cultura popular realizava suas atividades artísticas, culturais, sobretudo musicais, e como seus participantes transmitiam uns aos outros seus conhecimentos e ensinamentos musicais. Afinal, esta pesquisa coroa a trajetória de estudos que venho desenvolvendo, desde 1999, sobre processos de ensino e aprendizagem musicais em contextos de tradição oral. Primeiramente, no Cavalo-marinho infantil, coordenado pelo Mestre João do Boi⁷⁶ do Bairro dos Novais (João Pessoa – PB), tomado como objeto de pesquisa durante a especialização em Artes⁷⁷ e, posteriormente, sobre o processo de ensino e aprendizagem da Escola de Samba Malandros do Morro, constante no relatório final do mestrado e que deu origem ao livro *Diário de Uma Ritmista Aprendiz*⁷⁸ (TANAKA, 2009a).

Desta vez, foi a abordagem PONTES (AP) de Alda Oliveira a escolhida para arcabouço teórico mestre desta pesquisa, a fim de embasar a compreensão das articulações pedagógicas e as relações (também articulações) sociais e culturais, mantendo o olhar sob uma perspectiva ainda que complementar de geração/idade. De fato, os delineamentos desta pesquisa foram tomando forma somente a partir da coleta de dados que, por conseguinte, modificaram parte de seu projeto inicial para concentrar-se na abordagem que deu substrato a toda pesquisa, tamanha a profusão de articulações socioeducativas, culturais e musicais emergidas.

Além do citado referencial teórico desta investigação, também foram importantes as referências que deram suporte à AP no tocante à aprendizagem musical (Swanwick), à zona

⁷⁶ O mestre do João do Boi faleceu em 8 de janeiro de 2012.

⁷⁷ V. TANAKA, 2001a e 2001b.

⁷⁸ V. TANAKA, 2009.

de desenvolvimento proximal (Vygotsky), ao pensamento político e crítico da educação e suas pedagogias (Freire), temas localizados na educação musical, na psicologia da educação e na educação popular, respectivamente. Temas que se encontram dentro de uma concepção teórica que entende que a interdisciplinaridade faz-se presente sempre que lidamos com objetos de estudo que se entrelaçam nas mais diversas subáreas do conhecimento e onde exista a necessidade de uma visão que propicie um alcance mais abrangente ao objeto escolhido.

Outros referenciais fizeram parte deste corpo teórico interdisciplinar, mas devido à sua extensão, viu-se a necessidade de bipartir a fundamentação teórica em uma primeira parte que tratou da abordagem PONTES especificamente, dos pressupostos e teóricos que embasaram a abordagem, bem como das pesquisas que a adotaram como marco teórico, reservando uma segunda parte para discorrer sobre os demais referenciais teóricos do ponto de vista sociológico-musical sobre a educação musical e sobre idade/geração (subitem 3.5.2).

3.2 ABORDAGEM PONTES

3.2.1 Explicando o Termo P–O–N–T–E–S: articulações pedagógicas (“pontes”)

A abordagem é relativamente recente para o campo da educação musical e, portanto, acredito merecer alguns esclarecimentos para que se possa apreciar com mais clareza o estado de sua arte.

Graficamente, PONTES representa um acróstico: Positividade – Ojetividade – Naturalidade – Técnica – Expressividade – Sensibilidade, enquanto acróstico representa a junção das primeiras letras do conjunto de seis características desejáveis na conduta do educador musical que o guiarão e/ou o auxiliarão a obter uma melhor articulação pedagógica

(“ponte”), ou seja, propiciando-lhe obter uma forma melhor de abordar o aluno do ponto de vista pedagógico.

De fato, a palavra pontes pode conter dois sentidos – denotativo ou metafórico/figurativo, sendo deste modo que sua utilização impera no acróstico⁷⁹ PONTES, tomada como sinônimo de articulações. a) Denotativo – corresponderia a uma construção que permite interligar, no mesmo nível, pontos não acessíveis separados por obstáculos sejam naturais ou artificiais. Ex.: A ponte caiu. b) Metafórico ou figurativo – corresponderia a tudo que serve de ligação ou comunicação. Ex.: Precisamos fazer uma ponte entre as minhas e as suas ideias.

Como metáfora, então, a autora Alda Oliveira utilizou o sentido que se forma do acróstico para demonstrar que as articulações pedagógicas que o professor precisará realizar representam, de fato, as pontes que permitirão chegar aos alunos, o que poderá ocorrer, inclusive, através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. Assim, serão as pontes (articulações pedagógicas) construídas que servirão de elo entre professores e alunos no fenômeno do ensino e aprendizagem, permitindo ao professor realizar a aproximação com o aluno ao abordá-lo, instrumentalizando aqueles a transporem os óbices educativos e relacionais e de modo otimizado a aproveitar melhor os momentos pedagógicos para desenvolver as potencialidades e criatividade musicais de seus alunos, levando em consideração o contexto sociocultural no qual os mesmos se inserem, conseqüentemente, ocasionando uma melhor retroalimentação (*feedback*) às reações de seus alunos e vice-versa.

Diz-se abordagem porque está se tratando da aproximação entre professor-aluno, bem como representa uma abordagem à própria formação do professor, daí advir sua

⁷⁹ 1. Uma composição em verso, na qual, a primeira, e alguma vez, a última letra da linha é lida em ordem e forma um nome ou título; 2. Do gr. akróstichon por akrostíchion <ákros, ponta + stíchos, verso>. Composição poética em que o conjunto das letras iniciais (e às vezes as do meio ou do fim dos versos) forma determinados nomes; 3. Além de poesia, pode ser uma forma de conceituar uma palavra atribuindo um significado para cada uma de suas letras (ESCURE, 2012).

denominação, como mencionada no capítulo 2 (p. 80). Aqui, todavia, acrescento mais uma parte da citação em que a autora de PONTES diz:

(...) Embora os professores sejam os atores que estudam e processam as pontes que conectam os alunos nos conteúdos para solucionar os problemas, são também agentes importantes nessas articulações pedagógicas os pais, familiares, colegas e os diversos modelos transmitidos através da cultura (TV, filmes, DVD, livros, Internet, peças de teatro, quadros, etc.). Portanto, o professor (em especial o de música) é um indivíduo articulador pedagógico, de preferência que atua de maneiras eficientes e criativas com os diversos tipos de indivíduos e talentos musicais. Para isso ele precisa articular-se de forma reflexiva continuamente com o mundo físico, humano, artístico e espiritual como um cidadão responsável e comunicativo (OLIVEIRA, 2008).

Abaixo, o gráfico que permite uma visão panorâmica sobre a abordagem:

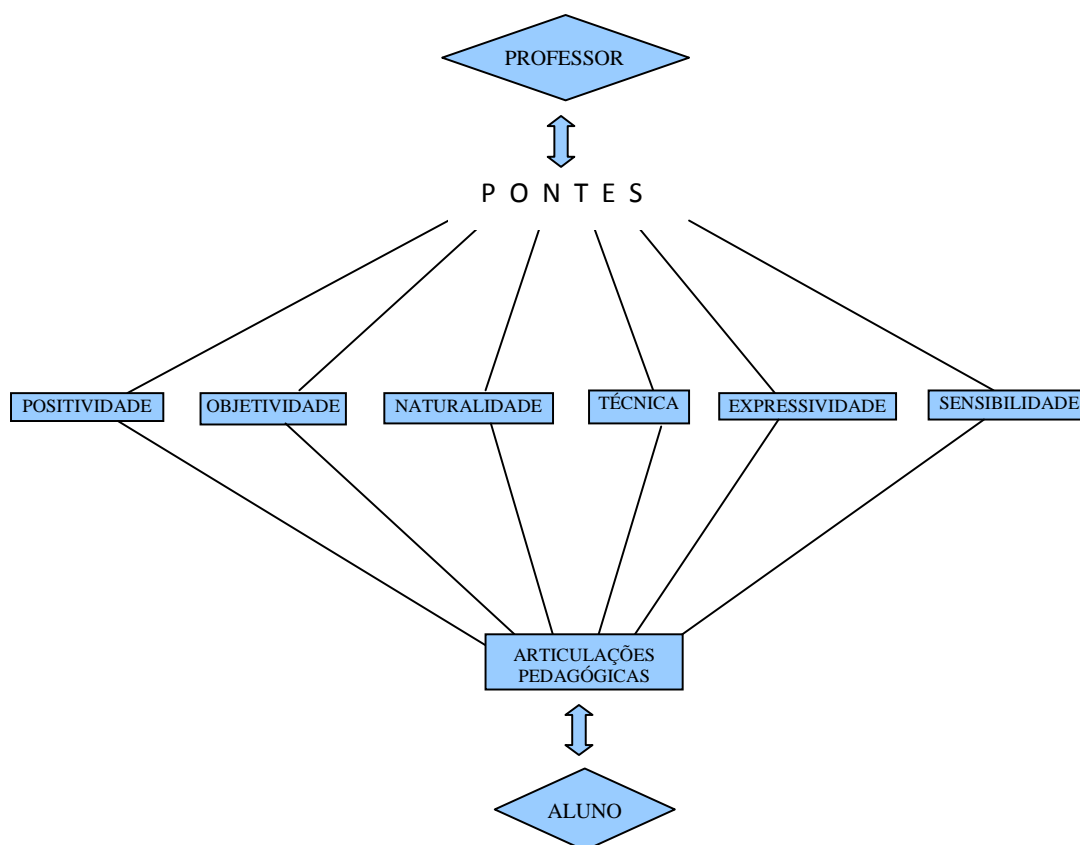


Gráfico 1: Abordagem PONTES. Criação de Harue Tanaka Sorrentino.

Apesar de Oliveira mencionar que também são agentes importantes do processo de articulação pedagógica os pais, os familiares, os colegas do aluno e os diversos modelos transmissores de saber e cultura, caberá ao professor o papel fundamental de processar as pontes articulatórias. Lembrando ainda que os demais participantes da vida social e educativa do aluno funcionam como conectores essenciais do aluno com o professor e vice-versa. Em outras palavras, trata-se de um papel que atua de modo indireto, todavia não menos importante, embora não esteja representado no gráfico construído acima.

Os estudos de Alda Oliveira (2003, 2004, 2005, 2006, 2008; OLIVEIRA et al., 2007; OLIVEIRA e HARDER, 2008) sobre pontes educacionais em música vêm procurando sintetizar o perfil das articulações a serem observadas e realizadas pelo professor entre a teoria do planejamento e a ação, que deverão servir de guia para o educador musical, definidas no acróstico PONTES. Portanto, em um sentido abrangente, o acróstico representaria os pilares dessas articulações centradas no olhar do professor sobre a:

POSITIVIDADE: Abordagem positiva, atitude, perseverança, poder de articulação e habilidade em manter a motivação do estudante, acreditando no seu potencial para aprender e desenvolver-se;

OBSERVAÇÃO: Capacidade de observar cuidadosamente o aluno, o contexto, as situações cotidianas, os repertórios e as representações;

NATURALIDADE: Simplicidade na relação com o estudante, com o currículo e com os conteúdos de vida, com as instituições, com o contexto e os participantes; capacidade de compreensão daquilo que o aluno expressa ou quer saber e aprender;

TÉCNICA: Técnicas aplicadas a cada situação educacional, habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas e adequadas estruturas de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões;

EXPRESSÃO: Criatividade, esperança e confiança na habilidade e capacidade do aluno para se desenvolver, expressar e aprender;

SENSIBILIDADE: Ser sensível às diferentes músicas, às linguagens artísticas em geral, à natureza e ao meio ambiente, às necessidades dos

alunos e aos diferentes contextos. (OLIVEIRA e HARDER, 2008, p. 71-72)

Com um intuito de reunir as definições dadas a este acróstico, apresento um quadro sinóptico a partir das ideias dos pesquisadores que mencionaram suas concepções de PONTES nos contextos de suas respectivas pesquisas (todas inseridas na área da educação musical escolar) (Anexo E1 – Quadro sinóptico do acróstico PONTES).

A abordagem PONTES (AP), além da experiência pessoal e docente da autora, resultou de “um produto da reflexão teórica sobre as transições entre planejamento e ação no ensino que são construídas pelos professores na sua prática, (...) e que vem sendo desenvolvida como foco de estudo sistemático desde o ano de 2000” (OLIVEIRA, 2008). A abordagem suscitada se desenvolveu, ao longo dos anos, de modo mais efetivo, a partir da reflexão sobre as experiências e práticas docentes de sua mentora, além de pesquisas que, sob sua orientação, envolveram metodologias de ensino da música em vários âmbitos, com alunos de faixas etárias variadas (crianças e adultos, inclusive bebês), em aulas individuais e/ou em grupo, de formação diferenciada: projetos de extensão, ensino fundamental, graduação e pós-graduação.

Todavia, foi o campo da cultura popular que serviu de marco teórico para o desenvolvimento da presente abordagem que foi aplicada a estudos sistematizados em pesquisas dentro das instituições de ensino musical. Em outras palavras, a metodologia que passou a ser utilizada foi “consubstanciada a partir da observação sistemática da prática pedagógica de mestres da cultura popular da Bahia” (OLIVEIRA, 2008), partindo da observação e registro de seus saberes. De certo modo, a presente pesquisa, por estar tratando também de um grupo da cultura popular, representou um retorno às bases das origens preceituais da abordagem em discussão, diferenciando-se das demais sob esse ponto de vista.

3.2.2 Ideias Basilares da Abordagem PONTES

O projeto inspirador da AP abarcou a prática dos mestres da cultura popular estudado pelo grupo de pesquisa MEMUBA, em cuja primeira fase de pesquisa (2003-2006), houve a intenção de coletar material musical e dados referentes à história de vida dos mestres. Já em sua segunda fase (2007-2010), a pesquisa:

(...) concentra-se no aprofundamento e verificação de sua aplicabilidade na formação de educadores, através do estudo intitulado ‘Efeito da Aplicação do Modelo PONTES na Formação Continuada de Professores de Música’. (Pesquisa apoiada pelo CNPq, 2007-2010 apud HARDER, 2008, p. 45-46)

A abordagem preocupa-se, antes de qualquer currículo (e/ou conteúdo programático, plano de aula, projeto pedagógico, programa didático, etc.), desenvolver uma postura do professor: flexível, criativa, atitudinal, ativa, ética, acima de tudo, relacional, que ajude a ambos – professor e aluno – no desenvolvimento dos conteúdos propostos. “O currículo é visto como formação, voltado para a consciência crítica, para a humanização e para a emancipação do indivíduo, porém sem desprezar uma visão reflexiva sobre as conquistas históricas da área de conhecimento musical e educacional” (OLIVEIRA, 2008 apud HARDER, 2008, p. 58). Para o aluno, ajudando-o a desenvolver seus processos cognitivos e suas potencialidades; para o professor, ao aprender e desenvolver suas habilidades de ensino, melhorando o nível de satisfação e otimização no desempenho de suas funções. Por isso, o professor necessitará estar focado entre o planejamento e as realidades da sala de aula e do aluno.

De acordo com os escritos e depoimentos de Alda Oliveira, pode-se verificar quando ocorreram os primeiros passos reflexivos para o que viria a se tornar, mais tarde, uma abordagem.

Desde que eu fazia pesquisas da metodologia da Educação Artística, no núcleo de Dança, Teatro e Artes Visuais, eu já trabalhava Piaget e escrevi um artigo em 1979 em que eu descrevo as ações de empatizar, de desenvolver e de estimular as ações com crianças pequenas. Então eu venho observando crianças há muitos anos. (OLIVEIRA apud HARDER, 2008. p. 55)

Mesmo antes, em outros artigos e trabalhos desenvolvidos, a autora já começava a questionar a valorização excessiva dos planos de aula durante a performance dos professores-estagiários, a fim de que eles entendessem que o planejamento era a de uma estrutura de ensino que poderia ser flexibilizada na prática. Uma realidade que viria a ser apontada quase uma década depois, a partir da noção de *design*, apontada por Schön. Mais precisamente no início da década de 1980, Donald Schön apresentava suas ideias sobre uma epistemologia da prática, que pudesse facilitar a questão do conhecimento profissional, a partir da competência e do talento inerentes à prática habilidosa, “especialmente a reflexão-na-ação”, em sua obra *The reflective practitioner* (1983). Somente em 1998, todavia, o autor desenvolveu a questão do talento artístico da prática com caráter de *design*, a fim de responder uma questão sobre “Que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?”.

Se traçarmos um paralelo entre os conhecimentos, quer sejam entre áreas, quer sejam entre as pessoas e o modo como os professores se conectam aos alunos, ou poderia se dizer, o modo como utilizamos a teoria para a prática (práxis), perceber-se-á que as ditas conectividades estão fracas e escassas. De modo geral, as pontes entre as pessoas seriam frutos de uma habilidade relacional, de uma conduta pró-ativa e entendimento mútuo, acima de tudo de uma mudança de atitude. Um aumento desse repertório teórico e prático, levando em conta as habilidades inerentes dos alunos, contribuiria, de forma singular, para os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, percebemos que ambos, Oliveira e Schön, desenvolviam um pensamento em torno da mesma questão: um *design* para o ensino e um ensino e aprendizagem a partir da reflexão-na-ação. Para Schön, uma nova concepção de *design*, traduzida como “processo fundamental de exercício do talento artístico em todas as profissões”, enquanto Oliveira viria a maturar a ideia de que:

As diferentes qualidades ou competências do professor de música nesses pontos em particular podem auxiliar o desenvolvimento de uma boa atitude em relação à facilitação do ensino de alguns tipos de assuntos e repertórios musicais. Se o treinamento do professor inclui um amplo repertório tanto teórico quanto prático e ele ou ela participarem em um alto nível de criatividade e atividades analíticas, a perspectiva é melhor que para um professor de música que é treinado através de um currículo muito tradicional. Experiências prévias educacionais e musicais na família, comunidade e reuniões sociais podem adicionar grande valor ao desenvolvimento do professor. A sensibilidade e habilidade do professor para observar e lidar com diferentes alunos, colegas e contextos, problemas de disciplina e julgamentos de valor podem também facilitar o desenvolvimento das estruturas de ensino sob a ‘Abordagem PONTES’. (OLIVEIRA, 2005, p. 211, grifo nosso)

De acordo com a abordagem PONTES, para adentrar neste campo articulatório, duas ideias são basilares: a abertura para uma atitude mais criativa e sensível e a flexibilidade do ponto de vista pedagógico. Desse modo, a criatividade do professor deve estar posta em constante exercício e reflexão. A flexibilidade, por sua vez, diz respeito à forma simbiótica como se encontram ligados valores pessoais à natureza do conhecimento do professor que, todavia, são consideradas questões delicadas e muitas vezes difíceis de serem transpostas. A falta de flexibilidade do professor pode, inclusive, ser influenciada pela falta de flexibilidade da escola (da instituição), uma vez que esta pode interferir de modo prejudicial quando a administração não propicia espaço para o desenvolvimento das articulações realizadas pelo professor. O contrário ocorrerá, segundo Harder (2008, p. 54), quando “uma escola com uma administração mais flexível, poderá deixar o professor mais à vontade para flexibilizar suas

aulas em função da construção de pontes entre o aluno e os conhecimentos e habilidades a serem a ele transmitidos”.

3.2.2.1 Um Olhar Aproximativo

Na construção da abordagem PONTES, é importante entender qual substrato se encontra nas bases do pensamento da autora para que se consiga compreender, com maior profundidade, suas principais ideias. No intuito, portanto, de um olhar aproximativo entre os dois autores e, ao partir de modo pontual de algumas das ideias schönianas, percebe-se haver um compartilhamento de pensamentos que embasaram a AP, dentre eles a noção de *design*, de zonas indeterminadas da prática e do talento artístico profissional.

Para Schön (2000, p. 43), o processo de *design* é um tipo de construção, sendo sua concepção antagônica à de Herbert A. Simon⁸⁰, para quem *design* é um processo instrumental de solucionar problemas (um processo de otimização). Complementarmente, para Winograd (1996, p. xxii), corresponde à “habilidade de ser criativo na resolução de problemas”. Schön (2000, p. 44), inclusive, afirma que a melhor visão sobre *designer* viria de Dewey, que convertia situações indeterminadas em determinadas⁸¹.

Em seu livro, Schön (2000) trabalhou a noção de *design* no capítulo 8, intitulado “Uma *master class* em execução musical”. Após o comentário sobre três breves exemplos de *master classes* – uma entre o violoncelista Bernard Greenhouse e Pablo Casals (reconhecido violoncelista chileno), outra do aluno Amon (16 anos) com o pianista Franz (*Jerusalem Music Center*) e outra entre a violinista “Rosemary” e sua classe de violino –, comparou o *design* de uma execução musical ao arquitetônico (constante nos capítulos anteriores). Em ambas as

⁸⁰ Prêmio Nobel de Ciências Econômicas, em 1978. V. *Nobelprize.org*: The official web site of the Nobel Prize. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1978/simon-autobio.html#>. Acesso em: 21 fev. 2012.

⁸¹ Schön utilizou a teoria da investigação de John Dewey em sua tese de doutorado (SCHÖN, 2000, p. vii).

situações (música e arquitetura), Schön comparou suas *master classes* a dois modelos básicos de instrução: “experimentação conjunta” e “Siga-me!”⁸² (processo de imitação), para então concluir:

Produzindo o Design da Execução, Produzindo a Execução do Design. Quando os estudantes são iniciados no talento artístico da execução musical, eles aprendem um tipo particular de processo de *design*. Simplificando, aprendem a ajustar meios técnicos a efeitos musicais desejados. No caso do compositor cujo exercício ‘pequeno e sensível’ (...) os estudantes são ajudados a distinguir os efeitos que eles *dizem* que produzem daqueles que eles realmente produzem na execução, como se disséssemos ‘aprenda o que você já sabe fazer, para que possa escolher o que irá querer fazer’. Em três de nossas ilustrações (Casals, Rosemary e Franz) encontramos instrutores tentando ajudar estudantes a aprenderem a ‘improvisar’ sobre uma partitura musical. Através de métodos bastante diferentes, eles buscavam comunicar a ideia de que não há uma única forma correta de tocar uma peça, mas muitas formas corretas, cada uma delas precisando ser trabalhada tanto em sua estrutura global como nos detalhes mais concretos de sua produção. Em todos os casos, eles tentavam ajudar o estudante a visualizar e a produzir efeitos musicais locais.

A noção de *design*⁸³ está presente, também, em algumas citações de Oliveira (2004, p. 85), que entende que:

O princípio em torno das PONTES é de que cada encontro educativo desenvolvido, pode até ser similar a outro, mas nunca é exatamente o

⁸² Apesar de tudo, Siga-me! é fundamental para um ensino prático reflexivo. Sua necessidade baseia-se no paradoxo de aprender a desempenhar uma tarefa com caráter de *design*. Às vezes, especialmente nas primeiras etapas do ensino prático, a estudante [Petra] terá de seguir seu instrutor, mesmo quando não estiver muito segura (na verdade, exatamente por isso) do que ela descobrirá seguindo-o. Mesmo a experimentação conjunta é, em um certo sentido, uma versão de Siga-me!, já que Rosemary [violinista] e Dani [arquiteto atuante e instrutor de ateliê de projetos arquitetônicos] realmente demonstram, e esperam que suas alunas imitem, uma maneira nova e crucialmente importante de desenvolver sua prática e de realizar suas execuções (SCHÖN, 2000, p. 162).

⁸³ O termo não tem tradução para o português. Todavia, permanece sendo traduzido como projeto, quer dizer, como uma atividade técnica e criativa, normalmente orientada por uma intenção ou objetivo, ou para a solução de um problema. *Design* para Winograd pode ser visto por vários ângulos, sendo assim, é consciência, é manter as concepções humanas no centro, é uma conversação com materiais, é criar, é comunicação, é atividade social e tem consequências sociais. Todos estes aspectos são abordados pelo autor na tentativa de definir o termo. Inclusive, cita Donald Schön, quando se refere ao item – *design* que se trata de uma conversação com materiais – em que explica que o processo de *design* é interativo em dois níveis: interação pelo *designer* em que desenvolve uma peça de trabalho diário e interação pela comunidade como gerações sucessivas que revelam novas possibilidades para o meio (WINOGRAD et al., 1996, p. xix-xxv). Segundo Winograd, “o ciclo da *reflexão na ação* de um designer individual é descrito em detalhe em uma entrevista com Donald Schön” (WINOGRAD et al., 1996).

mesmo: as situações são únicas. Para lidar com estas situações formais ou informais, os professores de música podem, aprendem e praticam o *design*, a concepção, a prática, a avaliação de diferentes PONTES ou estrutura de ensino/aprendizagem, que são adequadas a cada situação, assim como desenvolvem uma postura de flexibilidade natural. (OLIVEIRA, 2004, p. 85)

Segundo a concepção de Oliveira (2004), o termo *design* corresponderia, então, a uma linha teórica e de pensamento na qual se pretende seguir um projeto construído a partir da natureza do professor (a pessoa), do ambiente (o contexto cultural), voltados para atender às necessidades do público (os alunos), orientada por intenções ou objetivos visando atingir metas didáticas musicais funcionalmente eficazes. Tais elementos fariam parte, portanto, de modo sintético de um programa pedagógico musical.

As premissas fundamentais do pensamento schöniano estão em alguns dilemas com os quais todo profissional se depara. De um lado, a ideia de solucionar os problemas possíveis a serem administrados através do conhecimento profissional baseado na racionalidade técnica: “Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2007, p. 15). Por outro, o enfrentamento diante dos problemas que permeiam as zonas das práticas e que se encontram além dos cânones daquele conhecimento rigoroso.

O novo século iniciou-se com uma necessidade cada vez mais emergente de preparar os profissionais, mesmo aqueles considerados menos equipados com uma sólida formação de conhecimento profissional sistemático. E reforço que estes, mais ainda, necessitam partir para a construção de suas teorias e técnicas valendo-se dos materiais disponíveis e adequados a cada situação, sentido esse que entende que “*design* é uma conversação com materiais”⁸⁴ (WINOGRAD, 1996, p. xxi, tradução nossa). Neste tocante, Schön diz que o caso a ser analisado e resolvido não está no manual e que “se ele [o profissional] quiser tratá-lo [o caso]

⁸⁴ *Design is a conversation with materials.*

de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SCHÖN, 2007, p. 17) (destaques nossos).

Em situações pedagógicas e mais especificamente musicais, o profissional da área terá que “customizar o ensino”, nas palavras de Alda Oliveira. Ou, ainda, aplicar “costuras didáticas” significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos (OLIVEIRA et al., 2007, p. 22) ou, ainda, “aplicar ‘costuras’ ou desafios mais estimulantes entre os conteúdos a serem ensinados, as características e interesses dos estudantes e a realidade local” (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

Schön chama atenção para as chamadas zonas indeterminadas da prática, nas quais, muitas vezes, somente a aplicação técnica de um conhecimento acadêmico profissional não responderia às problemáticas enfrentadas pelos profissionais, fosse de qualquer ordem. Nesse momento, depararíamos com os antecedentes dos profissionais que estamos julgando, pois, como disse Schön (2007, p. 18), “se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva”. Segundo o autor, nesse sentido as faculdades de educação são as mais criticadas, embora tal questão não possa ser equacionada assim tão rapidamente.

Schön (2007, p. 22) fala ainda que comumente não se diz que profissionais bastante destacados têm mais conhecimento profissional do que outros, porém mais perspicácia, talento, intuição ou talento artístico profissional. Apesar dos profissionais possuírem muito conhecimento específico da área e da didática, eles apresentam sérias dificuldades em direcionar o aluno para uma aprendizagem significativa por motivos diversos. Motivos esses que aparecem e se mantêm na citação de Harder (2008, p. 46):

Por não conseguirem avaliar o grau de conhecimento que o aluno possui, por terem dificuldade de se aproximar da zona de desenvolvimento proximal do aluno (LA TAILLE et al., 1992) por não saberem como adaptar a linguagem técnica às vivências e ao nível

de compreensão do aluno, por não levarem em conta as dificuldades que estes alunos trazem consigo, ou por não terem condições de identificar o nível de familiaridade do aluno com as experiências socioculturais do contexto, entre outros fatores.

Dentro dessa linha de raciocínio, Schön aponta que, em certa altura, a questão do talento artístico profissional vem à baila no tocante aos contextos da continuidade da educação (SCHÖN, 2007, p. 23), ou seja, na necessidade de uma formação continuada dos professores e constante desenvolvimento da habilidade de ensinar.

Os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua. A educação de professores é um exemplo interessante. A consciência pública sobre os problemas das escolas recebeu ou perdeu atenção nos últimos 30 anos, cristalizando-se, de tempos em tempos, em torno de questões como a qualidade de ensino e a educação dos professores no próprio trabalho. Os professores, que muitas vezes são alvos de críticas por causa dos fracassos na educação pública, tendem, por sua vez, a defender suas próprias versões da necessidade de desenvolvimento e renovação profissionais. Críticos de dentro e de fora das escolas têm argumentado, nos últimos anos, que devemos estimular e recompensar o desenvolvimento da habilidade de ensinar. (SCHÖN, 2007, p. 24, grifo nosso)

O talento artístico dos profissionais se cruza e há uma verdadeira similaridade, pois “o talento para pintores, escultores, músicos, dançarinos e *designers* possui uma semelhança muito grande com o de advogados, médicos, administradores e professores extraordinários” (SCHÖN, 2007, p. 24). Daí se falar de uma “arte” do ensino ou da administração, dado que usam o termo *artistry* (obra ou talento artístico) para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflitos (SCHÖN, 2007, p. 24), elementos que seriam parte das zonas indeterminadas da prática.

Na educação para as artes, encontramos pessoas aprendendo o *design*, a *performance* e a produção, através do engajamento em *design*, *performance* e produção. Tudo é ensino prático. O conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocupa um lugar marginal – se é que está presente – nos limites do currículo. A ênfase é posta na aprendizagem através

do fazer, a qual John Dewey descreveu, há muito tempo, como a ‘disciplina primeira ou inicial’: (...) ‘O reconhecimento do curso natural do desenvolvimento (...) sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo. As artes e as ocupações formam o estágio inicial do currículo, correspondendo a saber como atingir os fins. (DEWEY, 1974, p. 364 apud SCHÖN, 2007, p. 24)

Traduzindo essa noção para a AP com um olhar voltado para a área de educação musical é que se pretende formar o profissional/educador ou para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talentos artísticos essenciais para desenvolver a competência profissional em zonas indeterminadas da prática. Segundo a abordagem PONTES, para tal, buscar-se-ia guiar o desenvolvimento da habilidade de ensinar, dentro de uma formação continuada e com vistas a uma melhor preparação do profissional nesta seara.

3.2.3 Principais Influenciadores da Construção da Abordagem PONTES

Ao analisar o pensamento de alguns filósofos, pedagogos e educadores musicais, foi possível encontrar pontos de contato com algumas das concepções que dão substrato à referida abordagem. De acordo com Oliveira et al. (2007):

A concepção da abordagem PONTES foi inspirada em autores como Paulo Freire (1975, 1980, 1996), Keith Swanwick (2003), Lev Vigotsky (apud CRAIN, 1992, p. 193-221), assim como nos saberes e vivências de professores experientes e mestres das manifestações da cultura popular. Estes valorizam as características pessoais do aluno, os elementos e a essência do contexto sociocultural, suas experiências anteriores de vida, bem como seus saberes, buscando estabelecer relações, ou pontes, entre a ‘bagagem’ trazida por este aluno e os novos conhecimentos e habilidades musicais a serem vivenciados e aprendidos pelos mesmos no processo ensino e aprendizagem.

Como foi dito anteriormente, além dos autores supracitados, outros serviram de inspiração para o desenvolvimento desta abordagem, dentre eles: David Hargreaves, Clifford Madsen, Taebel e Coeber, bem como os resultados de estudos pelo grupo composto por Liane Hentschke, Jusamara Souza e Alda Oliveira (OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010, p. 280). E, ainda,

alguns teóricos desenvolvimentistas como Rousseau e Montessori, além do educador baiano Anísio Teixeira (MENEZES, 2010, p. 58). Elegemos, dentre eles, alguns autores que estiveram diretamente ligados aos preceitos defendidos pela AP: Paulo Freire, Leon Vygotsky e Keith Swanwick.

3.2.3.1 Paulo Freire

A AP foi influenciada pelas ideias de Paulo Freire, através de seus conceitos de dialogicidade/diálogo e de reflexão-na-ação que, por sua vez, representam um elo entre o seu pensamento e o de Donald Schön. Ao propugnar por uma educação não bancária (que está no cerne da questão da reflexão-na-ação) e principalmente porque se trata de um dos principais pensadores no campo da educação popular, entendo que suas ideias deram suporte a movimentos, no início dos anos 60, que abarcaram a cultura e a educação. Paulo Freire teve seu método oficializado nacionalmente, dirigindo o Plano Nacional de Alfabetização, além de ter sido um árduo defensor da indissociabilidade das práticas educativas e da política. É considerado um dos mais renomados educadores em todo mundo e defendeu o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que buscava a liberdade como alternativa de construção da pessoa. O diálogo é, por excelência, o alicerce da democracia, e o processo educativo muda e se transforma à medida que se fundamenta na democracia, logo, no diálogo, na liberdade de expressão. A democracia nesse âmbito parte do pressuposto de que a sala de aula — ou qualquer *locos* que tenha essa função — seja um campo de atuação comunicativa onde mestres e aprendizes (alunos e professores) interagem, questionando a forma e o conteúdo do processo e a prática de aprendizagem. São, portanto, as atuações comunicativas que estabelecem os padrões de comportamentos e, por conseguinte, o referido processo.

O diálogo existe quando constituído pela práxis, que é a articulação da ação mais a reflexão. Para Freire (2005, p. 90), não haveria palavra verdadeira se lhe faltasse um desses elementos constitutivos: ação ou reflexão. O encontro dos homens, na sua visão, era o encontro de suas palavras (ação-reflexão), não do sacrifício da ação (o que se tornaria puro verbalismo) ou sacrifício da reflexão (o que seria puro ativismo). Não poderia ser, também, uma simples troca de ideias, pois o diálogo pressupunha o reconhecimento do outro em nós mesmos, abertura à contribuição dos outros, e não temor à superação de outrem sobre nossos conhecimentos ou nós mesmos. “A autossuficiência é incompatível com o diálogo”, disse Freire (2005, p. 93). Para esse autor, somente o diálogo, que implica um pensar crítico, seria capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não haveria comunicação; e sem esta, não haveria verdadeira educação. Em suas palavras, “se se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis⁸⁵ verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 90).

Segundo Gadotti e Torres (1994, p. 284), falar de diálogo implicaria diretamente falar de um processo de intervenção, em que os conhecimentos do educador e do grupo se encontram. Desse modo, é indispensável que, nesse encontro de conhecimentos, o educador tenha abertura para compreender o saber dos participantes dos grupos, para não chegar a formas de autoritarismo e dominação dentro dessa relação. Esta, dentre outras proposições freireanas, também embasou a AP.

⁸⁵ Vasquez (*apud* BAPTISTA, [20--?], p. 5) afirma que: “a práxis é a categoria central da filosófica que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo (op. cit., p. 5)”. Ou, ainda, Kosik (1989, p. 202 *apud* BAPTISTA, [20--?], p. 5), para quem a práxis é um conceito da filosofia materialista, que “não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

3.2.3.2 Leon Vygotsky

Vygotsky entendia que o educador deveria estar apto a observar o desenvolvimento que terá cada participante dentro de um grupo, levando em consideração as experiências vivenciadas, bem como a cultura de cada indivíduo. Pois “é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade”. Assim, ao longo de sua vida, a pessoa internalizaria estruturas de comportamento, de tal sorte que seriam passadas culturalmente (apud OLIVEIRA, 2008).

Neste momento, o educador far-se-ia um ser produtor de conhecimento, um agente ativo, prático-reflexivo, também, aproximando-se do sentido sobre o qual nos falaram Paulo Freire (2006) e Donald Schön (2007). Vale salientar que esse referencial teórico também tem por substrato nítidas bases marxistas. Pois, de modo sintético, como marxistas, tanto Vygotsky quanto Freire acreditavam que alguém só poderia entender os seres humanos do ponto de vista de seu contexto sócio-histórico (materialismo histórico). Consoante à psicologia da educação, além dos fatores explicativos para o desenvolvimento necessário, quer dizer, que ocorrem de maneira natural e espontânea, há o desenvolvimento como um processo mediatizado. E se, para o processo de desenvolvimento necessário (ligado a fatores do tipo biogénéticos), seu expoente foi Piaget, com os mecanismos de assimilação, de acomodação e de equilíbrio⁸⁶; para o processo de desenvolvimento mediatizado, tem-se, como marco teórico, especialmente os que se colocaram na perspectiva sociocultural, Vygotsky e seus colaboradores (Luria e Leontiev).

⁸⁶ Segundo Montoya (2010, p. 48-49), duas foram as teses científicas que permearam a obra de Piaget. A primeira considera a aquisição do conhecimento não como simples cópia ou conexão associativa de dados exteriores, mas, sim, como ação integrativa (assimilação), em função dos ‘esquemas de ação’ do sujeito que, ao levar em conta particularidades dos objetos, precisam diferenciar-se (acomodação). A segunda considera que, no processo de desenvolvimento dos estados do conhecimento, existe uma dialética radical entre os processos de continuidade e de descontinuidade, o que significa que os novos avanços cognitivos do indivíduo e da ciência são sempre reconstruções, com ultrapassagens (*Aufhebung*), das conquistas prévias, e não rupturas absolutas nem simples prolongamentos.

O que está em jogo na perspectiva sociocultural é a presença dos componentes sociais e culturais atribuídos ao comportamento e desenvolvimento das pessoas. Esses elementos mediadores são a ponte ou o filtro “entre os indivíduos do grupo e o seu ambiente; por isso, o comportamento e o desenvolvimento humanos sempre são mediados social e culturalmente” (SALVADOR et al., 1999, p. 84). Segundo Salvador et al. (1999, p. 84), dois seriam os sentidos que permeariam a existência da mediação cultural:

a) No sentido de que os fatores – os biológicos e os de experiência ambiental – que, intervêm no desenvolvimento não atuam de maneira direta ou imediata, passam necessariamente pelo filtro do contexto cultural em que se produz o desenvolvimento. Assim, por exemplo, a predisposição genética para desenvolver uma determinada habilidade será manifestada e terá, sem dúvida, consequências diferentes na evolução de uma pessoa se esta pertencer a um grupo social que valoriza e estimula culturalmente essa habilidade, ou a um grupo que a sanciona negativamente ou que tenta inibi-la. b) A mediação cultural é decisiva pelo fato de que o desenvolvimento humano, em boa parte, possui precisamente o acesso e o domínio da bagagem cultural do grupo social em que cada indivíduo cresce. (...) além da informação proporcionada pela própria herança genética, cada pessoa dispõe de um conjunto de informações procedentes da herança cultural do seu próprio grupo social, que, por sua vez, também condiciona o seu processo evolutivo.

De acordo com o pensamento de desenvolvimento de Piaget, as ideias supracitadas se contrastariam aparentemente com as de Vygotsky, uma vez que se filiam ao entendimento de que o desenvolvimento e a educação são processos dissociados e independentes e que, em última instância, seriam basicamente resultados de processos internos, de caráter biológico. Entretanto, Vygotsky, ao criar sua teoria de desenvolvimento, no tocante à relevância dos elementos socioculturais, não olvidou o papel dos elementos biológicos, nem negou a existência de outros aspectos do processo de desenvolvimento que estivessem controlados mais diretamente pela herança genética da espécie, tampouco alegou que as mudanças decorrentes dos fatores culturais fossem alheios às influências dos fatores biológicos (SALVADOR et al., 1999, p. 84). Por outro lado, o próprio Piaget tinha sua concepção sobre

o que representava a influência dos fatores culturais. Na verdade, o que diferiria a sua concepção de relação indivíduo-sociedade era o todo social resultante de atividades individuais, o que contrariaria a concepção de Durkheim⁸⁷ (um dos principais influenciadores da teoria vygotskiana relacionada à sua abordagem histórica). Adepto das teses associacionistas para as quais as leis da totalidade perdem toda significação, Durkheim entendia que “a sociedade é um todo que atua sobre os indivíduos, e o pensamento do indivíduo é o resultado da ação do grupo sobre ele” (MONTROYA, 2010, p. 51). De modo mais direto, podemos afirmar que o fato discordante não estava no indivíduo nem no conjunto de indivíduos, mas na relação entre indivíduos. A partir do seu entendimento sobre essa relação, Piaget criou dois tipos de relações sociais para explicar como elas se produzem historicamente: a coação e a cooperação.

No que diz respeito à possível dissociação entre a educação e o desenvolvimento, Vygotsky discordava de Piaget, pois, para o desenvolvimento mediatizado, a “transferência de competências culturais” dentro da educação seria peça *sine qua non* para existência da atividade e crescimento humanos (SALVADOR et al., 1999, p. 84).

Para começar a entender a gênese da noção de ZDP, um dos principais conceitos que suportam as ideias, implicações e aplicações educacionais de pensamentos vygotskyanos, é preciso compreender que suas teses seguiam a origem dos processos psicológicos superiores manifestados na lei geral do desenvolvimento cultural, ou seja, a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores (atenção ativa, consciente e voluntária; memória lógica; pensamento abstrato; afetividade). Segundo essa lei, os processos de linha social e cultural do

⁸⁷ Vygotsky e Luria se apoiaram nas pesquisas sociológicas etnográficas de Durkheim, Lévy Bruhl e Thornwald, que marcaram sua maneira de entender outras culturas e a relação entre cultura e processos mentais em aspectos tais como: a correspondência entre variedade cultural de representações coletivas e diferentes funções mentais; a diferença entre as funções psicológicas superiores do homem primitivo e as do homem civilizado; superioridade da mente moderna em relação à pré-histórica, explicada não pelas características biológicas, mas pelas diferenças culturais (BRAGA, 2010, p. 23).

desenvolvimento originam-se sempre entre as pessoas, quer dizer, “têm sua raiz inicialmente no plano da relação com os outros e depois surgem no plano estritamente individual” (SALVADOR et al., 1999, p. 105). Consoante Vygotsky (apud SALVADOR et al., 1999, p. 106), os processos superiores, como memória lógica, pensamento e atenção voluntária, poderiam ser realizados não só individualmente, mas interpessoalmente ou mediante a relação, a comunicação e a interação com os outros. Portanto, no plano relacional, interpessoal, as funções psicológicas ou mediações caberiam imediatamente aos mais capacitados através da regulação e controle do uso das estratégias e dos instrumentos mediadores envolvidos (por exemplo, a utilização de estratégias de recuperação da informação na memória). Isso ocorreu na presente pesquisa, através do estímulo das pessoas inseridas no grupo das Ganhadeiras, quando algumas resolveram estimular as mulheres através da memória afetiva a recuperar canções que se encontravam guardadas na memória coletiva e musical do grupo. Através, portanto, de um plano de interação com os demais, foi possível que individualmente cada pessoa presente contribuísse para formar um repertório que seria trabalhado por todo o grupo na produção de um novo show. E que, a partir de encontros, pudessem lembrar músicas antigas, muitas delas que faziam parte do imaginário popular da comunidade e/ou comuns a muitas das mulheres itapuãzeiras. Assim, houve a utilização da afetividade como parâmetro mediador interativo entre seus participantes, de estímulo à memória, além do desenvolvimento do pensamento abstrato através do uso da linguagem adaptada ao ambiente e às pessoas presentes na interação, dentre outros exemplos.

Entendida a lei da dupla formação, faz-se mister entender que “o processo de desenvolvimento não coincide com a aprendizagem; tal processo ocorre depois da aprendizagem – e do ensino –, o que cria a ZDP” (SALVADOR et al., 1999, p. 109). Portanto, a aprendizagem pode tornar-se desenvolvimento e nem todo tipo de aprendizagem

incide do mesmo modo no processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1979⁸⁸, p. 133 apud SALVADOR et al., 1999, p. 108), a ZDP seria a distância entre o nível real de desenvolvimento e o desenvolvimento potencial, ou seja, entre o nível retratado pela capacidade de solucionar um dado problema sem auxílio e a capacidade de resolução deste auxiliado de modo colaborativo por um adulto ou companheiro mais capaz.

A ZDP incorpora o conceito de prontidão para a aprendizagem, que enfatiza níveis superiores de competência. No entanto, esses limites superiores não são imutáveis; mudam constantemente à medida que cresce a competência autônoma do aprendiz. O que uma criança pode realizar hoje com a ajuda ela será capaz de fazer amanhã sozinha, preparando-se, assim, para entrar numa colaboração nova e mais exigente. Essas funções são, por assim dizer, ‘brotos’, não frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental de modo retrospectivo, enquanto a ZDP proximal caracteriza o desenvolvimento mental de modo prospectivo. (VYGOTSKY⁸⁹, 1978 apud BRANSFORD, BROWN e COOCKING, 2007, p. 116)

Alguns pontos sobre a ZDP foram frisados para aclarar as discussões ao analisarmos os episódios e percebermos como a presente pesquisa teve grande aporte na noção de ZDP e, concomitantemente, na abordagem PONTES. Segundo SALVADOR et al. (1999, p. 108):

- O nível de desenvolvimento potencial e a ZDP é interativo e social, não diz respeito a propriedades intrínsecas da criança ou pessoa em desenvolvimento; não pré-existe à interação com outras pessoas, mas se criam e acontecem durante as interações.
- O nível de desenvolvimento potencial é considerado pela ajuda concreta, em termos de grau e tipo provindos de pessoas mais capacitadas e/ou experientes.
- As pessoas possuem diferentes níveis de desenvolvimento potencial e diferentes ZDPs, no que tangem aos diferentes âmbitos do desenvolvimento, tarefas e conteúdos.
- As ZDPs correspondem aos espaços em que a interação com outras pessoas mais experientes podem estender o nível de desenvolvimento efetivo, chegando a desenvolver níveis superiores de desenvolvimento com a ajuda de mecanismo de interiorização.

⁸⁸ Citado em VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society* (1979).

⁸⁹ VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

- Os avanços na(s) ZDP(s) possibilitam mudanças que, por sua vez, podem gerar, consolidar novas ZDPs que permitam novos avanços da pessoa até outros níveis superiores de desenvolvimento.

Através da questão da interação entre as pessoas, no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico, é possível verificar que se trata de um dos pontos nevrálgicos para se concluir o pensamento sobre a importância do conceito de ZDP, para a educação e para o âmbito do desenvolvimento, dando ênfase ao termo como sendo determinante para atingir o processo de desenvolvimento e, como foi dito, não necessariamente coincidente com a aprendizagem, podendo ocorrer, inclusive, depois da aprendizagem e do ensino. Pois, conforme SALVADOR et al. (1999, p. 109):

A participação em atividades em que companheiros mais experientes e capazes culturalmente transmitem – ou tentam transmitir – os instrumentos e os recursos que mediatizam e amplificam as capacidades humanas (isto é, em atividades educativas) é quase imprescindível na explicação do processo.

A noção da ZDP de Vygotsky e da teoria do processo de desenvolvimento teve franca relação com alguns dos fundamentos da AP, visto que a própria mentora nela se aportou. Firmo, principalmente, três pontos que devem ser observados quando das interpretações e análises sobre os dados desta pesquisa (capítulo 6). De modo sintético, pode-se afirmar que: a) o nível de desenvolvimento potencial e a ZDP não pré-existem à interação com as outras pessoas; b) o nível de desenvolvimento potencial requer uma ajuda concreta de pessoas mais capacitadas e/ou experientes; c) para alcançar níveis articulatórios avançados, o professor terá que necessariamente valer-se de ambos os conceitos supracitados, adotando uma postura criativa que inspire comportamentos musicais e igualmente criativos de seus alunos, o que contribuirá, certamente, em práticas mais produtivas do ponto de vista performático e pedagógico.

3.2.3.3 Keith Swanwick

Educador musical inglês que não apenas influencia a abordagem PONTES, mas toda uma geração de educadores musicais no Brasil. Em 1986, criou, juntamente com Tillman, o modelo de desenvolvimento espiral baseado nas etapas de desenvolvimento cognitivo de Piaget a partir das composições de crianças inglesas, valorizando a diversidade de atividades musicais que se reforçavam mutuamente. Sob a influência desse modelo, vindo posteriormente a se tornar a Teoria Espiral de Swanwick e Tillman (1986), passou a ser considerada a contribuição mais expressiva sobre o desenvolvimento cognitivo-musical encontrada na literatura até então (FRANÇA, 2005; ANDRADE, 2003; FERNANDES, 2000). Segundo Hargreaves e Zimmermann, dentre três teorias analisadas: a teoria de Serafine, a abordagem sistema símbolo e a teoria espiral de desenvolvimentos musical Swanwick e Tillman, esta foi considerada a mais especificamente desenvolvimentista (*developmental*) de todas. Esta passou, portanto, a ser utilizada por vários pesquisadores brasileiros, algumas orientadas pelo próprio Swanwick: Hentschke (1993) e França (apud SWANWICK, 2003, p. 93-94). A preocupação com os critérios de avaliação da apreciação musical, inclusive, incidiram nos estudos de várias autoras brasileiras (FRANÇA, 1998, 2005; FRANÇA e SWANWICK, 2002; GROSSI, 2001; DEL BEN, 1997; HENTSCHE, 1993).

De acordo com Swanwick, as competências ou habilidades que devem ser desenvolvidas pelo professor de música baseiam-se na: Técnica, Expressão, Composição, Leitura e Apreciação (TECLA). A sigla inglesa *C(L)A(S)P*⁹⁰ foi traduzida para (T)EC(L)A⁹¹ pelas professoras Alda Oliveira e Cristina Tourinho (2003), sendo as letras entre parênteses referentes às atividades que complementam as demais, não devendo ser tomadas como centrais.

⁹⁰ *Composition – (Literature) – Audition – (Skill) – Performance.*

⁹¹ Técnica – Expressão – Composição – Literatura – Apreciação.

Em 2003, a tradução e o lançamento de seu livro “Ensinando Música Musicalmente”, além de sua presença, como convidado de honra para presidir o Seminário Internacional de Educação Musical realizado em várias capitais do país (São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Salvador), o tornou ainda mais conhecido. Em síntese, ao falar em “ensinar música musicalmente”, o autor tratou das perspectivas da natureza, o valor da música e de seu papel na sociedade, tomados conjuntamente, sobre o que poderia ajudar a manter o ensino em um bom caminho, a mantê-lo, portanto, musical. A ideia era evidenciar, nas falas das pessoas sobre música, os processos metafóricos advindos da experiência musical, proporcionando o nascimento de um forte sentido do valor da música (SWANWICK, 2003, p. 34). O significado e o valor da música “nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é ‘bom para’ na vida das pessoas” (SWANWICK, 2003, p. 39). Assim, o ensino musical “torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes” (SWANWICK, 2003, p. 46).

A AP extrai e converge com os princípios de uma educação musical, como os elencados por Swanwick, sob o ponto de vista de que ambas as propostas têm o intuito de proporcionar as bases para guiar o educador musical a construir as articulações pedagógicas que irão melhorar as relações entre o conhecimento e a pedagogia. Swanwick, ainda, chama a atenção para o ensino musical de música (de sua obra Ensinando Música Musicalmente, 2003) e a ligação da concepção com o fazer musical dentro do ensino de música. Além disso, aliando-as às experiências e contexto sociocultural do aluno e primordialmente corroborando com a ideia de que não é um método a ser seguido, mas que se trata de um conjunto de

propostas, já que, como entendia o autor, não basta o educador ter os recursos, se suficientes ou não, sempre haverá uma prevalência da musicalidade e da criatividade do educador. Ambas, tanto a proposta de PONTES como a da teoria espiral de desenvolvimento musical, coadunam-se com os conceitos de Schön de desenvolvimento do talento artístico profissional para lidar com as zonas indeterminadas da prática.

Pelo exposto, percebe-se que todos os autores influenciadores da construção da abordagem PONTES, sob determinados aspectos, mantiveram uma coerência proposicional entre si, bem como com a abordagem em questão, quer através de suas bases epistemológicas, quer através de suas teorias.

3.3 O GRUPO DE PESQUISA E A ABORDAGEM PONTES

Os estudos que vêm sendo desenvolvidos a partir da referida abordagem demonstraram as diversas práxis pedagógicas existentes no meio da educação musical. O grupo que abarcou a presente abordagem tem sido formado por orientandos do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA) sob a orientação de Alda Oliveira, cujo cerne encontra-se nas articulações pedagógicas ou pontes educacionais em música. Assim, a abordagem serviu como fonte principal das pesquisas de Harder (2008), Bastião (2008), Vander Broock (2009), Menezes (2010) e Fogaça (2010) (v. Anexo E2 – Quadro sinóptico das pesquisas à luz de PONTES).

1) Harder (2008) formulou sua pesquisa baseada no estudo de três professores baianos do meio do ensino e performance instrumental, no nível de pós-graduação, escolhidos por sua competência como professores e *performers*. A pesquisa foi a primeira a utilizar a AP, analisando as articulações pedagógicas factuais entre professores (flauta, violão e piano) e seus respectivos alunos (três estudos de caso) do curso superior de música da Universidade

Federal da Bahia. Para Harder (2008, p. 40), dentro desta orientação de formação do professor de instrumento, ainda não se havia encontrado estudos sistemáticos que focalizassem a atuação prática desse tipo de professor, detendo-se especialmente nas zonas de transição (pontes) desenvolvidas pelo professor entre o assunto, o aluno e o contexto, e que visassem facilitar a aprendizagem do aluno, bem como a solução eficiente de problemas interpretativos e técnicos. Os exemplos dados sobre como a pesquisadora analisa as práticas dos professores partiram da questão: “Como os saberes e práticas observados na atuação dos professores de instrumento escolhidos foram articulados pedagogicamente, visando a uma aprendizagem musical significativa?”. Além da técnica de observação participante, a pesquisadora utilizou a gravação em áudio e vídeo, a transcrição das aulas e *master classes* e entrevistas de estimulação de recordação, que “consiste na realização da entrevista enquanto o professor assiste à sua própria aula em vídeo” (PACHECO, 1995 apud OLIVEIRA e HARDER, 2008, p. 77). Neste caso, as entrevistas de estimulação de recordação ocorreram enquanto os professores procediam à leitura da transcrição da sua aula. Com os alunos, as entrevistas ocorreram através de *e-mail*, o que resultou em um cruzamento de dados sobre a mesma aula a partir do ponto de vista tanto do professor quanto do aluno.

A análise dos dados da pesquisadora constou de um tópico denominado “características do professor”, em que os alunos revelaram suas opiniões a respeito da prática de seus professores. Os resultados apontaram uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos a partir das articulações pedagógicas utilizadas pelos professores de instrumento, e Harder, sinteticamente, concluiu que: a) cada professor utilizou as articulações pedagógicas de maneira eficiente e detalhada nos três estudos de caso; b) as características que cada aluno observou em seu(sua) professor(a) estavam também presentes na AP; c) que a pesquisa poderia contribuir para a reflexão e análise de professores de instrumento, como subsídio

técnico e prático no desenvolvimento de suas aulas, além de contribuir para a reflexão em suas próprias vivências como intérpretes; d) que a pesquisa poderia instigar novos pesquisadores a investigar sobre o ensino de instrumento e outras reflexões teóricas e abordagens para a prática musical. Em última análise, concluiu que sua pesquisa poderia contribuir “para a formação de professores que tenham condições de se articular pedagogicamente com mais segurança e eficácia em relação às distintas variáveis que se apresentam diante dos diversos contextos do seu cotidiano profissional” (HARDER, 2008, p. 301).

2) Bastião (2009) orientou-se pela abordagem no tocante ao aspecto da criatividade em combinação com outras metodologias sobre a formação de uma estagiária de música na escola pública, auxiliadora de outra abordagem denominada AME – Apreciação Musical Expressiva (2009), no âmbito do ensino fundamental.

Bastião apontou, dentre outras discussões, a citação de Freire (2001, p. 70) para justificar seu estudo na área de educação musical, que entende que a apreciação musical “(...) não é utilizada como efetiva atividade de construção do conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical”. Deste modo, sua pesquisa centrou-se na pergunta (BASTIÃO, 2009, p. 21):

Como a orientação docente, fundamentada numa abordagem de ensino de música com ênfase na atividade de apreciação musical, influenciou o processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular do curso de licenciatura em música da UFBA, realizado no âmbito do ensino fundamental de Salvador, BA?

Um dos embasamentos iniciais para desenvolver a pesquisa foi entender, na ótica dos estudiosos, qual a concepção sobre o processo auditivo, dentre eles a asserção de Nye et al. (apud BASTIÃO, 2009, p. 21), que diferenciaram o ouvir do escutar: “Ouvir é sempre confundido com escutar. Ouvir é passivo, enquanto escutar requer esforço. Estudantes

necessitam tornar-se ouvintes ativos”. Ideias essas que foram utilizadas pela AME na formação de professores, partindo do pressuposto de que o ouvinte poderia ser expressivo no ato de apreciar, considerando, dentre outros fatores, suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras (BASTIÃO, 2009, p. 61). Em sua proposta, procurou analisar não só as expressões verbais, mas as corporais e visuais, incluindo a apreciação de espetáculo em DVDs e concertos didáticos ao vivo, dentre outros exemplos (2009, p. 63). Durante o planejamento das aulas, a autora da AME recomendou a utilização de exemplos de gêneros musicais populares e eruditos, de tradição oral e escrita brasileira estrangeira (2009, p. 66). Justificou, ainda, que os professores em formação deveriam ser orientados a valorizar o rico acervo cultural que temos, “fruto de árduo e minucioso trabalho de campo e de matrizes da nossa cultura brasileira, a indígena, africana e a portuguesa”. Outrossim, incorporar ao repertório de sala de aula exemplos de cantos de trabalho, danças dramáticas, canções de rodas, brincadeiras infantis, presentes nas diversas manifestações ditas populares (2009, p. 67).

A orientação de todo o processo de planejamento das aulas ocorreu através do acompanhamento da aplicação da AME à turma de alunos do ensino fundamental, a partir da qual foram coletados os dados mediante autobiografia, memorando, entrevistas, questionários, relatórios e diário de campo, e ainda “foram destacadas partes significativas daqueles que indicavam sinais de relação causal entre a orientação docente baseadas na abordagem AME e as articulações entre teoria e prática no estágio curricular da estagiária participante desta pesquisa” (BASTIÃO, 2009, p. 92).

Um dos exemplos citados pela pesquisadora sobre os benefícios da disciplina de apreciação musical para o contexto em estudo se deu pela possibilidade de a estagiária ampliar o seu repertório musical com audições do gênero popular e erudito, levando-a a conseguir orientar a produção de atividades e materiais didáticos e adaptá-los ao contexto da

escola regular. Dentre as 22 cenas observadas e analisadas, a pesquisadora intitulou a cena 13 de “Aproximando os alunos da música erudita e das versões populares”, concluindo que “o critério de escolha das músicas foi trabalhar diferenças de estilo e interpretação, e assim estabeleceu uma ponte entre o popular e o erudito, entre as experiências e vivências musicais anteriores dos alunos, sem dar muitas explicações sobre o assunto” (BASTIÃO, 2009, p. 122). Segundo Souza (2000, p. 180 apud BASTIÃO, 2009, p. 121), “o falar e analisar sobre a música só tem sentido se estiver ligado à experiência auditiva, corporal e emocional. Deveríamos tentar criar na aula de música, situações em que reconhecer, compreender, ter prazer, gostar de música estivessem interligados”.

Destarte, a partir da análise das cenas que foram escolhidas, foi possível perceber que a pesquisadora conseguiu resultados satisfatórios na intenção de ampliar qualitativamente as possibilidades pedagógicas e musicais em termos de articulações da estagiária, interligando teoria e prática às aulas de apreciação musical.

Por fim, Bastião apontou diversas reflexões e recomendações ao final de sua pesquisa que, além de terem seguidos as experiências voltadas diretamente para a práxis estudada, entende-se terem implicitamente sido subdivididas em dois campos principais: as que tangenciaram a proposta em PONTES e as que estiveram voltadas eminentemente para a atuação do professor-orientador diante da formação do estagiário e deste com a classe.

No resumo que acompanha sua tese, a pesquisadora conseguiu sintetizar questões que esclareceram como se deu a interface entre a AP, a AME e o estágio em si. Assim, em sua visão, a AP contribuiu sobremaneira para:

a) a estagiária estabelecer contatos didáticos eficientes com o contexto educacional e com os alunos em sala de aula; b) o desenvolver da estagiária com reflexão sobre sua prática de ensino (de acordo com as evidências encontradas nos diários de campo, memorandos e

relatório final de atividades; c) o desenvolvimento profissional da estagiária e da orientadora, além do crescimento musical dos alunos; d) a qualidade da aula de música no contexto da escola regular e para uma inclusão mais significativa da música no Projeto Pedagógico da escola estudada; e) que a estagiária articulasse melhor a teoria e a prática em aulas de apreciação musical; f) melhorar as interações entre a estagiária e os funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos, pais dos alunos e professores de outras disciplinas, além do contexto educacional como um todo; g) que a estagiária desenvolvesse articulações relacionadas à vivência auditiva, os elementos da música e as expressões verbal, corporal e visual dos alunos e com as situações de sala de aula em que houve sinais visíveis dos itens da PONTES; h) que desenvolvesse articulações com os conhecimentos e vivências prévias dos alunos, como também a partir dos seus relatos orais/escritos e atuação na prática; i) possibilitar a detecção da necessidade de a estagiária aprofundar as articulações com os conhecimentos prévios que já possuía em execução musical (BASTIÃO, 2009, p. 8).

A pesquisa relatada teve um grande valor na consolidação da AP por ter sido a primeira a adotar a abordagem PONTES no tocante à formação de professores de música. Tal pesquisa viabilizou, ainda, a abertura de novos caminhos, sendo uma de suas propostas a utilização da AP para repensar a formação e formação continuada de professores de música no âmbito do ensino fundamental e, principalmente, por demonstrar que a AP foi imprescindível para o sucesso da aplicação especificamente de outra abordagem, a AME.

3) Vander Broock (2009) realizou sua pesquisa no campo da musicalização para bebês com o fulcro de implementar a formação de professores de crianças de 0-2 anos de idade (VANDER BROOCK, 2009).

As aulas consistiram na sensibilização musical através de atividades práticas envolvendo canto, movimento, improvisação, execução musical, jogos e brincadeiras, resgatando o nosso patrimônio cultural através de rimas, lendas, parlendas, cantigas folclóricas, canções de

ninar e de várias partes do mundo, obras de música erudita e canções inventadas, respeitando sempre o quadro de desenvolvimento físico, motor e cognitivo-musical das crianças em questão. (VANDER BROOCK, 2009, p. 34)

O foco esteve voltado para atender a um *design* que acolhesse as ações espontâneas e improvisadas que costumam acontecer entre bebês, mudanças no plano de aula para aproveitar situações de descobertas das crianças, visando a um maior prazer por parte delas e dos pais, que normalmente faziam as aulas junto com os filhos (VANDER BROOCK, 2009, p. 60).

O estudo seguiu os modos de ações docentes preconizadas pela abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2008 apud VANDER BROOCK, 2003, p. 61): a) em termos de objetivos pedagógicos a serem alcançados; b) em termos das relações com os materiais musicais (sonoros, notação, organização de arranjos ou de comprovação e estruturação musical); c) em termos de ação docente para trabalhar a criatividade (expressão) dos alunos; e d) em termos de ação docente para trabalhar formas e tipos de produção musical.

Foi o primeiro estudo na Pós-Graduação em Música da UFBA a investigar evidências do efeito de articulações pedagógicas no desenvolvimento infantil e, em termos de estudos sistemáticos relacionados a essa faixa etária, foi o segundo realizado, em Salvador (VANDER BROOCK, 2009, p. 165).

A partir da filmagem de quatro grupos com 10 crianças, foram analisadas as aulas, sempre acompanhadas por um dos pais ou mesmo um(a) responsável. Para uma observação mais pontual, a pesquisadora selecionou uma menina de 05 anos de idade para ser objeto de pesquisa quanto à aprendizagem musical e às articulações pedagógicas que fizeram parte de seu desenvolvimento, fato que ajudou Broock a observar as mudanças de socialização e resposta aos estímulos musicais durante as aulas, o que evidenciou uma melhora no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança a partir da utilização das pontes à luz da citada abordagem.

A pesquisa seguiu a orientação teórica de que os bebês interagem aos sons mesmo antes do nascimento, portanto, são vistos como ouvintes competentes. Sendo assim, a pesquisadora entendeu que tais competências deveriam ser exploradas nos programas de ensino de música para bebês. Consoante Feres (apud VANDER BROOCK, 2009, p. 28), as aulas de musicalização teriam objetivos tanto musicais quanto de socialização, tais como: o estímulo à fala, ligações afetivas entre as crianças e os seus responsáveis, dentre outros. A prática entre crianças e adultos auxilia àquelas no desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, sistemas de ordenação sequencial e espacial, além de fortalecer a relação afetiva entre as pessoas (ILARI, 2005 apud VANDER BROOCK, 2009, p. 29). Saliento, ainda, que a neurociência aporta a primeira infância como o período mais propício para o desenvolvimento do cérebro e de todas as atividades humanas⁹².

A investigação seguiu alguns critérios de seleção:

a) Momentos significativos que puderam servir de exemplos para explicar a questão da pesquisa:

Como a utilização da AP pode influenciar o sujeito de articulações pedagógicas significativas entre os atores do processo educativo-musical que contribuam para o desenvolvimento do nível de aprendizagem musical e de atitudes nos alunos nas aulas de musicalização para bebês?

⁹² De acordo com uma pesquisa realizada no Canadá, constatou-se que um ano de treinamento musical afetou o desenvolvimento dos campos evocados do *auditory cortical* de crianças entre 4-6 anos de idade. [*Primary auditory cortex* – significa o córtex auditivo primário, que é uma região do cérebro que processa o som e, assim, contribui para a nossa capacidade de ouvir. É a primeira região cortical da via auditiva.] O teste foi aplicado com metade dos indivíduos participantes de aulas musicais, durante todo o ano, enquanto a outra metade não teve aulas de música. O efeito claro de treinamento musical foi expresso no hemisfério esquerdo em resposta ao som do violino nas crianças treinadas musicalmente em comparação com as crianças não treinadas. Ocorreram diferenças, a partir de quatro medições ao longo de um ano, em termos das frequências da magnetoencefalografia (MEG). Essa diferença coincidiu com alterações morfológicas acentuadas em uma janela de tempo entre 100 e 400ms, o que foi observado em crianças musicalmente treinadas em resposta a estímulos de violino apenas, enquanto que, em crianças não treinadas, uma mudança semelhante estava presente independentemente do tipo de estímulo. Essa transição pode estar relacionada com estabelecimento de uma rede neural associada à categorização do som e/ou à atenção involuntária que pode ser alterada por experiência de aprendizagem musical (Tradução livre nossa) (FUJIOKA et al., 2006, p. 1).

b) Em que a AP seria usada como guia para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos usados nas aulas, visado no foco da pesquisa.

Enfim, a investigação salientou, descrevendo e interpretando os episódios, as articulações de ensino e aprendizagem (apenas as registradas em vídeo), demonstrando com clareza as características da AP na interação com o intuito de servir de fundamento para a formação de futuros professores, sobretudo, de musicalização de bebês.

A pesquisadora elaborou, ainda, um questionário com 32 perguntas direcionadas a pais e mães para delinear o perfil quanto à vida musical das crianças envolvidas no projeto de musicalização da UFBA. Depois da aplicação do questionário, a pesquisadora concluiu que os objetivos das aulas foram alcançados através da promoção de mudanças de comportamento dos alunos, principalmente no tocante aos itens: sensibilidade musical (93%), expressão corporal (76%), socialização (72%), ritmo e canto (66%), coordenação motora (59%), atenção (52%), estímulo à fala e reconhecimento do corpo (48%) e afetividade (41%) (VANDER BROOCK, 2009, p. 75).

As análises da pesquisa foram subdivididas entre descrever o perfil e as ações de cada uma das quatro turmas, bem como as articulações da professora com os alunos e, em seguida, analisar e descrever mais detalhadamente o perfil da menina selecionada cujas ações foram descritas em um momento à parte dentro do estudo.

Ao final do estudo, algumas considerações foram feitas pela professora, dentre elas:

- a) a musicalização de bebês exige do professor habilidades de comunicação através de diversos artifícios que não somente a voz falada;
- b) estar atento às expressões da criança;
- c) perceber que as respostas dadas pelas crianças, em sala de aula, nem sempre correspondem à aprendizagem da criança, pois muitas vezes elas as reproduzem em casa ou no contexto familiar;
- d) as ações do professor devem corresponder à vontade, humor, criatividade e

expressão da criança; e) a partir de PONTES, aconselha-se que as situações realizadas e refletidas criticamente visem construir outros procedimentos similares que sirvam de base para outros caminhos em situações semelhantes; e) na sua profissão, o professor necessita adequar o planejamento à realidade emergente; f) o professor precisa estar atento à sua articulação em termos de autoridade dentro da sala de aula com os pais e responsáveis e ter flexibilidade, controle e estrutura psicológica para lidar com eventuais críticas deles.

E, finalmente, ao responder a questão-chave da pesquisa, considerou que a utilização da AP “foi influenciando, pouco a pouco, o surgimento e desenvolvimento de uma consciência reflexiva docente sobre a necessidade do desenvolvimento de pontes articulatórias nas aulas de musicalização para bebês” (VANDER BROOCK, 2009, p. 158). E que a utilização da AP, em sua prática, teve reflexos no desenvolvimento da aprendizagem musical e importante papel nas atitudes das crianças estudadas durante sua pesquisa.

4) Menezes (2010) lidou, em sua pesquisa, com professores de música atuantes, provindos de quatro contextos de ensino de música e residentes em Salvador (BA), em um total de 41 professores. Realizou questionários e entrevistas com professores de escola regular pública, regular privada, ensino especializado e ONGs (Terceiro Setor). A partir da amostragem de cada contexto, investigou as práticas avaliativas, obtendo informações detalhadas sobre como os professores avaliavam a música em seus contextos, respectivamente.

Baseada nos pressupostos da abordagem PONTES, bem como na compreensão sobre avaliação em música de Swanwick (2003), a pesquisa delineou os meandros de sua análise, traçando algumas metas para atender aos objetivos da pesquisa. Por se tratar da análise de um estudo sobre avaliação musical, pautou-se: a) primeiramente, pela necessidade de identificar o nível dos alunos para que o professor planejasse a próxima etapa e de como fazer para movê-

los para o nível seguinte; b) Menezes (2010, p. 36) utilizou, além da AP, os níveis de desenvolvimento descritos em sua avaliação a partir da associação das camadas de Swanwick: material, expressão, forma e valor, pois ambos se referiram a estágios de desenvolvimento da aprendizagem. Para que as metas fossem atingidas, Menezes entendeu que precisaria saber quais os conteúdos a serem contemplados e como estes se relacionavam com o cotidiano dos alunos.

A pesquisadora seguiu o entendimento de que toda avaliação pressupõe conhecer a realidade cotidiana dos alunos para planejar ações futuras. Assim, ela pautou-se pela ideia de entender os variados contextos nos quais se avalia a música, salientando que, segundo Swanwick (2003, p. 94 apud MENEZES, 2010, p. 7), “todo modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que eles estão fazendo e o que estão aprendendo, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais de outro”. Ainda no campo da avaliação, Menezes constatou que o processo avaliativo normalmente não é formalizado e sistematizado pela escola e assim fica sob a exclusiva responsabilidade das escolhas do professor (MENEZES, 2010, p. 85). Ao responder a uma das queixas dos professores para quem “avaliar dá muito trabalho”, a pesquisadora respondeu que tal situação somente se configuraria a partir da falta de um dos termos do acróstico PONTES – a técnica, que deveria estar presente na atuação do professor (MENEZES, 2010, p. 116). Tal observação explicita a importância do item técnica como uma das observações teóricas à luz de PONTES, dentro da questão avaliativa, dentro da pesquisa de Menezes.

A pesquisa investigou os professores quanto aos critérios de avaliação em diversas competências: técnica, apreciação musical, conhecimento da literatura sobre avaliação e avaliação em música, execução instrumental e vocal. Embora fruto de uma amostragem, a pesquisa traçou um perfil para determinar quais os pontos mais frágeis poderiam ser

detectados. Um deles disse respeito à formação do professor, ao reconhecer que havia uma necessidade premente de melhorá-la e, assim, possibilitar uma formação sólida e articulada a partir das novas demandas educativas (MENEZES, 2010, p. 182-183).

Outro ponto foi que notadamente o professor de música nas escolas sofre entraves quanto à implantação de avaliações e a seu modo de utilização, em grande parte devido às concepções acerca do valor e do papel da música. Dessa forma, o problema resultaria então na maneira como a música seria articulada com as demais disciplinas, pois, consoante Menezes (2010, p. 185), os professores que se manifestaram deram a entender que “se a música alcançasse um *status* das outras disciplinas da escola, e portanto fosse vista com mais seriedade, eles teria (*sic*) legitimidade ou *licença* para avaliar, já que a avaliação é coisa de disciplina *séria*” (MENEZES, 2010, p. 185, grifos da autora).

Diferentemente das demais pesquisas que utilizaram a abordagem, Menezes fez recomendações de articulação pedagógica em avaliação musical a partir dos seis itens – PONTES. O que se depreende é que essa pesquisa foi a primeira a trabalhar com a questão da avaliação musical e que o seu diferencial encontra-se na utilização da AP, principalmente, no que tangeu às recomendações feitas aos alunos dos itens de PONTES na interação com os professores e vice-versa. Diferentemente, as pesquisas de Bastião (2009) e Fogaça (2010) instruíram seus estagiários nas articulações com seus alunos, formulando recomendações a partir da relação estagiário-orientador/professor e estagiário/professor com seus alunos, respectivamente, todavia não na perspectiva inversa.

5) Fogaça (2010) pesquisou sobre a formação de um estagiário com sua observação participante.

Esse foi um dos últimos estudos realizados sob orientação de Alda Oliveira até o presente, que trouxe resultados inovadores para a AP, ampliando-a a partir de suas análises e

dimensões teóricas. A análise dos dados de sua pesquisa foi realizada através de informações coletadas conforme os diários de classe, gravações de áudio e vídeo, completadas pelas observações feitas por um observador independente e entrevista semiestruturada com o estagiário.

Fogaça, na qualidade de supervisora/observadora do estagiário, analisou a performance do estagiário em todas as aulas dadas, discutindo amplamente sobre a práxis em curso. Assim, ambas, Oliveira e Fogaça, além de avaliarem as pontes desenvolvidas pelo estagiário e o modo como este utilizou os termos da AP, apreciaram qualitativamente sobre as conexões pedagógicas realizadas, atribuindo-lhes, portanto, níveis articulatórios em que ocorreram as pontes: nível 1 – Elementar e nível 2 – Avançado (OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010, p. 284-285).

Nesta fase elementar, o professor de música desenvolve simples conexões, relacionadas ao repertório de música tradicional e vernacular, com pouca utilização dos talentos criativos, apresentando resultados musicais inconsistentes, elementares e desinteressantes, sem desafios ou surpresas que estimulem os alunos⁹³. (OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010, p. 284-285, tradução nossa)

As articulações consideradas avançadas foram aquelas desenvolvidas com espontaneidade e flexibilidade, que fluíram e duraram mais tempo nas relações no que diz respeito às ideias e aos interesses dos alunos. “Os efeitos das ‘pontes’ avançadas podem ser sentidos antes das atividades seguintes, nos próximos dias ou por toda a vida, devido ao alto nível de conectividade ao momento específico ou às características individuais e específicas do estudante”⁹⁴ (OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010, p. 285, tradução nossa).

⁹³ *In this elementary phase the music teacher develops simple connections, related with traditional and vernacular music repertoire with a few utilization of the creative talents of the participants, presenting inconsistent, elementary and not interesting musical results, without challenges or surprises to stimulate students.*

⁹⁴ *Advanced articulations are developed with spontaneity and flexibility. They are fluent and they last longer in relationship to the students' ideas and interests. The effects of the advanced “bridges” may be felt until the following activities, the next days or for all life, due to the high level of connectivity to the specific moment or*

Os resultados obtidos indicaram que houve uma eficácia das PONTES promovidas entre as competências do estagiário no desenvolvimento pedagógico no tocante à criatividade de quatro alunos, entre 08 e 11 anos de idade. Pois, ao longo do estágio, percebeu-se que o estagiário conseguiu compreender o que significava a AP, embora tenha apresentado algumas dificuldades para desenvolver suas capacidades analíticas sobre as experiências pedagógicas criativas e sobre como desenvolver as conexões com as ideias de seus estudantes. O trabalho foi dividido em três fases, das quais a segunda correspondeu à ausência de pontes, período de transição que demonstrou as dificuldades do estagiário até conseguir efetivamente adaptar a abordagem ao contexto e criar seu próprio *design*. Enfim, o estagiário conseguiu desenvolver articulações pedagógicas além de suas expectativas, principalmente no que tangenciou os aspectos criativos durante as atitudes ocorridas na sala de aula em tempo real. Como atesta Fogaça, “é complexa a percepção com o tempo real a ser percebida, desde que é efêmera” (FOGAÇA, 2010, p. 288, tradução nossa), podendo-se dizer, inclusive, imprevisível.

Ao final de sua dissertação, Fogaça (2010, p. 242) apresenta um quadro de sugestões dispostas em quatro tópicos:

a) Da viabilização de aplicação da abordagem que comenta sobre os aspectos de:

a.1) Flexibilidade:

O professor de música deve estar aberto para modificar um plano de estudo previamente escrito sem se furtar ao foco original (objetivos e conteúdos musicais a ser ensinado e desenvolvido). Ele deve estar preparado para desenvolver ideias e concepções através de “pontes”... (...) É necessário entender que o plano de aulas é um mapa para ajudar o professor a dirigir e conduzir a classe, mas não é a proposição final ou seu objetivo final (OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010, p. 287, tradução nossa)⁹⁵.

the specific individual characteristics of the student. These articulations are also done with conviction, determination, according to the set and ideals of the music teacher.

⁹⁵ *The music teacher must be open to modify a previously written class plan, without missing its original focus (goals and music contents to be taught and developed). He must be prepared to develop ideas and concepts through adequate pedagogic articulations “bridges”. It is necessary to understand that class plan is a map to help the teacher to direct and conduct the class but it is not the final purpose or its final goal.*

a.2.) Liberdade:

É importante para a aplicação e o sucesso da abordagem que o professor de música atue com liberdade e lide com naturalidade considerando a organização do tempo dada às atividades. Se ele estiver preocupado demais com formatos, procedimentos pedagógicos rígidos e preocupado em controlar o tempo de cada atividade de classe, ele se tencionará e se estressará e não terá e o *feeling* para *insights* para pensar criativamente, para promover momentos especiais para seus alunos. (OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010, p. 287, tradução nossa)⁹⁶

a.3) Criatividade:

(...) além da criatividade pedagógica [na elaboração e desenvolvimento de atividades, criação de materiais didáticos, em formular soluções para os problemas envolvidos no contexto e no processo de ensino-aprendizagem, entre outros], o professor deve desenvolver sua própria criatividade musical. Conhecimentos teóricos e práticos para compor, improvisar e realizar arranjos musicais devem ser buscados pelo professor de música, especialmente, se ele quiser trabalhar com o desenvolvimento da criatividade musical de seus alunos. (FOGAÇA, 2010, p. 232)

a.4) Alta conectividade: “Um professor que tem alta conectividade é um professor com a habilidade de desenvolver conexões entre vários elementos (professor, estudantes, contexto sociocultural, repertório musical, currículo, entre outros) e tempo real” (OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010, p. 287-288, tradução nossa)⁹⁷.

b) Da atitude docente em relação ao aluno e ao aprendizado: aceitar e compreender o “novo”, respeitar a propriedade, respeitar a identidade, cuidar do tratamento da estética musical (gosto).

c) Quanto à orientação docente: esclarecimento do que seja “ensino customizado”, customização da orientação docente, conceder liberdade e autonomia.

⁹⁶ *It is important for the application and the success of the PONTES Approach that the music teacher acts with freedom and deals with naturalness in regard to the organization of the time given for the activities. If he gets too much worried with formats, rigid pedagogic procedures and worried to control the amount of time for each class activity, he will get stressed and tense and will not have the necessary calm and feeling for insights to think creatively, to promote special moments for his students.*

⁹⁷ *[...] a teacher, who has high connectivity is a teacher with the ability to develop connections between various elements (teacher, students, socio-cultural context, music repertoire, curriculum, among others) and the real time.*

d) Sobre o processo de autoconhecimento durante a aplicação da abordagem PONTES: descobrir os fatos inerentes, identificar os pontos de dificuldade, ter paciência consigo próprio.

Finalmente, considerando uma das observações mais importantes sobre o processo de autoconhecimento pelo qual deseja a pesquisadora que os educadores musicais tenham a oportunidade de transcorrer, Fogaça menciona:

Ao optar pela aplicação da Abordagem PONTES no ensino da música, inevitavelmente o professor irá passar por um processo de reflexão acerca de si mesmo: de sua práxis pedagógica, de seus saberes musicais, de suas habilidades e competências, de sua personalidade, de seu humor e suas afetividades, entre outras coisas a serem observadas pelo professor. (FOGAÇA, 2010, p. 239-240)

3.4 DA CONCEPÇÃO DA AP: AMPLIANDO O CAMPO DE VISÃO

A AP, como toda teoria, paradigma ou quaisquer questões epistemológicas, parte inicialmente de uma reflexão filosófica. Até o presente, foram desenvolvidos estudos sobre articulações pedagógicas relacionadas ao ensino de instrumentos, à musicalização infantil, à formação de professores de música e estagiários especializados em apreciação musical, à formação de professores especializados na preparação de musicais com grupos de jovens, à formação criativa de estagiários em música e à formação específica em avaliação em música.

Como estamos no mundo e o que queremos realizar, mudar, acrescentar em termos de conhecimento, bem como a práxis na sociedade em que vivemos são nossas primeiras e reais motivações. Mormente entendendo que como professor:

Devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. (...) O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p. 95)

Desde a época em que o ensino, de um modo geral, era centrado na figura do professor (magistrocentrismo) até as ideias escolanovistas de Dewey (ênfase no puerocentrismo), desde Paulo Freire (com sua “pedagogia do oprimido”) e os paradigmas por uma filosofia da música (REIMER, 1989) a uma nova filosofia da educação musical (ELLIOTT, 1995)⁹⁸, muitas foram as discussões e os avanços nas ciências da educação em busca de melhores pedagogias, por conseguinte, pelo aumento da qualidade do ensino e aprendizagem provinda da escola ou fora dela. Pois a educação existe e existirá, sempre, onde não haja escola e por toda parte onde haja “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 1995, p. 13).

A busca por uma pedagogia mais dialética e crítica que atendesse às necessidades educacionais dos educandos surgiu a partir da reflexão de um dos influenciadores da concepção da abordagem PONTES, o educador Paulo Freire que, ao criar um método de alfabetização, revolucionou o ensino na educação popular. Freire criticava a educação “bancária” representada pelo “ato de depositar [conhecimentos], em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). Nesta concepção, tem-se que uma “única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p. 66). Desse modo, o conhecimento seria imposto de cima para baixo e não haveria, portanto, uma relação dialógica e reflexiva sobre os conteúdos. Freire foi o educador que forneceu as bases para a educação de adultos, inserida dentro da educação popular, apontando a relação professor-aluno como uma relação política, crítica e problematizadora. E mais do que problematizadora, a educação deveria ser transformadora. Freire demonstrava que a natureza da prática educativa demandava a

⁹⁸ V. REIMER (1989) e ELLIOT (1995).

existência de objetos e conteúdos; envolvia o uso de métodos, de técnicas e de materiais; implicava a função de seu caráter diretivo, ideal. “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra” (FREIRE, 1996, p. 77-78). Como disse Freire, “não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe” (FREIRE, 1996, p.79).

Mestres/professores, em algum momento da vida, já se viram diante de situações delicadas do ponto de vista pedagógico ou mesmo frustrantes por não terem conseguido estabelecer uma relação satisfatória com seus alunos, ou, ainda, por ter a sensação de que seu conhecimento estava sendo subaproveitado ou menosprezado. Ou seja, muitas vezes, sentiram um estado de “descompensação” na relação professor-aluno quanto ao modo e grau de apreensão dos conteúdos e atividades propostas aos alunos e à maneira como eles recepcionaram suas propostas pedagógicas.

No campo da música, a pedagogia avançou muito, lembrando que, durante muito tempo, perpetuou-se a ideia de que o aluno deveria obediência cega aos ensinamentos do professor, fruto da era magistrocêntrica. Muitos professores de música, por exemplo, não se preocupavam em refletir sobre sua práxis, sendo que teoria e prática eram visivelmente compartimentadas, embora, ainda hoje, se encontre muitas ocorrências análogas nas práticas educativas.

No senso comum, ainda persiste a ideia de que o músico, o professor de música ou o próprio estudo da música ainda são incompreendidos como sendo uma atividade necessariamente reflexiva, permanecendo, em muitos casos, a ideia de que se trata de uma atividade diletante para quem ouve e para quem faz, perpetuando a ideia de que música se

“faz” (toca, compõe, ouve), não se estuda (epistemologia, metodologia, pedagogia, influências históricas, socioculturais, etc.). Alguns, inclusive, não entendem quais as funções basilares da música em algumas sociedades, os benefícios e avanços que ela exerce sobre o ser humano. Como disse John Blacking (1995b, p. 242):

Se soubéssemos mais sobre a ‘música’ enquanto [meio de desenvolvimento] da capacidade humana e de seu potencial como força intelectual e afetiva na sua comunicação, na sociedade e na cultura, nós poderíamos utilizá-la amplamente para reforçar a educação e construir sociedades mais pacíficas, igualitárias e prósperas no século XXI.

A grande contribuição da AP para o campo da educação musical encontra-se nesta mudança de mentalidade que pode estar em avançarmos na preocupação sobre a formação com a qual presentaremos nossos professores e conseqüentemente como estes poderão melhorar suas habilidades e capacidades docentes. Ênfase, entretanto, que essa situação depende de uma cadeia de acontecimentos e situações sobre a qual devemos refletir e sistematizar.

A AP, portanto, propõe uma reflexão e tomada de consciência por parte dos educadores musicais a fim de mudar esse lado da história na educação musical e da expansão sobre o conhecimento da importância da música para a humanidade. Por outro lado, efetivar uma proposta do uso das PONTES e compreender como poderemos melhorar o ensino e aprendizagem da música, propostas que se encontram nessa “virada”, não correspondem exatamente à falta de conhecimento ou domínio técnico dos professores ou recursos ou mesmo sobre o avanço das pesquisas em torno das temáticas educativas musicais. Pois, atualmente, contamos com publicações, programas de pós-graduação e a organização de inúmeros congressos, seminários e encontros acadêmicos espalhados pelo país, bem como no exterior. Parece, na verdade, estar mais premente nas relações entre professores e alunos, na inadaptabilidade de gerenciar a relação de ensino e aprendizagem e tirar melhor proveito das

situações educativas musicais e sobre o conhecimento prévio do aluno, seguidas por práticas que, ainda, seguem o ensino canônico musical e que se encontram bem vergastadas pelo engessamento de alguns conceitos e mitos que cercam o fenômeno do aprendizado, como, por exemplo, a “cega” condução de uma aula, respeitando apenas o que foi definido em um plano de aula ou a falta de renovação e imutabilidade de certos repertórios musicais. Práticas acerca do que se poderia modificar em busca de melhores alternativas pedagógicas, mas sobre as quais poucas vezes o professor reflete. As melhorias em todos os âmbitos só acontecem a partir da discussão, reflexão e experimentação. Neste esteio, a abordagem em questão não configurou nenhum método, mas propôs que fossem traçadas metas de ação pedagógica – estratégias, através de articulações entre professor-aluno – nos amplos contextos educativos musicais⁹⁹ (OLIVEIRA, 2001), que poderão vir a ter a música por meta em face de uma profissionalização (ZANON, 2006) ou a formação profissional para esses diversos espaços de atuação (SANTOS, 2001). Nos termos de Oliveira (2001, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), tratam-se de “pontes”, “pontes em ação”, “costuras”, articulações pedagógicas, conexões, dentre outros termos que devem ser suscitados na relação professor-aluno.

As pessoas vivem em um mundo dito globalizado, mas continuamos incapazes de nos conectarmos localmente aos nossos pares e ao próximo. Conectividade representa um termo bem em voga neste novo século para designar algo muito ausente nas relações entre alunos e professores, mestres e discípulos ou, simplesmente, entre nós e o outro. Para vivermos bem, promover o bem-estar, ajudar no desenvolvimento dos outros e contribuir para

⁹⁹ Além do ensino das artes ser reforçado pela lei, os métodos pelos quais os brasileiros aprendem música são direcionados pelos fatores sociais e contextuais mais do que aqueles orientados pela escola. Tais métodos incluiriam: a) empatia e osmose com a conseqüente repetição de motivos e gestos musicais resultantes da observação, imitação e improvisação; b) jogos musicais e peças de teatro; c) grupos interativos com os quais os participantes têm uma identidade (reuniões musicais em família, aglomeração de pares musicais, vizinhança e bandas musicais intracidade, negócios que abarcam coros etc.); d) experiências musicais ligadas ao entretenimento de pessoas (bares, *night-clubes*, teatros, praias, associações comunitárias etc.); e) programas para o desenvolvimento de comunidades em risco social; f) atividades religiosas; e g) aulas particulares de música (OLIVEIRA, 2001, p. 187-201, tradução nossa).

a educação de alguém, é imprescindível que saibamos nos conectar, nos sensibilizar, lidar com as emoções e sentimentos alheios para bem interagir com as pessoas; aceitar a diversidade seja cultural, étnica, geracional, de classe ou de gênero, sejam crianças, adultos, jovens ou idosos. Enfim, tolerar e saber lidar com a diversidade humana. Ainda mais quando se trata de uma relação que se concebeu, durante muito tempo, inerentemente hierárquica, como foi a educativa, sendo exatamente a ideia a ser desconstruída e com a qual devemos particularmente tratar, principalmente, porque os termos interação, conexão e articulação são diametralmente opostos a uma condição autoritária, o que nos faz lembrar, mais uma vez, de Paulo Freire, um defensor vanguardista da educação problematizadora que visava superar o autoritarismo do educador “bancário”.

A ideia da AP consiste basicamente na constituição de uma rede articulatória, definida pela metáfora “pontes”, em torno da aprendizagem musical. Pensada mais especificamente para o âmbito das salas de aula e principalmente voltada para a formação do professor e para o desenvolvimento e eficiência da relação professor-aluno, propugnada a levar, também, em consideração o ambiente e o contexto sociocultural, dentre inúmeras outras observações, como pregava Vygotsky. Nesta seara, é auspicioso que haja uma integração da cultura escolar com as demais que perpassam pela escolar. Neste sentido, a cultura popular, por exemplo, ainda tem estado ausente dos currículos de nossas escolas de música.

Ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, que vem tendo sua voz negada dentro e fora da escola, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz, portanto, de lutar pela melhoria de suas condições de vida. Não se trata, todavia, de supervalorizar a cultura popular. Nem ela, nem a cultura erudita devem ser mistificadas. Ambas podem tanto favorecer como dificultar uma maior compreensão do mundo natural e da sociedade (ALVES, 2001, p. 41).

Mesmo tratando-se de uma abordagem pedagógica, tal relação não estaria adstrita apenas ao contexto escolar, devendo-se levar em consideração o papel que desempenha a família e a comunidade, juntamente com o da escola, numa ampla interconectividade, dividindo responsabilidades e estimulando o aproveitamento das potencialidades dos alunos, como explicitada por Oliveira (2008) ao conceituar as articulações pedagógicas. Há, portanto, a necessidade de conectar e articular as diversas esferas, entendendo que o processo educativo flui a partir de elementos e modos de atuação que se apresentam sempre interligados, quer dizer, colocando em discussão e, primordialmente, através do exemplo, os atravessamentos que possibilitem uma educação não apenas musical, mas uma educação para a vida. Esse talvez seja o papel principal da escola, protagonizado pelo(a) mestre(a)/professor(a) a quem caberá, em primeira instância, a “manufatura” desta teia, entendendo que o sucesso desse processo está no modo como o(a) docente compreende e interage com o universo sociopsicocultural do discente. Para desempenhar essa preciosa função, o professor necessita concomitantemente desenvolver bases inter e multidisciplinares, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, além das musicais.

3.5 OUTROS APORTES TEÓRICOS

Esta parte trata de alguns autores que, como foi mencionado anteriormente, encontram-se no campo interdisciplinar que dialoga com a área da educação musical, todavia, sob uma vertente sociológica, antropológica transversalizada pela categoria de idade/geração. Autores como Bruner ([1996] 2001), baseado na obra “A cultura da educação”; referenciais ligados à categoria de idade/geração, Britto da Motta (2001, 2002, 2010), Foracchi (1972), Ariès (1978), Mannheim (s.d.) e outros, que definiram o modo de aprendizagem de músicos populares e as práticas dentro dos contextos de ensino musical informal e/ou que abordaram

discussões sobre o ensino de música formal e informal, dentre eles, Green (1997 [2001], 2002, 2008), Grossi (2007) e Feichas (2006, 2011), cujas opiniões serão abordadas mais minuciosamente no decorrer dos capítulos de análise dos dados e do último, no qual se encontram as recomendações deste estudo.

3.5.1 Aportes na Cultura da Educação

As perspectivas cultural e social estiveram no topo das prioridades no referencial teórico desta pesquisa, no intuito de demonstrar como a cultura da educação, uma abordagem cultural-psicológica à educação, foi aproveitada neste estudo.

Tomamos como referencial a psicologia da educação, apontando para a teoria desenvolvimentista de Vygotsky e seus colaboradores que vaticinavam a importância dos elementos sociais e culturais no comportamento e desenvolvimento das pessoas. Assim, de acordo com tal teoria, as perspectivas supracitadas funcionariam como mediadores – ponte ou filtro – entre os indivíduos do grupo e o seu ambiente. Dessa proposição se derivou dois tipos de mudança – as psicobiológicas e as culturais –, conforme Vygotsky, a linha natural de desenvolvimento e a linha social e cultural de desenvolvimento, respectivamente, sendo esta a que se filiou a presente pesquisa. Destarte, a evolução do indivíduo seria entendida como um todo em que os dois tipos de mudança se relacionariam.

O desenvolvimento inclui, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna e alguns processos que vão ‘de fora para dentro’; vincula-se estritamente à interação e à atividade conjunta com outras pessoas e pode ter, ao menos em parte, objetivos e caminhos potencialmente diversos e alternativos. (...) Os processos de mudança cultural que são parte fundamental do desenvolvimento das pessoas não são herdados sob a forma de instintos ou reflexos nem se produzem de maneira espontânea (...) contém a aquisição de competências que têm sido socialmente construídas e o domínio de instrumentos que, devido ao seu caráter artificial e convencional, reclamam a ajuda e a orientação de indivíduos mais experientes e competentes para que nos

proporcionem as chaves da interpretação e que nos ensinem a utilizá-las quando for preciso. (SALVADOR et al., 1999, p. 85)

Esse aspecto sobre a lei geral do desenvolvimento cultural remeteria a outra importante noção de que, no ato de aprender, há três processos quase simultâneos: primeiro, a aquisição da nova informação; segundo, da transformação, ou seja, o “processo de manipular o conhecimento para adaptar a novas tarefas”, para tratar a informação e conseguir ir além dela; e terceiro, a avaliação que trata de verificar se a maneira como manipulamos a informação se adéqua à tarefa (BRUNER [1996], 2001, p. 64).

Considerando que o termo cultura envolve uma gama de pontos de vista, conceitos e premissas, preferimos tomar como paradigma de análise alguns preceitos de Bruner, de fato, sobre a cultura da educação sem, contudo, abordar, de forma sistemática, a questão da cultura em si, um termo assaz amplo e complexo para tratar no âmbito deste estudo. Utilizou-se, portanto, a tese central de Bruner, que corrobora com a ideia de que a “cultura molda a mente, que ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades” (BRUNER, [1996] 2001, p. xviii).

Em sua teoria da educação, Bruner parte do entendimento de que existem duas abordagens à natureza da mente: a computacional, que trata do pensamento das informações, e o culturalismo, que se inspira no fato evolutivo de que a mente não poderia existir se não fosse a cultura. Assim, Bruner ([1996] 2001, p. 21) analisa a questão do culturalismo, o qual entende ser um método simbólico que não é compartilhado apenas por uma comunidade, mas, sim, conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas e que, devido à transição, continuaria a manter a identidade da cultura e o modo de vida.

No entendimento culturalista, essa vertente concentrar-se-ia exclusivamente na forma como os seres humanos inseridos em comunidades culturais criariam e transformariam os

significados. A aprendizagem e o pensamento, portanto, estariam sempre situados em um contexto cultural e dependente da utilização de recursos culturais (BRUNER, [1996] 2001; LAVE e WENGER, 1991). “O culturalismo toma como sua primeira premissa o fato de que a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura” (BRUNER, [1996] 2001, p. 22) e pode ser encontrado dentre a ciência do subjetivo, abordagem cultural psicológica ou simplesmente psicologia cultural. Bruner elencou uma série desses preceitos do ponto de vista de uma cultura da educação, tais como: perspectiva, construtivista, interacional, da identidade e da autoestima, além de outras. Entretanto, a título exemplificativo, tomemos apenas algumas. De acordo com o preceito da perspectiva, nada estaria isento de cultura, mas os indivíduos tampouco seriam simplesmente “espelho de sua cultura” (BRUNER, [1996] 2001, p. 24). No preceito construtivista, entende que “a realidade é feita, não encontrada” (GOODMAN apud BRUNER, [1996] 2001, p. 28). A construção de uma realidade é produto da produção de significado que se molda pelas tradições e pelo conjunto de “ferramentas de formas de pensamento de uma cultura”. Quanto ao preceito interacional, Bruner diz que a transmissão de conhecimento e habilidade, como qualquer outro intercâmbio humano, envolve uma subcomunidade em interação e que, principalmente, através da interação com os demais atores sociais é que as crianças descobrem o que é a cultura e como ela concebe o mundo ([1996] 2001, p. 29). É dentro desse preceito que o autor chamou atenção para a nossa tradição pedagógica ocidental em que explicita que dificilmente se faz jus à importância da intersubjetividade na transmissão da cultura, em outras palavras, significa dizer que o ensino está baseado no modelo de professor onisciente que faz questão de demonstrar que os alunos não têm nenhum conhecimento sobre o que está aprendendo e que, presumivelmente, eles não sabem de nada (BRUNER, [1996] 2001, p. 29). Talvez, nessa proposição, encontra-se, como diz Bruner, uma das principais contribuições da psicologia cultural que compreende que pode

dar à educação uma contribuição na reformulação dessa visão tacanha na qual “somente uma parte da educação ocorre em uma construção de ‘andaimes’, de um para os outros” ([1996] 2001, p. 29).

Tais ideias corroboram com uma postura e um entendimento de que há necessidade de construir pontes entre professores e alunos, o que significa também respeitar o conhecimento prévio do aluno (que inclusive poderá vir a ser um futuro professor) e, principalmente, que o professor funcione como um paradigma para seus alunos. Esses são aspectos a serem observados e valorizados e que contribuirão para além do tipo de educação em que apenas uma parte acontece através dessa “construção de ‘andaimes’”. Ocorre que, como explicitou Didier (2011, p. 120), “quando o aluno vê seu professor criar, errar e brincar com a música, percebe o lado humano, admite o erro, a incerteza, a errância (*sic*), a negação do espontâneo e o emprego de ‘músicas de comando’ [aprendidas para exercitar tarefas, como, por exemplo, lavar as mãos]”. E essa situação causa uma aproximação entre o professor e o aluno através do reconhecimento do lado humano e falível que todo professor possui, desmistificando a figura que comumente se tem do professor.

De acordo com o projeto coordenado por Adriana Didier, em que ministrou oficinas aos professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, relatou que havia uma camuflagem da identidade cultural que se deu por diversas razões, ao entender que:

O professor aprendeu a esconder a sua própria identidade, a sua herança cultural, suas raízes, justamente por ela não ter sido valorizada quando ele era aluno. Suas histórias, seus jogos, suas brincadeiras e suas músicas não são compartilhados e não era suposto que fosse diferente, ante todo um processo de desvalorização do seu saber na sua história de vida (DIDIER, 2011, p. 120).

Assim, de acordo com os preceitos culturalistas de Bruner, interessa-nos que as articulações perpassem todo o âmbito que envolva as óticas da perspectiva, construtivista, interacional, da identidade e da autoestima. Daí ficar claro, para os espectadores que

assistiram ao grupo das Ganhadeiras ou que com elas conviveram, a forma como as mulheres falavam de adornos e vestimentas, sobre a importância de usá-los conforme as ganhadeiras de antigamente usavam, sobre o comportamento nos ensaios (ou mesmo as roupas que se usam nos ensaios), sobre como se movimentar em palco, sobre como cantar mais solta e com maior expressividade, sobre como a participação no grupo elevou a autoestima de seus participantes e valorizou a identidade que carregavam consigo em suas performances.

A interação na forma de conversa e aconselhamento transpareceu para as adolescentes que os seus conhecimentos, gostos e opiniões também estavam sendo levados em consideração, não havendo uma onisciência ou imposição por parte de nenhuma das mais velhas, mesmo que fossem as avós, mães ou pessoas mais velhas que elas, quer dizer, mesmo entendendo que, pela relação de parentesco, esta acabasse por poder ser imbuída de autoridade. Igualmente, os homens dentro do grupo mantiveram a mesma postura, respeitando e corroborando com os ensinamentos das mulheres.

Bruner alerta que os aspectos abordados anteriormente podem desaparecer nos contextos formais, institucionais, pois “a própria institucionalização do ensino pode atrapalhar a criação de uma subcomunidade de aprendizes que se ajudam mutuamente” (BRUNER, [1996] 2001, p. 29). Assim, partindo de uma abordagem cultural-psicológica à educação, Bruner explicita o desejo de que:

A sala de aula seja reconcebida exatamente como esse tipo de subcomunidade de aprendizes mútuos, com o professor organizando os procedimentos. (...) O que acontece é que o professor assume a função adicional de incentivar outros a compartilhá-la. Da mesma forma que o narrador onisciente desapareceu da ficção moderna, o professor onisciente desaparecerá da sala de aula do futuro. (BRUNER, [1996] 2001, p. 30)

Do último preceito da identidade e da autoestima, pode-se sintetizar que a autoestima como concepção de que o aluno jovem tem de seus próprios poderes faz parte da construção

do *self*. Autoestima tomada no sentido de uma mistura de eficácia de ser agente e autoavaliador (BRUNER, [1996] 2001, p. 42). Na opinião de Bruner, “em muitas culturas democráticas (...), tornamo-nos tão preocupados com os critérios mais formais de ‘desempenho’ e com as exigências burocráticas da educação com uma instituição que negligenciamos essa dimensão pessoal da educação”. A identidade, para Bruner ([1996] 2001, p. 40), é a transfiguração da construção do fenômeno do *self* e talvez também seja o fator mais universal sobre a experiência humana, da qual a educação seria o ponto crucial para sua formação. Assim, ele aponta que a educação deveria ser realizada tendo-se esse fato sempre em mente.

Para a presente pesquisa, os preceitos de Bruner trouxeram importantes contributos, demonstrando que são nesses aspectos inerentes à cultura da educação de aportes sociológicos que, mais do que regras formais e institucionais, são as regras de conduta do professor e dos alunos que contam, nisto se incluíam as experiências de vida de cada um, a construção de suas realidades e a interatividade entre seus participantes, aspectos que determinariam a trajetória rumo a metas determinadas pelo grupo.

3.5.2 Do Sistema de Relações Sociais nas Ganhadeiras: idade/geração

A “geração estaria para idade como gênero está para sexo e etnia para raça”. Assim sugeriu Britto da Motta ao tratar tais sistemas de relação social como categorias relacionais e construtos (*constructos*) culturais, como disse a autora, “ter-se-ia uma elaboração de ordem cultural sobre o seu correspondente par biológico. Entendendo-se, por isso, no direto sentido de uma indissociabilidade, visto que tais fatores de organização social são vivenciados de modo não homogêneos e deterministas” (BRITO DA MOTTA, 2001, p. 198).

Entretanto, como foi enfatizado no início deste capítulo, foi priorizado como aporte teórico desta pesquisa, dentro do sistema de relações sociais, apenas a categoria idade/geração. Assim, as articulações pedagógicas dos atores sociais participantes do coro foram observadas também como ambiente cogeracional e educativo, embora concordando que seria falho abarcar apenas uma dessas categorias de análise, pois:

A vida social é estruturada em conjunto de relações que, em interface, ou articulada dinamicamente, lhe dão sentido (...). Os mais determinantes desses sistemas de relações são as classes sociais, os gêneros, as idades/gerações e as raças/etnias. (...) mas nenhum deles, analisados isoladamente, dá conta da sua complexidade.

Conforme Britto da Motta (2001, p. 193), apenas a classe, dentre as citadas categorias, refere-se apenas ao social, enquanto as demais, ao biossocial: “o sexo, a idade e a cor estão inscritos no corpo e na cultura como gênero, geração e etnia”. Para Britto da Motta, o conceito de experiência seria útil para pensar similitudes e diferenças de vivências no interior de cada uma dessas categorias. A partir de uma ideia de caleidoscópio, dir-se-ia que tais similitudes e diferenças de vivências no interior de cada categoria social ocorreriam exatamente em função da existência de outras da mesma amplitude. “É como um jogo, porém, sempre pleno de hierarquias” (BRITTO DA MOTTA, 2001, p. 197).

Importante, para este estudo, foi ter um entendimento sobre o que representava a geração em estudo, bem como a ideia de idade(s) e mais precisamente a conceituação sobre as idosas. Para tal foi preciso compreender que tais variáveis sociais são classificadas e separadas dos indivíduos em grupos ou classes, tomando a situação de idade e geração de modo homogêneo ou diferencialmente.

Segundo Camarano (2004), a conceituação do(a) idoso(a) baseia-se no limite etário, consoante a Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso, ou ainda, da Organização Mundial de Saúde (OMS), que considera como idosas as pessoas com 60 anos ou mais, aqui

no Brasil. A idade como determinante, portanto, parâmetro homogeneizador está distante de representar o que para uns seria sinônimo de ser idoso, “uma associação ao processo de declínio biológico onde as capacidades físicas, relacionado a novas fragilidades psicológicas e comportamentais” (CAMARANO, 2004, p. 4).

No grupo das Ganhadeiras, principalmente, elas são vistas sob outro prisma, a de uma vitalidade invejável, disposição e vontade de fazer e “acontecer”, dançar, cantar e viver, representantes do que Britto da Motta (2010, p. 16) classificou como “idosos jovens”, neste caso, “idosas jovens”, aquelas “que vivem hoje um dinamismo inédito na história e ajudam a construir uma nova imagem, mais atuante e alegre, da velhice na sociedade atual”¹⁰⁰. Mas, ainda que o coro demonstre e reafirme que a idade é uma construção também social através de suas atitudes e postura, como disse Britto da Motta (2002, p. 47), ao comentar sobre a situação atual do idoso, elas se encontram no limiar de um reconhecimento social que sofrem os idosos, “seja por uma imagem social de dinamismo que ele vem construindo, seja pela sua participação em grupos, seja pela constante visibilidade a eles dada pela imprensa”, de modo geral. Assim, como foi atestada, essa relação social também vem sendo construída no grupo, moldada ao sentido que se quer dar aos idosos presentes nas Ganhadeiras sob uma influência dos novos tempos.

¹⁰⁰ “Enquanto os centenários constituem geração demograficamente precisa, apesar de uma extensão desse segmento de idade já se delinear, no tempo e na designação, na forma de ‘supercentenários’ – como referência àqueles maiores de 110 anos –, a geração intermediária, ou geração-pivô (Attias-Donfut, 1993, 1995, 2004; Delbes e Gaymu, 1993; Hareven e De Gruyère, 1999), é de definição relacional e de situação. (...) Essa geração intermediária corresponde, em grande parte, à dos atualmente classificados como ‘idosos jovens’. Aqueles que vivem um dinamismo inédito na história e ajudaram a construir uma nova imagem, mais atuante e atraente, da velhice, na sociedade atual (Britto da Motta, 1999b; Debert, 1994; Peixoto, 1997), particularmente visíveis por meio dos multirreferidos ‘programas para a terceira idade’ e, em momentos cruciais, do movimento dos aposentados. Programas e movimento que, indo, mesmo quando não intencionalmente, muito além de seus interesses e propostas iniciais de lazer ‘produtivo’ e de ação política imediata, constituíram-se em agências ressocializadoras, em direção a uma condição de maior dinamismo social de uma geração, no interior da qual se destacou uma significativa mudança na condição de gênero das mulheres idosas. (...) Essa ‘geração-pivô’ pode desdobrar-se ainda em um outro segmento geracional um pouco mais velho; pode corresponder a uma ‘quarta idade’ – 80, 80 e alguns anos –, cuidando de uma ‘quinta idade’ – aqueles em torno de 100 e mais anos” (BRITTO DA MOTTA, 2010, p. 449-450).

A ideia homogeneizadora antes comentada por Camarano é parte do panorama a que fez referência a autora, ao tratar da primeira limitação que diz respeito à heterogeneidade entre indivíduos no espaço, entre grupos sociais, raça/etnia e no tempo. Pois “assumir que idade cronológica é o critério universal de classificação para a categoria idoso é correr o risco de afirmar que indivíduos de diferentes lugares e diferentes épocas são homogêneos” (CAMARANO, 2004, p. 5). De fato, para Bordieu (1983, p. 113), a idade seria um dado biológico socialmente manipulado e manipulável.

O parâmetro para julgar e/ou classificar uma pessoa velha não deve ser visto de modo homogêneo, pois cada grupo social (no sentido de Mannheim), bem como de qualquer agrupamento em diversas culturas, difere consideravelmente, começando pela própria diferenciação entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, neste último variando a idade de 65 anos para mais. Corroborando com todas as assertivas anteriores, Britto da Motta afirmou:

A cultura, no entanto, também está inscrita no corpo, ao mesmo tempo condicionando e transformando a natureza. Não atua, sabemos de modo homogêneo no interior de uma sociedade e em determinado período histórico. É conformada por determinados sistemas de relações sociais em seus modos de realização, que se constituem, ao mesmo tempo, em dimensões básicas da vida social e da sua análise, como as relações de classe, de gênero e entre as gerações. (BRITTO DA MOTTA, 2002, p. 39)

Porquanto, a forma como é concebida por este grupo a “última etapa da vida” é um exemplo vivo do que chamou de “a idade do ‘preenchimento’, considerado o momento propício para novas conquistas e busca de satisfação pessoal” (LASLETT, 1996 apud CAMARANO, 2004, p. 8).

As ganhadeiras fazem parte de um grupo social concreto maior de indivíduos idosos que não se caracterizam pela saúde debilitada, tampouco pela pauperização e exclusão social, pelo contrário, têm tido um papel essencial na divulgação da cultura local, na resistência e

valorização dos conhecimentos e da própria história de seus antepassados e do passado da vila de pescadores que foi Itapuã.

As mulheres idosas, embora estatisticamente predominantes, mantêm uma situação diferente para não dizer desvantajosa sob o ponto de vista da idade, pois o processo de envelhecimento das mulheres, em nossa sociedade, é penoso, ainda mais quando se trata de estampar na inscrição dos corpos a idade ou a raça/etnia e, por estarem tão aparentes, vêm carregadas de preconceções. Portanto, é imperativa a necessidade de mais estudos sobre a situação e práticas sociais dos(as) velhos(as), sabendo-se, inclusive, que as mulheres nem sempre vivenciam tais interseções do mesmo modo, nem mesmo entre elas próprias.

Principalmente, porque há outro feminismo fora do centro, que parte de:

(...) um olhar antropológico sobre a experiência de gênero em diferentes comunidades e práticas culturais (...), primeiro e terceiro mundo, mulheres brancas e mulheres não brancas, para desvendar um outro feminismo, não o feminismo civilizador do ocidente, mas o feminismo relacional das diferentes comunidades e práticas sociais. (SHOHAT apud MALUF e COSTA, 2000, p. 147)

Para Mannheim [s.d.], o grupo que tem um sentido comunitário (como nas Ganhadeiras), o chamado grupo social concreto, não pode existir sem que cada um de seus membros tenha conhecimento concreto dos outros. Ou seja, corresponde “a união de vários indivíduos através de laços naturalmente desenvolvidos ou conscientemente desejados”, além disso, o que determinaria sua coesão seria a posição de classe, que representaria uma “condição de classe”. Assim, em termos mannheimiano, pode-se afirmar que o grupo em estudo representaria, na escala das gerações, um dos grupos sociais pertencentes à comunidade itapuãzeira, cuja posição de classe permitiria defini-lo dentro das classes populares deste contexto, determinado por seus modelos de experiência e pensamento.

A geração, para Mannheim, como constructo representaria uma espécie particular de identidade de posição, que compreende “grupos de idade” mergulhados num processo

histórico-social. Lembrando que, enquanto a natureza da posição de classe se pode explicar em termos de condições econômicas e sociais, “a posição de uma geração é determinada pelo modo como certos modelos de experiência e pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma geração para outra” (MANNHEIM, [s.d.], p. 137). Como foi dito, a transição de uma geração para outra é um processo contínuo, sendo assim, a cultura de um grupo social concreto é desenvolvida por indivíduos que sempre, de novo, entram em contato (fresco)¹⁰¹ com a herança cultural acumulada. De fato, é na juventude, “para quem a vida é novidade, as forças formativas estão a consolidar-se e as atitudes básicas no processo de desenvolvimento podem tirar partido do poder modelador das novas situações” (MANNHEIM, [s.d.], p. 143). Portanto, com lucidez, disse Mannheim, “uma raça humana que vivesse para sempre, teria de aprender e esquecer para compensar a ausência de gerações novas” ([s.d.], p. 143). Essa seria uma das chaves desse contínuo processo de transmissão e transição cultural.

A partir do texto de Mannheim, depreende-se que, para serem considerados pertencentes a uma mesma geração real, é preciso que os indivíduos sejam participantes igualmente de uma mesma corrente social e intelectual, característica de sua sociedade e período, e que se tenha uma comum experiência ativa ou passiva das interações de forças que construíram uma nova situação. Deste modo, dentro de uma mesma geração real, podemos ter unidades de geração presentes ou mesmo antagônicas. Assim, os grupos podem pertencer a uma mesma geração real e, no entanto, formarem unidades de geração separadas dentro dela. Enfim, o que deve ficar patente é que o um novo estilo de geração pode “aparecer todos os anos, ou a cada 30 ou 100 anos, ou ritmicamente, depende inteiramente da ação propulsora do processo social e cultural” (MANNHEIM, [s.d.], p. 143).

¹⁰¹ Para Mannheim, dois são os tipos de “contato fresco” (*original Frisch*): um baseado numa mudança das relações sociais e outro em fatores vitais (a mudança de uma geração para outra) (MANNHEIM, [s.d.], p. 139).

A continuidade das gerações, neste caso, é fundamental para assegurar a criação cultural e a transmissão da cultura. “A formação de novos agentes sociais representa, sob o ponto de vista da preservação e transmissão de patrimônio cultural, uma garantia de continuidade e de renovação” (FORACCHI, 1972, p. 22). Sabendo-se, entretanto, que tal processo não se dá de forma conformista, há elementos implícitos nesta condição de passagem de jovem para adultos. Para Foracchi, é exatamente neste ponto de “inflexão crítico” que consiste o conflito das gerações, “que nada mais seria do que a luta de uma geração com os valores básicos que não sabe ou não quer preservar. (...) É como se uma geração ‘cobrasse’ à outra a fidelidade ao conjunto de problemas que a marcou como geração”.

Eisenstadt (1956, p. 8) enfatiza o processo de assimilação entre os vínculos da criança/jovem com os adultos/idosos, tratando-o como um processo de socialização:

A função das definições de idade diferenciais é tornar o indivíduo capaz de aprender e adquirir novos papéis para tornar-se um adulto etc., e, desta maneira manter a continuidade social. Dá-se ênfase à diferença entre a criança e o adulto para permitir que a criança se torne um adulto, e sua identificação com o adulto só pode ser mantida se ele se vê numa relação significativa (ainda que de oposição) com o adulto.

Como foi visto, um processo paradoxal e complexo de conformismo e insurreição. Essa rebelião, apesar de conflitante, é que compõe um fator determinante para as relações entre as gerações, como diz Keniston (apud FORACCHI, 1972, p. 27), “parte de um padrão no qual as gerações se repetem quase de modo idêntico”. Pois “assumir-se como adulto corresponde ao esforço de colocar-se diante das opções da vida que o sistema apresenta e enfrentá-las como tais” (FORACCHI, 1972, p. 30).

O que se percebeu, todavia, no grupo em estudo, é que a base elementar das relações entre gerações distintas, entre jovens e idosos, principalmente, fez-se também presente; independente do foco de contestação que porventura existisse, o próprio sistema foi criando

alternativas satisfatórias do ponto de vista educativo, no qual a participação dos jovens, permeada pela influência dos adultos e idosos do grupo, foi se frutificando em novas articulações pedagógicas, criando novos grupos artísticos – Meninos da Baixa do Dendê – no seio comunitário da Baixa do Dendê, local de moradia da maioria dos integrantes do grupo, um exemplo de transmissão cultural e musical, além de conseguir perceber que, através dos discursos de algumas jovens, através de suas entrevistas, havia a intenção de perpetuar as manifestações de sua cultura local, inclusive de se ter notícia da participação de jovens do coro, convidadas a acompanhar artistas baianos em suas apresentações como *backvocals*, em uma franca atitude de empreendedorismo em direção a uma carreira como cantoras. E se a participação e o empenho dessas jovens não aconteceram por manifesta vontade própria, tais situações provavelmente têm relação direta com o respeito pela cultura e pelos participantes do grupo ao qual elas pertencem. Pois a ideia de que elas realmente eram as sucessoras de suas avós, mães e ganhadeiras mais velhas e que deviam respeito à obra cultural e musical que ali estava sendo construída, ao que consta, parece está sendo absorvida e efetivada.

Tal influência parece ter surgido da fluência da relação entre os diversos graus etários, baseada no respeito dos mais jovens em relação aos mais velhos e dos jovens com os mais jovens, lembrando Bordieu (1983) – “Somos sempre o jovem e o velho de alguém” e sobre os quais descreveu Eisenstadt, em que:

Os mais idosos geralmente exercem alguma autoridade sobre os mais jovens; podem dirigir, formal ou informalmente, suas atividades e ganhar seu respeito. Esta assimetria básica de poder e autoridade é característica da interação entre diferentes faixas etárias e gerações como um todo. Esta interação pode ser um tanto informal, como no caso de pessoas com pequena diferença de idade entre si; em outros casos, pode ser formalizada e oficialmente prescrita. (...) Um pré-requisito básico para a manutenção bem sucedida da continuidade social é, como vimos, a ênfase acentuada do respeito às pessoas idosas, p. ex., à idade. (EISENSTADT, 1956, p. 9)

É importante lembrar que por ser a fase adulta um período relacionado à estabilidade, à ausência de mudanças e à assunção de responsabilidades (MELO, 2003), existe um forte preconceito em relação às habilidades e competências daqueles que pressupostamente ainda não atingiram tal etapa. Lembremos ainda que a juventude foi um fenômeno histórico e social do mundo ocidental moderno, próprio de alguns grupos culturais, uma vez que existem sociedades nas quais a criança não passa pela adolescência, indo direto para a fase adulta (MELO, 2003), ou ritos desse modo de passagem próprios de outras sociedades, até da passagem dentro de uma mesma fase, como os velhos de determinadas sociedades tribais – como ocorre com os Suyá¹⁰². Historicamente, Ariès (1978, p. 41) observou “que juventude significava força da idade, ‘idade média’, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância”. Na verdade, cada época correspondeu a uma idade privilegiada e a uma periodização particular da vida humana: “a ‘juventude’ foi a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX”. Segundo Britto da Motta (2002, p. 38), a modernidade capitalista construiu uma visão segmentar das idades: “periodiza as gerações, constrói e ‘desconstrói’ ‘idades’, quase a cada século inventa mais uma. (...) inventa uma ‘terceira idade’, inserção de um novo período entre a maturidade e a velhice, ao mesmo tempo negação desta (Lenoir, 1979)”.

Todas as considerações acima gerenciadas sob um olhar crítico à condição das idosas e da juventude, ou seja, uma tomada de consciência sobre a conjuntura social e geracional em

¹⁰² A variação do *status* dos velhos de um *hen tumu* (de muitos filhos a muitos netos) e o *wikényi* (de muitos netos até morrer) é marcada por uma separação nítida através de um rito de passagem e de mudanças dramáticas de comportamento. Já no caso das mulheres, por exemplo: (...) Elas casam-se mais jovens que os homens e passam por menos classes de idade antes de se tornarem *hen kra*. Depois de haverem tido um filho, entretanto, tanto o homem quanto a mulher são classificados da mesma forma, de acordo com o número de filhos que têm: *hen kra* significa ‘já com um filho’; quando têm muitos filhos, são *hen tumu* (‘já velho ou maduro’) ou *hen kwi ngédi* (já se tornou velho’); quando seus filhos se casam e têm muitos netos, tornam *wikényi*. As diferenças entre os membros das classes de idade, *hen kra* [de um filho a muitos filhos], que antecede ao *hen tumu*, são uma questão de grau. Mas não há rito de passagem para marcar a mudança de uma classe para outra, e homens mais decididos agirão como *hen tumu* mais cedo do que os mais tímidos (SEEGER, 1980, p. 64-65).

que se encontrou o grupo estudado foi importante para a verificação de quem eram os participantes e que eventuais conflitos, mesmo educativos, poderiam advir de suas situações geracionais. Pelo menos, visivelmente, no lugar educativo, musical e artístico, não foram detectados conflitos no tocante às vivências e experiências geracionais diversificadas. Talvez, como já mencionei, o respeito à idade de seus integrantes, à cultura que valorizavam e mesmo à própria atribuição de ser uma grande família tornou este grupo pacífico do ponto de vista de seus conflitos geracionais que, eventualmente, poderiam ter se tornados explícitos.

3.6 CONTEXTOS MUSICAIS NÃO ESCOLARES, PRÁTICA DE MÚSICOS POPULARES E MÚSICA POPULAR

O modo convencional/tradicional e escolar de como aprender e ensinar música mantém-se sendo alvo de inúmeros trabalhos na área de educação musical. Há, entretanto, na academia musical, ou seja, locais institucionalizados onde se ensina música, uma necessidade cada vez mais premente e uma forte tendência de repensar práticas que vêm por séculos se perpetuando. Diante de tamanha diversidade cultural, de ricas manifestações musicais e da multiplicidade de gêneros musicais, torna-se inviável, sob o ponto de vista de uma educação musical atual, fechar os olhos para a realidade existente e sobre a reação de nossos alunos ao rejeitarem um repertório e/ou um tipo de ensino, muitas vezes, descontextualizado de suas próprias realidades. Muito menos, pode-se deixar de considerar a aprendizagem que ocorre, muitas vezes, até de modo solitário, entre os músicos populares e de uma ampla comunidade aprendiz musical, fora das escolas, que se interessa em aprender música. Na verdade, ainda é pequeno o número de pessoas que aprende música nas escolas; as sociedades do mundo todo aprendem e têm seus meios próprios, desenvolvendo, por vezes, um modo peculiar de

aprendizagem, autodidatas, quando não, guiadas por seus pares ou pessoas mais experientes. E, por vezes, até renegadas, quando escutam alguém dizer “Eu aprendi sozinho”.

Sem dúvida, os novos meios tecnológicos, midiáticos e a Internet, também, são influenciadores desses novos modos de aprendizagem e autoaprendizagem musical (GOHN, 2003).

A educação musical se ocupa com relações de seres humanos e músicas sob os aspectos da apropriação e transmissão musical. Do seu campo de estudo fazem parte toda a prática músico-educacional, que acontece nas instituições e fora dela, bem como todos os processos musicais de apropriação (KRAEMER, 2000, p. 51). O conhecimento pedagógico-musical é dividido entre as várias disciplinas das ciências humanas, políticas e da história. No seu aspecto sociológico, mais especificamente da sociologia da música, priorizado por este estudo, “examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como as relações sociais, que estejam relacionadas com a música, (...) e analisa o comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, instituições e grupos” (KRAEMER, 2000, p. 57).

Green (2003, p. 264), autora que segue a linha sociológica musical, apontou, em um de seus artigos, sua versão de como as discussões do ensino formal foram expandindo-se e sofisticando-se. Ela enfatiza, principalmente, que o papel da educação musical encontra-se em um momento de produção e reprodução de certas assunções ideológicas e condições materiais que juntas estão contribuindo para um amplo padrão da vida musical de toda sociedade. Estas estariam interligadas pelas áreas das ideologias, particularmente separadas pelos processos de canonização e separação entre as músicas clássica e popular e pela observação dos grupos sociais, especificamente definidos pela classe, gênero e etnicidade (GREEN, 2003, p. 263-264, tradução nossa).

Durante os anos oitenta e noventa, cresceu o número de educadores por todo mundo que se uniram em oposição à aceitação implícita e explícita de uma canonização da música clássica ocidental e sua superioridade, na escola. Tal avanço deste protesto foi causado em parte por um amplo movimento social fora da educação, incluindo o desenvolvimento na tecnologia, globalização, e localização; o contínuo efeito da descolonização; mudanças na demografia; gênero, classe social e relações étnicas. (GREEN, 2003, p. 268, tradução nossa)

Esses fatores foram sentidos em todo o mundo dito globalizado, embora chegando localmente, em períodos variados, às vezes, com década(s) de diferença, porque determinadas comunidades musicais ainda permanecem mantendo as suas tradições seculares, enquanto outras se transformaram ao longo desse desenvolvimento tecnológico e cultural. Com a invasão cada vez mais penetrante da indústria da música popular americana, os governos de grupos de pressão passaram a reivindicar um novo *status* de suas cultura e educação, passando a valorizar a chamada música nativa, local e clássica nacional, tradicional, bem como a popular (GREEN, 2003, p. 268), inclusive levando a valorização das tradições e manifestações culturais ou das expressões culturais tradicionais (ECTs) ou expressões do folclore de um povo, em que se destacariam as Recomendações e Convenções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que visam à promoção da Diversidade Cultural, bem como a atuação da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) em busca de elaborar um projeto de proteção próprio para as ECTs em todo mundo.

Essas questões levaram as relações de pessoas entre diferentes grupos sociais a submeterem-se a rápidas mudanças:

Certos estilos de música deixaram de ser exclusivamente associadas com certas classes sociais; mulheres, (...) tornaram-se menos restritas em seus papéis musicais (...); e algumas músicas particulares não mais 'pertenceram' primariamente a grupos étnicos particulares. (GREEN, 2003, p. 268)

O reflexo dessa conjuntura modificou o currículo em muitos países, inclusive no Brasil, refletindo no campo da pesquisa e educação musicais, proporcionando a educadores, pesquisadores, professores, a incluir não apenas alguns estilos, mas até a fusão dos mesmos, fosse da música tradicional folclórica, popular, jazz e música clássica de todo o mundo. E, como afirmou Green, não só no conteúdo curricular, mas também no que tange às atitudes e valores dos professores, sofrendo uma aparente transformação.

Lucy Green (1997; 2001) pesquisou sobre o processo de ensino e aprendizagem de músicos populares assim como apresentou ideias do ensino de música dentro dessa perspectiva, partindo para se configurar como uma nova pedagogia escolar (GREEN, 2008). Principalmente, em sua publicação sobre o aprendizado de músicos populares (2001, p. 3-5), a autora fez referência aos países escandinavos que provavelmente estariam entre os primeiros a trazer a música popular para o currículo. A autora fez um levantamento bibliográfico, dividindo os trabalhos pesquisados na área de educação musical e mesmo em etnomusicologia entre: a) os que levaram a música popular para o currículo das escolas (p. 3); b) do crescente número de projetos, em diferentes direcionamentos, que levam frequentemente práticas de aprendizagem da música informal para os locais formais (p. 4) e c) sobre a crescente literatura de como os músicos populares aprendem (p. 5).

O processo de ensino e aprendizagem entre músicos populares, suas atitudes e valores, o modo como eles aprendem entre pares, dentre outras aquisições para a educação musical, tornaram-se referência e alvo de várias pesquisas, também, no Brasil.

Um dos elementos analisados por Green foi a questão da enculturação, que é o processo de assimilação de valores pelo indivíduo, ocorrendo quer na socialização quer na aculturação. Aquela se difere desta por se tratar de cultura por um membro dessa mesma cultura, enquanto a aculturação ocorre através do contexto ligado a elementos culturais de

outras culturas (TANAKA SORRENTINO, 2011, p. 57). Wade (2004, p. 13) afirma que, por volta dos anos de 1930, foi desenvolvida uma teoria de mudança, chamada aculturação. Em 1961, a definição para essa teoria foi cuidadosamente trabalhada e dizia que a aculturação “compreende aqueles fenômenos resultantes quando grupos de indivíduos têm diferentes culturas vindo a se firmar em um contato de primeira mão, com subseqüente mudanças ocasionadas nos padrões da cultura original de cada ou de ambos os grupos envolvidos” (em “Critérios para Aculturação”, 1961)¹⁰³. Para Green, enculturação ou imersão na música e nas práticas musicais do ambiente de alguém é um fator fundamental comum a todos os aspectos da aprendizagem musical, seja formal ou informal¹⁰⁴ (2008, p. 5). A autora menciona que, por exemplo, “a maioria das músicas folclóricas e tradicionais do mundo são aprendidas por enculturação e por imersão no ouvir, ver e imitar a música e as práticas do fazer musical das comunidades adjacentes” (GREEN, 2008, p. 6).

Baseada, portanto, nas práticas dos músicos populares e contextos informais de música, Green (2000, 2002, 2003, 2005, 2008 e 2011) criou um projeto chamado *Ear Playing Project* (EPP), correspondente aos dois primeiros estágios de um projeto maior – *Musical Futures*¹⁰⁵. O EPP pretende dar suporte aos alunos na preparação auditiva e práticas musicais nos exames em qualquer nível e em qualquer estilo de música, enquanto preparam professores para aplicar o projeto nas escolas. Os objetivos específicos do EPP são: demonstrar aos alunos

¹⁰³ [...] anthropologists in the 1930s developed a theory of change, termed “acculturation.” In 1961, a statement of the theory was carefully crafted: “Acculturation comprehends those phenomena which result when group of individuals having different cultures come into sustained first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups” (“Criteria for Acculturation,” 1961).

¹⁰⁴ ‘Enculturation’, or immersion in the music and musical practices of one’s environment, is a fundamental factor that is common to all aspects of music, learning, whether formal or informal.

¹⁰⁵ Projeto de pesquisa-ação sobre novas formas de trabalhar o ensino de música nas escolas inglesas, cuja proposta é levar as práticas informais de aprendizagem para o contexto escolar. O projeto é financiado pela Paul Hamlyn Foundation e realizado por Numu, Roland UK, MusicLeader, Innovation Unit, Music Manifesto. Musical Futures. Disponível em: <<http://www.musicalfutures.org/>>. Acesso em: 22 jan. 2012. O *Musical Futures* faz parte de um projeto nacional maior que leva a aprendizagem da música informal para o ambiente da sala de aula, descrito no livro *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* (GREEN, 2008).

alguns passos básicos que envolvem o tocar de ouvido (*ear playing*); aumentar a satisfação dos alunos de música para o fazer e a aprendizagem musicais; conectar habilidades auditivas a uma série de músicas, instigando os conhecimentos e gostos existentes de seus alunos; além de fornecer estratégias simples para professores de instrumento que possam ou não estar, eles próprios, familiarizados com o tocar de ouvido ou com a aprendizagem informal¹⁰⁶. Com base no depoimento da idealizadora do projeto, Lucy Green, foi detectado que os participantes obtiveram uma melhora em suas habilidades: a) Tocando mais musicalmente: ouvindo, foram capazes de melhorar a audição da dinâmica, do fraseado, da interpretação, tornando-os musicalmente mais sensíveis; b) As tarefas requisitadas aumentaram a autoconfiança dos alunos, levando-os a improvisar; c) Leitura para uma nova técnica: passaram a alcançar notas que normalmente não tocariam, tecnicamente muito mais avançadas do que as que utilizavam no início do projeto. Os instrumentistas, como os violinistas e pianistas, passaram a mover as mãos, alcançando mais saltos, no caso do pianista, no teclado; e mais posições (duas), no caso do violinista. Os pianistas, inclusive, além de alcançarem saltos com maior facilidade, passaram a tocar as duas mãos juntas em síncope (GREEN, 2011, notas do curso).

Esse tem sido um dos enfoques que dão suporte para repensar práticas de ensino nas escolas de música, como uma adaptação dos elementos pedagógicos, atividades musicais e reflexão sobre a aplicação real como a da presente pesquisa, bem como sobre um amplo projeto para a formação e formação continuada de nossos educadores musicais, também, no tocante à adoção da música popular nos currículos de ensino de música de nossas escolas de ensino fundamental e ensino superior.

¹⁰⁶ *Show pupils some basic steps involved in ear playing, based on popular musicians' learning practices; enhance pupils' enjoyment of music-making and learning; connect aural skills to a range of music, including drawing on pupils' existing tastes and knowledge; give simple strategies to instrumental teachers, who may or may not be familiar with ear playing or informal learning themselves.* Institute of Education. *Ear Playing Project*. Disponível em: <<http://earplaying.ioe.ac.uk/>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

Ainda dentro da seara da formação de professores e dos estudos sobre enfoques culturais, menciono o trabalho de pesquisa de Graça Mota¹⁰⁷ (2008), co-orientadora desta pesquisa, em Porto (Portugal), que deu ênfase à construção social e cultural do contexto de bandas filarmônicas com jovens portugueses, tomando a identidade dos jovens como ponto inicial para analisar e contextualizar o perfil dos jovens instrumentistas, ao mesmo tempo, valorizar a formação das bandas filarmônicas, como no Brasil, um celeiro também em Portugal. Sua pesquisa representa um contributo para a formação musical de muitos músicos¹⁰⁸. O embasamento teórico utilizado em sua pesquisa encampou uma perspectiva cultural, de construção da experiência como fenômeno contextualizado culturalmente e uma perspectiva identitária musical, no sentido de observar as formas como as pessoas interagem com a música e a maneira como esta influenciou os seus comportamentos musicais. Os estudos de Graça Mota também tiveram influência no modo de pensar e analisar o contexto ora focado, contribuindo com prestimosos e inestimáveis conhecimentos de maneira ímpar para o aprimoramento do desenvolvimento desta pesquisa.

Andando a reboque desta conjuntura, alhures e no Brasil, pode-se afirmar que as mudanças ocorridas no mundo, frutos da globalização (também, do local no global), da valorização de uma música nacional e popular e de uma cultura popular, bem como nos amplos debates que incluíram as relações de gênero, classe, etnia/etnicidade, geração e idade como aspectos simbióticos da educação, como um todo, foram determinantes para delinear traços da educação musical e seus contextos, como hoje se apresenta. Inclusive, lembro que

¹⁰⁷ “É atualmente coordenadora do Mestrado em Ensino da Educação Musical e membro fundador e diretora do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Nessa área, é coautora e investigadora responsável de vários projetos e orientadora de teses de mestrado e doutoramento. É ainda coordenadora da pós-graduação em Musicoterapia feita em parceria com a Universidade de Cádiz na Espanha, tendo sido nomeada presidente da comissão de investigação, no biênio 2008/2010, da *International Society for Music Education* (ISME)” (MOTA, 2010).

¹⁰⁸ V. CAJAZEIRA, 2007.

tais reflexões não foram imediatas e não proliferaram instantaneamente, mas foram provenientes de um longo processo histórico cultural, político e social mundiais.

Os reflexos de uma conjuntura musical mundial chegaram intensamente um pouco mais tardiamente ao Brasil, sendo através das publicações da ANPPOM (Associação Nacional de Pós-Graduação em Música), da Associação Nacional de Educação Musical (ABEM), bem como de seus encontros nacionais e regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul), que se pode traçar um perfil sobre suas temáticas, dentre elas a dos contextos não formais de ensino e aprendizagem musical, aqui chamados de contextos não escolares. Destaco, entretanto, que foram os campos da Etnomusicologia e Sociologia da Música que anteciparam as reflexões sobre contextos de aprendizagem musicais não escolares, envolvidos pelos estudos socioculturais presentes na antropologia e sociologia. Só mais recentemente, nos anos 80, a área da educação musical encampou trabalhos que discutem as diversas pedagogias musicais, bem como abordagens que trabalham com a ideia de integração e trânsito entre os universos formais e não formais da aprendizagem musical: Revista Em Pauta¹⁰⁹ (1998/1999); os encontros do SPEM¹¹⁰ (2000), da ABEM¹¹¹ (2001), além da ABET¹¹² (2002), até o surgimento de novos GTs, que a ABEM, inclusive, vem procurando contemplar no intuito de reestruturar as categorias que estão sendo constantemente abarcadas pela educação musical, tamanho é o volume de pesquisas empíricas, naturalistas e dos objetos de pesquisa que surgem a cada encontro.

¹⁰⁹ Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), n. 14/15, ano 10, nov. 1998/abr. 1999.

¹¹⁰ 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM), com o tema: “Educação musical: transitando entre o formal e o informal”. Londrina (PR), 25 a 29 de outubro de 2000.

¹¹¹ X Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), com o tema “Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais”. Uberlândia (MG), 7 a 11 de outubro de 2001. Incluindo o GT Educação Musical “Informal” (relatora). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001, p. 95-98 (SANTOS, 2003, p. 59).

¹¹² I Encontro Nacional da ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia). Embora a questão da educação formal e não formal não estivesse explicitamente presente como uma das temáticas presentes naquele encontro, foi possível verificar essa preocupação na fala de muitos apresentadores. Recife (PE), 19 a 22 de novembro de 2002.

Os estudos analisados e novas pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da música seguem caminhos abertos a novas linhas de estudo com publicações de relatos de pesquisa e a criação de novos GTs como, por exemplo, o GT Formação e práticas educativo-musicais em projetos sociais no XVI Encontro da ABEM, em 2005 (SOUZA, 2007, p. 28). Além disso, vem surgindo uma constante preocupação de sistematizar o ensino musical que, hoje, lida com as crescentes mudanças de perfis dos nossos alunos, mormente quando se trata da relação da cultura local com a educação e seus implicadores para a educação musical, bem como da influência de tais relações, do ponto de vista social, na aprendizagem musical de variados grupos que apresentam distintas características.

3.6.1 A Educação Musical e Alguns de Seus Estudos Culturais

Na década de 80, Arroyo (1999) localizou apenas dois estudos que se preocuparam com a relação educação musical e cultura, mais especificamente os textos de Alexandre Bispo (1984 apud ARROYO, 1999) e de Conde e Neves (1984/1985).

Conde e Neves chamaram atenção para o fato de a experiência musical das crianças dos morros cariocas não ser considerada em escolas locais. Basicamente, a preocupação estava em valorizar a diversidade de experiências musicais em cenários urbanos (1984/1985).

Em 1986, o estudo realizado por Alda Oliveira tratou do ensino de música com uma perspectiva na cultura brasileira no que disse respeito à utilização sistemática de canções da cultura popular ou tradicional típicas do contexto no qual a escola e os alunos viviam. Ou seja, o repertório local foi analisado, podendo ter sido tomado como fonte para a organização curricular da escola e para o programa da disciplina Música, propiciando uma organização do ensino que partisse das vivências mais familiares para o conhecimento mais distante.

Já nos anos 90, foi possível distinguir não apenas vários trabalhos, mas diferentes linhas de estudo. Como exemplos, podem-se destacar uma linha concernente à aprendizagem musical em contextos culturais não escolares, marcada pela relação da cultura e educação musical (RIOS, 1995), e outra, voltada à relação cotidiano da escola e música (SOUZA, 1996; 2000). Destarte, vão aparecendo trabalhos baseados na inserção de observações coletadas em campo, como a pesquisa de Marialva Rios (1995 e 1997) sobre processos de ensino e aprendizagem no terno de reis “Rosa Menina” de Salvador (BA), um dos pioneiros para a educação musical com esse tipo de enfoque; e Celso Gomes (1998), que apresentou resultados sobre a história de vida e formação musical de músicos de rua de Porto Alegre; ambos trataram das relações sociais a partir das oportunidades e motivações advindas do seu contexto local em que vivem os atores sociais de sua pesquisa.

Ainda, outros estudos sobre saberes populares em música podem ser apontados: sobre os instrumentos alternativos de percussão e o sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia (Salvador), realizado por Flávia Candusso (2002), e também sobre os saberes compartilhados entre os participantes da Escola de Samba Malandros do Morro, em um espaço de educação popular, que resultou no livro *Diário de Uma Ritmista Aprendiz* (TANAKA, 2009a). Ainda, a tese de Feichas (2006), que tratou do aprendizado formal e informal na universidade brasileira e demonstrou a gama de lacunas entre o modo como é ensinada música nas universidades e as realidades da vida musical da maioria dos estudantes fora da universidade. Todas essas pesquisas deram ênfase aos diversos modos como os músicos populares aprendem nestes variados contextos e suas implicações, suscitando amplas reflexões sobre a educação musical no Brasil, subsidiando, portanto, a presente pesquisa.

Cronologicamente, entram aqui os estudos que vêm sendo desenvolvidos por Alda Oliveira e orientandos no PPGMUS-UFBA (HARDER, 2008; BASTIÃO, 2009) sobre

articulações pedagógicas ou pontes educacionais em música (OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA e HARDER, 2008), como já explicitado neste capítulo.

Esta parte da revisão, portanto, correspondeu aos teóricos que deram suporte para se compreender a dimensão e possibilidades de se estudar a relação da cultura local com a educação e os reflexos no desenvolvimento da pesquisa em educação musical. Salienta-se, ainda, que diversos aspectos comentados nos capítulos de análise dos dados e suas respectivas recomendações foram influenciados, até certo ponto, por novos parâmetros pedagógicos e pela importância das relações sociais e culturais sobre a relação professor-aluno para a pedagogia musical.

No Brasil, influenciada pelos estudos também de Green e outros estudiosos do contexto de ensino musical não escolar, destaco, mais recentemente, o grupo de pesquisa G-PEAMPO e os trabalhos orientados pela coordenadora Cristina Grossi, cujo intuito também é levar a música popular a ser observada e vivenciada como um elemento de estudo e discussão, integrando-a aos estudos nos seus diversos aspectos. Segundo a própria coordenadora do grupo:

Na educação musical, trabalhar com a MP [música popular] no ambiente escolar tem sido um desafio, uma vez que implica trabalhar com o contexto da cultura na qual a música ganha vida (é produzida, disseminada e recebida). Como fazer a transferência do contexto da aprendizagem na cultura/informal para a acadêmica/formal? Que concepções e vivências estão presentes no contexto da MP? Que metodologias ou pedagogias seriam apropriadas? O interesse da pesquisa está, portanto, no ensino e aprendizagem da MP. Os objetivos são: investigar a relação entre os indivíduos e a MP, as concepções e vivências que emergem desta relação; desenvolver práticas de ensino e aprendizagem da MP na educação musical escolar; estudar possibilidades pedagógicas e musicais em repertórios e tipos específicos; estudar as práticas, contextos e conhecimentos que emergem na audição da MP, buscando interseções para a educação auditiva musical e a aprendizagem vocal e instrumental; desenvolver projetos com jovens e adultos com abordagens coletivas e colaborativas. A pesquisa de campo inclui *surveys*, entrevistas e observações participantes com foco nas

diferentes situações de ensino e aprendizagem. A abordagem metodológica é orientada segundo os pressupostos de pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa participante. O trabalho é o foco de interesse do Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular (G-PEAMPO), com trânsito interdisciplinar, que vem desenvolvendo ações específicas, ou projetos vinculados ao tema, incluindo: projeto de pesquisa-ação em música popular (2007); significados musicais nas práticas e formas de organização musical (2007); caracterização de tipos da MP e aprendizagem na perspectiva dos fãs (2008); aprendizagem informal na educação musical formal (2008-2009) (...). (GROSSI, 2012)¹¹³

Grossi descreve um protocolo de intenções na ementa que define algumas das principais ideias de trabalhar com a música popular e que, como outros estudiosos dos processos de ensino e aprendizagem musical, quer no âmbito das práticas escolares e não escolares (projetos sociais, ONGs, grupos da cultura popular, etc.), também foram influenciadores desta pesquisa por manterem um direcionamento em suas discussões e pesquisas as quais lhes dão suporte. Tal confluência culmina com o objeto de pesquisa e o fim a que se pretendeu destinar este estudo.

Grossi produziu, ainda, uma série de trabalhos que trataram das dimensões da experiência musical que emergem na audição da MP, no intuito de categorizar as respostas que podem servir como orientação prático-teórica no ensino e aprendizagem da percepção musical. Segundo Grossi (2007), seis foram as dimensões tratadas, embora, no decorrer de sua pesquisa, ao fazer a pesquisa-piloto dos instrumentos para a pesquisa de campo, a autora tenha verificado a existência de mais uma dimensão de resposta – a físico-corporal. Além desta, os resultados da pesquisa ofereceram orientações para a abordagem da MP, no tocante às dimensões: materiais do som, caráter expressivo, relações estruturais, contextual, ambiguidade, composição ou combinação. Notadamente, Grossi (2007, p. 12-13) apontou para a riqueza e complexidade da experiência musical dos ouvintes para com a MP,

¹¹³ Projeto de Pesquisa descrito no currículo do sistema Lattes.

mostrando os aspectos diversos envolvidos no modo como respondem a este gênero; a relativa limitação na abordagem da MP, no formal, especialmente para a percepção musical. Grossi cogitou, ainda, diretrizes para uma abordagem musical mais variada e aberta, mais global, holística e interativa, além de necessário aprofundamento sobre a dimensão contextual, a complexidade do caráter expressivo e relevâncias sobre as demais questões técnicas, expressivas, estruturais e contextuais para a interpretação instrumental dos diversos estilos.

Além dos trabalhos já citados, inúmeros outros estudos acadêmicos e não acadêmicos deram suporte aos intentos finais deste estudo a fim de apurar o olhar sobre tais práticas da música popular, bem como de seu repertório. Desse modo, no tocante ao presente estudo, vislumbro a possibilidade de ampliar o ensino e aprendizagem no interior do coro das Ganhadeiras de Itapuã, tomando como ponto de partida suas práticas e perspectivas artístico-musicais, também levando em conta a complexidade de imbricamentos cujas relações sociais e culturais foram palco de suas interações e articulações pedagógicas, sustentadas por suas experiências vividas e transmitidas.

As discussões, portanto, seguem o intuito inicial em que procuro centrar suas análises nos ensaios a que chamo de episódios, uma vez que são compostos por um ou mais ensaios. Ensaios que atenderam a determinado objetivo artístico-musical – apresentações públicas, participação em eventos, etc. – a partir de suas cenas, que foram comentadas de modo subsequente, escolhidas pela riqueza de articulações presentes durante as interações. Dessa forma, as cenas apareceram seguidas pelas descrições dos ensaios e de seus respectivos comentários. As descrições e observações das cenas foram seguidas por uma síntese sobre todo o episódio, passando, em seguida, para sua análise à luz da abordagem PONTES, auxiliadas pelos estudos de todos os autores supracitados.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIAS DAS GANHADEIRAS E SUAS ARTICULAÇÕES

4.1 RECONSTRUINDO CENÁRIOS E CONTEXTOS

Quatro anos se passaram desde o primeiro encontro com as Ganhadeiras de Itapuã, conforme descrevo no capítulo 1. Como disse, foi num sarau muito animado, em fevereiro de 2008, quando as vi pela primeira vez numa apresentação na área externa (terraço) na entrada da Casa da Música, localizada na Lagoa do Abaeté.



Foto 14 – Lagoa do Abaeté. Fonte: Turismo. Blogger. Lucas Negócios. Disponível em: <<http://brasildeferias.blogspot.com.br/2011/06/lagoa-do-abaete-salvador-ba.html>>. Acesso em: 01 Nov. 2012.

Um lugar cheio de lendas, histórias e encantos que há tempos vem sendo ameaçado de secar com a invasão da modernidade, a partir de uma lavanderia pública construída no meio do Parque do Abaeté¹¹⁴. Tão bela e famosa, a Lagoa inspirou muitos itapuãzeiros, dentre eles Seu Regi, dono do Bar Rumo ao Vento, compositor que embevece nossos ouvidos com músicas sobre sua terra e seu povo e sobre as ganhadeiras de hoje e de ontem por toda Itapuã. (Anexo A2).

¹¹⁴ Além do agravamento do efeito estufa (aquecimento global), que atinge todo o planeta e do qual muitos ainda não se deram conta de sua perniciosidade.

Vem chegando as ganhadeiras/ Da praia de Itapuã
Hoje tem samba de roda/ Só termina de manhã
Mataram o meu boi/ Eu não sou culpado não
Eu estava sem dinheiro/ E vendi pro meu patrão
Se o patrão deixar/ Caso com preta Maria
Pois de fome ela não morre/ Eu trabalho é na Bahia
Vai moleque buscar o azeite
Traga pão dormido/ Gengibre tem lá
Camarão e castanha no cesto
Traga coco seco que vai ter vatapá
O galo cantou/ Vamos apagar a fogueira
Tá na hora de sambar/ Junto com as ganhadeiras

Através de seus versos, as ganhadeiras por várias vezes abriram suas apresentações cantando e contando as histórias e estórias das ganhadeiras.

Como disse no início desta narrativa: “A partir daquele momento, resolvi observá-las com mais atenção. Escolhi o grupo! Enamorei-me daquelas cenas. Quem eram? Era a primeira vez que ouvia falar em ganhadeiras” (p. 12 deste estudo).

Posso dizer, então, que juntamente com o grupo, seus cantos, sua alegria, a vivacidade, o colorido de suas vestimentas e ornamentos, encantei-me também pela Lagoa do Abaeté e, por conseguinte, pela Casa da Música, como num conto dos Irmãos Grimm¹¹⁵ em que existia a casa dos doces (coberta de chocolates, biscoitos e toda sorte de guloseimas), no meu imaginário soou “música para os meus ouvidos”, uma casa da música (“coberta” de música de todos os tipos, morada da Música)!

Um dos cenários, portanto, onde se passou essa história chama-se Casa da Música, local de saraus, ensaios, reuniões em que se promovem discussões sobre educação, políticas públicas, ações afirmativas, sobretudo onde se ouve, faz-se, ensina-se e discute-se sobre música¹¹⁶. Este cenárioom ainda que tenha sido por pouco tempo em relação ao longo trajeto

¹¹⁵ Um dos mais famosos contos dos Grimm, em 1812, chamado “Hänsel e Gretel”, cuja versão no Brasil é conhecida por João e Maria e que tenho guardado em minha memória desde criança.

¹¹⁶ Tendo ocorrido, inclusive, o I Seminário de Educação Musical, nos dias 13 e 20 de maio de 2010 nas

percorrido pela história que ora descrevo, foi marcante e muito importante durante o desenvolvimento do grupo e que divide o cenário dos episódios contados com outro lugar, a Senzala do Samba. Curiosamente, mas não coincidentemente, ambos os espaços bem distintos: esta, uma casa de show de frente para o mar (pagode, samba, “quebradeira”, em outros lugares chamado de suingueira – “swingueira” –, onde funcionava um bar); e aquela, uma casa da música onde se reuniam músicos, educadores musicais, educadores, arte-educadores e profissionais de todos os segmentos populares e acadêmicos (principalmente do âmbito público), turistas e pessoas das comunidades de Itapuã e da circunvizinhança, de frente para uma famosa lagoa cercada de areias brancas e uma vasta vegetação.



Foto 15 – Casa da Música. Disponível em: <<http://osdiamantinos.blogspot.com.br/vv>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

Ambos os cenários acima mencionados foram depurados no sentido de absorver como, de fato, vivem e convivem as pessoas dentro de um determinado contexto e que, mais do que espaços, falo de lugares, pois o conceito de “espaço não deve sobrepor-se ao de lugar. Um lugar é uma configuração instantânea de posições, implicando uma indicação de estabilidade” (PAIS, 2007, p. 136). Pais (2007) entende que um espaço, ao contrário,

dependências da casa (FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA, 2011).

encontra-se impregnado de vetores de direção, de inconstâncias, de movimentos que o levam a funcionar como unidade polivalente. Contrariamente, essa unidade está presente na definição de contexto. “Se um contexto social nos permite observar de que modo se regulam distintos estilos de ação, distintas condutas comportamentais, é porque esse contexto nos permite descobrir um espaço de práticas sociais com significados simbólicos relativamente precisos” (PAIS, 2007, p. 136).

Lugares paralelos que utilizam a música como matéria-prima propulsora de suas atividades embora de forma diversificada. A Casa da Música, de gerência da FUNCEB (Fundação Cultural do Estado da Bahia), une desde os artistas de Itapuã e da IMA (Independência Musical Associada) até escritores e membros da Academia de Letras da Bahia, como o “imortal” Carlos Ribeiro (um de nossos entrevistados), com os fundos de suas dependências voltados, mais precisamente, para a Lagoa do Abaeté, no Parque Metropolitano do Abaeté.

Se na Casa da Música as ganhadeiras entraram pela força das mãos de seu gestor Amadeu Alves, um dos mentores da criação do grupo e o primeiro diretor musical do coro das Ganhadeiras de Itapuã, na Senzala do Samba foi através da amizade e do parentesco que seu dono tinha com alguns integrantes do grupo, sobretudo da crença de que “a união faz a força” que o coro das ganhadeiras passou a frequentá-la, com a ajuda de seu administrador Tonho “Correria” (que, por estar sempre apressado e viver correndo para abraçar tudo que representasse a luta pela vida, pelo ganho, inclusive, em ajudar as pessoas, passou a ter essa alcunha). O grupo, onde quer que fosse, estava sempre protegido pelo olhar e mãos de Jenner Salgado, amigo, produtor cultural e executor das ideias de todo grupo das Ganhadeiras, um dos mais fervorosos motivadores e parceiros do grupo.

Durante o dia, a Senzala do Samba era um empreendimento para o entretenimento e,

à noite, a partir das dezenove horas, tornava-se um espaço educativo e artístico, um empreendedorismo com fins não lucrativos, em prol da comunidade artística e das tradições de sua terra, representado pelo coro das Ganhadeiras de Itapuã.

Os cenários poderiam ser os mais distintos, mas o que despertou meu interesse não foi o espaço físico necessariamente, e, sim, as pessoas que ali se encontravam, a relação e o que ocorriam entre elas. Foram quem eram aqui ou acolá, porque se adaptaram pelos seus propósitos conjuntos ao local, para realizarem seus ensaios. Assim é que passamos a entender que, fosse na Casa da Música, fosse na Senzala do Samba, a história não teria sido diferente pelo ambiente físico, mas, sim, pelas pessoas que nele transitavam, entrecruzavam-se, movimentavam-se. Principalmente porque entendo que, estando em Itapuã, qualquer lugar seria propício para o desenvolvimento do grupo, como ocorreu, inclusive, no Colégio Lomanto Júnior¹¹⁷, onde houve apresentações e alguns poucos ensaios. Na verdade, todos estariam sempre “em casa”, em Itapuã. O que pode ser destacado nesses cenários e o que havia de comum entre eles transpareciam nas atitudes de boa vontade dos donos de alguns estabelecimentos e diretores de instituições em ajudar o grupo a manter seu trabalho ativo, pois percebo que há um interesse comum em divulgar o que o grupo transmite através de suas histórias e de seu canto ou o que são consideradas representações sociais de grande parte do povo itapuãzeiro. Além disso, desde a sua criação, o grupo vem tentando obter uma sede própria, daí a preocupação em ter CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica) e se inscrever em projetos culturais para tal intento. Bem verdade é que, além de sua sede social e administrativa, estava na lista de prioridades do grupo a produção de um CD. Um desejo que aos poucos vai se concretizando, mormente depois que o grupo teve um dos seus projetos aprovados pelo Fundo de Cultura da Bahia para gravar seu primeiro CD (Anexo B1).

¹¹⁷ Escola de alguns dos adolescentes do grupo e onde Maria de Xindó já trabalhou como merendeira. No momento mais difícil de sua vida, cuidava de três parentes doentes que vieram todos a falecer enquanto trabalhava das 15h às 23h no Colégio.

De fato, a história das ganhadeiras começou há muito tempo, em fins do século XIX, quando as mulheres, trisavós, bisavós, avós e mães dessas mulheres descendentes de escravas e lavadeiras, ou elas próprias, as **filhas do ganho**, lavavam às margens da Lagoa do Abaeté quando nenhum traço de civilização ainda despontava, quando tiveram que atravessar por dentro das matas cheias de animais rasteiros (cobras), depois de margear as praias, esperando a maré baixar para atravessarem o Rio Jaguaribe e continuarem a sua caminhada até o centro de Salvador. Enquanto algumas se dirigiam aos diques, outras seguiam a comercializar ou mercadejar seus produtos. Outras tantas voltavam a pé, com suas latas na cabeça vendendo água aos veranistas de Itapuã e toda a sorte de frutas e quitutes baianos¹¹⁸ (moqueca de folha, beiju, cocada etc.), além de lavarem, engomarem e passarem ferro nas roupas, oferecendo os mais variados serviços de “porta em porta” para sobreviver.



Fotos 16 e 17 – Lavadeiras do Abaeté. Fonte: BIBLIOTECA CENTRAL DO ESTADO DA BAHIA. Acervo iconográfico. Disponível em: <http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=reportagem&id=514>>. Fotos recolhidas do trabalho de Ana Almeida intitulado Percepção Ambiental e Mudanças no Espaço Público no Parque Metropolitano do Abaeté, em Salvador/BA. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/posfau/n23/04.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

4.1.1 Recontando Histórias das Ganhadeiras

Alguns trechos das histórias das ganhadeiras e de moradoras de Itapuã foram recontados pelas Ganhadeiras de Itapuã e por antigos itapuãzeiros que, de um modo ou de

¹¹⁸ A lista desses quitutes é imensa e retrata o que existia de frutas nativas e quitutes preparados por todas as ganhadeiras: moqueca de folha ou peixe de folha (folha de bananeira), peixe (chicharro, xaréu, robalo, guaricema, sardinha, peixe-galo, pititinga). Frutas como: nicuri, cajá, umbu, ingá, dentre outras.

outro, sempre estiveram ligados às ganhadeiras:

Anamaria: A gente tem que falar pras pessoas, porque acha o nome vulgar. Muitas pessoas criticavam, achava que era prostituição. [*Perguntavam em tom de escárnio:*] – Por que ganhadeira?; – Olha gente, ganho quer dizer lucro ou vantagem. Ganhadeira é mulher destinada ao trabalho do ganho ou serviço do ganho. [*Continua contando*] Como é, que mercadeja [*mercadeja*], que mercava com seus tabulerios, com gamelas..., com cestas, vendiam, porque naquele tempo não tinha mercado, quanto mais supermercado, tinha quitanda, entendeu? Algumas quitandas. Depois é que surgiu as venda [*sinônimo de barraca e bodega*], aquelas bibocas, depois foi armazém. E daí com a evolução do tempo, que surgiu, hoje, o hiper, o hipermercado. Não existia isso. Era, na casa mesmo as pessoas botavam as coisas para vender, eram aquelas coisas básicas, alimentos básicos e também, as quintanda e algumas vendinhas. Era o trivial mesmo que era carne do sertão, que a gente chama carne seca que é o charque de hoje em dia... o toucinho, a chouriça... o feijão, a carne, o açúcar, bolacha, pão era difícil... e a gente vivia. (ANAMARIA, entrevista, 24/01/2009)

Contou que tinha também o lado educativo. Anamaria (63 anos, então presidente das Ganhadeiras de Itapuã) falou sobre os mestres e aprendizes em sua época de mocidade:

Anamaria: Veio a evolução, veio o progresso. Progresso é muito bom, mas muitas coisas a gente perdeu, né? A paz, a bondade, também, a fé em Deus, o amor ao próximo, o respeito. Às vezes, num é só amor que a gente tem que ter pelo próximo, tem que ter respeito. E os mais velhos diziam: “Huhum (nossa vovó), respeite os mais velhos”. E a gente tinha que dar a bênção [*pedir a bênção*] àquelas pessoas, obedecer, muita obediência porque o vizinho podia reclamar com a gente, a gente baixava a cabeça, bater até na gente, e nossos pais 'inda agradeciam por estar ajudando na nossa educação, entendeu? Era assim... Tinha os mestres e as mestras, aquelas pessoas que não cobrava[m] para ensinar. Era bom profissional, era carpinteiro, marceneiro, a mulher era costureira, bordadeira, a madrinha de Ulysses [*apontando para o marido*] era uma grande bordadeira e costureira, entendeu? E aí nossos pais pediam que aquelas pessoas nos ensinassem. As menina a costurar, a bordar. Tinha a escola e tinha horário pra ir pra casa das mestras e os meninos iam pra casa dos mestres. E também na escola. Naquele tempo aqui em Itapuã não tinha ginásio, não tinha determinado curso, só tinha primário e... tinha aquelas pessoas que nos ensinavam. Eu mesma quando fui pra escola, foi no segundo ano primário, proque eu aprendi com os mestres, entendeu? Um ajudava o outro, um ensinava ao outro sem cobrar um tostão. Era uma gratidão, a gente tinha, buscar lenha, buscar água pra agradecer e agradar aqueles mestres porque ninguém tinha água

encanada, então tinha que carregar água. Água de beber, era mais distante, água de gasto¹¹⁹ era bem mais próximo, mas a gente vinha com aquela latinha d'água: “Aqui seu fulano, aqui dona fulana”. Era um presente como gratidão. Não tinha dinheiro pra pagar! Aquele mestre ficava feliz da vida, gostava muito daquele ato da gente. E também, pra gente, já pra nossa educação. Porque a gente não pode ser egoísta, a gente tem que saber desde criança as coisas boas que a gente tem que fazer pelo próximo. É o nosso futuro, né isso? Porque muita gente em criança, não tem fé em Deus, não tem religião, não tem respeito. Era respeito às pessoas, os animais, às plantas. Quando a gente entrava no mato, pra pegar lenha era cheio de cobras, por aqui onde nós estamos. (ANAMARIA, entrevista, 24/01/2009)

Dona Cabocla (94 anos [?], dona do bar e da casa onde aconteceu a primeira reunião do grupo) contou que praticamente não frequentou a escola, gostava mesmo de trepar em árvores e tinha medo de ser punida como acontecia com alguns alunos na escola onde estudou. Inclusive, contou a triste história de um aluno que foi colocado de castigo num quartinho nos fundos de uma escola pública, em Plataforma, onde se deparou com uma cobra. Embora tivesse gritado, dizendo que havia uma cobra onde ele estava preso, a professora não acreditou, achou que ele estava dizendo isso para que ela o soltasse e deixou-o lá. Algum tempo depois, quando a professora resolveu tirá-lo do castigo, encontrou-o morto, envenenado pela cobra.

Neste tempo, inclusive, utilizava-se a palmatória. Por outro lado, segundo ela, hoje em dia, as crianças estão extremamente desrespeitosas. E falou que se, hoje, o professor tem uma atitude mais enérgica ou fala de determinada maneira com o aluno, no outro dia já estão pai e mãe para tomarem satisfações do professor (DONA CABOCLA, entrevista, 25/01/2009).

Ainda sobre a Itapuã antiga, sobre as mudanças nos meios da telecomunicação, contou-nos a avó de Fábio Rigueira (violonista do grupo), Dona Flora (afilhada de Dona Francisquinha):

¹¹⁹ De uso diário, que se gasta diariamente.

Harue: Fale aí, vó, da chegada da televisão em Itapuã, em que ano foi isso?

Dona Flora: Menina, foi no ano de 19[--] e 52, 53.

Harue: Quer dizer que foi na casa dessa sua vizinha aí da frente?

Dona Flora: Aqui na frente... Quem trouxe a televisão pra cá foram os veranistas... O povo ia para o cinema e ficava parado ali na frente da janela, olhando a televisão... E a dona que mora ali agora, era menina, menina, menina. Criança, menina. Eu tô com 82 anos.

Harue: [Eu bebendo água, terminei e disse] Deus lhe abençoe.

Fábio: Viu, revolucionou o cinema.

Harue: O cinema era aqui também?

Dona Flora: Aqui de junto, minha casa não era essa. Era antiga, de palha, acho que ainda tenho o retrato dessa casa [fica na *Genebaldo Figueiredo, um veranista de Itapuã que muito fez pelo local e há muito deram seu nome à rua*]. O avô dele [de Fábio, que nasceu na casa onde moravam os avós] era médico, depois que a gente voltou do interior, ele mandou arriar essa casa e reconstruir essa.

Dona Flora, em sua entrevista, contou muito da Itapuã de antigamente e houve verdadeiras revelações sobre as relações entre ela, o marido e seu neto que estavam direta e indiretamente ligadas às ganhadeiras e toda sua história. Igualmente foram descortinadas as relações que moradores(as) e filhos(as) de Itapuã tinham com a comunidade e com as Ganhadeiras de Itapuã e algumas das principais personalidades itapuãzeiras. Em entrevistas concedidas por pessoas ligadas ao grupo, algumas dessas personalidades foram mencionadas com saudosismo, gratidão, acima de tudo, pelo reconhecimento de suas participações na manutenção dos aspectos culturais de Itapuã, como Dona Francisquinha:

Carlos Ribeiro: Então ela [*Dona Francisquinha*] tinha uma ação cultural marcante aqui. Uma pessoa que tinha uma quantidade enorme de gente em torno dela, que dependia dela, embora ela fosse uma pessoa muito simples, sem posses. Mas ela que administrava a coisa de ajudar as pessoas, muitas crianças, e tinha muitas histórias. (...) Eu acho que ela é um vínculo entre essa Itapuã antiga e a Itapuã que nós vivemos hoje e mais especificamente da época em que ela era viva. (...) Mas essa semente do grupo, 'Mantendo a tradição' e todo esse trabalho, ainda permanece em atividades como essas que são feita pelos grupo das ganhadeiras. (...) O grupo era esse mesmo: Dona Francisquinha, Dona Áurea, Dona Badu, Dona Licu, as mulheres daquela época. (...) Com essa descaracterização que houve um pouco dessa riqueza cultural desse só que é muito patrimônio estava se perdendo. Então, elas sentiram isso e fizeram esse trabalho. (...) Se

you observe well, who was a little closer knew that those values were not just a party. Aliás, the costumes, with them, were like it was a folkloric thing, in the sense of the word at... decharacterized a little this word, which today is a very superficial, stylized thing. It was not that. And they worked in the sense of maintaining this authenticity and awakening in the young people the taste for the recognition of the value of those manifestations. And she worked very intensely in this, which is like this work of the dancers is being done. (RIBEIRO, interview, 23/05/2010)

In this climate of conversations between neighbors, I was understanding the toponymy and the stories that built the current Itapuã and managing to penetrate into the chest of memories of those people who told me what they lived. Thus I understood better the richness that hid behind Itapuã and its beautiful lagoon of white sands that had made history and that had been the scenario of many stories of the dancers and of their paths traveled until the creation of the group. A cultural group that at the beginning was thought to discuss and talk about the past of Itapuã and about what was equally connected to Itapuã of old (Anexo A2), from the lighthouse of Itapuã to Lagoa do Abaeté, from the lagoon to the pier on the other side of the old city of São Salvador da Baía de Todos os Santos, first capital of Brazil. And that was transformed into a living story, told and retold by the musical group in a playful, fanciful and musical way to transmit to the new generations the stories of their ancestors and of their own lives in the place.

For these social and cultural actresses, it did not simply mean using costumes and representing a distant story as happens with many actors who play determined roles and that, only after they have lived or made laboratories, they become closer to the story and the character. On the contrary, they incorporated themselves as protagonists of their own story in which they sang, enchanted and enacted something that they lived and that the majority of them still live.

Lica told me, in her interview, that, when she was a teenager (14 years), she had to

acordar, por volta das quatro ou cinco da manhã, chorando, para acompanhar a mãe à Lagoa do Abaeté, onde ela ia lavar roupa de ganho. E quando chovia, ficava sob um pedaço de plástico até a chuva passar, às vezes tangendo as vacas que pastavam no Abaeté que insistiam em pisotear as roupas lavadas e, em caso de avaria da roupa, as lavadeiras tinham que pagar ao cliente a roupa danificada (LICA, entrevista, 29/07/2008).

Lica: Eu vinha com ela pra ajudar a lavar a roupa porque não tinha outra opção. Eu chorava todo dia. A minha mãe tinha de 12 a 16 trouxas de roupa. (...) Então, a gente ajudava a lavar e ela passava sozinha. A gente vinha 4 horas da manhã com ela, ou 5, vinha chorando, porque eu e minha irmão, só tinha nós duas dentro de casa, aí, tempo de chuva era pior ainda... [*aperta os lábios*] ela plastificava a gente toda, aí a gente dormia na areia, plastificada, esperava o sol abrir e a gente ia ajudar a lavar a roupa. (48 anos, entrevista, 29/07/2008)

Mariinha: Eu não me arrependo de ter trabalhado duro. Aquele trabalho pesado, se tornava alegre, por causa da união. Porque você sabe, com união tudo dá certo... Minha mãe foi ganhadeira e eu trabalhei muitos anos como ganhadeira... (75 anos, entrevista, 13/01/2010)

Maria de Xindó (64 anos), através de uma entrevista, relatou com detalhes como era a vida de uma ganhadeira e como ela utilizava o canto para tornar a árdua vida do ganho em algo mais prazeroso. Eram músicas, como os cantos de trabalho, que serviram para amenizar os trabalhos pesados dos negros, especificamente no Brasil (berço do samba).

Harue: Tem alguém na sua família que era ganhadeira?

Maria de Xindó: Minha mãe era ganhadeira. Minha mãe fazia beiju para vender. (...) Minha mãe vinha de Portão, passava aqui [em Itapuã] andando (...) daqui, se não vendesse, ia pra o Cabula, se não vendesse, ia pra Baixa do Sapateiro, com este balaio na cabeça, granjeando pão pra o fio [*filho*]. (...) Só tinha medo de bicho do chão, cobra e visage [*visagem – aparição sobrenatural*], tirando isso não tinha porque ter medo, se andava a noite toda. (...) esperava a maré baixar, para poder passar o Rio Jaguaribe baixar, quando as águas se encontram, a doce com a salgada. (...)

Harue: Ia com o balaio cheio?

Maria de Xindó: Ahã. Minha mãe morreu atrofiada com tanto peso que pegou. (...) pegou tanto que até a bacia [*parte do corpo*] dela

estava ‘podre’. Minha mãe carregava um balaio de coco descascado (...) um caçuá¹²⁰ de mandioca que hoje nem todo homem qué [quer].

Maria, ainda hoje, continua lavando de ganho em casa, mas, no tempo da Lagoa do Abaeté, contou:

Maria de Xindó: Eu cantava muito era na Lagoa do Abaeté. E lavava o dia todo, cantando. Lavando e cantando. Mas era cantando mesmo. Mas era cantando, dava imbigada [*umbigada*] e dava santo e tirava santo [*chacoalhando as mãos, rebolando e se remexendo toda sentada na cadeira*]. As meninas diziam que não sabiam como é que eu lavava aquela roupa [*risos*]. Aí a gente ficava do lado da Casa da Música e aí Damiana do outro lado, cantava lá e eu respondia cá. E aí eu dava santo, eu despachava o santo dela, ela despachava o meu [*gargalhadas*]. (...)

Maria de Xindó: (...) Era um trabalho bruto, a gente fazia mas não sentia... Era um dia, parecia um dia de lazer e não um dia de trabalho, era muito gostoso.

Harue: Porque tinha o canto?

Maria de Xindó: Tinha, quando botava a roupa pra enxugar, [a]cabava tava esperando a roupa enxugar, umbora [*vamos embora*] contar caso, umbora cantar santo, umbora botar presente¹²¹, quebrava os galhos do mato, quem sabia nadar...

Harue: Como é botar presente?

Maria de Xindó: As oferendas que bota no Abaeté, na praia.

Harue: Sim.

Maria de Xindó: Botava, quebrava os matos, isso tudo a gente já era tudo era mãe de família, tinha muitas delas que já tava de neto, mas a gaiatice era essa assim, quem sabia nadar, quebrava os galhos de mato, enfiava em um lata qualquer, chegava lá do outro lado do Abaeté, arriava, já quem tava já dava santo [*chacoalhando as mãos de um lado para outro, imitando alguém que de pé faz a dança para ofertar ‘presentes’ aos santos*]. Eu cansei de amassar o fundo da bacia, tocando. Mas, quer dizer, um trabalho que a gente fazia muito bruto, né, lavar de ganho precisa ter coragem [*risos*]. Mas, a gente fazia e a gente não sentia não. Era um dia gostoso que a gente passava.¹²²

O trecho acima ilustra bem a articulação da ganhadeira com o trabalho de lavar roupas, a música e a dança. Cena muito comum dentre lavadeiras. Trata-se da expressividade

¹²⁰ Sinônimo de cesto.

¹²¹ Refere-se a presentes para os santos, os orixás, como descrito no capítulo 1 sobre o presente de “Iemanjá” (v. Glossário). Botar presente, quer dizer, colocar presente para Iemanjá.

¹²² Sobre as lavadeiras do Abaeté e sobre as lavadeiras de Salvador (NUNES NETO, 2005).

das ganhadeiras através desses elementos: performances, cantos de trabalho e outros¹²³.

*

4.1.2 Era Outra Vez...

Um lugar como tantos em Itapuã repletos de significados e simbologias para toda a comunidade, o Largo do Tamarineiro que foi de fato o lugar de minha primeira aproximação com o grupo (03/04/2008), melhor dizendo, com as “cabeças pensantes do grupo”, os “três mosqueteiros”: Salviano (Sal), Amadeu e Jenner (de forma brincalhona e carinhosa, às vezes, chamado de “Pai Jeninho”, remetendo a um pai-de-santo também). Como na estória, na verdade, eram quatro, contando com Geane (artesã e companheira de Amadeu). Além deles, ainda havia o tesoureiro Edvaldo Borges¹²⁴ (mas que eu só viria a conhecer muito tempo depois, em encontros esporádicos), mas que não me recordo de estar nesse encontro.

Eu tinha sido avisada por Sal que iria haver uma comemoração no Tamarineiro. Assim, estavam lá, na noite de comemoração do aniversário de nascimento de Dona Francisquinha: Salviano, Jenner, Amadeus, Geane (sempre presente nos momentos das apresentações, solícita para com as necessidades das Ganhadeiras), muitas ganhadeiras, dentre algumas pessoas que estavam ajudando na distribuição do mungunzá e na festa. Tinha

¹²³ A dissertação de Francisco Nunes (2005, p. 97) traz em arcabouço uma fala de uma de suas informantes, em que também descreve como era seu trabalho de lavadeira. “De acordo com a ex-lavadeira Maria dos Santos, 86 anos, apelidada de D. Pitu, moradora do Abaeté, assim como as demais: ‘Chegava 5 horas, 6 horas pra lavá no Abaeté, sentava no chão pra lavá, no Abaeté, lavava de palha de nicuri, bagaço [...] chegava de manhã 6 horas e ia pra casa 5 horas da tarde, ficava com a bunda o dia inteiro dentro d’água [...] A gente ficava, uma ficava cantando, outra ficava dando risada, outra levava a timbuca delas pra elas tomá, e assim por diante, até chegá de tarde. De tarde vinha cada uma com sua bacia na cabeça, pra casa [...] Eu sei que o Abaeté era cheio de mato, ali no ponto que é o roteiro alto era lugá dos homi dá banho nos cavalo, condo (quando) eles chegava, na beira do Abaeté que a gente tava lavando, eles gritava: pode passá aí? Que a gente lavava, não tinha maiô naquele tempo, era um pano grosso, passado aqui pelo meio. A gente dizia pode, eles entrava, dava banho no cavalo dele lá, no morro, depois passava, e a gente ficava lavando. Era cheio de mato, de mato mermo. Se chegasse uma pessoa ali matava a gente, ninguém via.’”

¹²⁴ Detém o cargo de diretor financeiro (tesoureiro) dentro da associação, mas eventualmente escreve alguns projetos e faz registros fotográficos das apresentações do grupo. Atua profissionalmente como consultor técnico, na elaboração de Diagnósticos Socioambientais para as obras do PAC Saneamento e faz parte de socioeconomia em EIAs – Estudos de Impactos Ambientais (Informações enviadas por *e-mail*, 17/04/2012).

mungunzá e tinha suco (mais uma espécie de ponche). Meninas, meninos e senhoras entravam e saíam com seus copos descartáveis de mungunzá e suco. E eu fui entrando com cerimônia de quem chega pela primeira vez e Salviano, com sua vastíssima cabeleira rastafári, meio grisalho e homem de grande porte, chamou-me para conversar. Sobre o que era mesmo meu trabalho? Qual era minha proposta? Para isso tínhamos que pensar em uma contrapartida, pois não?

Conversei e fiquei pouco tempo no local. Era um entrar e sair de gente, numa pequena casa, no largo, mas tempo suficiente para fazer contato e esperar pelo próximo encontro que viria a seguir. Foi assim que esperei pelo passo seguinte daqueles que imagino ter despertado sua simpatia. Ou por quem aparentemente acolhe alguém, desde o início, acreditando em suas convicções e metas de trabalho ou ainda que não tenha compreendido qual era o trabalho, acreditava nas boas intenções do(a) pesquisador(a). Neste caso, seria uma oportunidade de divulgar o trabalho das Ganhadeiras de Itapuã e dar visibilidade a ele, e nisso todos concordaram. Foi assim com Sal. Ficamos combinados que no próximo ensaio eu estaria lá.

O que encontrei nesses cenários acima descritos resultou em uma sondagem que suscitou curiosidades e perguntas e clamava por respostas. Quem eram aquelas mulheres? Como elas(eles) criaram aquele espaço? Como as crianças foram atraídas para o grupo? Enfim, qual o contexto das interações e o que se poderia apreender e aprender diante das articulações que possivelmente estariam presentes e que pudessem também ser consideradas significativas didática e pedagogicamente. Assim, começaram a surgir várias indagações. Como eram desenvolvidas as interações neste espaço extraescolar educativo que partiam de suas histórias de vida e da relação com o seu passado histórico e que faziam parte de sua realidade atual?

4.2 PRIMEIROS CONTATOS, PRIMEIROS ENSAIOS

Como foi relatado no tópico anterior, a festa no Tamarineiro foi efetivamente o local do primeiro contato que tive com membros do grupo das Ganhadeiras, e Salviano foi o primeiro com quem tive uma conversa e que me deu oportunidade para mostrar minhas intenções de pesquisar o grupo. A partir de então, consegui uma aproximação que fez com ele me convidasse para o primeiro ensaio do grupo a que assisti. Percebi que, ao fazermos contato com grupos, independentemente de suas naturezas, há sempre uma ou mais pessoas legitimadas com quem devemos falar, inicialmente, para chegarmos ao grupo. Desse modo, entende-se que faz parte da habilidade do pesquisador conseguir perceber, conhecer essa(s) pessoa(s) e encontrar quem abra as portas para sua chegada ao grupo. Isso é tão importante quanto saber se aproximar posteriormente dos demais membros do grupo. As propostas devem estar claras e firmes, demonstrando que não há interesses escusos ou segundas intenções. A honestidade acadêmica e a transparência de nossas propostas são determinantes para bem nos articularmos com o grupo. Esse é o primeiro grande passo.

Ao longo do ano de 2008, convivi de modo mais despretencioso com o grupo, participando de festas, eventos, apresentações, mas esporadicamente dos ensaios. O primeiro aconteceu um dia depois do encontro com o trio – Amadeu, Jenner e Sal, no dia 04/04/2008. Neste dia, eu queria me aproximar. Anotei e procurei saber a relação daquelas pessoas que estavam presentes, cerca de 7 ganhadeiras (coristas), 4 músicos contando com o diretor musical, 2 adolescentes e 2 pessoas da produção.

Os demais ensaios que se seguiram foram muito esparsos e marcados conforme a agenda dos eventos e apresentações do grupo. Naquele dia, ensaiavam pela segunda vez o repertório com músicas de Dorival Caymmi, dentre elas: Saudades de Itapuã, O vento (com encenação de um orixá feminino – Iemanjá – representada por Verônica das Virgens), O Mar,

É Doce Morrer no Mar e A Lenda do Abaeté. Nessa última, havia a palavra batucajé, que significa o batuque dentro do axé, ou seja, para combinar o batuque com o axé. Para quem ingressava num universo rodeado de simbologias, foi preciso passar a entender muitos desses significados e desse novo mundo que ia sendo descortinado. Alguns ensaios depois e foram acrescentadas mais duas músicas, Pescaria e João Valentão, ambas de Caymmi, mas que ficaram de fora do repertório cantado no dia da apresentação do grupo no show Itapuã versos Caymmi, em 30/04/2008 (DVD – Miscelânea da Pesquisa, faixa 1 – Clipe das Ganhadeiras). Anamaria das Virgens dizia: “Precisa saber a letra. Chega em casa [*faz movimentos de quem está lendo algo*], vou ver a letra” para firmarem música e letra.

4.2.1 Os Primeiros Ensaios-reuniões

Ensaio do dia 08 de abril de 2008. Além do ensaio, houve reunião do grupo, desta vez na Casa da Música, porque as reuniões costumavam acontecer na casa de Dona Mariinha, pela localização e pelo espaço existente e propício para acolher bastante gente. A primeira reunião, antes de criarem o grupo, foi na casa de Dona Cabocla; desde então, a casa de Mariinha foi escolhida para ser o ponto de encontro do grupo, por causa do grande quintal na entrada de sua casa e que, fazendo alusão a questões do candomblé, as ganhadeiras denominaram o “terreiro de Mariinha”.

Foi no dia 10/04/08 (10h) que, em conversa por telefone, ouvi pela primeira vez falar no balé afro Malê Debalê¹²⁵, o qual, segundo informações dadas por Jenner, o nome reportava

¹²⁵ O bloco Afro Malê Debalê possui 20 alas de dança, num total de 1.500 dançarinos, o que o credenciou a receber, do Jornal New York Times, o título de “O maior ballet afro do mundo”. (FESTIVAL DE MÚSICA MALÊ DEBALÊ, 2007). “Um dos mais importantes blocos afros de Salvador, o Malê Debalê, nasceu nas areias do Abaeté, há 23 anos. Antes de ser uma agremiação carnavalesca, o bloco possui um trabalho de resgate histórico e das tradições do candomblé, repassando a história do povo negro para os integrantes e toda a comunidade do bairro de Itapoã. O próprio nome Malê Debalê é uma referência à Revolta dos Malês, manifestação em prol da liberdade que aconteceu na Bahia escravocrata do início do século XIX. O levante dos Malês aconteceu na madrugada de 25 de janeiro de 1835, e só acabou depois de muitas horas de luta

à época em que houve a Revolução dos Malês, e as ganhadeiras eram as mulheres que socorreram os revoltosos. O interessante foi ver que em Itapuã eles continuavam juntos. Enquanto as ganhadeiras ensaiavam na Casa da Música, o balé ensaiava em sua sede social de frente para elas. Os dois grupos tinham atividades paralelas tanto quanto tinham laços identitários históricos, sociais, culturais e, na atualidade, também artísticos, demonstrados pela apresentação das ganhadeiras em um evento promovido pelo Malê que viria a ocorrer pouco mais de um ano depois (em 07/11/2009). Em épocas anteriores, o grupo já mantinha uma relação de amizade com o diretor do Malê, Eduardo Santana (um dos convidados do Bate-papo Musicado “O samba como instrumento de resistência”, que aconteceria também algum tempo depois). Acaso ou não, juntos lutavam por firmar os seus grupos nos cenários artísticos soteropolitanos e internacionais, para cada vez mais obter o reconhecimento de seus trabalhos e lembrar a história de seus antepassados.

Vale situar que, ainda naquele mês de abril, foram marcados ensaios extras, um no dia 12 de abril e outro no dia 13. Neste, eu e a professora Ivani (convidada pelo grupo para ajudar na preparação vocal) tínhamos a princípio combinado que iríamos trabalhar conjuntamente, embora não fosse minha intenção. Naquele momento, a minha contrapartida social seria aquela (como explicito no item 2.7, na p. 89). Enfim, acabamos por assistir a meia hora do ensaio para vermos as etapas que poderiam ser desenvolvidas, dentre elas: a) aquecimento; b) preparação e c) repertório (dentre as nove músicas pensadas, seis estavam definidas e três, a definir). Porém os propósitos que levaram a professora Ivani e eu a uma aproximação com o grupo foram distintos e, por isso, pouco tempo depois de chegarmos a fazer dois ensaios juntas, ela teve que se afastar por questões pessoais, e eu não mais precisei dar a dita contrapartida como estava sendo planejado. Passei a trilhar outros caminhos,

voltando à minha antiga função de “olheira” e pesquisadora, sempre acompanhando o grupo em suas apresentações e eventos. Ainda que, de uma forma ou de outra, mais tarde, eu acabaria por participar dos ensaios, eventualmente, de outro modo, em uma aprendizagem situada.

A primeira vez que Ivani foi convidada por Amadeu para fazer um trabalho de técnica vocal foi em 2006. “Mas por conta da organização do grupo e da disposição a gente não conseguiu estabelecer a rotina de aulas, naquele momento” (IVANI, entrevista, 26/04/2010). Em 2007, começou a ter novos contatos, desta vez, como ouvinte.

Ivani: Em janeiro de 2008, aí eu me lembrei do grupo... Não é que eu me lembrei. Eu já tinha, veja só, como eu moro aqui em Itapuã, conheço de participar das coisas que acontece aqui, já sei do movimento do GRITA (Grupo de Revitalização de Itapuã), era uma coisa que eu admirava muito, mas nunca pude militar, porque fazendo faculdade, três, quatro atividades por dia (...). Pois, observava... Quando Amadeu assumiu a direção da Casa da Música e começou a fazer os saraus, a gente, eu e meu marido, começamos a ir. E aí eu levei amigos, as Ganhadeiras se apresentavam bastante, que vinham visitar ou a gente ia lá pra ver. Uma coisa muito bacana que não tinha esse movimento todo lá na Casa da Música, e aí eu fui me reaproximando. Amadeu falava: ‘E aí?’, aquele abanado [*mexendo as mãos*], né? [*risos*]. E aí eu conheci você [*voltando-se para mim*], você disse que vinha pra cá, que vinha fazer seu doutorado e tava buscando um grupo dentro da cultura popular. Eu disse: ‘Ah, legal’. E eu tava procurando um jeito de validar o meu estágio, porque Ganhadeiras, até então, não tavam ligadas a nada, sei lá. Eu posso validar a minha prática de ensino se tiver mais alguém com vínculo com a universidade [*UFBA*] e aí foi legal, foi a minha retomada. Em 2008, eu não pude, eu não tava organizada pra fazer a minha prática de ensino, só fui fazer em 2009 e desde lá que eu voltei a acompanhar as Ganhadeiras. Então, eu te apresentei às ganhadeiras e você me levou de volta pra lá [*risos*]. Dessa vez, tava mais estruturada, o grupo tava mais estruturado, a gente ensaiava lá na Casa da Música. É eu acho que é sempre muito gratificante tá com elas. (IVANI, entrevista, 26/04/2010)

Então, no dia 29 de abril de 2008, houve a apresentação das Ganhadeiras, na Casa da Música, no evento denominado “Itapuã versus Caymmi”, em homenagem aos 94 anos de nascimento do músico. Nesta ocasião, estava presente a maioria do grupo, que permaneceu

até o fim desta pesquisa. Naquele tempo, eu conhecia muito pouco do grupo, mas independentemente desta aproximação, o grupo me encantou tanto quanto já despertava a admiração de todos aqueles *habitués* às apresentações das Ganhadeiras, pelas coreografias, pela plástica de suas *performances*, pelo visual, pela alegria de cantar, pelo conjunto artístico.

O ano de 2008 foi marcado como um período de mudança, um fim de mandato. Pois, por essa época, por interesses artísticos e pessoais do diretor musical, aos poucos, fora se afastando do grupo. Por isso, os quatro primeiros ensaios que registrei foram os últimos desta pesquisa sob sua direção e que, na verdade, foram uma mescla entre ensaios para eventos que estavam agendados e reuniões para tratar de questões internas do grupo (projetos culturais, inscrição de CNPJ, participação de novos integrantes, músicos e artistas colaboradores da coreografia e montagem de um novo cenário para a apresentação do grupo, dentre outros assuntos).

Este capítulo, portanto, traça um panorama sobre as personagens principais do contexto em foco – as ganhadeiras – e presta-se a discutir, à luz de suas articulações, o que estava funcionando ou não nas interações com os demais integrantes do grupo. O capítulo encerra um período que antecedeu algumas mudanças bruscas pelas quais passou o grupo, em termos de articulações pedagógicas¹²⁶. Quando falamos em articulações no contexto das Ganhadeiras, lembramo-nos do modo como as pessoas transmitem seus saberes e da relação que se estabelecia entre os participantes do grupo, como já explanado amplamente no capítulo 3. De acordo com a análise das articulações, o intuito era detectar quais itens de PONTES eram utilizados e como isso se processava.

¹²⁶ De modo sintético (sugerimos que os leitores se remetam à pág. 80 desta tese), entende-se por articulações pedagógicas as relações que compõem o percurso do processo de ensino e aprendizagem em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos, em que vão sendo construídas pontes ou ações pontuais que conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo com os saberes que estão sendo trabalhados (OLIVEIRA, 2008).

4.2.2 Encontros da “Memória Afetiva”

Em meio aos ensaios-reuniões que contavam com a participação de quase todo o grupo, ocorreu, em 24 de julho de 2008, um ensaio em que a professora Ivani¹²⁷ havia pedido que as mulheres do grupo trouxessem uma tarefa de casa que consistia em fazer uma lista contendo músicas (sambas, cocos, cirandas, de Carvanal, do candomblé, cantigas de roda e de ninar, etc.) que deveriam partir de seu conhecimento, de suas memórias e/ou aprendizagem e/ou com as quais se identificassem. Esse rol deveria ser apresentado ao grupo para depois ser transcrito. A tarefa seria apresentar, num encontro, músicas que, escolhidas conjuntamente, comporiam um repertório B, uma vez que, como a professora disse, “teremos um repertório A e outro B”, entendendo que elas já possuíam outro repertório o qual vinham cantando nos últimos shows que faziam.

Esta foi uma reunião destinada às mulheres e crianças/adolescentes do grupo. Os homens não foram convocados para essa tarefa, uma vez que o coro era formado 99% por pessoas do sexo feminino. Isso acontecia porque no nome estava o intuito de tal formação, eram as Ganhadeiras e não os Ganhadores. Além do mais, os homens que compunham o grupo eram os músicos (percussionistas e instrumentistas de corda) e o pessoal que gerenciava as atividades do grupo (produtores, Jenner e Salviano; tesoureiro, Edvaldo Borges; coordenador musical, Amadeu).

O trio – Salviano, Jenner e Amadeu – costumava discutir e definir o repertório. A produção e a agenda de ensaios, o cronograma dos shows ficava mais a cargo de Jenner, e a parte musical, especificamente dos arranjos, inclusive dos ensaios-gerais ou apenas com os percussionistas, ocorria sob a direção de Amadeu.

Algumas crianças e adolescentes juntamente com algumas veteranas foram à reunião

¹²⁷ Chamada carinhosamente pela garotada do grupo de “Pró Cabelinho”, por causa de um fio que se destacava do cabelo curto da professora que ficava visível em suas costas.

marcada e denominada de “Memória afetiva”. Essa denominação emergiu do seio do grupo, todavia desconhece-se a autoria. De fato, a ouvi pela primeira vez através de Salviano, ao falar sobre a primeira reunião que tiveram com as ganhadeiras cuja finalidade era transcrever músicas que estivessem em suas memórias. Entendi que se trata de um tipo de memória e de atividade que se transfigura uma forma de conhecimento situado. Segundo Lave e Wenger, está se falando de uma interpretação da ZDP de Vygostky em que se ampliou sua interpretação, pois, de acordo com uma interpretação societal sobre a concepção da ZDP, alguns pesquisadores tendem a concentrar-se em processos de transformação social. Na visão de Lave e Wenger ([1991] 1999, p. 52), a participação na prática social – subjetiva tanto quanto objetivamente – sugeriria um foco explícito na pessoa, mas como uma pessoa-no-mundo, como um membro da comunidade sociocultural.¹²⁸

A aprendizagem, como um aspecto da prática social, envolve a pessoa como um todo. (...) Atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente, elas são parte de amplos sistemas de relações no qual eles têm significado. Estes sistemas de relações emergem e são reproduzidos e desenvolvidos nas comunidades sociais, que são parte de sistemas de relações entre as pessoas. (...) Vendo a aprendizagem como uma participação legítima periférica significa que a aprendizagem não é meramente uma condição para ser membro, mas é ela própria uma forma de desenvolvimento da qualidade de ser membro. Nós compreendemos as identidades a longo prazo, vivendo as relações entre pessoas e seus lugares e a participação nas comunidades ou prática. Portanto, identidade, conhecimento e qualidade de ser membro social vinculam-se um ao outro.¹²⁹ (LAVE e WENGER, [1991] 1999, p. 53)

Quando se fala de participação legítima periférica, reportamo-nos à participação

¹²⁸ *Participation in social practice – subjective as well as objective – suggests a very explicit focus on the person, but as person-in-the-world, as member of a sociocultural community.*

¹²⁹ *As an aspect of social practice, learning involves the whole person [...] Activities, tasks functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of realtions among persons. [...] Viewing learning as legitmate peripheral participatin means that learning is not merely a condition for membership, but is itself an evolving form of membership. We conceive of identities as long-term, living relations between persons and their place and participation in communities or practice. Thus identity, knowing, and social membership entail one another.*

também das crianças/adolescentes e de minha própria participação como pesquisadora. Na convivência, o que se destacou foi a participação em níveis múltiplos. Significa dizer que implica não apenas e necessariamente “co-presença, em um grupo bem definido e identificável ou em limites socialmente visíveis”. “Implica participação em um sistema de atividades sobre o qual os participantes compartilham entendimentos que concernem ao que eles fazem e ao significado que eles têm em suas vidas e para suas comunidades”. (LAVE e WENGER, [1991] 1999, p. 98).

Uma das primeiras observações que fiz foi o modo como cada uma batia o ritmo do samba de roda, dentre elas Maria de Xindó, que possui um modo próprio de acompanhar com as palmas o samba, diferentemente das demais companheiras, inclusive de Jacy, que estava ao seu lado, o que facilitou essa observação (DVD – Miscelânea da Pesquisa, faixa 2 – Memória Afetiva I). Sentadas em forma de círculo enquanto a professora Ivani acompanhava e anotava a sequência das músicas trazidas por elas, Salviano gravava em vídeo, e, ao mesmo tempo, ambos incentivavam-nas a cantar, com frases: “Música bonita!” ou “Tá vendo aí, pra abertura” (Salviano), e a lembrar mais músicas, como se costuma dizer na expressão popular, “puxando pela memória” delas, ou seja, a partir de palavras de reforço, em que a positividade estava nas palavras, nos gestos, sobretudo no estímulo às crianças em suas atuações. Algumas levaram consigo uma “cola”, como Jacy (67 anos), Lucinha (57 anos) e Clarinha (9 anos), uma lista para lembrar as músicas, fazendo a tarefa de casa que foi pedida pela professora que, em Salvador, quiçá em todo Estado da Bahia, chama-se: “Pró” (abreviatura de professora). E uma após outra, as músicas foram sendo acompanhadas por todas, numa rodada entre sambas, canções de ninar, cantigas de roda, marchinhas e músicas de carnaval (algumas delas de sentido dúbio), samba-*reggae*, afoxé, em meio a gargalhadas, num clima descontraído e animado (Anexo C3 – I) Encontros da memória afetiva – 1ª parte).

As articulações provenientes da memória afetiva musical e o trabalho de cantar em grupo, ensaiar, recordar, repetir as canções, com motivação, alegria e humor tornaram a atividade extremamente estimulante, expressiva e significativa para todas elas¹³⁰.

Houve, portanto, três encontros preenchidos com cantos que elas trouxeram para o grupo, vindos da memória, por vezes, da mais tenra idade ou da mocidade de cada uma. Entre uma música e outra, algumas lembravam e relembavam fatos para as outras. Dona Nicinha, por exemplo, compositora de Itapuã e ganhadeira, cantava uma música de sua autoria que contava a história de uma filmagem para a qual fora convidada em um barco em alto-mar com alguns itapuãzeiros e um grupo de homens do grupo das Ganhadeiras, dentre eles Jenner, Amadeu, Salviano e Seu Regi (no total, 13 homens e Dona Nicinha, na embarcação).

Dona Nicinha contou a história da gravação no barco e, ao criar a música, foi fiel aos fatos, representando um verdadeiro retrato cantado do que ocorreu:

Refrão: Fui convidada para uma viagem no mar (2X)
Respondi não, pois eu não sei nada (2X)

Quem me passou a mensagem,
Começou a gargalhar
Falou: ‘Não tenha medo.
O comandante conhece o mar’

Refrão

Mas parei pra pensar
Com Jesus não terei medo
Com Ele nós vamos voltar

Refrão

Itapuã, terra boa
Terra do meu coração
Com o grupo das Ganhadeiras
A gente vive muita emoção

Este fato ilustrou a expressividade e criatividade de Dona Nicinha, demonstrando

¹³⁰ Na primeira parte da Memória Afetiva, foram transcritas cerca de 70 músicas.

que a participação neste grupo estimulava seu lado criativo, bem como de sua expressão individual dentro do trabalho do grupo, num compartilhamento de ideias que gerava, inclusive, um respeito pela criação, pela arte, pelas habilidades pessoais e pelas individualidades de cada um dos participantes. Além dessa música, Dona Nicinha já tinha uma de suas músicas fazendo parte do repertório A – Passado e Presente (Anexo C2 – Repertórios das Ganhadeiras).

Clarinha (9 anos) também fez a tarefa, mas, na hora de cantar, a princípio, ficou meio acanhada, porém, sob o incentivo de todas as pessoas presentes, cantou, mas antes disse: “Eu fiz, mas acho que não vou cantar não” (Anexo F – Gravações das Ganhadeiras de Itapuã – em DVD).

Ivani: Ela fez tudo direito, [*cantigas*] de ninar, do candomblé e de carnaval.

Sal: Foi, parabéns. Diga do carnaval aí.

Driele (14 anos) tentou cantar uma das músicas e, depois que começou, não conseguiu acompanhar, alegando que era muito rápida: “Essa é muito rápida, galera”. Lucinha pegou o papel da mão dela e começou a cantar e a mostrar com o indicador onde ela estava cantando, e Driele, Carol (13 anos) e Edvaldo (16 anos) ficaram acompanhando, ao final do “com o picolé na boca”. Driele cantou com ela e deu um grito: “Ah!”, exultante porque conseguira acompanhar pelo menos o último verso. Todos riram e se empolgaram com a música levada ao conhecimento do grupo (DVD Miscelânea da Pesquisa, faixa 3 – Memória Afetiva II).

No final do encontro, cantaram para Rachel pelo seu aniversário, do modo como as pessoas costumam festejar os aniversários e com as músicas próprias para esse período, pois desconheço se em todos os lugares de Salvador se canta desse modo. Pois, é costume o povo soteropolitano cantar mais músicas além do tradicional Parabéns Pra Você, chegam a cantar

três ou mais músicas, emendando-as. Uma das músicas cantadas pode ser ouvida em missas da Igreja Católica:

Rachel será abençoada, porque o Senhor vai derramar o seu amor (2X)
Derrama, Senhor, derrama Senhor, derrama sobre ela o seu amor (2X)

Ainda em um dos encontros da “Memória afetiva”, apareceu o sambista Seu Henrique, amigo de Dona Nicinha e conhecido dos músicos de Itapuã (Anexo A3 – Acervo da Associação Cultural As Ganhadeiras de Itapuã: Seu Henrique com Jenner), que, apesar de não fazer parte do grupo, acabou contribuindo para ampliar o rol de músicas, enquanto cantava e se acompanhava ao pandeiro. Ao ser pedido que as ganhadeiras não batessem palmas para que o áudio ficasse mais claro na gravação, pois Sal iria transcrever as letras, o sambista disse:

Seu Henrique: Agora, samba sem palma não tem samba, não [*alguém explicou sobre o pedido e mesmo assim ele continuou*]. Suponhamos que todos aqui sejam uma palma, mas precisa dela, entende? Mas todos juntos. Ói, que uma palma seja deste tamanho [*e demonstra*], mas pra poder fazer deste tamanho, todo mundo fazendo um pouco, acaba ficando deste tamanho [*demonstra*] que não atrapalhe, mas, porque dá ritmo e dá sensação à música, né? Se é de fazer todo mundo, esse poquinho vai chegando, vai chegando e acaba completando.

Jacy: Tá vendo que o senhor sabe explicar?

Seu Henrique: Um poquinho de cada [*cutucando sua vizinha Lucinha*].

Dona Nicinha: A pró, a pró mandou fazer assim. A pró disse que toca na perna.

Seu Henrique: Iiisso, aí tá certo.

Seu Henrique entendia que o fazer musical, cantar e tocar samba traziam um conjunto de atribuições que de modo algum poderia ser compartimentado, uma vez que perderia o ritmo, a sensação da música, ou seja, perder-se-ia o sentido musical. Como destacou o etnomusicólogo John Blacking sobre as crianças Venda, na África do Sul, somente no contexto em que as músicas são criadas é que seu significado essencial pode ser encontrado (BLACKING, 1995b, p. 6).

Neste exemplo, presenciemos as palavras de Seu Henrique como representante de uma comunidade da prática que se insere no conceito de comunidade. Para Lave e Wenger ([1991] 1999, p. 98 tradução nossa), “trata de um conjunto de relação entre pessoas, atividade e mundo, consecutivamente da relação com outras comunidades da prática tangenciais e envoltas”¹³¹. Desta maneira, entende-se que há aprendizagem situada nas trajetórias de participação dos aprendizes as quais ganham significado. Tais trajetórias devem, elas próprias, estar situadas no mundo social (LAVE e WENGER, [1991] 1999, p. 121). Os autores explicam, ainda, que o conceito de comunidade subjaz a noção de participação legítima periférica na qual a comunidade da prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento.

Desse modo, a participação na prática cultural existente em qualquer conhecimento é um princípio de aprendizagem epistemológico. A estrutura social da prática, suas relações poderosas e suas condições de legitimidade definem possibilidades para o aprendizado (isto é, pela participação legítima periférica)¹³². (LAVE e WENGER, [1991] 1999, p. 98)

Neste exemplo, fica evidente uma situação, explicada por Lave e Wenger ([1991] 1999, p. 56), na qual o aprendizado-na-prática toma a forma de aprendizagem (*apprenticeship*)¹³³, em que gerações sucessivas de participantes promovem um avanço através da forma mais simples e em que se considera um conjunto de relações triádicas: a comunidade da prática que abrange aprendizes, mestres jovens com seus aprendizes e mestres cujos aprendizes, eles próprios, tornam-se mestres.

¹³¹ *A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice.*

¹³² *Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation).*

¹³³ Aprendizagem: O serviço ou condição de um aprendiz; o estado no qual uma pessoa está adquirindo instrução em um negócio ou arte, sob consenso legal (tradução nossa).
Apprenticeship: 1. (n.) The service or condition of an apprentice; the state in which a person is gaining instruction in a trade or art, under legal agreement (DICIONÁRIO WEB, 2012).

E continuaram mais uma rodada de samba de roda sem parar, enquanto as crianças acompanhavam com as “palmas na perna”. Um menino (c. de 8 ou 9 anos de idade que encontrava-se no local) de olhos fixos no pandeirista que estava ao seu lado acompanhava também com batidas na perna, além de um outro menino (c. de 11 anos de idade), Clarinha (09 anos) e as adolescentes Adriana, Carol e Lucicleide (esta participou de várias apresentações, mas não a vi durante o período de ensaios em que realizei a pesquisa; apenas uma vez, em que estive presente a um dos encontros da “Memória afetiva”).

Posteriormente, terminados os encontros, Salviano e Jenner transcreveram as letras. Foi então possível perceber que, depois que começaram os ensaios, com algumas das músicas escolhidas, ainda havia discordância entre os transcreventes e elas, ou mesmo entre elas próprias, de uma palavra ou outra, de versos que tinham sido cantados, remetendo ao que a professora Ivani (24/07/2008) havia falado no início dos encontros sobre as diferenças entre as versões e variantes locais e regionais do Brasil, utilizando como exemplo a música O pião (Anexo C3).¹³⁴

Em um dos ensaios em que trouxeram as músicas que estavam na memória afetiva do grupo, assim que Dona Nicinha “puxou” o primeiro samba Paturi, a maioria delas já o conhecia, as únicas palavras que diferenciavam eram, ao invés de “esperando a sua amada”, outras conheciam a versão “esperando a pata choca”. E, ainda, “Xó, paturi/ Quem vem lá. Xó paturi/ Na Lagoa”. As mulheres só conheciam “Xó paturi/ Na Lagoa, Xó paturi/ Na Lagoa”. E Jacy, depois disso, foi “puxando” um samba atrás do outro (Anexo C2).

¹³⁴ Por exemplo, em Portugal (Lisboa) presenciamos uma oficina de música que incluiu a música Escravo de Jó, em que a ministrante apresentou quatro versões/variantes em Cabo Verde, Portugal, Brasil (inclusive coloca uma interrogação ao lado do nome do país pela falta, talvez, de acesso ou conhecimento sobre as versões brasileiras), além de uma variante pentatônica. Foi interessante notar, todavia, que a variante brasileira tampouco estava de acordo com as versões que costumamos encontrar no Brasil, mas, de tão gigantescas que são as proporções do nosso país, é difícil mapear ou até afirmar se realmente não existe tal versão. As variantes ocorrem principalmente de uma região para outra, já que são cinco grandes áreas de dimensões continentais que dividem geograficamente o Brasil (Workshop 1 – Aprender a ler sem partitura, por Cristina Brito da Cruz, durante o Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM, na Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa), em 13/11/2010).

Entendi que, inclusive, dentre as pessoas que conviveram no mesmo local e sendo contemporâneas, havia uma aprendizagem de versões diferenciadas, dependendo de quem havia lhes ensinado, e dessa maneira ia cantando, podendo transmiti-las durante toda a vida tal como aprenderam. Para modificar essa memória tão remota, só uma postura diferenciada diante do “novo” possibilitaria a adoção e aceitação de alguma mudança, uma vez que, normalmente, espera-se que as pessoas mantenham o modo como aprenderam em nome de uma manutenção da tradição oral.

Detectei também que algumas palavras de determinadas músicas que tinham sido assim concebidas para comporem o repertório A foram modificadas a partir dessa variedade de versões provindas da memória coletiva do grupo. Ou seja, depois de chegarem a um consenso geral, definiu-se qual versão o grupo adotaria. Com este fato, demonstrou-se que a responsabilidade de se ensinar pelo caminho da criticidade é uma das formas pela qual as pessoas aprendem a filtrar o conhecimento e assim constroem suas ideias. Independentemente de como aprendemos, devemos transformar o conhecimento e compartilhá-lo, pois não existe uma verdade única. Bruner fala, inclusive, que uns dos três processos da aprendizagem, além da aquisição da informação, são a transformação da informação para se ir além e a avaliação desta (BRUNER, [1996] 2001, p. 64).

Depois desses encontros, não consegui mais seguir as atividades do grupo durante um bom tempo, mesmo porque não estavam havendo muitos eventos para os quais estivessem ensaiando e algumas dificuldades internas do grupo estavam fazendo com que os ensaios fossem cada vez mais espaçados. Enquanto isso, eu estava completamente imersa nas disciplinas que tinha que cursar e ainda não tinha chegado a hora de realmente começar a registrar a pesquisa. Pode-se dizer que o ano de 2008, então, foi os prolegômenos da investigação que teria lugar, realmente, somente após o ingresso no campo de pesquisa no ano

seguinte. De fato, minha condição não causou nenhum prejuízo para a pesquisa, uma vez que o afastamento não foi sentido pelo grupo, nem foi efetivo, pois continuei comparecendo ocasionalmente às apresentações e eventos que incluíam o grupo ou membros do grupo. Enquanto não aplicava as entrevistas e participava dos ensaios, continuei coletando dados de outra natureza, mantendo sempre o contato com as Ganhadeiras.

4.3 2009: O ANO EM QUE FIZERAM PONTES

4.3.1 O Ensaio que Não Aconteceu

Como foi dito anteriormente, o intuito era começar a participar efetivamente dos ensaios e coletar dados do diário de campo, principalmente, através das gravações que foram realizadas em áudio e vídeo e dar início às entrevistas. De modo aparentemente paradoxal, o ano começava com um ensaio que não aconteceu. Todavia, no decorrer do ano de 2009, várias ocorrências mudariam os rumos desta pesquisa.

Um descompasso parecia tomar conta dos caminhos do grupo. O ano de 2009 já tinha um dia de ensaio, marcado para 03 de janeiro, que seria o primeiro. Deste modo, as ganhadeiras teriam seu primeiro ensaio e deveriam se reunir no Colégio Lomanto Júnior (auditório).

Enquanto esperavam pelos outros integrantes, Driele (acompanhada de Carol e Vitória, que tinha ido pela primeira vez assistir ao ensaio) ficou tocando pandeiro um bom tempo até Anamaria chegar ao Lomanto trazendo consigo o enteado (filho de Seu Ulysses), Marcos Vinícius (9 anos de idade). Seria a primeira vez que o menino, também, frequentaria os ensaios e, daquele momento em diante, passou a estar presente nos eventos, filmagens, apresentações, entrevistas do grupo, sempre acompanhando a madrastra Anamaria e o pai em todos os lugares em que as Ganhadeiras estivessem. Posteriormente, passou a figurar no

grupo como um pescador-mirim itapuãzeiro que juntamente com a figura das ganhadeiras “faziam o comércio de Itapuã” (ANAMARIA, entrevista, 24/01/2009). Passou, então, a ser parceiro de Edvaldo, o único menino que permaneceu no grupo desde sua criação e que participou da primeira apresentação do grupo, no Hotel Quatro Rodas (antigo Hotel Sofitel, em Itapuã).

Chegaram também Lucinha e Rachel, irmãs de Anamaria (juntas formavam as “irmãs Cajazeiras” das Ganhadeiras, como costumava brincar Jenner). Neste momento já estavam Ulysses e Ney, coreógrafo. Estes passaram o tempo conversando e juntamente com Jenner discutiram sobre um plano coreográfico e cenas cotidianas das festas de Itapuã (Festa da Baleia, etc.) e da cultura local para tracejarem os cenários e sua conexão com as músicas das Ganhadeiras.

Jenner: Que elementos a gente pode trazer para ajudar, o que podemos fazer?

Ney: Eu vou me basear na música, não é no repertório [*quer dizer, nas músicas em si e não no seu conjunto*].

Apesar dos esforços dos que compareceram, esse ensaio não aconteceu e, cerca de quarenta minutos depois, todos se despediram e se foram.

Esse dia foi atípico, pois, em todo o processo estudado, esse fato não ocorreu mais.

Para alguém que estava observando a trajetória do grupo, todo evento ajudava no acúmulo de informações e, muitas vezes, era útil para entender o processo na sua totalidade. Assim, a observação sobre as pessoas, suas atitudes, o comprometimento com o grupo, a tolerância com a falha alheia e outras questões puderam ser medidas mesmo que aquele tenha sido um dia no qual não aconteceu o ensaio e apenas alguns tenham comparecido ao compromisso agendado. O que se evidenciou é que, normalmente, a tolerância quanto a esse tipo de acontecimento, a falta ou o descompromisso alheio sempre geram muita polêmica e desconforto entre os participantes de um grupo. Independentemente das justificativas, foi uma

grande lição de tolerância, pois não pareceu haver reclamações explícitas e descontentamentos visíveis. Na verdade, tais sentimentos deram lugar ao exercício da tolerância, o que foi digno de se admirar. Enfim, houve sensibilidade à falha e eventual problema que os outros tenham tido, pois o trabalho em grupo é difícil e, como em um casamento, há que se tolerar e fazer concessões. Isso foi digno de nota, por não ser comum acontecer deste modo. Assim comecei a entender o tempo e a mentalidade das pessoas daquele contexto.

*

Quando 2009 iniciou (21/01/2010), tive conhecimento que Dona Nicinha, além de compositora do grupo, participava do coro da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã e que sempre, às terças-feiras e aos domingos, ela se reunia com algumas pessoas do coro para ensaiar as músicas que seriam cantadas nas missas. Ela falou-me, inclusive, que estava treinando uma pessoa para acompanhar os ensaios quando não fosse possível estar presente. Através dos contatos que eu mantinha com as ganhadeiras, sobre o que elas faziam e qual suas relações sociais, fui conhecendo o universo de cada uma delas. Dona Nicinha era uma das que detinham mais atividades fora do grupo das Ganhadeiras, pois sempre fora cantora, desde “muderna”, e sempre estava envolvida com a Igreja ou com outros grupos de mulheres nos quais cantava, como o Projeto Viva Maria e o Grupo Vivavós, além de ser constantemente convidada para lançamentos de CDs, entrevistas, festas, etc. Acompanhando um desses eventos, fui conferir a participação de Dona Nicinha em uma apresentação do Vivavós (21/05/2009), grupo de mulheres sambistas, além de uma entrevista sobre ganhadeiras e sambistas de roda que ela e Anamaria deram a uma TV on-line, no teatro do SESI, no Rio Vermelho.

4.3.2 Uma Longa Espera: o primeiro ensaio registrado [13/03/2009]

Enquanto continuava conhecendo-as mais proximamente, esperava o primeiro ensaio a ser registrado e que só aconteceria no dia 13 de março de 2009, ou seja, quase um ano depois no nosso primeiro encontro.

Ponderei sobre os ensaios que se iniciaram como sendo um período que fechava uma etapa do trabalho do grupo para dar início a outra, dentro do processo de ensino e aprendizagem que procurava acompanhar. Etapa que culminaria com a entrada de um novo integrante no grupo das ganhadeiras que ainda não havia sido cogitado nos ensaios-reuniões que viriam a acontecer durante aquele período, um personagem novo de quem até então eu não ouvira falar. Antes, porém, ainda haveria quatro ensaios-reuniões (13/03/09; 14/05/09; 11/08/09 e 18/08/09) que registrei e dos quais participei. Afora estes, foram apresentações e eventos a que compareci (Anexo E3 – Quadro de ensaios e apresentações – 2009), dentre eles o Bate-papo Musicado – Casa da Música (15/05/2009), com algumas ganhadeiras, com o grupo Meninos do Dendê, com alunos da rede pública de toda região, pessoas da comunidade artística de Itapuã e visitantes da Casa, tendo por tema “O samba como instrumento de resistência”, sob a coordenação de Amadeu Alves. A ideia do tema partiu do entendimento de que o samba como expressão de uma cultura representaria a própria resistência em manter-se vivo através de sua expressão musical (música), poesia (letras) e dança. O evento possibilitou que as ganhadeiras falassem de suas experiências para uma plateia de adolescentes, estudantes da rede pública de ensino de Itapuã. Alguns trechos das falas das ganhadeiras Maria de Xindó e Anamaria denotaram a preocupação em transmitir algo da sua história para aqueles jovens, mostrando que o samba foi e ainda era uma forma de resistência cultural e temporal. E de como, através dos ensinamentos delas, bem como através do canto, elas conseguiam realizar seu trabalho artístico, mercando (sinônimo de apregoar), apregoando (através do pregão) e

contando suas histórias. Era o canto que ajudava a aliviar a vida árdua de ganhadeira e essa foi uma das principais lições para aqueles espectadores. Em determinado trecho do encontro, Amadeu falou da importância do encontro e do que representava o samba para o Brasil, enquanto mostrava o vídeo Yayá Massemba, antes de cantar Samba da bênção, de Vinícius de Moraes e Baden Powell.

*

No Bate-papo Musicado, Maria de Xindó, em defesa dos compositores de Itapuã, mostrou que a história enaltecia a figura de Dorival Caymmi, em Rainha do Mar (conhecida pelas ganhadeiras como Minha Sereia), mas afirmou que, de acordo com o seu conhecimento, a música seria de Lídio Brandão e não de Caymmi. Amadeu defendeu que o próprio Caymmi não reputava sua a autoria dessa música. Para Maria, naquele tempo “só quem tinha valor é quem cantava, que[m] fazia a música ninguém sabia”. Assim, em sua opinião, por ter sido Lídio Brandão quem compôs, mas não gravou, os louros teriam ficado com o cantor Caymmi. Este acontecimento ilustrou um pouco a resistência que alguns detinham em relação a Caymmi e sua obra, já que alguns não concordavam que as músicas dele devessem ser enaltecidas ou mesmo cantadas pelo grupo das Ganhadeiras.

*

4.3.3 Mês de Anunciar: “A lavagem está chegando!”

No mês de fevereiro (12/02/2009), fui conferir, pela primeira vez, a participação das ganhadeiras na Lavagem de Itapuã. Encontrei-me com um pequeno grupo, inicialmente, de apenas quatro mulheres: Joalice, Jacy, Maria de Xindó e Lica. Todavia, a hora marcada para o encontro foi às 22h da noite anterior à lavagem, porque iríamos antes participar do cortejo do

Bando Anunciador, organizado pela professora Ronilda¹³⁵ (“Nini”), que sai todos os anos em Itapuã. Juntamo-nos ao bloco que já havia saído da concentração e nos deparamos com Rachel das Virgens (como uma das porta-bandeira do cortejo)¹³⁶, Seu Regi, Geane e Amadeu. O percurso naquele ano começou na pracinha do Oiti e parou na frente da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã, ao som dos músicos, do povo cantando músicas religiosas em ritmo de marchinha e dos fogos de artifício que anunciavam a lavagem. Nesse momento, encontramos mais pessoas do grupo, como Lucinha das Virgens¹³⁷, Vovó (Dona Raimunda), Amália, Léo França (que era músico, mas ajudava na produção das Ganhadeiras) e Edvaldo (do coro). Depois o bloco seguiu para o ponto final. Ficamos até o dia raiar e depois seguimos para a frente da casa da finada Niçú (escrita assim com acento agudo).

O importante era ver a alegria, a disposição com que aquelas mulheres firmemente estavam lá; já haviam sambado, acompanhado o cortejo e seguido a multidão acompanhada por uma “*kombi*” com um alto-falante sobre o teto do carro, enquanto Seu Regi e Amadeu, com seu violão ligado aos alto-falantes da “*kombi*”, cantavam uma música de autoria de ambos – Festa na aldeia (Anexo C3 – Letras coletadas durante a pesquisa).

As lavagens em Salvador representam a limpeza dos locais de orações – as igrejas, que para alguns também representa uma cerimônia de limpeza espiritual das pessoas. Maria explicou o porquê de aquela festa ser considerada profana, a despeito de muitos entenderem que aquela parte era o lado religioso. Explicou-me também que, às vésperas da lavagem,

¹³⁵ No passado, os nativos de Itapuã (lavadeiras, pescadores...) saíam, com latas e paus, fazendo barulho pelas ruas do bairro, no período da Festa de Itapuã. Eles pegavam água do Abaeté e cantavam: “Senhoras e senhores, hoje vim lhe avisar / a Igreja de Itapuã, logo, logo, vai lavar”. Era o Bando Anunciador, que era assim nomeado porque anunciava a Festa, dava início aos festejos. Após participar de um Fórum que tratava da Festa de Largo de Itapuã, Ronilda Araújo resolve resgatar o Bando Anunciador, em 2004. As latas e os paus usados para fazer barulho foram substituídos por instrumentos musicais de corda, sopro e percussão. O Bando é o abre-alas da Festa de Itapuã, e o policiamento, apesar de solicitado, não acompanha o desfile. “O Bando é o resgate do povo antigo”, diz Ronilda (GOMES, 2009).

¹³⁶ Com vestimenta costumizada de saco de farinha, fitas e flor amarela nos cabelos.

¹³⁷ A maioria das ganhadeiras estava vestida de branco. De acordo com os preceitos do candomblé, essa é a cor que filhos e filhas de santo devem vestir em dias de festividade.

sempre saía um grupo anunciando:

Maria de Xindó [cantando]:

Senhores e senhoras
Eu vim lhes avisar
A igreja de Itapuã
Logo mais vai lavar
Fique todos atentos
Quando o sino repicar

Quando os sinos repicavam ou os fogos de artifício estouravam, por volta das 5 horas da manhã, a lavagem começava. Maria falou-me que a festa religiosa, de fato, em outros tempos, acontecia no dia 8 de dezembro em homenagem à Nossa Senhora da Conceição, com procissão e missa, e que aquela data, portanto, ficara sendo, de fato, a parte profana (MARIA DE XINDÓ, entrevista, 14/01/2008).

No outro dia, cedo da manhã, por volta das cinco horas, próximo ao ponto final do percurso do bando, a comunidade foi para a frente da casa da finada Dona Niçú, considerada umas das personalidades mais conhecidas das manifestações religiosas de Itapuã, tomando parte do lado profano da lavagem, assim considerado pela maioria do povo itapuãzeiro. Atualmente, a lavagem é coordenada por sua filha Leonice, que disse: “Hoje é a 23ª Lavagem Nativa; não mais a lavagem de Dona Niçú (...) porque agora ela está num plano superior que provavelmente a proposta dela é outra, não mais fazer lavagem, isso fica para nós mortais. Agora, a tradição não morre, ‘Mãetendo’ a tradição¹³⁸” (LEONICE, palavras proferidas da sacada da casa de Dona Niçú, 12/02/2009). Naquele momento que antecedeu as palavras de Leonice, chegaram ao local Ivani, que foi para acompanhar as ganhadeiras na lavagem e depois desfilar com elas (vestida de ganhadeira); Teresa, com uma vassoura na mão; e Amália, já vestida de ganhadeira. Da frente da casa de Niçú saiu uma carroça enfeitada com um tonel

¹³⁸ Lema da lavagem estampada nas camisas que as mulheres levavam vestidas para a lavagem: MãeteNdo a tradição[ú]: a fé criou, a amizade eternizou. E, na disposição das palavras, formaram o nome de Niçú (desse modo, em letras vermelhas).

de madeira cheio d'água, carregado por um jeque também enfeitado, para lavar as escadarias (antes era em toda a igreja), para botar areia branca da barreira do Abaeté, colocar folhas de pitanga, enquanto as mulheres da redondeza, inclusive as ganhadeiras, agora em número mais numeroso, iam com suas vassouras, sabão em pó e todos os apetrechos de uma lavagem em direção à Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã. A igreja ficava de costas, bem perto da entrada para a Baixa do Dendê (local de moradia da maioria das ganhadeiras) e de frente para a Praça Dorival Caymmi, onde se localizava a Senzala do Samba. A procissão seguiu sempre acompanhada pelos cantos religiosos (p. ex.: Maria de Nazaré) entoados por homens e mulheres. Na igreja, as mulheres lavaram-na e a ganhadeira Anamaria das Virgens, mãe-de-santo, vestida em trajes de ganhadeira, espalhava perfume de alfazema sobre as cabeças das pessoas que a ela chegavam pedindo proteção dos santos, enquanto na frente da igreja, baianas distribuía pipoca e, juntamente com alguns pais-de-santo, faziam uma “limpeza” nas pessoas, passando molhos de arruda, propalando bênçãos e atendendo aos pedidos de proteção espiritual para os crédulos: uma visão sincrética, uma mescla tão explícita entre preceitos da Igreja Católica e outros do Candomblé de que eu sempre ouvira falar, mas que até então não havia presenciado. As lavagens das igrejas são manifestações das mais fortes expressões do povo baiano, sendo talvez a mais famosa de todas a Lavagem da Igreja Nosso Senhor do Bonfim, no bairro do Bonfim, em Salvador.

Depois que acabou essa parte da festa, as vassouras pararam e o canto inundou toda a frente da igreja; as pessoas se benziaram e jogavam folhas de pitanga e pétalas de rosa para aromatizar as escadarias.

Já com o sol alto, a partir das nove da manhã, e uma multidão a se aglomerar na frente da igreja, eu não conseguia me manter acordada; fui, então, para casa tentar descansar um pouco, mas ainda a tempo de ver o povo chegando com seus alto-falantes em pequenas

caminhonetes a beber, dançar e ouvir *axé music* e pagodes, em frente da igreja. Assim, não foi possível assistir à parte, de fato, laica da lavagem, quando saíam trios elétricos com vários grupos musicais, dançarinos e a multidão se arrastando atrás. Todos deveriam se encontrar dali a alguns quilômetros da igreja, seguindo a orla marítima. As ganhadeiras foram até lá andando, depois de uma noite sem dormir, vieram com todo o comboio festivo e entraram na parte reservada para a festa onde os veículos comuns não tinham permissão para passar (neste período os moradores motorizados ficavam impedidos de atravessar o asfalto principal que dava continuação ao bairro através da orla, Avenida Otávio Mangabeira). Em outras palavras, só era possível voltar à igreja dentro dos trios elétricos ou caminhando. Assim, entraram para o local da lavagem num trio elétrico e festejaram sua chegada com as outras ganhadeiras quase na frente da igreja, novamente. Dali todas seguiram para a casa de Dona Mariinha para um grande almoço.

*

As personagens que participaram desta história foram muitas, mas na verdade nem todas elas estiveram presentes em todas as ocasiões, fossem nos ensaios, apresentações ou reuniões. Todavia, a resistência e a disposição de jovens e velhas senhoras se demonstraram inquebrantáveis. Muitas trabalhavam até tarde, dificultando suas chegadas ao local e no horário marcados para os ensaios que ocorriam pelo menos duas vezes por semana. Outras, que trabalhavam como baianas de acarajé, por exemplo, já eram mais assíduas, visto que como autônomas seus horários eram mais flexíveis, entretanto, chegavam aos ensaios tão cansadas quanto as demais. A labuta de um dia inteiro no tabuleiro de acarajé, o calor, deixavam essas pessoas assaz fatigadas ao final do dia. Outras, costureiras, aposentadas, quituteiras e donas de casa – ganhadeiras – já compareciam com mais frequência, pois

trabalhavam mais perto, e as adolescentes, por um motivo ou outro (participando de outros grupos da igreja, aulas de catecismo, de grupos de capoeira, por exemplo), nem sempre compareciam a todos os ensaios tão assiduamente. Além disso, as mulheres davam conta de outras atividades, como as religiosas/sincréticas; muitas eram do Candomblé, do Espiritismo, da Igreja Católica, visto que, nesse *melting pot* religioso e obrigacional¹³⁹, existiam espaço e tempo para todas as crenças, além das religiosas.

O que impressionava, neste contexto, como em outros da cultura baiana, é que o sincretismo religioso entre seus praticantes funcionava sem aparentes conflitos, e as diferenças ou paralelismos eram respeitados e conviviam lado a lado, sem que os objetivos em comum dessas pessoas fossem afetados. Neste caso, o fato de ser um grupo cultural, como mencionado por elas, tornava-o respeitado pela maioria (dentre eles alguns padres católicos); ainda que as crenças religiosas fossem diferenciadas, as pessoas que dele participavam não sofriam preconceitos dessa natureza.

A passagem abaixo demonstra a visão de como as ganhadeiras tinham um posicionamento compreensivo (pois tinham suas explicações para a tolerância religiosa) e respeitoso diante da religiosidade uma das outras.

Harue: A senhora é católica?

Mariinha: Sou. Posso não ser uma católica como tem outras aí que são demais, mas, eu sou católica [*com a mão no peito*]. Mas eu sei que sou católica.

Harue: Mas a senhora participa de outras...?

Mariinha [*imediatamente interveio*]: Não. Já até fui, mas não vou mais, também não descredito de nada, porque eu sou como minha vó dizia ‘quem tem nome, tem dono’. ... Ela canso[*u*] de dizer: ‘tudo que tem nome, tem dono, vamos respeitar cada um que faz suas coisas’ [*inaudível*] ninguém nem descredito em nada.

Harue: Dentro do grupo funciona assim, né? Cada um tem sua...?

Mariinha: É, cada um tem sua... agora ninguém desfaz de ninguém, se precisa por acaso, como Anamaria, que gosta... de cuidar, eu não desfaço,... ela organiza um presente, eu vou e acompanho, não sou

¹³⁹ Nos preceitos do candomblé há obrigações (SILVA, 2002).

contra acompanhar; precisa que ajude, eu vou e ajudo.

[*Continua falando sobre os evangélicos e outras paróquias e depois disse*]:

Mariinha: Esse daqui [*o padre da paróquia de Itapuã*] já se acostumou da gente sair nas Ganhadeiras, já se acostumou, porque é um grupo cultural, é cultural, é uma cultura que nós temos de muitos e muitos anos, porque os negro não podiam entrar na igreja [*inaudível*] pra dar graças a Deus... então, tinha que fazer a religião deles por fora. Então, colocavam nome diferente nas entidades. (MARIINHA, entrevista, 13/01/2010)

Por ter conhecimento dessa mescla religiosa que envolve, dentro dos grupos, pessoas de religiões diferentes, alguns ortodoxos e radicais condenam a participação em manifestações culturais como essa, porque entendem que são má influência para seus adeptos, bem como condenam as músicas cantadas por estes grupos. Todavia, minha impressão de forasteira, dada a convivência com o grupo fora dos ambientes de ensaios, foi de que alguns raros conflitos que surgiram ao longo da pesquisa aparentemente não tiveram origem a partir de questões religiosas, mas representaram divergências de gostos e entendimentos pessoais.

Durante as pesquisas bibliográficas, pude localizar um estudo que objetivava perceber como as mulheres negras ganhadeiras utilizavam o espaço urbano no ato de mercadejar para a manutenção e reprodução dos candomblés de Salvador entre 1870-1930 (SILVA, 2002).

No cenário onde ganho com comidas marcava o cotidiano da cidade, as ganhadeiras burlavam a ordem vigente e estabeleciam novos códigos de convivência para assumir o papel de zeladoras das tradições africanas: estabelecendo laços de solidariedade, comprando terrenos (as roças) através da comercialização; complementação financeira que mantinha as obrigações no candomblé. Utilizou-se jornais do período, iconografia, entrevistas, travando constante diálogo com a Antropologia Religiosa, percebendo assim a multiplicidade de papéis que as mulheres negras assumiam no mundo afro-brasileiro. Tais mulheres conquistavam espaços públicos em meio a tensas relações de poder, diferindo radicalmente das mulheres brancas pertencentes às classes dominantes, que viviam enclausuradas em seus lares sob as ordens masculinas de maridos, pais ou irmãos. (SILVA, 2002)

Este estudo demonstrava como, até os anos 30, as ganhadeiras sobreviviam e qual o papel que desempenhavam na estrutura social de Salvador sendo possível compreender, também, como elementos como a religião, a culinária, as vestimentas e os costumes estavam relacionados histórico e socialmente. Além disso, como tais imbricamentos foram influenciados pela cultura das ganhadeiras que, por sua vez, foram passadas ao longo do tempo, permanecendo presentes na cultura baiana (além de outros aspectos já mencionados no capítulo 1 desta investigação). Entretanto, a amplitude deste contexto e do passado ao qual estamos nos referindo só pôde ser realmente compreendida a partir dos relatos contidos nas entrevistas que foram feitas com cada uma das integrantes do grupo. E esse relato foi apenas a ponta do *iceberg* dentro da complexidade cultural que as envolviam. Portanto, a tarefa de observar um grupo entrelaçado à sua cultura popular não foi das mais simples, contudo extremamente prazerosa e enriquecedora. Desse modo, todos os acontecimentos culturais, religiosos e sociais em que o grupo esteve envolvido começaram a dar sentido e dimensão ao universo estudado.

4.3.4 De Volta ao Campo: ensaios das Ganhadeiras 2009

Era vez de sistematizar minha frequência aos ensaios e iniciar as entrevistas (Anexo E3 – Quadro dos ensaios e apresentações – 2009). Depois de algumas visitas ao primeiro local de ensaio citado, onde ocorriam os ensaios do grupo – a Casa da Música, aos poucos fui adentrando no grupo e pude fazer parte do convívio das mulheres, bem como frequentar os saraus e alguns eventos promovidos pela Casa. Assim, pus-me a pensar como seria feita a sistematização dos dados, uma vez que os ensaios não continham um cronograma predeterminado, a despeito de algumas tentativas do grupo. Durante quase todo o ano, continuei participando dos ensaios e reuniões na tentativa de encontrar um fio condutor que

me levasse a observar de forma mais organizada as articulações pedagógicas, de como um grupo da cultura popular se mobilizava em torno da preparação para as apresentações e como se comportava nos ensaios. Todavia, os ensaios ainda continuavam esporádicos.

4.3.4.1 Episódio Aprender a Música e Outros Aspectos

O intuito deste ensaio (13/03/2009) era aprender a música Yayá Massemba¹⁴⁰, dos baianos Roberto Mendes e José Capinam. Com o ambiente preparado (projektor, computador, aparelho de DVD, etc.) e letras impressas e distribuídas ao coro, começou a projeção em que aparecia a cantora Maria Betânia, em um show, interpretando a referida música. O áudio estava muito bom. Minutos depois repetiram a apresentação e, na terceira vez, vimos a professora cantando, acompanhando com a letra na mão e disse: “Agora, vamos lá de pé”.

Ivani: Olhe só... A minha esperança é que sempre a gente comece no horário ou um pouco... não com tanta [incompreensível]oso, porque a gente vai ouvir a música... porque as pessoas vão chegando... mas eu falei pra Jenner que eu quero fazer o mesmo trabalho que eu vou desenvolver hoje pra fazer nos ensaios, pra gente fazer a parte musical e depois... já com essa parte iniciada, com essa parte feita, né? A gente faz um treino musical, que não é questão de aquecimento, vai ser um treino mesmo, lembra? Quando começou a gente viu, apoio [incompreensível] de diafragma e a gente vai trazer outros elementos para a gente trabalhar. Mas, a gente precisa de tempo e precisa de horário pra fazer isso, né? Se a gente começar muito tarde, aí não vai dar tempo de fazer as coisas todas que precisa[m] serem feitas... Tá bom? Então, vamos lá. Dá uma boa espreguiçada, deixa as coisas [objetos pessoais] aí que a gente vai só [incompreensível]. Solta o braço... Vamos virar os ombros. Quando a gente ergue o braço aqui. Abra a mão. É lá que o ombro tem que ficar, né? Certo? Vamos ver o ombro, depois a gente repete [incompreensível]... Cuidado para não bater uma na outra... Pronto? Ó vira os ombros, ó! Esse é o exercício que não pode relaxar os ombros, é um exercício de respirar totalmente. Então, a gente deixa o ar entrar pelo nariz e sair pela boca e a gente sopra, ó, fuuuu...

¹⁴⁰ Significado para massemba. O cantor Carlos Burity defende que a estrutura mais antiga do semba situa-se na massemba (umbigada), uma dança angolana do interior caracterizada por movimentos que implicam o encontro do corpo do homem com o da mulher: o cavalheiro segura a senhora pela cintura e puxa-a para si provocando um choque entre os dois (semba) (LUSOÁFRICA, 2010).

A professora continuou trabalhando a respiração, o diafragma, torções de pescoço, alongamento da cabeça, ombros, todos esses elementos de respiração e alongamento juntos e alternadamente.

Ivani: Vai prum lado e volta pro outro. Volta à cabeça para o lugar. Isso dá sono gente porque além de ser de noite, altera muito a quantidade de oxigênio.

[*Alguém diz:*] Tô caindo...

[*Risos*]

Amália: Já tô chorando, já sei que a minha maquiagem, eu já vou tirar, porque...

Ivani: [*Risos*] É porque quando a gente começa a respirar vai entrando mais oxigênio e aí dá vontade de abrir a boca, dá uma sonolência mesmo. Ó vamos lembrar como que bota o ombro no lugar, ó, ó

[*Alguém boceja*]

Ivani: ... Estica, ó, sem voar.

Dezesseis minutos depois, a professora pega o diapasão e dá um Lá, e o treinamento vocal começa com “tu-u-u-u”, fazendo um arpejo em tríade ascendente e descendente. E cerca de vinte minutos depois dessa prática, começaram a aprender a letra.

Ivani: Senta, que agora a gente vai passar essa música que é Yayá Maseмба.

Assim, passaram várias vezes o DVD e mais tantas outras cantando com e sem o acompanhamento do DVD. Em outra parte do ensaio, passaram o repertório das músicas que vinham sendo ensaiadas e que faziam parte do repertório delas.

Segundo Szego (2002, p. 719), contextos de base-comunitária têm também atraído a atenção de escolas de educação musical. “A descrição dos procedimentos de transmissão aural de Mbanungo (1986) nos coros júnior e jovem de uma igreja afro-americana é baseada na descrição densa da cultura da igreja”. Sobre essa pesquisa, a autora relatou que “fitas (*tapes*) são práticas de casa” (*home practice*).

Auralidade caracteriza cada passo no procedimento de transmissão: O pianista-diretor do coro levanta [*lifts*’, em português, ‘tira’] canções

de gravações, as quais são então ensinadas por repetição [*‘by rote*¹⁴¹] aos coristas com a ajuda de mecanismos mnemônicos. Mbanugo nota que ambas as instruções ‘formal’ e ‘informal’ caracterizam práticas como estas, como por exemplo, ouvir fitas como exercícios para se fazer em casa¹⁴² (MBANUGO apud SZEGO, 2002, p. 719, grifo nosso).

Sobre o modo como estavam a aprender a música, pode-se dizer que foram utilizados, de acordo com Brinner, alguns dos processos de aprendizagem musical presentes também na cultura javanesa. Segundo Brinner, os modos de aprendizagem podem se dar por repetição, retroalimentação (*feedback*), imitação, inferência e interpretação. Atenta-se que estes são considerados processos primários na aquisição de competências. Brinner ainda distingue a imitação em dois tipos: 1) simultâneo, consecutivo e imitação retardada, diferenciando o tempo decorrido entre a apresentação do modelo musical e sua reprodução; 2) imitação dedutiva, imitação seletiva e emulação, diferenciando as condições e qualidade da percepção do aprendente e sua reprodução do modelo musical (apud SZEGO, 2002, p. 715).

Em relação a questões de aquecimento e preparação vocais, percebi que a única pessoa do grupo que realmente detinha uma preocupação com os alongamentos, aquecimento e preparação vocal como um todo era Dona Nicinha. Assim, de acordo com as entrevistas e observações, foi possível perceber que ela foi uma das que mais absorveram os alertas quanto aos cuidados com a voz. De certo modo, porque já vinha passando por um problema com suas cordas vocais e, pouco tempo antes de conhecer a professora, havia entrado em outro grupo, o Viva Maria (também de Itapuã), para continuar fazendo os exercícios de que necessitava e participar das aulas de canto que lá havia (inclusive, ministradas por outra licencianda da Escola de Música da UFBA, que chegou a concluir a licenciatura, ainda, durante a realização desta pesquisa). Entretanto, quando soube que as Ganhadeiras teriam uma professora de

¹⁴¹ Corresponde à aprendizagem de coisas pela repetição delas sem pensar sobre elas ou tentar entendê-las.

¹⁴² *Aurality characterizes every step of the transmission procedure: The choir director-pianist ‘lifts’ songs from recordings, which are then taught by rote to choristers with aid of mnemonic devices, for example, tapes for home practice.*

canto, deixou de frequentar o outro grupo. No período em que ensaiava com as Ganhadeiras, Dona Eunice estava sendo também acompanhada por uma fonaudióloga.

Dona Nicinha: Eu deixei de ir por isso. Porque eu preferi ficar com as Ganhadeiras e ia ser mais um compromisso pra mim.

Harue: Então, quer dizer que foi no período que as Ganhadeiras não tavam tendo ensaio, né?

Dona Nicinha: Tava! Tava, mas não tinha professor. Aí foi quando Ivani entrou, eu digo: ‘Ô Ivani, se eu soubesse num tinha entrado no Viva Maria’. Por isso que eu saí, porque tinha Ivani.

Harue: Ah, sim! Entedi. Como foi o trabalho dela na sua visão?

Dona Nicinha: De quem?

Harue: De Ivani. Como é que ela trabalhou? A senhora acha que é difícil fazer um trabalho daquele de voz? Ou, é necessário? Como é?

Dona Nicinha: Não! É necessário mas que é difícil é, porque nem todo mundo entende que é preciso. Acha que não é nada. Acha que...
[demora um pouco]

Harue: Cantar é só soltar a voz?

Dona Nicinha: Ah, ali é só soltar a voz, muitas pessoas... Num vou dizer todo mundo, mas pensa que é isso, num quer ter esse trabalho, porque é um trabalho. Eu mesmo tô com uma fono [fonaudióloga] lá na UNIO. Graças a Deus tô muito feliz de tá com esse pessoal. Agora, me deram férias e vão me dar aula no outro semestre.

Ainda em relação ao cuidado com a voz, a ganhadeira Maria de Xindó contou que muitas pessoas demonstraram preocupação com sua voz, dentre elas Dona Nicinha, Amadeu e até mesmo um desconhecido que a interpelou pedindo que evitasse “tomar gelado” e que comesse maçã antes de cantar quando fosse se apresentar. Conselhos dados no intuito de que ela cuidasse e poupasse sua voz. Essa história contada por Maria de Xindó foi uma das passagens mais ricas de sua entrevista. A partir de sua entrevista, pude notar quantos elementos culturais e da vida cotidiana de uma pessoa podem ser revelados. Através do relato, passou-nos uma certeza de que a forma como a pessoa se dirigiu à Maria, pelo modo como ela reportou a história, justificou até certo ponto uma tentativa de mudança em sua atitude, pois lhe serviu de motivação e lembrança para os cuidados que deveria ter com sua bela voz. Todavia, mostrou-nos, principalmente, que essas questões sobre os cuidados com a voz e exercícios técnicos não faziam parte de suas preocupações.

Harue: E a parte da voz? Vocês trabalham com as crianças?... Você tem uma voz privilegiada.

Maria de Xindó: [risos]

Harue: Você dá algum conselho pros meninos. Ou mesmo de trabalhar a voz? Por exemplo, de não beber gelado, sei lá.

Maria de Xindó: Não, não. Nunca fiz isso não [risos].

Harue: Você se preocupa assim...?

Maria de Xindó: Não, não, não, que eu era uma mulher, como se diz assim, que comia gelo. Mastigava gelo igual mastiga um pedaço de carne, principalmente, quando eu estava grávida, porque eu comia muito gelo. Mas era uma “quintura” [*quentura, calor*] que eu não me conformasse, botava o copo dentro do congelador, quando tava transformando em gelo eu tirava aquela água e bebia. E, graças a Deus... [gargalhadas].

Harue: Graças a Deus nunca teve problema.

Maria de Xindó: Mas, agora eu, já agora eu me desacostumei de água gelada.

*

Maria de Xindó

Maria da Paixão dos Anjos Santos, Maria de Xindó, Maria da Paixão, Maria de Garano, Maria de Sibeiro, Maria de Acó, Maria das Folhas são todos nomes e pseudônimos da mesma pessoa. Xindó (apelido dado pela mãe), Garano (do marido), Sibeiro (do sogro), Acó (da mãe de criação) e Maria das Folhas (vizinha que colocou porque na casa de Maria tinha muita “folha de remédio”). Todas essas “marias” revelavam as várias facetas de uma única mulher que desvelou um universo de relações simbióticas com o seu meio, sua família e com o seu *modus vivendi*.

Maria, considerada pelas amigas e ganhadeiras como uma das vozes mais bonitas do grupo, tem um incomum modo de cantar. Seus cantos, pregões, lamentos e rezas cantadas são referência em sua comunidade e entre as ganhadeiras. Sua gargalhada e alegria são contagiantes. Nem sua árdua vida de ganhadeira e as trágicas perdas do marido, da mãe e do sogro (“que era como um pai, nem todos os pais são como foi o meu sogro”), num mesmo ano, tiraram-lhe a alegria, que é marca de sua personalidade. Confessou-me que o grupo das

Ganhadeiras trouxe um novo alento para sua vida. Relatou também que estar com o grupo deu-lhe oportunidade de participar pela primeira vez de um grupo musical, de viajar e conhecer o lugar onde viveu a poetisa “Cara Coralina”¹⁴³, de gravar, apresentar-se e cantar ao lado de artistas baianos famosos, como Carlinhos Brown, Margarete Menezes, Marienne de Castro e tantos outros. Fatos inimagináveis na sua vida de uma pessoa comum, como ela mesma se considerou. Maria, além de superar todas as adversidades da vida, mostrou que a forma como lidamos com as pessoas deve ser, acima de tudo, justa e benevolente no que diz respeito às limitações das pessoas, principalmente no que se referia ao modo de se criticar as colegas no grupo, demonstrando como deveríamos abordar as pessoas e como deveríamos corrigir os erros destas de modo sutil, sem causar constrangimentos perante as demais colegas ou qualquer outra pessoa estranha ao meio. Sua singular e inconfundível voz surpreendia sempre até quem já a conhecesse.

Maria de Xindó: O pessoal diz que tem muita gente que chora. Se arrepia, começa a chorar. Eu nem vejo nada disso [*risos*].

Harue: Você faz o povo chorar mesmo.

Jenner: Conta da sua filmagem [*estava ouvindo a conversa, pois a entrevista foi em sua casa*].

Maria de Xindó: Quando a gente fez uma filmagem lá no Abaeté. Aí saí por dentro dos matos. ‘Aí, tem dó do ver o meu penar’. Aí, Amadeu [*diz*]: ‘Que onda braba é essa, Maria, você sai do mei dos matos e ainda vem gritando, ‘ai tem dó’! Aí minha filha mais velha disse: ‘É melhor para com gaitice com a mãe dos outros’ [*gargalhadas*].

[*Outra cena*]

Harue: Você é compositora?

Maria: Não, não.

Harue: Então quer dizer que você é a cantora do grupo, a solista.

Maria: Diz Anamaria. Anamaria sempre falou: ‘Essa burra ela tem uma voz bonita, canta mulher!’. Aí quando tem qualquer coisa a ‘reca’ [*popularmente, significa grupo, neste caso, grupo de reza*] de Santo Antônio quer que eu cante. Aí quando tem assim qualquer aniversário pra cantar umas músicas de igreja, elas querem que eu cante.

¹⁴³ Menção à poetisa Cora Coralina.



Foto 18 – Ganhadeiras de Itapuã. Maria de Xindó (no primeiro plano). Mariinha e Eunice (da direita para esquerda), no Teatro do SESI, em 01/04/2005. Fonte: Acervo do grupo. Fotógrafo: Cláudio Davi.

*

Aos poucos fui conhecendo não só a dinâmica do grupo, sobre como se movimentavam, quem eram os participantes do grupo e suas funções, quais suas atividades fora do grupo e como se relacionavam, mas também fui conhecendo aquelas mulheres que se destacavam no coro de forma mais aprofundada, através de suas histórias e as lições de vida que elas tinham para transmitir.

As técnicas que foram impingidas ao grupo não surtiram o efeito desejado, e ali ficaram algumas indagações sobre as causas dessa aparente despreocupação com questões ligadas aos cuidados com a voz. Assim, se o modo adotado para aprender uma música estava surtindo efeito, por que não surtira o mesmo efeito para as preocupações com o cuidado das vozes? A resposta parecia estar na maneira de articular tais questões.

4.3.4.2 Episódio Variantes do Canto [14/05/2009]

Neste ensaio (14/05/2009), os únicos adolescentes presentes foram Edvaldo e

Carol¹⁴⁴ (neta de Amália). Enquanto as mulheres, Amadeu e Moska (percussionista que está no grupo desde o início) discutiam sobre o repertório (a forma como iriam cantar, as versões escolhidas, as repetições, as entradas da música, as tonalidades das músicas, as palmas, quem “puxaria o samba” e quais delas responderiam, etc.), os adolescentes ficaram atentos. Em determinado momento, Carol foi para o atabaque tocá-lo, do mesmo modo que Edvaldo também o tocou em um outro ensaio. Os adolescentes (meninas e meninos) e algumas mulheres do próprio grupo aproveitavam, de certa forma, um momento de distração em que o olhar da maioria não estava sobre eles ou que, simplesmente, tinham uma lampejo de vontade e se aproximavam de um instrumento para tocar. Na maioria das vezes, tratava-se de instrumentos de percussão os quais, pela sua variedade, pareciam estar sempre mais acessíveis.

Conforme me contou Dona Cabocla, quando era meninota, o seu pai tocava violão e bandolim. Certo dia, depois que resolveu começar a ensiná-la, o pai tirou-lhe o violão das mãos alegando que a menina não estava fazendo outra coisa senão passar o dia todo tocando e então lhe tolheu esse ímpeto de aprender um instrumento, essencialmente incentivada pelo ambiente, e a menina passou apenas a cantar em festas ou apresentações quando era convidada.

Dona Cabocla: Porque eu era muito mansinha, muito quietinha [ironizando] e só queria tá com o pinho [o violão] no peito. Praco, praco... [fazendo gestos de quem toca]. Danou-se tirou o violão de mim e não ensinou mais. Mas quando eu ia numa festa assim ele aí, botava pra cantar.

Harue: Mas por quê? Por que a senhora ficava treinando e aí...?

Dona Cabocla: Porque eu não queria fazer nada, num queria varrer casa, lavar prato, só queria tá com o violão, blungo, blungo, blungo [fazendo gesto de alguém que toca um violão] com o violão no peito. (...) Aí pronto, ele aí cortou minhas investidas.

Harue: Aí ele botava você pra cantar?

Dona Cabocla: Quando ia numa festa, minha mãe botava muito pra

¹⁴⁴ Que aparecem na sessão do Bate-papo Musicado cantando com as ganhadeiras Amália, Maria de Xindó, Jacy e Jaciara, cujo tema foi “O samba como instrumento de resistência” (15/05/2009).

cantar, porque eles não viviam juntos.

Durante o ensaio, Amadeu utilizou o computador, mostrando as imagens dos encontros da “memória afetiva” das Ganhadeiras para que elas vissem como foi cantada determinada música.

Amadeu: ‘Homem que não tem dinheiro,
vai na pedra furada,
Quando a mulher não quer ele
Ele sai da ribada
É quando eu dou (2x)
A minha risada hahai’ [*cantando*]

Dona Nicinha: Belecum, belecum, belecum, bê

Jacy: Belecum, belecum, belecum, bê

Jenner: Eu vi o pessoal daqui cantar belecum.

Jacy: Belecum sempre teve.

Novamente Amadeu abriu o arquivo que continha o vídeo sobre os encontros da “memória afetiva” para verificar a música Homem que não tem dinheiro.

Amadeu: Aí não teve belecum.

Ivani: E como é?

Maria de Xindó começa a solar a música.

Maria de Xindó: É isso que eu quero saber, se é pra botar ou não.

Ivani: É pra botar.

Maria de Xindó: [*cantando*] Belecum, belecum, belecum, bê.

[*falando*] Em belecum a gente repetia três vezes.

Pode parecer, como já ocorreu durante alguns encontros do grupo, que algumas dessas pessoas tenham tido um certo receio de confrontar as suas versões. Algumas pistas, porém, levaram-me a crer que o que ocorreu foi que não existia o intuito de impor determinadas versões ou variantes. Pelo contrário, a versão da maioria era a respeitada primeiramente. Elas trataram das versões diferenciadas das suas com tanta legitimidade quanto a própria, mas antes tomadas sob um ponto de vista coletivo e local (no espaço em que se encontravam), fixando, portanto, a maneira pela qual a maioria decidira escolher como

versão final a ser interpretada. Se partirmos para outro entendimento, ainda interpretando a fala delas, poderia aparentar que elas até pensassem que sua versão não seria digna de prevalecer sobre a da maioria. Daí muitas vezes se ouvir falar como esta: “É eu conhecia diferente, mas como a maioria tava fazendo assim, então, eu não disse nada” ou “Eu não disse nada para não interromper”. E durante os ensaios em que estava se consolidando um repertório, foram bem constantes afirmações com essa tônica.

Neste processo de aprendizagem das canções, mantinham-se comumente procedimentos bastante articulados e democráticos. Desse ponto de vista, era puro exercício de diplomacia articulatória pedagógica.

Nos meios das manifestações culturais através do respeito e de uma postura democrática, as músicas que caem em domínio público são reutilizadas e reinventadas de modo próprio. Por vezes, tais reapropriações são levadas pelas culturas locais à ampliação do próprio universo musical da cultura como um todo. Enquanto, por um lado, a troca de memórias e o respeito pelas diversas variantes existentes fazem parte de uma dinâmica cultural, processo esse que enriquece a cultura e a movimenta, por outro, cada grupo procura encontrar e deixar sua marca, para assim ser diferenciado: “Este é o modo como o grupo ‘x’ faz, nós fazemos assim”. Isso ocorre como um verdadeiro processo de transformação de determinada manifestação. A busca por uma marca própria.

O ensaio continuou com uma discussão em defesa das mulheres, por ocasião das letras que falavam de modo jocoso sobre homens que maltratavam suas mulheres e sobre outras questões referentes aos problemas enfrentados pelas mulheres com relação a seus maridos alcólatras, vadios, infiéis, etc. Temáticas bastante presentes nas letras de samba. Muitas delas, inclusive, tiveram alguns problemas familiares, principalmente em relação aos homens, e acabaram sós, cuidando de suas famílias. Algumas dessas mulheres são viúvas ou

foram abandonadas pelos maridos; outras nunca os tiveram na juventude; outras ainda podem ser consideradas matriarcas.

A ideia de matriarcalidade designa um conjunto de relações centradas na figura da 'mãe', onde a mulher-mãe e avó é o centro das interações de sua rede consanguínea, por onde passa a descendência e herança e é quem exerce o poder sobre a casa e a família, um importante focodifusor a partir do qual se multiplicam as relações entre todos os outros membros de sua rede de parentesco. (HITA, 2005, p. 67)

Segundo Hita (2005, p. 68), as mulheres emergem como matriarca por força do meio, das relações e circunstâncias de suas vidas e devido às articulações imprimidas pelas suas histórias de vida, tais como a importância dos recursos conquistados, através de salários, pensões, posse de uma ou várias casas para dividir entre herdeiros, dentre outros fatores.

Portanto, muitas dessas mulheres fazem parte de um sistema matrilinear cuja renda, educação e sustento de filhos biológicos ou não (adotados e filhos de outros parentes) e da casa ficam a seu encargo. Esse, portanto, é o perfil de muitas dessas mulheres pertencentes ao grupo das Ganhadeiras. Abaixo, por exemplo, trechos da entrevista com Jaciara, que só teve um irmão biológico, todavia, sua mãe ajudou a criar várias pessoas da família.

(...) Com 19 anos, eu já tinha uma casa. (...) Minha mãe fixou uma barraca e aí eu aprendi a fazer acarajé. (...) ela ficou 25 anos dona de barraca. Criou eu e meu irmão, trouxe um bocado de filho, aqui... minha mãe trouxe os filhos de minha tia e ajudando (...). Ela ficou sendo assim a que tinha mais condição na família (JACIARA, entrevista, dez./09).

Quase cinquenta minutos depois de começar o ensaio, chegou JC, o ator. Naquele momento estavam cantando a música Lá vem o homem que mata a mulher de fome, novamente, e a tonalidade estava alta para as vozes. Ivani disse: "Aí vai ter que mudar a tonalidade".

Naquele momento, JC fez algumas medidas e passou a expor para todo o grupo como estava pensando o roteiro que ainda não estava escrito, mas apenas idealizado, em que

aproveitaria os blocos temáticos das músicas das ganhadeiras e sua sequência para adaptar roteiro e cenário.

Este ensaio foi marcado pela presença de JC, ator baiano que, por motivos de trabalho, encontrava-se constantemente entre o eixo Salvador e Rio de Janeiro. O ator foi convidado para pensar em um roteiro para um próximo espetáculo das Ganhadeiras a ser encenado e cantado em teatro. Nessa noite, portanto, o ator esteve presente ao ensaio para conversar com o grupo sobre como poderia ser a pretensa montagem. Foi um momento de profusões de ideias (*brainstorm*). Trechos dessa reunião foram transcritos (Anexo D1 – Excertos da transcrição do ensaio-reunião), uma vez que demonstraram quão rica parecia aos olhos do ator a história das ganhadeiras que poderia ser contada através de suas músicas e de suas encenações e que, na sua ótica, poderia resultar, segundo Amadeu, de aproximações entre as manifestações culturais do sertão com o litoral. Isso através do olhar sobre o universo das ganhadeiras com outros personagens da cultura popular nordestina. Aproximações que poderiam servir de exemplo a uma interpretação sobre a história das ganhadeiras, suas representações e sobre como se processava o trabalho artístico-cultural delas.

4.3.4.3 Episódio Valorizando o Patrimônio Cultural das Ganhadeiras [11/08/09]

O encontro teve início com cerca de dez minutos de alongamento e exercícios respiratórios, mais uns cinco minutos de exercícios técnicos vocais. Para mim este ensaio teve seu diferencial no que tangeu ao repertório. Havia músicas que, até aquela data, eu ainda não tinha ouvido as Ganhadeiras cantarem. Algumas delas eu já sabia que faziam parte do repertório; outras, realmente não tinham a menor ideia de como soavam. A professora havia deixado livre para que elas interpretassem o que quisessem e relembassem. “A ideia é recuperar essas coisas que deixamos de fazer (...) é ampliar isso”, disse Ivani. Cerca de meia

hora se passou até começar a reunião.

Novamente, este encontro (11/08/2009) foi um ensaio-reunião para acertar alguns pontos, pois a tônica era resolver várias pendências, devendo constar tudo em uma ata da reunião para a qual fui convidada a ser a secretária. Mais uma vez a minha participação foi de alguém que estava acompanhando o grupo, sempre com o cuidado para não tomar atitudes que fossem interventivas ou opinativas, como já explicitado no capítulo metodológico deste trabalho. Meu intuito era de uma pessoa que zelava intimamente pelas pessoas, mas que não tomava partido, apenas ouvia e observava. Poucas foram as vezes em que tive que desempenhar alguma função no grupo e essa foi uma delas.

A reunião iniciou com as ganhadeiras cantando as músicas do repertório para o show que iriam compartilhar com a Banda Didá (um grupo de Salvador, só de mulheres negras que cantam e dançam no estilo afro). O grupo participou nos chamados ensaios da Banda Didá, no Projeto “Vem Prá Didá, Vem Pro Pelô”, uma iniciativa que, segundo seus idealizadores, buscava valorizar a presença da mulher na música e, a cada ensaio aberto (ao público, porém pago), apresentavam uma cantora convidada ou uma banda ou grupo musical feminino. O fato de ser uma manifestação cultural de mulheres representava uma abertura para espaços do fazer musical feminino cuja valorização acompanha uma tendência das políticas afirmativas e inclusivas dentro do Estado da Bahia. Mormente quando está se tratando de uma manifestação que, sendo artística, denuncia socialmente a condição do trabalho escravo, dos negros do passado. Atuantes contemporaneamente, seus integrantes representam o passado das escravas, pois, mesmo que de outro modo, muitas dessas atividades se perpetuam até os dias atuais, visto que ainda hoje há exploração de trabalho escravo feminino em algumas paisagens, inclusive no Brasil.

Isso nos remete a outra situação emblemática com relação às ganhadeiras no cenário

da Bahia com a figura da baiana de acarajé, um dos ícones da cultura baiana. “O acarajé começou com a ganhadeira, que foi o protótipo da vendedora de tabuleiro e cujo trabalho englobava a venda de gêneros alimentícios *in natura* e comidas prontas.” (MARTINI, 2007, p. 163).

Como mencionado no capítulo 1, o grupo vem tentando se firmar a partir de ações que possibilitem que o grupo das Ganhadeiras de Itapuã venha a ser reconhecido como patrimônio cultural e imaterial da humanidade, através de seus pregões e manifestações artísticas e musicais, fato ocorrido com o samba de roda. Em 2004, o samba de roda foi a primeira manifestação musical a ser reconhecida pela UNESCO como Obra-Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, o que fortaleceu a Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia (no Recôncavo Baiano)¹⁴⁵.



Fotos 19 e 20 – As ganhadeiras dançando samba de roda, na Lagoa do Abaeté, 2007.
Fonte: Acervo das Ganhadeiras. Fotógrafo: Alberto Lima (Jornal Irohin).

Nesta reunião, embora o foco não fosse o ensaio propriamente dito, vários assuntos importantes para o desenvolvimento da cidadania do grupo foram aventados: projetos culturais, a oficialização da Associação Cultural Ganhadeiras de Itapuã, a criação de uma sede virtual e uma extensa pauta. Todavia, essa reunião permitiu-nos visualizar os problemas e as expectativas a curto e médio prazo, os quais viriam a ser determinantes nas mudanças que

¹⁴⁵ Sobre o Plano de Salvaguarda do samba de roda do Recôncavo Baiano (CARMO, 2008).

estavam ocorrendo nos rumos do grupo:

Jenner: Eu fiz uma pautazinha pra essa reunião, umas coisas do meu ...

Maria de Xindó: Raciocínio.

Jenner: Do meu raciocínio. Eu gostaria que vocês... o que vocês tivessem pra colocar também, vocês coloquem aqui nessa reunião. Entendeu? O que vocês tiverem pra colocar... as suas dúvidas, as suas queixas, o que vocês tiverem pra colocar durante esses cinco anos de Ganhadeiras de Itapuã, que já são cinco anos. (...) Uma das coisas mais importantes pra gente, no grupo agora, nesse momento, é uma composição de uma nova diretoria. Nós estamos sem diretoria.

A partir desse dia, surgiu oficialmente o nome de Anamaria das Virgens para ser a nova presidenta do grupo que até então estava a cargo de sua sobrinha Verônica das Virgens. Esse tipo de preocupação com os novos rumos a serem tomados refletia uma necessidade de inserção do grupo ligada às políticas públicas que incluía a busca por medidas de salvaguarda sobre o seu patrimônio cultural, visando, inclusive, melhor embasar a tentativa de tornar-se patrimônio imaterial da humanidade. Uma busca que muitas vezes costuma partir da iniciativa dos próprios grupos da cultura popular espalhados por todas as regiões do Brasil. Politizar as ganhadeiras e interpretar os cânones desses trâmites, neste meio, fazia parte de uma política de conscientização cidadã, bem como de dar visibilidade ao grupo para obter espaço no meio artístico mediante a divulgação de sua cultura e reconhecimento sobre o valor cultural de seu patrimônio artístico.

Jenner: São quatro – secretária, presidente, conselho fiscal e tesoureira. Então, é o seguinte, há necessidade de uma diretoria nova, uma diretoria na qual estejam algumas de vocês, dentro desta diretoria (...) Todas vocês têm esse merecimento. (...) Porque essa diretoria nova, ela vai servir para que a gente possa tirar nossa documentação toda. Tem uma documentação toda aqui que, com apenas aquele CNPJ que nós temos, essa documentação não..., CNPJ não vale pra essa documentação, são isenções de INSS, ISS... Tem uma situação que vocês têm que ter municipal, estadual e federal. Tem uma série de documentos que nós temos que ter, inclusive, nós vamos ter que ter a nossa sede virtual.

Segundo Jenner, a sede virtual é um *site* que cadastrava associações e que servia

também de consultoria para aquelas que a ele se filiassem. Essa empresa virtual manteria o cadastro do grupo que, então, passaria a ter um endereço virtual, mediante um pagamento mensal, disponibilizando na Internet o acesso de pessoas que quisessem negociar apresentações, cachês em eventos, dentre inúmeras outras facilidades. Serviria também como um endereço virtual para que uma associação pudesse tirar os documentos necessários para se legalizar juridicamente. No momento em que Jenner estava dando as explicações sobre a sede virtual, chegou ao ensaio um dos músicos cogitados para reingressar nas Ganhadeiras a fim de compor o grupo na parte da “harmonia” (violão). Beбето era conhecido de todos, uma vez que já tinha sido membro do grupo há alguns anos, na época de sua criação.

Para perceber melhor se todas estavam entendendo o que era uma sede virtual e sobre sua importância, Ivani fez uma rápida enquete sobre quem entendeu ou não e sobre o que não estavam entendendo do assunto. E então, de modo didático, explicou, com a ajuda de Amadeu, o que era CPF, CNPJ, associação, em síntese, sobre a necessidade de existirem como instituição a fim de poderem ter acesso aos direitos inerentes a toda entidade legalizada. “Porque o estado cobra, a União cobra, quer dizer, o país cobra. Se você pretende fazer um determinado trabalho, você tem que ter uma representação legal pra ele. É uma exigência (...) tem que ter uma diretoria, pra que consiga que isso seja viabilizado” (IVANI, ensaio-reunião, 11/08/2009). Falou-se ainda sobre a necessidade de convidar pessoas que trocassem informações, dinamizassem o grupo, que dessem palestras a fim de ampliar o conhecimento cultural do grupo – historiadores, por exemplo, fortalecendo a identidade cultural, a simbologia, o significado, os elementos que eram passados em suas apresentações artísticas.

Jenner: Todos nós, já nos conhecemos, no olhar, certo? No jeito de um olhar para o outro e fazer uma crítica e... sabe? Nós já nos reconhecemos um ‘biquinho’, um num sei quê. Então, depois de cinco anos nós temos que ir dissolvendo essas coisas porque isso... o que a gente tem que formar é justamente criar, é cuidar dessas coisas, diferenças, porque nós não somos... nós não somos iguais, temos

umas diferençazinhas. Saber cuidar dessas diferenças, que é respeitar o momento do outro, sabe? Sem... sabe, sem tá fazendo críticas, mas... que machuquem, viu pessoal? Então, é um momento de aproximação, é um momento de... Isso é possível... e nós temos cinco anos, isso é possível. (...) Ganhadeiras, ela tem que servir como uma irmandade.

E então Jenner toca *en passant* em um dos pomos de discórdia entre elas, a questão do figurino (comentado no capítulo 1 deste estudo), foi quando ouvi este tópico, pela primeira vez, ser comentado em discussão aberta, pois o que conhecia dessa polêmica tinha sido através de observações e depoimentos de algumas das ganhadeiras:

Jenner: Outra coisa rapidinho aqui, são queixas que eu.. E esse cuidado que nós temos que ter com o figurino da gente, sabe? Com a nossa história. Essa coisa toda nós temos que saber cuidar do figurino porque Ganhadeiras de Itapuã tem um fundamento (...) nós não podemos usar a palavra Ganhadeira de Itapuã sem tá valorizando o fundamento, a história porque seria muito utópico, usar por usar, é um nome que o Brasil todo gostaria de ter esse nome. Nós saímos... e nós registramos esse nome. Quantas entidades por aí não gostariam de ter esse nome (...). Isso foi um achado, (...) foi um presente. Dona Francisquinha, Deus abençoe Dona Francisquinha que foi a pessoa que divulgou esse nome (...) que fazia os ternos sobre as ganhadeiras...
Anamaria: Baile das ganhadeiras.

Jenner: (...) Uma coisa é eu botar uma roupa qualquer e dançar ou cantar. A outra coisa é saber o significado daquilo que eu estou usando, né? Saber a história, o que é que aquilo representa e me vestir mesmo. Não é uma coisa momentânea. É mais do que só vestir a camisa.

Jenner: (...) O Eduardo [*Eduardo Santana, diretor de educação do bloco afro*] do Malê [*Debalê*] que já está aqui [*apontando para o outro lado da Casa da Música onde fica a sede do Malê*], só esperando que a gente reúna. O Eduardo é um cara jovem, é um cara que tem conhecimento profundo sobre a história, né? Sobre essa história da África, essa história toda. Então, ele... nós vamos... temos que fazer isso para enriquecer esse conhecimento nosso, porque é aquela coisa. É uma queixa, antiga, porque quando não tem ninguém pra falar, quem vai falar?

Falando sobre a importância de todas no grupo saberem falar sobre as estórias e histórias de ganhadeiras e do grupo das Ganhadeiras, as bases e as perspectivas do grupo, capazes de se articularem melhor com as pessoas, com o público, com os repórteres e a mídia para transmitir o conhecimento que já detinham.

Jenner: Nós estamos voltando, há cinco anos atrás, vamos fazer coisas que devíamos fazer coisas no começo e que não fizemos e... tem tempo pra tudo, né? Diz que só não tem tempo...

Anamaria: Pra fruta... A fruta só dá no tempo.

Jenner: Pronto, a fruta só dá no tempo [*dela. Em outras palavras, só amadure no tempo próprio*]. Então, nesse momento aqui, depois de cinco anos... A fruta só dá no tempo, então [*risos*]. Vamos dá uma melhorada nisso.

Jacy: Vamo acender as lamparinas.

Jenner: É vamos acender as lamparinas.

Mais alguns assuntos e a reunião chegou ao ponto de transição para outra etapa da história do grupo, permeado e, digo mesmo, abalizado pela fé e crença dos interlocutores que interpretaram as palavras de Jenner de um modo mais próximo do que os que não conviveram e assim poderiam não compreender o meio e a cultura local nos quais o grupo se insere. Comumente, não encontraríamos esse tipo de fundamento, que é próprio de uma cultura como a baiana.

Jenner: Eu estive... eu, antes de vir conversar aqui com vocês, eu estive, fiz uma consulta em Mãe¹⁴⁶ Vera. (...) é uma das pessoas que têm ajudado e muito a gente, essa parte dessa religião dela que tem, existe outras religiões no grupo, cada uma ajuda com a sua fé. A Mãe Vera, como ganhadeira, ela traz no fundamento dela, essa religiosidade, ela carrega isso e o fundamento dela, vai levar que essa base, essa coisa da África, dessa religiosidade. Eu estive em Mãe Vera pra conversar e estive lá com Anamaria pra conversar. E conversei... não posso nem... Conversei com o caboclo rei das matas, caboclo (...) que vocês conhecem lá da praia, num é? Naquele dia, mandou me chamar (...) que tinha uma reunião coisa e tal. É um mentor, está também na mão do caboclo, rei das matas, como está na mão de Jesus, como está na mão de outras, outras... cada uma com sua fé. (...) É o conselheiro da gente, é o mentor. Ele, no começo do grupo, ele foi entregue; essa parte religiosa a ele, para que nos orientasse, ele nos protegesse, né? Com sua força, com sua história porque isso é inegável, nós não podemos deixar de imaginar que essas entidades não são legítimas e que elas não tenham poder (...) porque os meus amigos, a porrada quando vem, nesse mundo. Porque vê que todos eles que mexem com música, todos têm a sua proteção. Oitenta por

¹⁴⁶ É uma Iyá, mãe de santo. Chamada também por Yalaorixá, é uma sacerdotisa e chefe de um terreiro de candomblé Ketu, sendo a mais famosa Mãe Olga de Alaketu. Outra, yalaorixá, famosa na Bahia, foi Mãe Menininha do Gantois, do terreiro do Gantois, hoje sucedida por Mãe Conceição. Sobre Olga de Alaketu, ver obra de referência de Bernardo (2003). Ver também blog, sobre saberes e práticas da África (REBELLO, 2009).

cento deles têm a sua proteção, o ritual, os orixás. Nós estamos na Bahia. (...) Agora, entrou na sua, Amadeu. Entrou na nossa. O seguinte, todos sabem que a necessidade, no grupo, de ter mais músicos... porque tem Amadeu, mas eu já vi como é Amadeu, superocupado e nossa necessidade de músicos que estejam com uma dinâmica maior de ensaios... Então, na última reunião que nós fizemos aqui que foi aquela reunião. Aí nós conversando aqui foi falado o nome de Bebeto para poder nos ajudar.

Nesse momento foram cogitados os nomes de Bebeto e também de Ulysses, ambos presentes. E, então, Amadeu levou a questão: “Uma pessoa que eu tinha falado pra você é Ivani, né?!”.

Amadeu: (...) O que eu tinha falado é da participação de Ivani como regente, como parte musical do espetáculo mesmo, não só de preparação.

Jenner: Eu falei com ela.

Amadeu: Mas, não é com ela, não, rapaz, é com o grupo.

Jenner: É isso aí... me passou agora. Parabéns! Eu não falo uma coisa e você acha que eu estava errado.

Amadeu: Hem!?

A essa altura, o ensaio-reunião estava praticamente finalizado. Porém restavam ainda algumas questões sobre a direção artística para a qual foram cogitados alguns nomes, e foi então que se mencionou o espaço onde as ganhadeiras estavam ensaiando e se reunindo – a Casa da Música.

Jenner: Antes que você saia. Nós precisamos buscar agora novos espaços para que a gente possa ensaiar e não pode ser só esse espaço porque esse espaço tem... Então, às vezes, vai ter um dia que a gente não vai poder. Então, a gente vai ter uma dinâmica maior. Então, a gente vai ter que ter novos espaços para ensaiar e... e oficializar uma pauta a princípio de dois ou três meses com a fundação [FUNCEB] que Ganhadeiras pode estar usando esse espaço aqui. (...) porque qualquer momento: ‘Ah, a gente não vai poder porque vai entrar outra coisa lá’ [na programação da Casa]. Então, a gente oficializando a gente tem esse espaço e vamos buscar outros espaços que a gente possa ensaiar também.

Outra questão levantada dentro da reunião disse respeito à performance das coristas.

Jenner: Outra coisa (...) Nós estamos precisando porque a ideia agora

é que a gente fizesse novo espetáculo no qual as mulheres cantem, as mulheres sejam mais contundentes dentro do espetáculo. Sabe como é? O canto, pra isso tá Ivani aqui, que vai nos ajudar e muito. Esse canto de vocês ele ressoe mais pro público. Já houve várias queixas de que Ganhadeiras tá cantando cada vez menos, sabe? Isso não é... a proposta foi que Ganhadeira cantasse e cada dia Ganhadeira tá cantando menos. Então, na reunião passada, Ivani (...) falou: ‘Jenner nós precisamos de um microfone multidirecional’. Um microfone multidirecional é um microfone que pega para o coral todo, entendeu. Então isso...

Jenner [direcionando a pergunta a Ivani]: Você sabe o que é que o pessoal espera? É o canto das Ganhadeiras de Itapuã.

A preocupação com a voz do coro tinha um fundamento. Ocorria, porém, que, desde a criação do grupo, devido ao formato e repertório cantado, as vozes deveriam ser distribuídas de modo a ter uma pessoa que “puxasse”, que iniciasse o samba, alternando com outras que respondessem. Daí advir a expressão “responder à roda”, no samba de roda. Ou, como disse Dona Cabocla em sua entrevista, “a gente dizia o refrão e alguém puxava as quadras” [*estrofe de quatro versos*]. E sendo um coro feminino, as ganhadeiras deveriam realmente dividir as vozes entre si. Entretanto, como a “pergunta” ficava a cargo de um homem e a “resposta” era dada pelas vozes femininas, isso acabou acomodando-as a não aprenderem a iniciar as músicas do repertório, sempre esperando por alguém que “puxasse”. Quer por uma conveniência técnica (falta de um microfone multidirecional, espaços muito abertos para as vozes, falta de uma boa sonorização), quer por um entendimento sobre os ensaios que acabavam firmando esse formato, as mulheres não criaram uma autonomia de aprenderem a “puxar” o samba e a cantar como solistas. As crianças, por sua vez, ficavam “respondendo à roda”, mas não tinham o compromisso de cantarem, de serem efetivamente ouvidas, passando apenas a dançar e realizar as coreografias que reproduziam a vida da antiga vila pesqueira. Assim, o público sentia falta das vozes das mulheres a puxar o samba e a força daquelas vozes acabava ficando encoberta por essa formatação. Esta, dentre outras, foi uma das situações apontadas e que, mais tarde, viria a ser repensada e modificada.

Continuaram a conversa sobre questões de locais de apresentação, o que deveria ser observado na contratação, cachês, qualidade do som dos equipamentos nas apresentações e, por fim, foi dada continuidade à discussão sobre se dar mais ouvido às vozes das ganhadeiras, mas também sobre o que elas deveriam cantar, “músicas de ganhadeiras”, composições de sua própria lavra, escolhendo compositores que também falassem de ganhadeira e de suas histórias.

Ulysses: Pra gente ver a voz de Maria, se Deus quiser, com Maria cantando.

Maria de Xindó: Oxente, mais ainda.

Jenner: Eu estou muito feliz.

Ulysses: Tenho que ver Nicinha cantando, tem que ver esse pessoal, porque esse negócio de eu tá vendo a voz de Dorival Caymmi nas ganhadeiras não tem nada a ver.

Anamaria: Também acho.

Ulysses: Pra mim ganhadeira é ganhadeira, eu nasci e me criei com ganhadeira.

Essa última fala remete a outro ponto de discórdia entre alguns integrantes dos grupos (falado no início deste capítulo) que, de modo geral, correspondia não só a divergências estéticas que surgem, por vezes, em grupos musicais (ou bandas), mas que englobam polêmicas quanto ao estilo das músicas, de cantores, de composições escolhidas para compor o repertório. É comum dentro de um grupo, uma banda ou qualquer coletividade musical discordâncias como essa. A questão pode ficar delicada, todavia, quando os seus integrantes não chegam a um consenso, podendo provocar ruptura do trabalho ou um estremecimento nas relações, mas esse fator tampouco é determinante para definir o sucesso educativo que poderá existir num grupo. O que conta, de fato, é como as pessoas lidam com os impasses, sejam de ordem estética ou de outra natureza, inclusive educativa, e este era também um campo educativo, visto que os adolescentes presenciavam e observavam os encontros e reuniões, podendo, inclusive, opinar, se assim desejassem.

Minutos depois, a reunião foi concluída.

*

Neste episódio, o grupo estava tentando rever e ajustar todas as questões internas para viabilizar seus projetos culturais e objetivos em prol de um reconhecimento do trabalho que vinha sendo construindo ao longo dos cinco anos de existência através da valorização do seu patrimônio musical, artístico e cultural.

A transcrição de trechos da ata deste encontro no presente estudo foi importante para abalzar e fazer conhecer sobre as peculiaridades presentes no grupo, a fim de explicar também como as cabeças pensantes do grupo se articulavam para realizar o trabalho com as Ganhadeiras. Parte do êxito conquistado era determinada pela organização administrativa que gerenciava o lado técnico e logístico, viabilizando os afazeres de todo grupo, mantendo uma agenda de apresentações contínua, além de divulgar o trabalho.

Foi possível entender os meandros das relações e o modo como as articulações nos diversos setores se propagavam, conhecendo sobre como funcionava o organograma do grupo. Um sistema depende do bom funcionamento de suas células ou partes, ou seja, constitui-se de “agrupamento de partes coordenadas, dependentes umas das outras, qualquer que seja o assunto ou obra de que se trata”¹⁴⁷ (WEISZFLOG, 2011). Por serem as ações coordenadas, uma única falha em qualquer uma de suas partes pode avariar todo o sistema. E os diálogos acima demonstraram quais temáticas fizeram-se imprescindíveis na manutenção e operacionalização de todo o sistema das Ganhadeiras.

4.4 EPISÓDIO MISCELÂNEA [18/08/2009]

Pela extensão e variedade de ocorrências a serem relatadas e comentadas neste

¹⁴⁷ Sistema: *sm* (*gr. systema*). 1. Corpo de normas ou regras, entrelaçadas numa concatenação lógica e, pelo menos, verossímil, formando um todo harmônico. 2. Conjunto ou combinação de coisas ou partes de modo a formarem um todo complexo ou unitário (WEISZFLOG, 2009).

ensaio, preferi fazer os comentários à medida do desenrolar dos fatos.

Começava, então, mais um ensaio (18/08/2009), na Casa da Música.

Ivani: Qual mais que tem outra com o mar?

Amadeu: ‘Dilma Rousef’, né, chegando? Hem, Ana, ‘Dilma Rousef’, candidata a presidente. E aí, Ana, gostou do bate-papo musicado de sexta [*sobre “Samba como instrumento de resistência”*]?

Ivani: E essa ‘lavadeira que lava no areial’?

Anamaria: ‘Ô, lavadeira que lava no areial?’ [*cantando*] Bora fazer um aquecimento? ‘Faz sol, meu Deus pra lavadeira lavar’ [*cantando*].

Ivani: Podia esperar um pouquinho as pessoas chegarem. Só queria lembrar como é que é isso. Esse negócio [*incompreensível*].

Enquanto algumas ganhadeiras esperavam as outras chegarem para o ensaio, as que estavam presentes iam tentando definir o repertório. A ideia de Ivani era fazer uma sequência temática, utilizando o mar como tema central, depois as músicas que falavam dos homens ou dos pescadores e assim sucessivamente. Contudo, parece que a ideia dela não estava sendo acolhida. Então, em tom de desabafo, disse-me que estava sentindo que estava perdendo seu tempo, fazendo um esforço, mas que, de fato, “eles” não queriam adotar a nova sequência por ela recomendada.

Ivani: Então é o seguinte, eu vou fazer um aquecimento, então, e aí a gente anota qual vai ser a sequência. Porque eu achava que ia fazer uma outra sequência... Mas, já que não vai fazer uma outra sequência... [*voz de conformidade*]

Amadeu: Mas vai fazer... No final das contas vai ser um pouco diferente [*incompreensível*].

Ivani: Porque Jenner tinha me pedido uma coisa que era separar e eu tinha sugerido para não fazer. Aí, então é...

Começa o aquecimento vocal, alongamentos de braços, ombros, pescoço, exercícios respiratórios, movimentação da boca, língua etc. “Isso é pra gente cuidar. Tá limpando a garganta tá cuidando dela lá dentro”, disse Ivani. Segue uma explicação sobre o aparelho fonador, cordas vocais, que “na verdade são membranas”, palavras de Ivani, função das cordas etc.

Ivani: Todos os bichos têm isso. O problema é que o ser humano

inventou de articular [risos]. Todos os animais têm um mecanismo de fechar pra comida passar e não ir para o pulmão. Por isso é que a gente engasga, porque a gente começa a pensar. E aí a gente começa a pensar, a gente tem vontade de falar e aí, às vezes, abre lá a portinha e a ...

Amadeu: A comida vai pro goto.

Ivani: E a comida vai pro goto [risos]. Abre um espacinho e dá aquele nó danado. Então, a primeira função das cordas... das membranas é fechar a glote pra comida ir para o lugar certo. Não fosse isso, o sistema de respiração da gente não funcionaria direito. Aí, o que acontece? Quando a gente tem que emitir um som, elas fecham e impedem o ar... (...) Depois, o ser humano foi aprendendo a articular e aí foi, inventando palavras, né? Explorando sonoridades. Quando a gente olha um bebê, o bebê fica explorando a sonoridade dele. Fica lá 'va-va-va'. Ele tá treinando. Tudo o que ele faz é mexer a língua e mexer a boca. Criança fica 'brrrrr'. Cospe tudo, é uma nojeira. Aí [risos], fica lá [risos], mas a gente faz e não cospe nada. E os meninos... E aí, eles estão preparando o, a gente fala, o trato vocal, o aparelho fonador que é pescoço, língua, boca, essa cavidade toda pra poder falar. É instintivo... Então tá.

No afã de passar informações que considerava importantes para o ato de cantar, tais como os cuidados que as ganhadeiras deveriam ter com sua voz, a professora acabou por utilizar o humor em suas intervenções. E ficou conversando com Jacy, mostrando e atendendo individualmente algumas, enquanto várias outras pessoas faziam ou tentavam fazer o "brrrrr".

Com bastante positividade, ela afirmou:

Ivani: Mas a gente pode não conseguir agora, mas uma hora consegue. Quem foi que tentou em casa e chegou aqui...

Amadeu: Eu já tô até sambando [e sai do círculo para o centro, sambando]. Uma hora eu consegui. Ontem [risos], eu tava sambando aqui. Como é o nome dela? [tentando se recordar], Marli fez: 'De tanto olhar, você já tá aprendendo, hem, rapaz?'

[risos do grupo]

Ivani: É overdose, né? Depois da overdose por osmose. Tá, então, vamo cantar aqui, ó. Só dizer bra-bre-bri-bro-bru.

Todas: bra-bre-bri-bro-bru.

Ivani: E vra-vre-vri-vro-vru.

Mais adiante...

Ivani: Tá com quantos anos, agora, Edvaldo?

Edvaldo: Quinze anos.

Ivani: Com quinze? É a voz dele oscila. Ele tá com bastante agudo,

mas quando ele começa a cantar, grave ainda não tem. Vamos fazer só mais... Aí fica buscando em outros lugares... um pouquinho de zu-zu...

Demonstrando conhecimento técnico, tentou demonstrar com tolerância a realidade de Edvaldo, procurando explicar o fenômeno que estava ocorrendo com ele, o “muda” da voz que geralmente ocorre por volta dos quinze anos, na passagem da infância para a adolescência com os meninos.

A certa altura, voltam-se para a questão do repertório novamente:

Amadeu: Não tenho aqui não, viu Jenner, aquele *potpourrit* de samba de roda.

Jenner: Não!?

Ivani: Então a gente vai fazendo e vai anotando.

(...)

Amadeu: Qual é a próxima atividade que o grupo tem no dia 31 [*de agosto*]?

Jenner: Hem?

Ivani: Dia 31, aqui na Casa da Música, num encontro, né isso?

Amadeu: Com os índios?

Ivani: Com os índios.

Jenner: Isso é que horas?

Amadeu: O sarau é às duas. Tive a ideia de botar durante o dia que é pras oficinas. Vai ser um dia de convivência com os índios.

(...)

Jenner: (...) Vocês acham que essa participação das ganhadeiras vai ser que horas?

Amadeu: É legal que seja durante todo o encontro. À noite, é de 18 às 22[h] de atividade.

Jenner: Aqueles mesmos índios?

Ivani: São os mesmos que convidaram o grupo para a aldeia deles, né isso?

Amadeu: É, e inclusive eles tão querendo que vá de novo agora em setembro, o cacique me ligou [*fazendo gesto de alguém ao telefone*]

Jenner: [*risos*]

Ivani: Hã!?

Amadeu: Que a ideia durante o dia é fazer uma oficina para construir um projeto de intercâmbio, fortalecer assim kaimbés e pataxós.

[*cantando*] Paturi tava sentado

Lá na beira da lagoa

Esperando os pataxós

De que lado [*risos*]...

Jacy: Ele voa [*risos*]

Ivani: Então, os índios tão querendo a terra de volta e você tá fazendo – “Xô, Pataxó”?

Essa foi uma alusão paródica à música Paturi que as Ganhadeiras cantavam. No lugar de “esperando os pataxós” era “esperando a sua amada”. “Xô, paturi/Na lagoa. Xó, paturi/Na lagoa” virou “Xó, pataxó/Na lagoa”.

Ivani: Gente, posso falar uma coisa? É... já desde agora comecem a abrir a boca porque na maioria das apresentações pelo o que eu estou entendendo vocês vão ter que cantar. Amadeu não vai poder tá na [banda] Didá. Então, isso aqui é pra re... (...) Na Didá não vai poder... porque é só pra muié.

Mais uma vez, fez-se referência à importância de as mulheres realmente cantarem, exporem mais suas vozes, treinarem e ensaiarem. Visando a esse intento, foi demonstrada pela professora a partir de sua observação e encarada com bastante naturalidade. E, por isso, demorou um pouco para decidirem quem iria “puxar” o samba.

Jenner: Então, tem que pelo menos selecionar cinco delas que ‘puxe’ e as outras respondam. Entendeu? Uma puxadora e as outras respondem.

A primeira parte do ensaio foi iniciada com a questão do repertório. A segunda parte referiu-se ao aquecimento vocal do grupo. E a terceira, passando todo o repertório que iriam cantar nos eventos da Casa da Música e no ensaio aberto da Banda Didá. Na Casa da Música, seria um dia de convivência com os índios kaimbés e pataxós, tribo que o grupo tinha visitado em 2007, em sua aldeia, em Goiás. O intuito era um intercâmbio, para que as ganhadeiras e os índios pudessem desfrutar de momentos de interação social e cultural. Este dia¹⁴⁸ foi interessante. Cantou-se e dançou-se música indígena, sambas de roda e, ao final do encontro, todos se uniram em uma única festa, dançando e cantando ao som dos zabumbeiros kaimbés e da voz e do violão do cantor Gereba (artista baiano).

No decorrer do ensaio, fizeram um roteiro das músicas e foram decidindo quem iria

¹⁴⁸ A programação da Casa da Música incluía: 1) Oficina: diálogos possibilitadores de futuros intercâmbios entre o mar e sertão. 2) Intercâmbios musicais entre o mar e o sertão indígena e afro-brasileiro: canto e danças Pataxó, zabumbeiros e cantadoras do Boi do Araçá Kaimbé, a viola de Gereba e as Ganhadeiras de Itapuã. 3) Relançamento CD Pataxó. 4) Lançamento do CD: Zabumbeiros Kaimbé.

“puxar” os sambas. Algumas não se sentiram seguras, pois acharam que o tom não iria ficar bom para sua voz ou porque diziam que não sabiam “puxar” samba.

Dona Nicinha: Eu não tenho condições pelo seguinte, porque os sons são altos pra mim. Algumas músicas dá pra puxar. Mas, tem algumas que não dá pra puxar.

Ivani: Porque, o que que a gente faz? Cada uma puxa um. Cada uma... das pessoas que conseguem sustentar e as outras respondem, porque aí a gente estabelece... sei lá.

Ficaram muito tempo discutindo quem puxaria, perguntando umas às outras até chegar no consenso de que as puxadoras do samba seriam Maria de Xindó, Dona Nicinha, Jacy, Rachel das Virgens e Lucinha das Virgens. Dona Nicinha puxaria os dois primeiros sambas.

Passaram ainda mais uma vez todo o repertório para firmar a ordem da apresentação e, quando recomeçaram o repertório do início, Edvaldo pegou o atabaque e começou a acompanhá-las. Edvaldo foi o único menino que participou do coro, mas a intenção de alguns do grupo era de que ele fosse treinado para ser músico, pois, embora existisse a figura do ganhador, ali era um espaço hegemonicamente feminino, de ganhadeiras. O que se percebia é que aos poucos estavam direcionando-o ou ele próprio estava, espontaneamente, tomando outros rumos, a fim de ser um instrumentista.

*

Edvaldo

Como único integrante masculino do coro, tinha seus privilégios. Era cuidado pelas senhoras e tinha o apoio da mãe Joalice, que também participava do grupo. Um certo dia, depois do ensaio, algumas pessoas do grupo foram até sua casa porque era seu aniversário. Ele tinha o carinho e a atenção da família, de muitas pessoas do grupo e o respeito do pessoal da Baixa do Dendê. Um fato triste, todavia, permearia a vida dele e de sua família, meses

mais tarde – um de seus irmãos foi morto a tiros. Apesar dessas agruras da vida, o menino da Baixa, seguindo os ensinamentos do grupo, além de participar de aulas de catecismo com suas colegas do grupo das Ganhadeiras (do qual era participante desde sua criação), tomou a iniciativa de montar um grupo de percussionistas mirins – Os Meninos da Baixa do Dendê. Todos os dias, depois das aulas do colégio, reunia a meninada da Baixa para ensaiar o grupo que ele liderava, criando um ambiente musical (de ensino musical), com ritmos baianos, em que cantava acompanhado pelos meninos, utilizando instrumentos construídos a partir de sucata e material reciclável. As lições das ganhadeiras foram transmitidas espontaneamente e estavam dando frutos. Sendo o único menino, desde pequeno, que representava a figura do pescador nas apresentações das Ganhadeiras, era quem, durante as apresentações, sambava e cantava com cada uma delas, acompanhando-as como o homem da encenação. Todavia, percebi que a intenção de alguns quererem levar Edvaldo a ser instrumentista tinha também um toque da visão de que ele deveria crescer e aprender com os homens, já que ele estava em um ambiente no qual só existiam mulheres cantando, apesar da presença dos músicos. Baseado na crença de que ele como elemento do sexo masculino deveria se entrosar mais com os demais músicos e não deveria permanecer entre tantas mulheres, o tempo todo. Isso me pareceu fazer parte de uma visão mais da ala masculina do grupo ou talvez isso fizesse parte de uma comunalidade, em todo grupo, neste tipo de pensamento. Pensamento que se encontra, inclusive, no âmbito musical escolar, uma vez que a escola “ajuda a perpetuar as diferenças nas práticas musicais e gosto de meninos e meninas”, como afirmou Green. Em vários países (Grã-Bretanha, Japão, Espanha, Estados Unidos, Canadá e Hong Kong), há uma associação ativa, na música popular, quanto ao engajamento entre guitarras e baterias com meninos e masculinidade tanto quanto na música clássica em relação ao canto coral e o tocar flauta conectados às meninas e à feminilidade (GREEN, 2003). Além disso, “associa-se a meninos e

meninas, não apenas instrumentos musicais, práticas e estilos, mas também ligam suas autopercepções em termos de habilidade musical e às expectativas dos professores”¹⁴⁹ (GREEN, 2003, p. 270). Essas são algumas das questões de gênero que permeiam os espaços escolares musicais, ligadas aos papéis que meninos e meninas desempenham na música.

O fato é que, sob influência ou não das mulheres, Edvaldo mostrou iniciativas que a princípio pensei terem sido incentivadas por outros músicos que conviviam com ele na Baixa e no grupo das Ganhadeiras. Segundo Binho (um dos percussionistas do grupo das Ganhadeiras), a ideia e a iniciativa tinham sido do próprio Edvaldo, sem pedir ajuda. Inclusive, dois meses depois da criação do grupo, apareceu em entrevista a jornal televisivo local falando sobre os Meninos da Baixa do Dendê. Edvaldo foi convidado para o “Bate-papo musicado” sobre samba (15/05/2009), em que se apresentou juntamente com seus pupilos, cantou uma das composições de Seu Regi – Inspiração nas águas – e ainda acompanhou o restrito grupo de integrantes das Ganhadeiras que compareceram ao evento.

*

A versão de algumas músicas que estavam sendo ensaiadas foi modificada, o que resultaria mais tarde nas versões que foram interpretadas e nas divisões entre as puxadoras e as pessoas que respondiam à roda. De fato, o consenso a que se chegou quanto à versão e à divisão das vozes foi feito nesse período, e alguns formatos ficariam mesmo durante a fase que se iniciaria dentro de no máximo quatro dias.

Amadeu: Dona Maria fez um comentário, o que é exatamente?

Mariinha: É exatamente porque antigamente não cantava, sereá [referente à palavra sereia], sereá. Cantava: ‘Olô, sereá’.

Eu nunca vi tanta areia no mar/ Olô, sereá [*cantando*]

Maria de Xindó: Era olô, sereá

Amadeu: É assim?

¹⁴⁹ *Not only are different musical instruments, practices and styles associated with girls and boys, but they are also linked to girls’ and boys’ self-perceptions in terms of musical ability, and to the expectations of teachers.*

Dona Nicinha: É bom falar.

Jenner: É o quê? Olô?

Todos: Olô.

Maria de Xindó: Olô, lô de lobo, lô.

Dona Nicinha: Tem que se manifestar, gente. Na hora, que é assim, é assim.

Ivani: Mas é assim. Toda vez que a gente for fazer, que alguém... viu, Mariinha... Num trabalho assim de grupo. Toda vez que a gente tá fazendo uma coisa e outros conhecem de outro jeito, tem que falar.

Mariinha: Eu perguntei a Anamaria se ela não conhecia assim como eu conhecia. Ela disse que sim.

Amadeu: O mais importante é resgatar como...

Ivani: Como era.

Amadeu: Que, às vezes, a gente aprende de outra forma.

Maria de Xindó: Eu quis cantar assim, mas depois como tava todo mundo cantando 'sereia'... Pra não corrigir no meio...

Amadeu: Hoje, eu fui ali. Aliás não, em monte [*inaudível*], outro dia. Falei pra uma pessoa: 'Vamos fazer o telefone sem fio'. Aí falei: 'Tudo vale a pena se a alma não é pequena' [*frase de Fernando Pessoa*]. Quando chegou do lado de cá, o cara: 'Tudo não vale a pena se a alma não é pequena'. Já veio diferente. Hoje, eu tava aqui, na escola do Malê, aí a menina disse, falou no ouvido: 'Amor'. Aí passou, quando chegou do outro lado, outra menina já estava em 'cocô'. [*risos gerais*]

Amadeu: Imagine através dos tempos. Sereia, sereia. Eu nunca vi tanta areia no mar. Olô, sereia mudou pra sereá.

Ficou então definido o repertório: Paturi, Sereia, Ingá, Eu Plantei na Baixa, Lá Vem o Homem, Seu Marido é Homem, Da Pedra Furada e Homem Que Não Tem Dinheiro (Anexo C3). Houve uma tentativa de se dividir as vozes que respondiam, mas aparentemente não vingou. Segundo Ivani, estava inviável, naquele momento, fazer a divisão das vozes porque faltavam algumas vozes que seriam importantes para determiná-las. Naquele momento, era Ivani que tomava à frente nas questões referentes ao coro, como divisão das vozes e classificação das mesmas. E depois de cantar pela última vez o repertório, o ensaio daquele dia terminou.

No final desse ensaio, uma terceira e última parte foi marcada pelas orações. Rezar depois de cada encontro do grupo era uma prática frequente em qualquer encontro, apresentação ou reunião do grupo. E depois das orações faladas e, às vezes, cantadas, todos

trocavam abraços e palavras de bênção e se despediam.

Cronologicamente, para o mês de agosto, estavam previstas algumas apresentações, como as que mencionei. Estavam programadas uma com a Banda Didá (sem data até então definida) e outra com os índios kaimbés e pataxós, as ganhadeiras e o cantor Gereba, em um dos saraus da Casa da Música (31/08/2009). Essa última a que assisti representou um extrato do encontro dessas populações formadoras da cultura brasileira e reservou-nos belos momentos de conagração entre essas culturas.

4.4.1 À Luz de PONTES

Tomo como primeira parte da análise à luz da abordagem PONTES o presente capítulo, que contém a descrição e alguma reflexão sobre os ensaios-reuniões e momentos que antecederam a chegada de Marcos Oliveira ao grupo das Ganhadeiras. Assim, os encontros, dentre eles o da “memória afetiva” (subitem 4.2.2), foram marcados por acontecimentos que nos levaram à seguinte análise:

Em termos de **positividade**, pôde-se atentar para o modo como todas as mulheres se portaram face às versões apresentadas uma das outras, entendendo que não existia a letra certa como também verdades absolutas, sabendo-se haver inúmeras versões para as músicas, fossem mudanças ocorridas no ritmo, na melodia, na letra ou na concepção dos estilos musicais. Uma atenta **observação** e respeitabilidade ao tempo de cada pessoa ao mostrar suas músicas, de modo democrático; ao não atropelar o momento em que afluía a memória da outra, esperando o tempo certo para suas intervenções. Havia um cuidado com o tempo e o espaço da apresentação das outras, inclusive, cedendo sua vez gentilmente. As ganhadeiras e todos os presentes agiram com **naturalidade** diante do acanhamento inicial que demonstrou a menina Clarinha, que poderia ser a princípio traduzido como um certo receio por parte da

criança, por estar ali no meio de mulheres que detinham, em suas memórias, um vasto repertório musical. Por outro lado, a criança mostrou ter uma personalidade forte ao apresentar suas músicas, a despeito das eventuais críticas que, porventura, pudesse sofrer. Talvez o próprio meio e o convívio com aquelas pessoas ajudaram-na e fizeram a aproximação da criança factível. Embora a criança não tenha cantado de modo afinado ou dentro da expectativa do que o meio acadêmico pudesse exigir como um “bom canto”, não foi levada em consideração a questão técnica vocal, em outras palavras, foi tomada a **técnica** do afeto, do acolhimento. Isso quer dizer que, ao lidar com a criança que se propôs a apresentar suas músicas, não havendo rejeição tampouco menosprezo pelo conhecimento dela, as pessoas presentes utilizaram uma estratégia didática imitativa, ou seja, executaram sua tarefa naturalmente e propiciaram um ambiente em que a criança se sentisse leve e confortável para executar sua tarefa, sem bloqueios ou medos, uma estratégia facilitadora da **expressividade** da criança. De modo expressivo, através de gestos e palavras de incentivo, elas conseguiram com que a criança se desinibisse e executasse a tarefa a que tinha se proposto antes de estar diante delas, o que se configurou como sendo uma percepção sensorial, uma **sensibilidade** quanto ao estado e à importância de respeitar o momento de ela mostrar a sua contribuição para o grupo, principalmente, ao perceberem que a criança estava receosa em cantar as músicas que trouxera para conhecimento do grupo.

Em relação aos ensaios a partir do início do ano de 2009, denominados “De volta ao campo” (subitem 4.3.4), foram feitas várias observações, principalmente porque o ensaio que tinha por objetivo inicial a aprendizagem da música Yayá Maseмба contemplou outras questões, dada a longa duração e formatação do ensaio. Este acabou por ser dividido, como já mencionado, em quatro partes: alongamentos, aquecimento vocal, música a ser aprendida e passagem do repertório que vinha sendo trabalhado.

Referente aos alongamentos e aquecimento vocal, levou-se cerca de 16 minutos para a primeira parte e mais uns 4 ou 5 minutos para o aquecimento. Portanto, observa-se que foram cerca de 20 minutos ou mais, dentre trabalhos respiratórios, uso do diafragma, torções de pescoço, alongamentos de cabeça, ombros, braços, sendo realizados juntos e alternadamente movimentos respiratórios e alongamentos. Concluimos, por isso, que foi um treinamento vocal bastante longo e que requereu das presentes bastante disposição e atenção.

Diante dos modos sobre como estavam a aprender música, pode-se inferir que foram os processos de repetição e imitação simultânea os modelos seguidos nesta prática, apesar de ter havido o auxílio da letra da música que todas tinham em mãos. Entretanto, não posso afirmar que todas conseguiram acompanhar a letra, uma vez que não se sabe quantas sabiam realmente ler, tampouco havia condições de se mensurar a capacidade de leitura delas. Fato este que teria que ser observado pelos coordenadores musicais, a fim de acompanhar mais proximamente a aprendizagem do grupo. Portanto, pode-se deduzir que algumas poderiam estar aprendendo por imitação simultânea e/ou por pura repetição. Analisando sob esta perspectiva, percebe-se que, neste ensaio, a atitude de **positividade** esteve sempre presente na postura (voz, gestos, risos, etc.) e palavras de incentivo das pessoas que atuavam como mestres, tais como: “Música bonita!” ou “Tá vendo aí, pra abertura” (Salviano). Ou mesmo nos comentários (subitem, 4.2.2, p. 228, desta tese): *Ivani*: Ela fez tudo direito, [*cantigas*] de ninar, do candomblé e de carnaval. *Salviano*: Foi, parabéns. Diga do carnaval aí.

As **observações**, de certa forma, eram realizadas, por exemplo, ao perceber que as pessoas estavam bocejando, a professora Ivani explicou que a questão se dava pela falta de oxigenação que causava sonolência, e principalmente quando demonstrava o domínio sobre conhecimentos de técnica vocal. Todavia, não houve uma ação contundente para evitar essa dita fadiga das coristas, o que transpareceu através da falta de uma técnica que não estava

adaptada à situação, ao *design* do ensino. Quanto à **expressividade**, acredito que não houve estratégias que levassem o coro a posturas desafiadoras e que as instigassem a se expressarem e, de fato, melhorarem o desempenho musical, pelo menos enquanto estavam realizando os exercícios. Tampouco houve essa **sensibilidade** para o modo e o momento de determinadas atividades que permitissem obter respostas mais visíveis e imediatas. Enfim, a despeito da **naturalidade** e descontração com que foi conduzido o ensaio, ainda assim, efetivamente faltaram conexões importantes para se extrair um aprendizado mais proveitoso e um ensaio mais produtivo.

Em termos gerais, de acordo com a abordagem PONTES, não basta haver apenas um ou dois dos termos em pronta ação pedagógica, requer-se mais do mestre. Exige-se do professor mais do que uma postura “politicamente correta” na qual, embora para ele tudo esteja aparentemente funcionando direito ou, embora, para ambos – professor e aluno – haja um nível de satisfação regular. A abordagem nos permite inferir que, para uma boa condução de uma aula, nós deveremos antes refletir sobre o grupo e as práticas mais adequadas que permitirão fazer articulações pedagógicas, aproveitando os momentos que surgem no decorrer da aula. A partir da construção de possíveis pontes, o professor acabará por encontrar os melhores caminhos que o levem a ter condições de dar retornos (*feedbacks*) aos alunos, ou seja, ações suas que gerarão reações não conformativas por parte do aluno, o que poderá ajudá-los a superarem-se para além do estágio em que se encontram. Desse modo, o professor ativará a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento potencial do aluno que não pré-existem à interação com outras pessoas, mas se criam e acontecem durante tais interações (subitem 4.2.2, também sobre conhecimento situado). O aluno pode perfeitamente estar fazendo tudo “corretamente” e o professor cumprindo todo seu plano de aula à risca, entretanto pode estar perdendo momentos preciosos, deixando passar oportunidades de

realizar as PONTES. Isso está exemplificado e discutido no trabalho de Fogaça (2010, p. 136-144), pesquisadora-orientadora de um estagiário que, em sua pesquisa, definiu uma das etapas de sua análise correspondendo ao período em que o estagiário-professor não realizou as articulações esperadas, embora não estivesse com nenhum “aparente” problema na condução de suas aulas.

O educador musical tem um compromisso maior com o aluno, que é de estimulá-lo e compreender quem é o(a) aluno(a), o que o motiva a permanecer em uma sala de aula. E só será possível manter esse(a) aluno(a) interessado(a), promovendo seu crescimento, quando conseguirmos realizar as chamadas articulações pedagógicas que se traduzem no estabelecer conexões com esses alunos. O cumprimento, pois, de um plano de aula, de modo ético, pode ser modificado, levando em conta as variáveis existentes nas salas de aula (idade, gênero, classe, geração etc.), além da cultura, experiências anteriores, nível de desenvolvimento, preferências, talentos específicos, interesses e motivações. O professor terá que adaptar o plano de aula inicialmente planejado, pois o contexto normalmente não permite que a condução da aula se paute fielmente pelo que foi previamente definido. Há que se contar sempre com um plano B ou até C, porque não podemos nos furtar ao fator imprevisibilidade no momento das aulas. Muitas das pontes só poderão ser construídas em tempo real, no decorrer da aula.

No episódio – Variantes do Canto (subitem 4.3.4.2) – analisado sob um ponto de vista educativo musical, tratou-se das diversas versões que o grupo estava a tentar definir para o repertório B. O que se observou foi o posicionamento diante da música de quem estava aprendendo e/ou querendo passar a sua aos outros, levando-nos a refletir sob óticas distintas:

- 1) Que o modo que estava sendo levado em conta o conhecimento do outro pode ser fruto do respeito ao conhecimento prévio alheio;
- 2) Que não existia um receio em colocar a sua versão

em confronto, entendendo que, enquanto o trabalho em grupo se faz coletivamente, há de se permitir que as pessoas coloquem suas opiniões primeiro para depois emitirmos as nossas opiniões pessoais e conjuntamente se chegar a um consenso; 3) Que as pessoas por insegurança, inclusive pela presença de uma professora de canto ou porque não queriam contrariar o que estava sendo decidido pela maioria, ficariam à espera de uma definição. Entretanto, durante a convivência com essas mulheres, não pude perceber que esta fosse costumeiramente a postura recorrente nesses casos, tampouco de se mostrarem inseguras na frente da professora, muito menos das colegas do grupo. Acredito que tal inibição pode ter ocorrido por parte de algumas, mas, no que diz respeito à maioria, esta proposição não parece se configurar. Portanto, acredito muito mais na primeira hipótese, que se define pelo respeito à individualidade de cada membro do grupo, ao território, ao espaço e à cultura local.

Enfim, sensibilidade ao entorno e às pessoas, principalmente, ao conhecimento que cada uma detinha. Essa observação nos remete aos exemplos do “belecum” e de como algumas conheciam determinada versão de uma música. Em relação ao primeiro exemplo, segue o diálogo: Jenner: “Eu vi o pessoal cantar belecum.”/ Jacy: “Belecum sempre teve.”/ Amadeu: “Aí não teve belecum”/ Ivani: “E como é?” [...]; Maria de Xindó: “É isso que eu quero saber, se é pra botar ou não” (p. 255, desta tese). Outro exemplo: Amadeu: “Dona Maria fez um comentário, o que é exatamente?/ Mariinha: “É exatamente porque antigamente não cantava, sereá [...] cantava: Olô, sereá.” [...] “Eu perguntei a Anamaria se ela não conhecia assim como eu conhecia. Ela disse que sim.” [...]; Maria de Xindó: Eu quis cantar assim, mas depois como tava todo mundo cantando ‘sereia’ ... Pra não corrigir no meio...” (p. 276, desta tese).

O episódio intitulado Miscelânea, como o próprio nome definiu, foi recheado de cenas com assuntos bem misturados. Permaneceu, neste encontro, o formato de ensaio-

reuniões: a) definição de repertório (início); b) aquecimento vocal e alongamento; c) exercícios respiratórios; d) definição do repertório para as apresentações que estavam sendo agendadas (continuação e final do encontro). Assim, dada à riqueza dos acontecimentos neste cenário, as análises surgiram a partir de acontecimentos mais pormenorizados. Por exemplo, uma das primeiras observações diz respeito ao modo de expressão, ao linguajar (linguagem popular) utilizado. Muitas vezes, nós professores não percebemos que o nosso vocabulário e linguajar também devem ser adaptáveis ao ambiente e aos nossos interlocutores. Alguns países, por exemplo o Japão, têm vários níveis de linguagem e vocabulário, bem como formas de tratamento, para se expressarem, seja entre os familiares, os vizinhos, para com os detentores de grandes cargos políticos, como o Primeiro-Ministro, e assim sucessivamente. Até o uso de determinados pronomes de tratamento ou palavras deve ser evitado em dadas situações sob pena de causar um mal-estar, sendo tomado, por vezes, como uma inapropriação até de modo ofensivo, desrespeitoso. Isso ocorre também no nosso país, ainda que não com tantos preciosismos. Pensando nisso, acredito que o linguajar contribui muito para a aproximação entre pares e, por conseguinte, com nossos alunos, com quem devemos manter um nível de linguagem mais próximo, evitando palavras eruditizadas ou que não tenham a certeza de que estão sendo compreendidas. Um exemplo é o que ocorre entre os jovens e adolescentes. A aproximação ocorre com os pares muito através do uso de gírias, expressões e linguagens cotidianas e frutos de uma mesma geração.

Nas palavras da AP, ao agir, portanto, com naturalidade, devemos procurar um *design* mais adequado e adaptável, evitando excesso de instruções quando o ambiente pede modos mais práticos. Em outras palavras, o professor precisa saber traduzir para o aluno o conhecimento erudito para que este possa entender melhor e se aproximar dos conteúdos propostos, uma vez que a academia pede a formalização e embasamento do conhecimento.

Embora este estudo não pretenda analisar especificamente o período em discussão e conseqüentemente a atuação de seus(suas) mestres(as), optei por analisar algumas ocorrências à luz de PONTES para exemplificar e discutir algumas questões que inevitavelmente surgiram ao longo da coleta de dados e vieram a estar presentes na Temporada II, conforme análise constante no capítulo 5, subsequente a este, deste estudo.

Assim, entendo que, nos meios populares, o nosso modo de atuação se faz de modo diverso, mais espontâneo e próximo daqueles a quem queremos passar informações e de preferência de maneira mais lúdica, sem tantas formalidades, mas que compreendo não ser tão fácil. Para isso precisamos de uma mudança interna no intuito de repensarmos nossas estratégias pedagógicas e entendermos os embasamentos e proposições de uma abordagem como propõe PONTES. Colocarmo-nos na situação de aluno, exercitando o aprender a aprender, talvez seja uma postura inicial de grande valia.

De acordo com a abordagem PONTES, na qual os termos encontram-se igualmente articulados entre si, a **expressividade** pôde ser vista seguida pelo componente **naturalidade**. Ser natural implica tomar uma postura mais simples e direta também na comunicação.

Naturalidade implica em o professor ter uma formação ética e técnica que projete tanto na sala de aula quanto na sua relação social com outros, um perfil docente na sua área de atuação que já foi absorvido e vai sendo naturalmente incorporado a si mesmo, de sabedoria pedagógica para lidar com o desenvolvimento de pessoas de maneira simples, direta e eficiente. (OLIVEIRA, 2011)

Seria, portanto, mais eficaz para a apreensão dos conteúdos ensinados utilizarmos termos comuns, do dia a dia, expressões ou ditados populares de conhecimento de todas, como se via com frequência as ganhadeiras utilizarem. Tudo isso a depender do ambiente e das pessoas com quem lidamos. Embora as palavras não sejam, de um ponto de vista estético dos vocábulos, as mais suaves e refinadas, são, todavia, mais diretas e comunicam mais rapidamente e proximamente às imagens que se quer produzir para determinados alunos. E

como possibilidade adicional, simplesmente, pode-se apelar para o lado lúdico ou cômico através de exemplos bem humorados que sirvam de comparação ao que os alunos possam apreender mais facilmente, como alguns que foram utilizados. Como disse o professor de dança Jaime Arôxa, “o bom humor é importante para você aprender qualquer coisa” (entrevista, 22/08/2009, programa Estrelas, TV Globo Internacional). Isso diz respeito ao uso de **técnicas** estratégicas que devemos utilizar, segundo PONTES, com as quais nós, professores, devemos nos munir e exercitar para atuar frente aos nossos alunos.

O exemplo sobre como Amadeu estava aprendendo a dançar samba foi engraçado e, ao mesmo tempo, instrutivo para as pessoas, levando a ideia de que devemos tentar executar qualquer atividade até conseguir realizá-la, sempre com bom humor. O que se percebe é que comumente tornamo-nos mais próximos e conseguimos nos articular melhor quando utilizamos termos comuns do cotidiano nas interações com as pessoas. Os exemplos ou mesmo atuações do professor de modo espirituoso tem muita adesão, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes. Com os adultos se processa do mesmo modo, sempre o bom humor abrirá portas. Isso não significa infantilizar a relação e comunicação com os adultos e idosos, quer dizer, dar uma feição infantil à relação. Por outro lado, é importante que, ao nos expressarmos, percebamos que as pessoas cuja expressão tem forte aporte na cultura popular, de modo geral e mais especificamente, neste caso, no nordeste do Brasil (pois essas são a minha realidade), apresentam modos peculiares de viver, falar e aprender. Assim, devemos partir, inclusive para conhecer (caso não se conheça) as expressões populares, ampliando, do mesmo modo, o vocabulário local e regional com o qual iremos lidar.

Às vezes, a tentativa de darmos maiores informações ou racionalizar o conhecimento passado se mostra ineficaz em determinadas ocasiões. Num meio de aprendizagem musical popular, por exemplo, é importante que consigamos nos aproximar o mais possível do

universo dessas pessoas, fazendo pouco ou quase nenhuma menção ao uso de estratégias comumente utilizadas pela academia, ou, se utilizá-las, fazê-las de modo “disfarçado” para evitar uma rejeição, desmotivação ou mesmo comparação entre tais conhecimentos por parte dos aprendentes. Enfim, diminuir as chances de comparação a que tendem os alunos ao hierarquizar o conhecimento entre as duas esferas – da música ensinada no meio escolar com aquela aprendida no meio extraescolar e vice-versa. Quanto às estratégias que foram utilizadas no ensaio, pode-se dizer que as PONTES quedaram-se escassas, pois a não observância de questões como essas, talvez, tenham tornado as articulações fracas ou de pouco efeito didático. Apesar de uma tentativa ou outra de exemplos que serviram para promover uma maior aproximação com o grupo, como os exemplos dos bichos e dos bebês, acredito que mais pontes poderiam ter sido efetivamente realizadas.

Tais conclusões sobre o modo de ensino da professora durante o período acima analisado podem ser conferidas pela fala de três pessoas do grupo que foram entrevistadas, respondendo questões referentes ao Bloco B do questionário semiestruturado (Anexo B3 – Roteiro das entrevistas), em 2010. Coloco abaixo alguns trechos, sem identificar as pessoas, pois entendo que o anonimato, nesse caso, é a postura mais sóbria a ser tomada.

Inicialmente, perguntei sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido com as Ganhadeiras; seguem, portanto, as respostas e trechos do teor desta entrevista coletiva:

G2O: Houve vários trabalhos, mas o que realmente veio e ficou certo, foi o de Marcos.

G1M: É o que solucionou o nosso problema.

Harue: E que trabalhos foram esses que tiveram antes, e o que é que mudou?

G2O: O trabalho da professora... como é o nome?

G3I: Ivani.

G2O: Ivani... foi muito bom, porque, assim... ela trabalha com questão de afinação, né, timbre de voz.

G1M: Ritmo.

G2O: Ritmo, porque a gente precisa disso.

G1M: Claro.

G1M: Foi muito importante...

G3I: Mas, às vezes, era chatinho, era uma coisa que a gente não gostava.

Harue: O que é que era chato?

G2O: Era monótono.

G3I: Monótono, é... aí, tinha gente que dizia, quando acabar aí essa aula, de música aí eu chego. Muita gente falava isso aí (abre os braços e diz:) ‘Ah, não, quando acabar...’

Harue: Quer dizer que embora se ache... há uma opinião geral que é importante... porque no discurso é importante, algumas pessoas parecem que diziam ‘é importante’, mas não iam. Elas achavam que era importante ou, na verdade, não achavam que era importante?

G3I: Quem falava que achava que era importante ia, mas quem falava que era chato não ia.

(...)

G2O: Eu gostava, embora pra mim fosse muito doloroso, porque questões de determinados exercícios, eu não conseguia respirar direito, muita dificuldade, assim, de respiração, então, eu sentia muita dor, então pra mim era doloroso, pra mim, sabe, era essencial, era bom, mas [*inaudível, os cachorros latem*]...

G1M: As costas, essa parte [*apontando com a mão esquerda*]

G2O: [*inaudível*]

G1M: Fazer força me dói as costas.

G3M: Era essencial, agora era assim, Marcos chegou e disse assim: ‘o corpo’. Ele chegou e foi trabalhando... ele foi mudando.

Harue: E antes de Ivani?

G3O: Mas, isso foi bem antes.

G2I: Bem antes [*estalando os dedos*]

Harue: Peraí, foram dois momentos de Ivani?

G3O: Foi...

[*Mesmo depois de tentar entender, continuei não compreendendo a que exatos momentos elas estavam se referindo*]

(...)

Harue: G1M, qual a dificuldade que você sentia? O que você achava que não era...

G1M: Mal.

Harue: Eram os exercícios que ela fazia? Que pra você era... Ela [G3O] disse que era dolorido...

G1M: Pra mim, também. Era cantar fino [agudo] [faz gestos de quem canta agudo] ai... ai... ai... e eu... não saiu a voz. Eu prefiro... Eu costumo muito rezar com minha irmã, ...eu prefiro ir na frente, ela entoa voz, mas eu dali não saio. Então, o que ela [a professora] queria que eu fizesse, eu nunca iria conseguir. Aí, eu chamei no ouvido dela: ‘pschi, pschi, pschi’: ‘Professora, num dá pra eu cantar assim não’ [A professora responde:]. ‘E como é que você canta’. [G1M responde:] Eu gosto de cantar assim: lá,... lá. Mas aquela voz que ela, brrrrr... turbinava assim, eu não vou [fazendo gestos com a mão].

G3O: É, pra mim também era muito chato.

G1M: Que só faltava estourar o meu pulmão.

G3O: Num era nem estourar os pulmões, mas é que eu queria cantar, mas é que eu não conseguia. Isso eu sou muito perfeccionista, num sei, e quando eu não consigo uma coisa que eu acho que eu tenho capacidade pra coisa e eu não consigo, eu fico doente. Eu fico irritada, sabe?! Então, isso pra mim, era minha maior dificuldade, era os exercícios de atingir os agudos.

G1M: Agora, quando os exercícios era[m] levanta aqui, sacode aqui e tal [gesticulando e levantando os braços] aí pra mim fica tudo bem. Agora [coloca a mão com os dois dedos – indicador e polegar – da mão direito nos cantos da boca, simulando os exercícios de imitar ‘besourinho’ que a professora costumava fazer antes de começar a cantar].

Harue: Digamos, o corporal [membros, cabeça, braços] não era problema. O problema eram os exercícios vocais, é isso?

G1M: Vocal, pra mim tava bom.

Harue: É do mesmo jeito que vc pensa G3I?

G3I: Ó, eu num tive dificuldade nenhuma não.

Harue: Pra você foi tranquilo?

G3I: Tudo bem.

Harue: Mas... vc ouvia queixas?

G3I: Eu ouvia e é como eu disse e, às vezes, fica chato, dizer a mesma coisa, a mesma coisa, mas pra mim... o que tocasse, eu dançava.

[Alguns minutos adiante...]

G2M: Se ensinasse cantando, por exemplo, ‘Catirina, minha nega, Yayá’ [cantando]. Ensina como cantar, porque ficar fazendo aquela coisa...

Harue: Ou seja, a teoria estava distante da prática.

G2M: Exato.

Harue: Então, não estava dando resultado.

G2M: Não.

G3I: [Balançou a cabeça e concordou] Não. Você vê, tinha aquelas aulas todas, quando a gente ia vê... Chegava na hora do show não tinha nada a ver. Quantas vezes a gente já falou. A gente ensaia, ensaia, faz tanta coisa fora, chega na hora, não é nada do que a gente fez lá dentro.

Harue: Isso aí é a parte técnica, digamos assim. E o lado pessoal?

G2O: Ela é um doce.

G1M: O lado pessoal? Ah, ela é uma pessoa maravilhosa. Doce. Eu gosto demais dela.

G2O: Sabe, Harue, eu acho que trabalhar com um grupo cultural, a gente tem que extrair a essência e não extrair uma coisa que a gente não tem em cima do que a gente tem, mas ela é uma pessoa maravilhosa, muito doce, calma, humilde, ouvia também a gente se queixando, ela ouvia também. Ela nunca disse você não vai consegui[r] [dizia:] ‘A gente vai dar um jeito nisso’.

[Um minuto depois:...]

G3I: A aula era chata, mas a gente pensava assim: ‘Pô, a pró [professora] vai sair de lá do trabalho dela, pegar aquele tráfego todo, uma aula de graça que ela vai dar pra gente’. Que ela fazia muito sacrifício, dela sair de lá pra tá no horário aqui dando aula...

G1M: Nós tinha dificuldade, entendeu? Porque você vê a voz dela é uma coisa muito bonita. Ela tem a voz linda... aquela voz... aquele eco, ô Jesus! ‘Meu Deus, como eu queria fazer como essa professora faz’, mas não adianta nem no [inaudível] ela sai.

G2O: Mas também tem a voz dela, que a [inaudível] já tem a voz suave. Eu tenho uma voz grave pra caramba. Ó, minha voz é agressiva. Pra eu tá miando, num dá.

[...]

G1M: Eu não tive como alcançar os requisitos dela.

Harue: Mas... então, não funcionou...

G31: Funcionou [rebatendo imediatamente, antes de eu terminar de formular a pergunta]

Harue: Eu quero dizer, não chegou ao objetivo...

G2O: Não gerou frutos.

G1M: Isso, é como ela disse [batendo na perna de G2O, confirmando].

A planta não gerou frutos, mas cresceu.

G2O: Quem veio frutificar a planta, foi Marcos.

A **positividade**, indubitavelmente, permeou toda a prática durante o ensaio: “Ivani: Mas a gente pode não conseguir agora, mas uma hora consegue. Quem foi que tentou em casa e chegou aqui...”(p. 270 desta tese); Nicinha: “É bom falar (...) Tem que se manifestar, gente. Na hora, que é assim, é assim”/Ivani: “(...) toda vez que a gente tá fazendo uma coisa e outros conhecem de outro jeito, tem que falar” (p. 276 desta tese); o exemplo que Amadeu deu da brincadeira do “telefone sem fio”, de como uma frase se transformava ao ser passada de uma pessoa para outra (p. 276 desta tese). Enfim, vários exemplos, inclusive de positividade ao acatar a opinião e a experiência dos outros, o modo como as pessoas aprenderam as músicas e a cantá-las, como vivenciavam um processo de compartilhamento das informações que possuíam com outras que recebiam.

A **naturalidade** também se fez presente, entendendo que ter naturalidade ao realizar uma atividade pedagógica não significa apenas ser espontânea ou natural ao lidar com as

peessoas ou ser quem realmente somos. O(A) educador(a) tem que lembrar que a naturalidade é situacional, localizada, à espera de uma resposta satisfatória em que o professor dá um retorno ao(à) aluno(a), contanto que o processo seja movimentado a partir de ações e reações, dentro de um processo articulatório e contínuo. Se o professor reage de modo natural frente às dificuldades, transformando o aparente problema em algo efêmero e de fácil resolução, configurar-se-á um misto de positividade com resolução simplificada do problema, e essa postura já será um avanço, pois, além da positividade, haverá naturalidade na ação. As saídas de que o professor se mune é que configurarão a naturalidade com que lida com os ensinamentos ou não. De igual modo, pode se dizer da **técnica**, **expressividade** e **sensibilidade**, pois são fatores que estão intrinsecamente ligados, uma vez despidos de um dos pontos, fatalmente incorrerá escassez dos demais itens.

No capítulo seguinte serão mostradas efetivamente as realizações das PONTES, corroborando com o título em que anunciei “2009: como o ano em que fizeram PONTES” e que inicialmente foram escassas, mas que aumentou seu volume após o ingresso de um novo integrante, tamanhas a diversidade e a frequência das articulações pedagógicas que suscitaram um capítulo à parte, implicitamente, considerada a Tomada II – Temporada 2009.

CAPÍTULO 5

O MARCO DA TRANSIÇÃO

Os episódios que se seguem foram escolhidos e analisados consoantes um percurso em que pretendi demonstrar as principais fases que delinearam o trabalho pedagógico e artístico no grupo, principalmente após a entrada de Marcos Oliveira nas Ganhadeiras de Itapuã. Portanto, far-se-ão presentes, ao longo deste capítulo, as análises denominadas¹⁵⁰ À luz de PONTES: Tomada II – Temporada 2009, que acompanham o episódio “Um ‘Marcos’ teórico” e segue até a cena final, encerrando a série sobre as Ganhadeiras de Itapuã – As Filhas do Ganho.

O mapeamento das características fundamentais, além de todas as interações socioeducativas, presentes intergrupos e entre as ganhadeiras, deram suporte ao capítulo ora apresentado. Como tal, as características entremeadas por suas tendências pedagógicas e articulatórias dentro do processo em curso, embora haja um cronograma (Anexo E3) que contém todos os ensaios de 2009, só foi possível apontar neste estudo alguns dos episódios mais marcantes. Um destes se referiu à perceptível transição na atuação das crianças/adolescentes dentro do grupo, que entendo só ter se concretizada dadas as características existentes dos itens de PONTES no processo supracitado pelos facilitadores, mediadores e mestres neste contexto.

A transição sobre a qual menciono se refere ao momento em que as crianças e os adolescentes que antes só encenavam e pouco cantavam passaram a figurar de fato como cantores solistas, sambadores, puxadores de samba, tratando-se, portanto, da passagem da atividade que exerciam as veteranas para as mais novas do grupo – conhecimento transmitido

¹⁵⁰ Referentes a 15 ensaios observados, transcritos e comentados, de um total de 37, registrados entre 2008 e 2009 (v. Anexo E3).

de geração a geração –, bem como o fato daquelas se tornarem mais independentes em suas atuações, ganhando maior autonomia e segurança para cantarem como solistas. A continuidade das gerações “é fundamental para assegurar a criação cultural e a transmissão da cultura. (...) A formação de novos agentes sociais representa, assim, sob o ponto de vista da preservação e transmissão do patrimônio cultural, uma garantia de continuidade e de renovação” (FORACCHI, 1972, p. 22). Neste capítulo, a trajetória também será narrada e analisada à luz da abordagem PONTES, a exemplo do capítulo anterior.

5.1 UM “MARCOS” TEÓRICO

O que se percebeu nitidamente é que as articulações pedagógicas ocorreram de modo recorrente entre todos os participantes e algumas vezes simultaneamente. Todavia, através da análise dos ensaios, fica evidente que tais articulações tiveram na figura do músico Marcos (então coordenador do grupo) a de maestro das articulações, já que os ensaios eram conduzidos por ele. Entretanto, foi possível observar outros(as) articuladores(as) que, em certos momentos, também representavam o papel de professor (o que pode ser atestado pelas observações e depoimentos contidos, por exemplo, nas entrevistas de Verônica, Lica e Amália, 11/03/2010 e de Dona Eunice, 26/03/2011).

Apesar de ter percebido que algumas mudanças estavam despontando, não imaginei qual novo integrante surgiria nesse espaço, uma vez que tinham sido cogitados tantos outros nomes, de produtores culturais a historiadores, do ingresso de novos músicos ao retorno de outros. O período que antecedeu à entrada de Marcos foi considerado um período de transição, de passagem de uma coordenação para outra, fruto de uma série de acontecimentos que costumam acontecer nos meios musicais, mas que, muitas vezes, os *outsiders*, como eu, só percebem depois. Segundo Jenner, em conversas que teve com o

percussionista Moska (um dos integrantes mais antigos do grupo), chegaram-se aos nomes de Léo (violão) e Marcos (banjo e cavaquinho).

De modo desavisado, cheguei ao ensaio do dia 27 de agosto de 2009 que para mim representou o primeiro ensaio de que participei no segundo cenário ao qual já me referi – a Senzala do Samba. No início do ensaio, Tonho “Correria”, o dono da Senzala, explicou-me a origem do seu nome e o porquê do local se chamar Senzala do Samba do Correria. Conhecida por Casa das Sete Janelas, exibia nove arcos na fachada da construção, mas, no seu interior, eram sete janelas, contou-me. A casa estava abandonada havia seis meses e, antes de ser a Senzala, era o lava-a-jato de Tonho. Este pensou em transformá-lo em um bar e o nome adveio da ideia de uma designação que juntasse escravo, negro e samba. Admitiu-me que a alcunha de “Correria” fora adotada pelos amigos Nal e Binho (músicos do coro): “Tudo o que faço é correndo. Tudo que me chamam, tudo legal, eu tô dentro”. E foi assim, dentre projetos sociais, além de outros planos, que “Correria” abraçou o coro e abrigou, em seu estabelecimento, os ensaios do grupo a partir daquela data.

Naquela noite, começou o desenrolar de um novo marco teórico para a história das Ganhadeiras de Itapuã, em outras palavras, surgiu a figura do músico, compositor e sambista Marcos Oliveira. A partir desse dia, os ensaios tornaram-se mais assíduos, frequentes e, assim, foi possível um acompanhamento mais sistematizado do trabalho que foi realizado (Anexo E3 – Quadro dos ensaios e apresentações das Ganhadeiras – 2009).

5.1.1 Momentos de Transição com Naturalidade

Naquela noite, considerei um fato interessante a aparição de Amadeu ao ensaio, sinal de que as transições estavam sendo marcadas pelas boas relações interpessoais. As ganhadeiras ficaram surpresas com sua chegada e, por um momento, até paralisaram o ensaio.

Entretanto, não houve nenhum mal estar, pelo contrário, as pessoas ficaram felizes em vê-lo ali, afinal, como eu já havia dito, o próprio Amadeu chegou à conclusão de que precisava dar continuidade a outros projetos pessoais (como cantor, compositor e violonista) e isso era do conhecimento de todos. Marcos conduzia o ensaio com seu banjo quando apareceu Amadeu para conferir o caminhar do ensaio e também para ajudar de algum modo. Não presenciei o momento da passagem das funções e cargo de um para o outro, se é que houve, tampouco tomei conhecimento disso. Todavia, as cenas que se seguiram durante o ensaio foram exemplos de naturalidade, cordialidade e respeito. Inclusive, em um intervalo do ensaio, quando Amadeu pediu o banjo de Marcos para experimentá-lo, tocou Brasileirinho (de Waldir de Azevedo) e depois o devolveu ao dono. O respeito mútuo se fez presente e isso servia de lição para todos os presentes.

5.1.2 Episódio “Sem medo de ser feliz” [27/08/2009]

Como disse, o episódio do dia 27 de agosto de 2009 foi o primeiro ensaio a que assisti na Senzala. O grupo continuava mantendo o plano de apresentar um *pot-pourri* de samba de roda. Algumas coristas “puxariam”, enquanto outras responderiam ao samba ou à roda de samba, conforme estava combinado nos ensaios-reuniões anteriores.

Enfim, o amadurecimento dessa ideia pareceu que ia tomando forma, à medida que os ensaios aconteciam e os envolvidos iam cada vez mais estabelecendo a ordem de entrada para se apresentarem e assumindo o conjunto de músicas que estava sendo designado para cada uma. A ordem de apresentação das cantoras ficou assim estabelecida: 1º) Nicinha (3 sambas), 2º) Teresa (3 sambas), 3º) Maria de Xindó (3 sambas), 4º) Lucinha (4 sambas) e 5º) Rachel (4 sambas). Embora, mais adiante, Teresa Conceição tivesse sido substituída por Jacy (talvez porque apenas naquele dia Jacy não pôde ir), esta foi a configuração que permaneceria

até o término daquele ano, fim da coleta dos dados (Anexo C2).

O ensaio todo convergiu para preparar e definir o repertório a partir da ordem, portanto, acordada entre as cantoras, a fim de que as sambistas-solistas “puxassem” os sambas enquanto as demais a eles respondessem. Pouco antes do ensaio, Marcos repassou discretamente o bloco de sambas de roda com Dona Nicinha, que estava sentando ao lado dele.

Mais de uma hora depois de o ensaio começar e após a passagem de quase todos os sambas do repertório, Jenner me pediu ajuda para redigir e organizar o repertório e distribuí-lo entre o grupo. Rachel levantou-se e começou a sambar.

Jenner: Ó a piaba dançando [*porque Rachel cantava o samba da piaba*¹⁵¹]. Harue, pelo amor de Deus. Harue, me ajuda aqui. Você tá anotando alguma coisa?

Harue: Tô, eu tava anotando a sequência dos sambas.
[Intervalo de 10 minutos]

Marcos começou a tocar alguns acordes. Aos poucos, o ensaio foi sendo retomado.

Jenner: Vamo fazer de novo. Bora fazer a sequência de novo [*dirigindo-se aos músicos*].

Passaram novamente todo repertório, procurando não mais parar, ao chegar à Rachel e, no momento em que ela estava cantando, depois da quarta música, entraram em um samba que dizia “Dá pro nego, dá pro nego/ Pro nego você não dá”, que não fazia parte do *pot-pourri*, mas o grupo começou a acelerar o andamento, os percussionistas e todo o coro. Incentivados por Seu Ulysses, no pandeiro, aceleravam, repetiam e repetindo e acelerando o andamento entraram em uma espécie de estado de transe leve até que o ensaio acabou em uma grande risada de Rachel.

Como fechamento do *pot-pourri*, começaram a cantar uma música em que o grupo se

¹⁵¹ Ver Anexo C3 – Letras coletadas durante a pesquisa (1ª parte: Seleção de sambas de roda, em ordem de aparição dos encontros da Memória Afetiva, de acordo com a transcrição realizada pelo grupo; com exceção, talvez, das letras U, V e W, que entendo que foram aparecendo no decorrer dos ensaios).

despedia da plateia. Jenner anunciou a próxima apresentação, que seria na segunda-feira (31/08/09), e o próximo ensaio, na terça-feira, mas que só viria a acontecer na quinta-feira (03/09/09). Marcos, após o ensaio, perguntou a Jenner e pediu cópia do DVD em que seria gravado o ensaio do dia (pois Jenner também costumava gravar os ensaios para servir de arquivo para o acervo do grupo) para ouvir as vozes e o desempenho do grupo depois.

Marcos: Tá gravado isso aqui, num tá? Teria condições? Sim, mesmo desse jeito, se vocês tiver condições, botar num DVD, porque lá eu ouvindo, ouvindo, ouvindo... porque é assim, aquela [*inaudível*] consegue vim sempre da mesma forma, ela não tem muita oscilação, a oscilação dela é pouco.

Jenner: Então, vamos fazer o seguinte. Esse ensaio da terça, a gente vai fazer... num lugar onde não tenha muita interferência, elas vão estar mais calmas, entendeu? Já vai estar com ele [*repertório*] definido, 90%, então é melhor.

Marcos: Mas é assim. Já chegar, mas já fazer com cara de show, entendeu? Já posicionado.

Amadeu: Na segunda-feira, a gente já vai mandar ele [*Marcos*] lá na Casa da Música.

Jenner: Pode mandar na terça [*dia da apresentação com o grupo, na verdade, foi na segunda, dia 31/08/09, à noite*], já com tudo consertado...

Marcos: [*sobre o repertório*] Aqui é o seguinte, quando mandar meu e-mail eu já imprimo, entendeu. Você já vai mandar digitado?

Jenner: Digitado, com as letras e as notas [*quis dizer, cifras*].

Marcos tinha em seus planos para os ensaios vindouros ouvir as gravações realizadas durante os ensaios, achar as tonalidades mais prováveis, procurando defini-las para cada voz solista, visto que a afinação de algumas estava oscilante, modulavam as tonalidades dos sambas frequentemente. Além disso, estava a recolher todas as letras consigo para poder preparar o repertório e estudá-lo. Antes de começar a ensaiar com o grupo, Marcos havia pedido a Jenner que lhe passasse vídeos, reportagens e gravações de apresentações passadas do grupo, pois tinha o intuito de estudar não só as músicas, mas o grupo como um todo, seu estilo e suas propostas. Portanto, em suas interações, ficou claro que havia um acompanhamento do grupo e que implicitamente estavam sendo traçadas algumas metas que

foram transparecendo no decorrer dos ensaios.

O ensaio concluiu em um clima muito descontraído; as pessoas costumavam ficar um pouco mais, mesmo depois que acabavam os ensaios, conversando e interagindo umas com as outras. E de forma divertida, o ensaio terminou para mim depois que concluí uma conversa com Dona Nicinha e meu marido, que estava assistindo ao ensaio naquela noite. O diálogo que passo a transcrever tem o intuito de transparecer como aquelas pessoas eram divertidas e sempre estavam bem humoradas, de como se relacionavam e se articulavam com as colegas ou com pessoas que, mesmo fora do seio do grupo, de algum modo estivessem a ele interligadas. Isso se revelava através do tom e do clima das interações.

Dona Nicinha: Olhe, já tá desocupado! [*risos*]

Tiago: Que gafe, hem!

Dona Nicinha: Ah, já tá desocupado [*o banheiro*].

Tiago: Eu perguntei ao rapaz, ele disse ‘vá ali mesmo’. Eu disse: ‘não, ali é o das mulheres’ [*banheiro*]. [Ele disse] “Tem nada não”.

Dona Nicinha: Já desocupou.

Tiago: Mas eu não vi nada, não. Num se preocupe não!

Dona Nicinha: [*risos*] Eu sei que você não viu. Eu tenho **certeza** que você não viu nada [*dando ênfase*]

Tiago: [*brincando*] Eu olhei assim, ó [*tapando com a mão os olhos e abrindo um pouquinho*], eu olhei assim...

[*risos*]

Dona Nicinha: Ah... [*já saindo, volta-se para ele rapidamente*]. Que idade você tem?

Tiago: 27, vou fazer 27.

Dona Nicinha: Meu neto.

Vovó (Dona Raimunda): Ah, é “muderninho”! É “muderninho”. [*moderninho(a) ou moderno(a), quer dizer, na Bahia, pessoa muito jovem*].

Saliento, ainda, que a relação dessas mulheres com os mais jovens pode, também, ser um retrato de um dos aspectos comentados por Lins de Barros (2004) ao falar de um quadro social de interações marcado pela contemporaneidade. Nesse quadro, as gerações desenvolveriam interpretações específicas sobre a vida familiar e, por que não dizer, social. Diante desse fato, as relações das avós com os netos interagiriam através da linguagem do

afeto. Assim, acaba se construindo, na família, um modelo de relação de cumplicidade entre as duas gerações, “permitindo que avós e netos desfrutem a liberdade de expressão e carinhos e de brincadeiras” (LINS DE BARROS, 2004, p. 46). Para Lins de Barros, essa poderia ser uma dinâmica que interpretaria um não conflito geracional entre avós e netos(as), além disso:

Essa relação entre avós e netos só adquire, de fato, sentido quando os avós se colocam no lugar de transmissores de um conhecimento adquirido na trajetória de vida, portanto, como porta-vozes de uma geração que tem a família como um valor social que deve ser preservado, sobretudo quando as transformações sociais e culturais colocaram para as gerações mais jovens a questão da permanência ou não da importância das relações familiares (LINS DE BARROS, 2004, p. 46).

O que pôde ser observado nesse ensaio foi o esforço das coristas, expondo-se de vários modos, sem temerem as falhas e a desentonação, os ajustes para entrarem no tom, pois o importante era a participação de todas, mais do que o desempenho, o empenho demonstrado por cada uma era tocante. Enfim, nesse ensaio foi vista a força dessas mulheres para superarem as dificuldades, mesmo já tarde da noite (pois, como foi dito, muitas trabalhavam durante o dia todo). Mesmo diante de dois dirigentes presentes ao ensaio (embora nenhum conflito tivesse sido evidenciado) e da presença de todas aquelas pessoas, foi admirável a tenacidade de suas performances. Apesar de algumas pessoas que estavam ali possivelmente não estivessem gostando de serem corrigidas, não perderam a calma ou deixaram de tentar melhorar a cada vez que cantavam. Esse fato consistiu numa grande lição. Partindo para uma análise sob um ponto de vista pedagógico, o que estaria por trás disso? As respostas estavam ainda sendo procuradas. Quanto maiores eram as dificuldades, maiores eram os esforços e as tentativas de acertar. Para pessoas que, durante toda a vida, trabalharam e caminharam quilômetros e quilômetros, trabalhando literalmente de sol a sol, atravessando a cidade de um canto a outro, não era de se admirar tamanha garra e disposição. Aqueles esforços diante das gigantescas e braçais tarefas que já tiveram que enfrentar, realmente, eram incomparáveis. E,

por isso mesmo, tais atividades não se comparavam, porque tinham naturezas diferentes, o que tornavam aquelas pessoas ainda mais surpreendentes.

Como descrito, mais precisamente após o intervalo para organizar o repertório, houve um momento em que o andamento dos sambas se intensificou e lembrou um terreiro em que as entidades chegam a entrar em transe (lembrando que algumas participantes também eram de santo, de candomblé) e tudo “explodiu”, concluído por um grande riso, como alguém que chega ao ápice de sua performance e satisfação, ao mesmo tempo que explicitou um grande prazer no que estava sendo realizado. Assim, esse episódio que ao final começou a atender ao que vinha sendo proposto em ensaios anteriores – a organização e definição de um *pot-pourri* de samba de roda, parte integrante de um repertório para as apresentações que estavam por vir – serviu de grande exemplo para se perceber como aquelas pessoas, vindas de um dia tão cansativo de trabalho, pareciam enfrentar tão bem um ensaio exaustivo, “sem medo de ser feliz” e se lançarem no aprendizado como em tudo que faziam, de modo intenso e prazeroso.

As PONTES nesse episódio ficaram por conta das senhoras. De *motu proprio* uma dava força e incentivava a outra a vencer os obstáculos, solidarizavam-se entre si e estimulavam a participação das outras, em um modo generoso de ser, por conseguinte, a **positividade** esteve no rol de suas atitudes e metas. A **observação** se fez presente nos momentos em que cada uma estava cantando o seu bloco de samba, principalmente, quando era detectado um acanhamento ou dificuldade de execução vocal (principalmente de entonação) de algumas delas, no sentido de ajudar com palavras de incentivo e apoio. **Naturalmente**, as mulheres, o que não nos permite deixar de dar créditos aos homens, agiram com espontaneidade de quem lida com velhas conhecidas, antigas parceiras e, quando a fala lhes pertencia, era com gentileza e paciência que davam suas explicações e expunham seus

intentos a fim de melhorar o desempenho de cada uma das componentes. Didaticamente, como reforço para a memorização, foram distribuídos papéis contendo os números correspondentes à ordem em que elas deveriam cantar. De modo franco, pode-se dizer que, naquele ensaio, não foram trabalhadas outras questões técnicas que dissessem respeito à correção da afinação, mas à maneira como os músicos populares costumam aprender, ensaiar, tocar e cantar. Os músicos, principalmente, ligados à harmonia do samba (banjo e violão), tinham seu método próprio de se “adequarem às vozes”. Eles, de modo natural, mas com uma **técnica** peculiar, tinham os mecanismos que os habilitavam auditivamente a acompanharem as vozes. Por isso, Marcos pediu que fosse passada a gravação daquele ensaio para que pudesse, com calma, descobrir os tons em que elas cantavam, aportando-se, principalmente, em quem mantinha menos oscilação nas tonalidades das músicas. Algumas passagens quanto a isso ficaram evidentes quando, por exemplo, o músico ficou procurando o tom para acompanhar uma das cantoras. Não deixou de ser um treinamento auditivo, pois não havia um tom pré-definido. Nesse tipo de prática, os músicos, na maioria das vezes, se ajustam às vozes, e não o contrário; a isso chamo de adequação das vozes. Nesse modelo, aos poucos, o músico procura e desenvolve, cada vez mais, a capacidade de ouvir e identificar o tom em que terá que acompanhar as vozes. Do ponto de vista da **expressividade**, às vezes, fazia-se mais marcante a aparição da expressão musical das ganhadeiras quando o músico deixava que elas cantassem no “seu” próprio tom. Em outras palavras, no tom que elas escolhiam no momento, sugerindo que elas fossem testando outros tons quando sentissem que aquele estivesse muito alto ou baixo para suas vozes, incentivando-as a procurarem aquele mais cômodo. Outras vezes, os músicos se permitiam fazer um treinamento para que elas entrassem na música, ajudando-as fosse cantando a primeira frase do samba ou mesmo voltando ao samba anterior para trabalhar a passagem de um para o outro, partindo de um referencial tonal em relação à

música anteriormente cantada. Num caso e outro, o foco era a busca pela melhor expressividade, a partir de uma liberdade também expressiva. Isso também poderia ser traduzido como um exemplo de **sensibilidade** às questões pedagógicas que também se referiam ao respeito ao tempo individual de aprendizagem de cada uma¹⁵².

A sensibilidade de Marcos para mim é quando ele tenta extrair o que realmente a gente tem de bom, o que a gente pode fazer. Eu acho que pra você extrair de uma pessoa o que ela tem de bom precisa mostrar do que ela é capaz, tem que ser sensível, senão você não consegue. Eu acho que aí é que tá a sensibilidade de Marcos. (VERÔNICA, entrevista, 11/03/2010)

Foi percebido, inclusive, por algumas ganhadeiras (através de entrevistas), que havia um planejamento de ações e que as pessoas estavam sendo preparadas para se inserirem no grupo como cantoras efetivas e que todas ao seu tempo passariam de fato a cantar e ganhar independência nesse fazer musical (cantar). Parte do planejamento consistia em respeitar o estado de preparação em que se encontravam; aquelas que já estivessem mais desenvoltas eram convocadas prontamente a realizar algumas tarefas, como, por exemplo, solar determinados sambas; outras, das quais eram requisitadas maior preparação, iam sendo paulatinamente chamadas, dentro do curso natural de sua aprendizagem musical, inclusive com os conhecimentos musicais que já traziam consigo. Por exemplo, alguém que já tocava pandeiro, executava-o durante os ensaios enquanto cantava e ainda não estivesse com a voz preparada para ser solista. O *quantum* e o modo como as intervenções são realizadas no campo educativo e educativo musical devem partir de um senso desse limite e da sensibilidade de todos que se propõem a um papel de mediador/facilitador ou de algum modo de professor. Apesar de muitas PONTES nesse ensaio, as apresentações públicas do grupo que viriam, logo em seguida ao ingresso do novo integrante, não fluíram. Para isso faltava que

¹⁵² Este fato, de certo modo, também está registrado pelas observações das entrevistadas Verônica, Lica e Amália (11/03/2010), quando remetem à questão da sensibilidade de Marcos, palavra, inclusive, colocada pelas próprias ganhadeiras.

tivesse havido tempo hábil para que os planos do novo coordenador musical começassem a se efetivar. Do ponto de vista pedagógico e artístico, as pontes ainda estavam sendo demarcadas. Isso ficará mais explícito ao longo das análises quando passaram a ocorrer cada vez mais articulações pedagógicas. Essa situação foi revelada através do depoimento de Marcos, em que contou como ocorreu a primeira apresentação do grupo depois dos dois primeiros ensaios.

*

Marcos Oliveira

Segundo Marcos, o seu dia de ingresso no grupo foi dia 26 (quarta-feira antes de ele entrar de férias dos Correios). Sua primeira apresentação pública como coordenador musical do grupo se deu dois ensaios após seu contato com o grupo, como relatou o músico: “Nós não passamos nada. Era a ideia do que elas estavam passando pra mim. Você vê que foi um susto” (Entrevista, 13/12/2009).

Os relatos a seguir mostram como foi a entrada do músico no grupo e como ele foi percebendo a necessidade de desenvolver um trabalho próprio para tomar as rédeas da direção musical. Marcos chegou ao grupo com a indicação de que os shows marcados, tendo-o como diretor, deveriam seguir as orientações da última apresentação que ocorreu no Festival de Goiás, em 2008, que até então tinha sido considerada a apresentação mais completa do grupo. Entretanto, acostumadas a ter sempre alguém que “puxasse” o samba para elas (que naquela ocasião tinha sido o músico Beбето, o puxador), no momento em que deram os microfones para cantarem, mudando o formato de se apresentarem, desavisadamente, as coisas desandaram.

Na entrevista que me foi concedida no fim do ano de 2009, Marcos relatou com detalhamento como foi a primeira apresentação delas sob sua orientação e que trabalho foi

realizado com as ganhadeiras durante o período em que elas estiveram sob sua direção:

Marcos: Foi a primeira vez que elas foram cantar [*quer dizer, sozinhas, sem o auxílio de alguém que puxasse os sambas*] e elas tinham a certeza quando ele [*Jenner*] dizia assim ‘O show vai ser o mesmo de Goiás’. E quando disseram: ‘Tome o microfone que é você que vai cantar’, foi o primeiro choque, entendeu? E aí, nós fizemos o show. A primeira parte estava tranquila, aí depois não ficou legal. Não ficou legal porque nós estávamos na construção dos sambas de roda que elas tinham mudado, que elas ainda naquela fase do início do trabalho mesmo, sabe? Elas... tiravam a música naquele tom, quando chegava na hora ela repetia naquele tom e quando chegava na hora... Foi quando eu comecei a descobrir assim, existe a parte emocional, onde cada uma... ou um próprio preparo. Quem era retraído se soltou e quem se soltava que era feliz, ficou trancado. Então, aconteceu isso assim com Jacy [*uma das mais extrovertidas do grupo*]. Com ‘Cocadinha’ [*Rachel*] já aconteceu totalmente diferente, ela que era mais travada, assim, quando chegou na hora, ela parecia uma cigarra. Só faltava o quê? Justamente esse trabalho que nós elaboramos depois. Achar os tons definidos e colocar para que elas começassem a ouvir, a percepção do acorde pra poder a voz... Hoje, graças a Deus, elas já têm isso.

(...)

Harue: Na sua opinião, o que aconteceu se deu pela instabilidade emocional que houve proveniente da insegurança que elas tiveram, porque estavam outras pessoas à frente ou por não ter ninguém ‘puxando’ os sambas?

Marcos: Não, não tinha ninguém à frente, porque assim, a proposta que ele [*Jenner*] passou pra mim é que elas cantariam e elas tinham certeza que quem faria esse trabalho era Beбето.

Harue: Então, ele não foi?

Marcos: Ele foi, mas ele... [*disse*]: ‘Não, elas conhecem o trabalho das músicas que vão fazer’. Largou o microfone na mão delas, entendeu? Nós deixamos assim, elas tinham que ficar em cima do palco... (...) E uma coisa assim que eu falava com elas: ‘Se porventura, se tudo acontecer e vocês puxarem fora do tom, vocês continuam que quem vai parar somos nós, nós vamos achar o tom e vocês seguem, entendeu?’ Então, assim, todo esse trabalho foi feito pra poder elas terem uma percepção de acordes, porque elas cantavam totalmente livre, elas só respondiam.

Harue: E você acha que foi uma experiência positiva ou acha que não foi muito feliz, ou foi uma experiência necessária?

Marcos: Eu acho que foi uma experiência meio precoce, porque nos reunimos numa semana, aí ia ter show no fim de semana não teve, foi no outro. Nesse intervalo tivemos dois ensaios e estávamos em fase de construção, sabe, de elaboração, de notas, dentro do padrão, que é assim que se trabalhava, a voz de Amadeu e todo mundo respondendo.

Então, hoje, tem uma coisa pra mim que é muito gratificante assim. Na realidade, hoje tem 12 vozes, entre as senhoras e as crianças. Já tem a 'Índia', eu não sei o nome da 'Índia'.

Harue: Acho que é Geiza.

Marcos: Ahaê [gargalhadas][*Marcos inúmera vezes não lembrava o nome de algumas integrantes, às vezes, trocava o nome delas*]. Ela já tem uma postura mais adulta. Juntamente, eu já tou trazendo pra ela cantar com as senhoras. Nós tamos começando a mostrar a passagem. (Entrevista, em 13/12/2009)

Nesse momento, percebi que as articulações que ocorreram dependiam muito de um plano de ação que estava sendo traçado, ou seja, era preciso alguém que estivesse no comando das ações e que apenas através das interações seria possível observar quais articulações pedagógicas viriam a ser efetivamente notadas.

*

5.1.3 Um Rito de Passagem: da disciplina, dos limites e outros aspectos

Em seus relatos, Marcos falava sobre sua proposta de começar a “fazer a passagem”. Para ele, a passagem era a transmissão sobre a participação e envolvimento no grupo, bem como as responsabilidades artísticas para os mais jovens – as crianças e os adolescentes –, que eram a maioria.

Marcos: (...) E aí é assim, tem que começar a fazer essa passagem, pois uma outra coisa que eu comecei a observar é o seguinte, quando chega na roda todo mundo que[r] sambar. Ou samba só as crianças ou samba só as senhoras... mas a ideia não é essa. A ideia daqui pra frente é mostrar uma passagem. Sambam as senhoras e puxam as meninas. Samba uma senhora e puxa uma menina... [*repete várias vezes*]. Essa ciranda ela vai ter que girar de um modo diferente, mostrando justamente que é uma passagem, porque a primeira coisa que me assustou é a imagem que eu tinha de cinco anos atrás e o tamanho que eu já encontrei essas crianças.

Harue: Quer dizer que você conheceu o grupo a partir das apresentações que ele fazia?

Marcos: É, eu conheci através principalmente da gravação da TVE que eles fizeram o documentário. (Entrevista, em 13/12/2009)

Essa frase contrariou o pensamento de quem pudesse pensar que ele não estivesse preocupado com o que o grupo fez ou estava fazendo e que quisesse até mesmo impor a sua marca, o seu estilo e método de trabalho sem a preocupação de quem era o grupo.

Marcos: Aí eu disse, Jenner, eu preciso ver como é que vocês estão fazendo pra eu poder fazer umas modificações. Então, a partir daí... Poxa, esse meninos estão enormes... Eu pensei que ia encontrar esses meninos menores, entende? Mas, principalmente menina que desenvolve quando chega na fase de 11, 12 anos, elas realmente ficam pronta. Então, a minha visão, hoje, em relação ao trabalho é justamente essa, é uma coisa que eu achava que faltava, faltava muito essa parte da disciplina em relação a eles.

Harue: Então o que você percebe é que não existe essa parte com as crianças?

Marcos: É, não existe um trabalho com as crianças. (Entrevista, 13/12/2009)

De acordo com seu entendimento, não havia uma preocupação com a forma de participação das crianças especificamente em relação ao cantar, tampouco de colocá-las em um plano de atuação similar ao das sambistas veteranas do grupo. A participação inicial dessas crianças, hoje adolescentes, sempre foi voltada para a coreografia (Anexo A3b – Crianças e adolescentes das Ganhadeiras), ainda que, em alguns depoimentos, houvesse o pensamento de que as crianças tivessem sido inseridas com a finalidade de perpetuação do grupo. De fato, no início da criação do grupo, elas figuravam como personagens de uma Itapuã praieira, como pescadores, puxando redes e, juntamente com as ganhadeiras-mirins, partiam de uma coreografia ligada ao repertório que se fazia na época. Portanto, antes, as crianças eram pensadas como figurantes mais do que como cantores, mesmo que coadjuvantes, e até então nunca como vozes solistas. A partir daquele momento, começava a surgir uma real preocupação em preparar as vozes jovens para futuramente se tornarem vozes maduras que algum dia viessem a substituir as atuais. Isso só aconteceria, segundo Marcos, com disciplina e inclusão, com trabalho individualizado, a partir de reforço e orientação sobre a parte vocal e de atuação em palco. Sua preocupação com a questão da passagem

inicialmente centrou-se na disciplina, pois, para o músico, “as crianças eram soltas”, faltavam-lhes, em sua opinião, também uma noção mais apurada de respeito e de hierarquia.



Foto 21 – Apresentação das Ganhadeiras de Itapuã, no Teatro do SESI, 01/04/2005. Fonte: Acervo do grupo. Fotógrafo: Cláudio Davi.

Marcos: E se você não preparar agora, você não vão poder levar eles pra lugar algum. (...) Não, eles queriam cantar, eles queriam atividades. Teve uns ensaios que estavam acontecendo com a professora de música que eles não faziam nada. Não tinham nada direcionado, ficava parecendo assim – ‘Nós vamos começar fazer uma pesquisa pra ver o que elas sabem cantar pra daí ela dar continuidade. E às vezes, esses meninos tiravam a concentração dela. (...) Minha postura é essa: tem que ter disciplina. E elas não cantavam. A grande surpresa pra mim foi justamente isso que no dia que eles estavam mais ‘abusados’ [*trabalhosos, irrequietos*] – ‘poxa eu tenho que botar esses meninos pra cantar’, pra ver as respostas que eles vão dar no palco, que eles sabiam o repertório todo. Não precisavam nem acompanhar com a cópia [*da letra da música*]. Então, ali já foi uma surpresa. Aí eu já vim pra casa com uma visão diferente. Precisava buscar algo que fosse, chegasse ao ideal. Estamos numa passagem das senhoras pra eles que já estão adolescentes. Nós tamos fazendo um processo de transmissão, vamos começar a... quem [*inaudível*] fazer o resgate, quem vai ser as ‘ganhadeiras’ brevemente são elas. Vamos mesclar, vamos começar a mesclar. É igual, o Buena Vista Social Club. E só tem duas pessoas, agora, é...

Harue: Então, como é que vocês atraem essas crianças para o grupo, por que você faz isso?

Marcos: Eu faço isso também por uma questão de oportunidade, assim. Eu fui muito banido pelas coisas, pra coisas que eu tinha qualidade pra fazer e me cortaram.

Harue: Quando você era jovem?

Marcos: Quando eu estava na faixa etária deles.

(...)

Harue: Dê um exemplo como é que você sentiu-se alijado pelo fato de ser novo, é isso?

Marcos: Não. É porque eu era muito ‘pintão’¹⁵³. Então, eu era ‘pintão’, como esses meninos são levados. Tem que ter um autocontrole (*sic*) com Edvaldo. (...) Ele acha que nessa faixa etária dele, eles podem tudo. E não, nós temos que mostrar justamente isso que nem tudo se pode, há? E temos que ter os valores e esses valores fazem parte do nosso dia-a-dia.

Harue: Então, deixe eu tentar entender. O fato de eles serem muito levados, dizem pra eles: ‘Então, fique aí’.

Marcos: É fique aí.

Harue: Aí como as pessoas não conseguem controlar...

Marcos: Justamente... Deixam eles em segundo plano. (...) Porque é um trabalho (...). Então, quando você começa a traçar limites, quando você dá direitos, mas você dá limites, fica tudo mais viável, entende? Então, aquela coisa assim, a partir do momento que eles subiram [*no palco*] e cantaram foi um desafio e a ideia, a minha ideia inicial, é eles perceberem que eles estavam atrapalhando. Só que a resposta que eles me deram. Eles me deram a resposta que eu não esperava. Eles me deram a resposta na voz, mesmo eu tendo que ajustar um grave, médio, agudo assim, descobrir essas coisas, eu tive que muito rápido naquele momento ‘passe pra cá, passe você pra cá; não, fica aqui’. (...) Eles tinham um potencial mesmo que ainda desorganizado, porque eles são berço, ele são, é o curso d’água desse projeto. Estão nessas crianças, eles são a nascente, entendeu? Se ele é a nascente, ele tem que percorrer todo esse percurso. Ele tem que nascer límpido e fluir limpo. E não tinha essa preocupação. Então, na minha concepção mais dois anos (...) se não der continuidade a esse trabalho com eles, elas vão ser mães precoces, a própria geografia do bairro, hoje, ele tá traçado de violências, de tráfico de troca, de tudo isso. E se não traçar uma direção cultural, no próprio aprendizado que são deles, do dia-a-dia, dessa convivência com essas senhoras, nós vamos perder essas crianças.

A preocupação de Marcos passava por uma visão sociocultural e de aprendizagem musical, em função de ensinamentos ligados à preparação para a vida adulta, entendendo que, se as crianças não fossem levadas ao grupo e, de algum modo, fixadas em um momento

¹⁵³ Compreendi que “pintão” queria dizer que “pintavam bastante”, como em “pintar o 7”, expressão que significa aprontar, fazer travessuras, próprio de crianças curiosas e ativas.

crucial que era a passagem da fase de criança para a adolescência, entre os 12 e 14 anos de idade, então ficaria muito mais difícil de cooptarem-nas posteriormente, principalmente devido ao ambiente em que viviam que as expunham a riscos de violência e às drogas. Essa percepção consistia numa lucidez e sensibilidade de que o momento de conquistarem e estimularem as adolescentes a participar do grupo se encontrava naquela fase da vida, visto que um grande número de crianças já tinha se evadido do grupo, restando poucas que ainda estavam desde sua criação. Sua postura demonstrava um firme propósito de não fazer com aquelas crianças e adolescentes o que fizeram com ele, que seria barrá-las dos meios musicais. Por exemplo, quando ele quis assistir à participação de seu tio em um festival de música e não deixaram ou quando quis participar de encontros musicais com os adultos, pois se sentia vocacionado para a música, desde muito cedo, e barraram-no. Contrariamente, também, ao que aconteceu com Dona Cabocla, cujo pai acabou por tolher suas “investidas” em um instrumento musical (o violão) (p. 242 desta tese). Na opinião de Marcos, a experiência de ter sido um menino levado o fez enxergar naquelas crianças o seu perfil, igualmente irrequieto, mas com um potencial que até então não vinha sendo realmente aproveitado. Além disso, entendia que inserir aquelas crianças e adolescentes no mundo da cultura local e popular tinha que provir de atitudes que deveriam ser previamente talhadas e cultivadas.

Marcos: E nós temos, assim, uma parte cultural que é muito crítica, que as coisas culturais, elas estão agonizando, porque as pessoas têm vergonha, elas vão passar e com o tempo ficam ultrapassadas, a própria evolução, a própria tecnologia, tudo isso vai jogando estes costumes pra trás, pra você achar uns meninos, pra fazer um caruru de sete meninos¹⁵⁴, pra você... tem que ir na porta buscar. Antigamente, era capaz de mandar voltar porque era menino demais.

¹⁵⁴ A festa é caseira, mas farta. Todos os anos, no mês de setembro, ela acontece em milhares de lares baianos. Difícil imaginar uma mais sincrética. O “Caruru de São Cosme e São Damião” homenageia os santos gêmeos da igreja católica, os Ibêjis do candomblé e também as crianças. Tudo precisa ser feito no mesmo dia: caruru, xinxim de galinha, vatapá, arroz, milho branco, feijão fradinho, feijão preto, farofa, acarajé, abará, banana-da-terra frita e os roletes de cana. A dimensão da oferenda é medida pela quantidade de quiabos do caruru. Cada um faz como pode: mil, três mil ou até 10 mil quiabos. Quando a comida fica pronta, coloca-se uma

Todas essas questões levantadas pelo músico davam uma dimensão sobre o plano de ação que Marcos estava traçando para as crianças e os adolescentes do grupo. Através de seus depoimentos, percebia-se que suas preocupações não se restringiram apenas à manutenção do grupo, mas estavam ligadas às condições e formação sociocultural dos jovens naquele meio. Preocupações essas que permeariam todo o planejamento de trabalho do novo diretor musical.

As cenas ilustraram, portanto, que a pedagogia escolhida pelo mestre/facilitador Marcos correspondia a uma adequação de um plano de ação que atendesse melhor às necessidades de seus “pupilos”. Assim, pôde-se verificar nesse contexto que as ações pensadas para um determinado indivíduo ou grupo se desenvolveram até mais do que satisfatoriamente e que o método utilizado estava dando bons resultados. Na realidade, o importante não é ter o método em si, mas adequá-lo ao público que temos à frente; não é ter fórmulas prontas e acabadas de ensino, mas utilizar as estratégias que melhor se articulem a quem estejam sendo direcionadas. Logo no início do exercício de função de coordenador musical junto às Ganhadeiras, Marcos admitiu que, quando surgiu a proposta de coordenar o grupo, ele se fez algumas perguntas.

Marcos: (...), como é que eu vou trabalhar com elas? Ainda não tem uma disciplina, ainda não tenho uma direção. Eu preciso saber o que elas querem, o que é que elas querem, sabe? Conhecer cada um como pessoa, a necessidade de cada uma, é, conhecer, conhecer o que é que você pode buscar, o que é que aquela pessoa tem de bom, que pode agregar às outras, mas não deixar que Dona Eunice sobressaia sobre as outras, que Dona Maria [de Xindó] sobressaia sobre as outras, que Rachel, que Lucinha, que Jacy... Não. Que elas se vejam no mesmo patamar, que todas podem fazer a mesma coisa. Que era a mesma responsabilidade. (Entrevista, 17/08/2009)

O trecho acima demonstrava o seu pensamento metodológico e sua preocupação em como seriam encaminhadas as atividades, o trabalho em grupo e, principalmente, quem eram

pequena porção nas vasilhas de barro aos pés das imagens dos santos, ao lado das velas, balas e água. Depois, serve-se o caruru a sete meninos com, no máximo, 7 anos cada. Eles comem juntos, com as mãos, numa grande gamela de barro ou bacia. Só então é a vez dos convidados participarem da celebração (MARIANO, 2010).

aquelas pessoas. Mesmo percebendo que as articulações partiam em grande parte dos participantes mais efetivos do grupo, havia um “regente” que propiciava a profusão de tais articulações pedagógicas. Assim, grande parte das articulações ocorridas provinha de ações pensadas e embasadas, ainda que tais ações não fossem efetivadas de modo tão sistematizado quanto acontecem nos meios formais de ensino musical, mas era fruto de uma vivência e entendimento do como deveriam ser realizadas. No meio acadêmico, profissionais ditos reflexivos precisam “avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta” (PENNA, 2011, p. 16).

Para aqueles que, porventura, pudessem imaginar que a receptividade com a qual as mulheres, as crianças e os adolescentes o acolheram se deveu ao fato de Marcos ser um itapuãzeiro ou porque conhecia a situação social da comunidade, por viver na comunidade, estavam enganados. Pois o músico não era natural de Itapuã e, embora morasse vizinho à comunidade da Baixa do Dendê, reduto das Ganhadeiras, teve uma vida musical paralela distante da vida das ganhadeiras. Percebi que foi sua vivência de anos no meio musical, de família de músicos e experiência em trabalhar com grupos musicais e experiências de vida (por exemplo, como a volta de sua mãe para os estudos, que acabou se formando aos 45 anos e que culminou também na sua volta à escola para concluir o ensino médio) que moldaram o músico que era e formaram suas convicções que tentava implementar naquele espaço educativo. O conhecimento sobre os problemas sociais comuns às comunidades carentes como a que morara vinha de outrora, quando ainda era menino. Quanto a questões religiosas, compreendia o sincretismo existente no meio, pois era de santo como algumas das ganhadeiras, também, filho de Oxóssi (o orixá da caça e da fartura) e tinha um lado espiritual trabalhado, o que causava nesse tocante uma empatia também com as mulheres do grupo.

O que podia se perceber, enfim, é que suas facilidades articulatórias e interacionais em suas relações com as pessoas daquele grupo se deram não pelo fato de ser um conhecedor daquela comunidade e de sua cultura local, mas principalmente porque era capaz de refletir sobre sua prática e bem saber aplicá-la e influenciar outras boas formas de articulações pedagógicas e/ou não pedagógicas, dentro das Ganhadeiras. Além disso, conseguia de modo sensível fazer com que as pessoas se estimulassem a interagir e também despertarem e/ou se articularem pedagogicamente dentro do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o depoimento de algumas ganhadeiras. Todavia, perguntado a ele que características poderiam ser recomendadas para alguém que com o grupo se articulasse, ele não respondeu à questão, fez outras colocações que acabaram por desviar de uma possível resposta, talvez por não ter compreendido o que lhe foi perguntado¹⁵⁵. O fato é que as articulações eram constantemente realizadas, bem como suas estratégias sempre pensadas e as questões pedagógicas, além das dinâmicas de grupo refletidas, fundamentadas e comunicadas.

5.1.4 Episódio Percepção em Foco [08/09/2009]

Este episódio representou as discussões sobre uma sequência de dois ensaios [08/09/2009; 10/09/2009], intercalados por uma conversa que tive com Marcos, com a presença de Jenner, antes do ensaio do dia 10/09/2009.

A primeira pergunta da noite foi feita a mim por Anamaria sobre o estado do irmão da professora Ivani, que não comparecia aos ensaios, há algum tempo, por motivos pessoais; além de ter me pedido para transcrever algumas de suas músicas. Quanto a Amadeu, continuou participando, ainda que esporadicamente, dos últimos ensaios, principalmente

¹⁵⁵ Permita-me, o leitor, uma breve consideração. Essa passagem do relato pode demonstrar que a ação pedagógica, por mais eficiente e adequada que seja em virtude do trabalho que esteja sendo realizado, precisa do ponto de vista teórico para explicar os acontecimentos dos fatos, bem como serve para conscientizar as pessoas sobre futuras aplicações práticas em situações diversas, quer sejam análogas ou mesmo antagônicas. Daí a relevância da pesquisa, nessa área de conhecimento, sobre o tema em questão.

porque a apresentação pública que estava sendo preparada seria na Casa da Música (da qual ele ainda hoje é seu gestor administrativo). O clima de descontração no início e no final dos ensaios eram sempre os mesmos, de muita conversa e notícias sobre as pessoas queridas. Todos se dispuseram em seus lugares e Marcos deu início ao ensaio.

Marcos: Vamos fazer sem microfone. Dóóó... rééé... mi... fá... sol.... lá...

Jenner [aderiu à atividade proposta]: Si [cantando e sempre prolongando a nota], Dó [oitavando a nota].

Dona Nicinha: ‘Paturi, tava sentado’ [cantando]... Jesus nos ama!

Todas: Amém!

Dona Nicinha: ‘Paturi, tava sentado [as mulheres começam a bater palmas imitando as asas do paturi batendo]/ Lá na beira da lagoa’...

O grupo continuou toda sequência do primeiro bloco de sambas. Entrou Jacy e cantou direto todo o seu bloco. Então, Ulysses interveio.

Ulysses: Bora, gente, pára não [enquanto tocava seu pandeiro].

Maria de Xindó iniciou sua sequência e, do primeiro samba para o outro, parou e escutou a mudança de harmonia e entrou no tom. Na última música do bloco que cantava, houve um destaque na voz de Ulysses, que respondeu:

Ulysses: Ê, doce é, doce é
Maria de Xindó: Um beijinho no coração } (duas vezes)

O modo como Ulysses respondeu denotava um incentivo através da entonação e inclusão do “ê”, como uma confirmação e uma verdadeira resposta, enquanto as demais vozes faziam apenas o “doce é, doce é”. Tratou-se, pois, de uma nuance musical no fraseado, mas que, para os mais atentos, percebia-se que correspondia ao incentivo de alguém que musicalmente queria estimular as vozes para responder com entusiasmo. Um misto de positividade e estímulo às suas parceiras cantoras. Sua participação, portanto, mesmo como ritmista, contribuiu para a descontração e impulsionou o andamento do ensaio.

Lucinha entrou no tom combinado para os sambas que iria cantar. Todavia, no segundo samba, já foi necessário um novo ajuste na tonalidade, ficou muito alto para a sua voz em “Alô, chapéu grande” e foi pedido que ela reiniciasse o bloco desde o primeiro samba “Na praia de Amaralina” (Anexo C2a). No mesmo local onde houvera o problema do ajuste, dessa vez foi uma microfonia que a interrompeu. “Correria” explicou o problema com a caixa de som e o porquê da microfonia.

Recomeçaram com as palmas e Lucinha passou, então, a cantar de frente para o coro e de costas para os músicos, sem microfone. Então, parou novamente. E recomeçou pela quarta vez, com o toque do pandeiro e a harmonia, reiniciando, desta vez, sem a percussão.

A tonalidade parecia ainda alta para sua voz. Até que Marcos incentivou:

Marcos: Aí!

Harue [fazendo sinal de positivo]: Lucinha!

(...)

Marcos [pára para explicar]: É, quando você começar a ouvir o CD [gravação feita no estúdio caseiro de Marcos com as ‘puxadoras’ do grupo] a gente vai fazer diversas vezes. Aí, a gente vai fazer da mesma forma. Porque assim, você [inaudível] tem hora que você faz a mesma música em Lá. Você fez, mas ela tava alta. Você fez agora em Dó e ficou ótima, entendeu?

Lucinha [cantou novamente]: Na praia de Amaralina/ Eu vi camarão sentado...

Até que, por fim, Lucinha e Marcos conseguiram ajustar a harmonia. Na terceira música, Lucinha começou o samba e Marcos ajustou imediatamente a harmonia ao canto. Em seguida, Rachel, também sem o microfone, cantou todo seu bloco de sambas. Lucinha “puxou”, por último, “Areia, areia, areia de Itapuã, areia”...

Jenner: Isso é uma homenagem a Itapuã, esse pot-pourri, porque se a gente fechar com ‘a cotia’¹⁵⁶ [o samba que falava da cotia]...

¹⁵⁶ Música também muito executada nas rodas de capoeira. “Eu vi a cotia com coco no dente/ com coco no dente/ com coco no dente/Eu vi a cotia com coco no dente/ Comendo farinha, olhando pra gente/ Eu vi a cotia com coco no dente/com coco no dente/ com coco no dente.” (Domínio público). Esta não foi identificada pela pesquisadora entre as 73 músicas transcritas nos encontros da Memória Afetiva – 1ª parte.

A primeira parte do ensaio durou em torno de 45 minutos. Houve um intervalo e depois começou uma discussão sobre a segunda parte do repertório que começaria com a música de autoria de Dona Nicinha – Passado e Presente. Durante esse ensaio, estava sendo preparado um repertório para uma hora de show.

Pouco antes de Dona Nicinha começar a cantar, chegaram ao ensaio Edvaldo e Evelin. Ambos vieram de outras atividades, respectivamente, a aula de capoeira e de catecismo. Dona Nicinha terminou de cantar e todos a aplaudiram.

Dona Nicinha fazendo graça:[O]Brigado, meus fãs, minhas fãs.

E, novamente, o ensaio retomou o clima do início. Maria de Xindó cantou “As ganhadeiras nascidas na praia de Itapuã...” [As Ganhadeiras de Itapuã – Domínio público]. Marco cantou no tom de Seu Reginaldo [*que costumava cantar com elas*] e disse: “Eu acho que está cantando em Lá M”.

Maria de Xindó entrou e Marcos achou o tom. Terminaram de cantar todo repertório Maria, Lucinha e Rachel.

*Ulysses: Vamo tudo de novo! ‘Paturi tava sentado’ [cantando com o pandeiro, já fazendo a introdução da música].
[Todos riram]*

Dona Nicinha, com sua imponência, imediatamente acatou e recomeçou todo o repertório sem contestações, *da capo*. Nesse momento, Edvaldo estava sentado no palco de frente para o coro, com o pandeiro no colo acompanhando ritmadamente as Ganhadeiras. Poucos minutos depois, estavam Edvaldo e Seu Ulysses acompanhando, respectivamente com seus pandeiros, Lucinha. Dessa vez, foi Rachel que encerrou essa primeira parte com “Areia, areia, areia de Itapuã, areia”, enquanto Marcos procurava o tom. Cantaram a música de despedida a que todas responderam, cantando, “Boa viagem”. Rachel cantou feliz da vida e

até pulou como uma foliã no final do ensaio, cantando o início de algumas músicas carnavalescas. Uma alegria quiçá de satisfação pelo dever cumprido.

*

Conversas paralelas [10/09/2009]

Considere os dois ensaios do dia 08 e do dia 10 emblemáticos, importantes para a análise dos dados que se seguem, pois, a partir da performance e articulações que aconteceram no grupo, comecei a perceber que o grupo estava firmando um novo *design* no seu modo de ensino e aprendizagem. Naquele momento, parecia estar aflorando uma maior maturidade em termos musicais e ganhos em função de uma maior autonomia performática das cantoras.

Essas impressões foram coroadas a partir da conversa que tivemos (eu e Jenner) com Marcos, antes do ensaio do dia 10, em que explicitamente começava a se delinear um plano de ação, pois novas estratégias pedagógicas estavam sendo implementadas. Dentro desta visão, considere, na época do ensaio, como um dos melhores momentos do grupo que eu havia presenciado, pois se vislumbrava um caminho didático que até então eu não conseguira observar com nitidez. A seguir, um trecho de uma conversa entre Jenner, Marcos e eu.

Marcos: Eu dou Lá, é, é assim. Digamos, é assim, se eu fizer a música, a primeira música que Dona coisinha faz [*Não tinha jeito, Marcos tinha dificuldade de lembrar o nome das pessoas*] – ‘Paturi...’ [*cantando*] fica grave.

Harue: Dona Nicinha?

Marcos: Nicinha? Ela [*a música*] pra mim também é grave, ó. ‘Paturi tava sentado’ [*cantando e se acompanhando com o cavaquinho*].

Jenner entrou no carro e nos cumprimentou.

Harue para Marcos: Sim, diga como é.

Marcos: E aí é o seguinte, quando ela faz o coro ela tá no tom dela, mas se ela fosse fazer o solo pra ela não ficaria confortável. Aí, você vê a oscilação que acontece em relação aos acordes.

Explicando: na opinião de Marcos, ao cantar com o coro, Dona Nicinha tinha sua voz misturada à massa sonora, o que dava a sensação de que a sua estava encaixada. Adequando-se a voz ao coro, as eventuais falhas provavelmente não seriam tão facilmente detectadas. Em contrapartida, cantando como solista, a tonalidade escolhida poderia evidenciar alguma limitação no alcance de sua extensão, de sua tessitura, por exemplo, uma vez que a voz estaria mais exposta. Daí a necessidade de adequar a tonalidade à voz para aproveitar o seu melhor desempenho. Porém, antes de discutir outras questões pertinentes ao trabalho que estava sendo desenvolvido com o coro propriamente dito, Marcos recebeu muitos elogios de Jenner, que sempre acompanhou o grupo desde sua primeira formação e apresentação pública. Jenner era como um guardião das ganhadeiras e das Ganhadeiras de Itapuã.

Marcos [continuou falando]: As outras músicas que nós tamos trabalhando com as duas últimas meninas¹⁵⁷ que é que tavam com mais dificuldade.

Jenner: As irmãs?

Harue: As irmãs. [*Lucinha e Rachel*]

Marcos: As irmãs. Sabe o que era que acontecia é porque na voz dele [*Amadeu*] era Ré [*toca no banjo o acorde de Ré*]. Então...

Jenner: Esse último aí o povo desenvolveu legal, você desenvolveu legal. Ulysses tava me falando [*seu celular toca*].

Marcos: Cortou sua linha de raciocínio, né?

Jenner: Pois é, Ulysses estava falando como você desenvolveu, como você vai se soltando aos poucos, você é linha de frente, viu ‘véio’? O que a gente quer com você, o pessoal gostou muito de você. O grupo tem isso...

Marcos: É eu tava falando com ela aqui, de matemática.

Jenner: Porque o grupo tem essa coisa de família, sabe como é? E isso é importante pra essa junção.

Marcos: Ahã.

Jenner: Porque senão não junta, num dá... Pô, foi muito legal.

Marcos: É a mesma coisa... eu esqueço o seu nome.

¹⁵⁷ Esse modo de tratamento é frequentemente utilizado por algumas pessoas tanto no Brasil quanto em Portugal. Em Portugal, pessoas jovens e idosas, de todas as idades e estado civil, podem ser chamadas de “meninas”. Por exemplo: “Diga lá, menina. O que vai querer?”.

Harue: Harue, Marcos.

Marcos: Isso.

Marcos: É a mesma coisa de você pegar uma criança e você começa a ensinar a criança uma matemática e ela vai ficar, vá, vai perguntar, 2+4 e ele vai ficar ‘é... é...’ e aí você queima [*quebra*] o raciocínio dele a partir [*falando*]: ‘Poxa, você é burro. Você... você... poxa, presta atenção [*imitando na voz de alguém que está ralhando com uma criança e ao mesmo tempo está agindo com intolerância*]. Não! Você não vai desenvolver ele¹⁵⁸. Trabalhe com palito de fósforo, trabalhe mexendo com a parte psicológica dele, entendeu, pra ele desenvolver, pra ele não ter medo, assim ele saber que você está para ajudar, entendeu?’

Harue: Entendi.

Marcos: Que você está para ajudar, ele não pode ter medo de você. Quando ele tem medo o raciocínio dele bloqueia, então, é a mesma coisa assim, é como eu digo a ela [*a uma das coristas*]: Não, não tenha medo de errar. Mas, vamos fazer um trabalho de percepção, entendeu?’

Harue: Sei. Mas você ia dizendo que Amadeu cantava e que a tonalidade dele passou, que passou para Rachel era Ré...

Marcos: Era que tava tudo em Ré M... As primeiras estavam em Lá M, não houve muita alteração, mas elas conseguiram chegar. As músicas-solo que você [*voltando-se para Jenner*] disse: ‘Não, deixe pra depois’. [*Marcos fala como respondeu a Jenner*]: ‘Não deixe pra depois não, é agora’. Porque é o momento que elas estão descontraídas. Aí porque tava surgindo, por isso tava surgindo uma coisa gravíssima. Ela, um dia cantou em Ré, outro dia cantou a mesma música em Sol, em Dó e já teve cantando em Lá. Entendeu? E aí você pára pra pensar assim. Você depende do estado de espírito de cada uma. Mas, se ela vem pra fazer esse trabalho como se nós tratássemos como criança, ela vem com medo de errar, entendeu?’

Jenner: É vem com esse sentimento. Até porque já tem um tempo e isso cobra mais até delas sem saber que, na realidade, num foi dado isso para elas.

Marcos: Um suporte, né?

Jenner: Esse suporte.

Essa conversa ocorreu antes do ensaio do dia 10, no início da noite, enquanto eu dirigia, levando todos ao local do ensaio. Ao chegar ao ensaio, no início, os presentes ficaram cantando e tocando como se estivessem em uma roda de samba e, então, Lucinha perguntou:

Lucinha: Como é o seu nome mesmo?

Marcos: Marcos.

¹⁵⁸ Na verdade, Marcos estava se referindo à criança, mas passou a se referir a “ele”, como se a criança fosse um menino. Essa falta de concordância com os pronomes era frequente em seu discurso. Todavia, não impedia a interpretação.

Nesse período, pode-se perceber que a relação de Marcos com as ganhadeiras e vice-versa ainda estava se estabelecendo, estavam se conhecendo. Aconteceu, inclusive, comigo na conversa que tivemos antes do ensaio do dia 10/09/2009. Marcos também não lembrava o meu nome, bem como o de muitas outras pessoas do grupo. Vê-se, com isso, que os laços de amizade estavam sendo criados (neste aspecto trata-se da participação periférica, mesmo que a musical já tenha sido central), além do conhecimento sobre as pessoas ligadas ao grupo, também, com exceção de Nal, que era uma das pessoas com quem ele mantinha uma relação de trabalho e amizade há algum tempo.

*

Continuação do Episódio Percepção em Foco [10/09/09]

Marcos iniciou o ensaio que excepcionalmente estava sendo na Casa da Música, como já dito, por ter sido o lugar onde aconteceria a próxima apresentação do grupo.

Marcos: Eu queria, não sei se vocês estariam de acordo, não pra esse momento, agora, pra o que está proposto em relação aos próximos ensaios. Mas eu tava falando no carro [*na conversa antes de chegarmos ao ensaio*] qual seria a minha proposta. Num sei se vocês aceitam. A aceitação tem que surgir de vocês, mas é simples. No tempo, nós vamos trabalhar a percepção de tonalidade, entendeu? Pegar as notas musicais, ‘colocar no chão’, Dó [*canta acompanhado pelo acorde do banjo*], soltar o acorde e nós vamos trabalhar como nós trabalhamos aquele dia [08/09/09].

E, então, Marcos tocou o acorde de Dó M, palhetando-o durante uns quatro tempos e executando ascendentemente os acordes até Sol M, para exemplificar.

Marcos: E aí nós vamos trabalhar assim, vamos trabalhar, como criança, com prazer. Vamos trabalhar no seguinte aspecto: vamos colocar o acorde no chão, dar o acorde pra todo mundo que tá ali, pra você e em direção ao que você ouviu, você passar a tonalidade que tá aqui porque você [*levanta e vai deslocando-se para o centro da roda*]... E aí qual é a proposta? Não, pra agora, entendeu. Mas essa proposta nós vamos trabalhar... Eu vim com vontade. Ou eu venho pra

aceitar um desafio ou eu não venho, entendeu? Durante esse período que eu tô de férias [*dos Correios*], então, nós vamos fazer vários trabalhos. (...) Eu tava falando com eles [*Jenner e Harue*] que lá no[s] Correio[s] é temporal e eu nunca quis participar lá no[s] Correio[s][*do coral*], porque eu num quero simplesmente, ‘sua voz é grave’, você só vai poder dizer aqui, é: ‘ó levanta a mulher corre a roda’. ‘Levanta a mulher corre a roda’ [*cantando em tessitura grave*]. E só aquilo. Pra quem tá lá como regente tá ótimo, ‘Pô, aquele grave ficou muito bonito’, entendeu? Mas, pra mim como pessoa que nós tamo aprendendo todos os dias, eu num aprendi nada, eu só cantei isso aí. Eu num sei a tônica da tonalidade, eu num sei nada da tônica, do que ajudo, do que é grave, entendeu? É a mesma coisa, vai chegar um momento que quando tiver um Lá, até vocês mesmas vão perceber, até num telefone [*telefonema*] – ‘oxente, a minha voz tem Lá’. Você tira o telefone do gancho, porque eu não tenho afinador, mas se eu chegar em casa eu afinar esse instrumento, eu tiro o telefone do gancho e a zuada de comunicação do telefone no gancho ela já está em Lá, entendeu? Aí o que é que ocorre? (...) Todo mundo tem que tá livre. Se você ouviu esse trabalho, se você ouviu Ré, e foi pra Ré, nós estamos aqui pra entender juntos. Quando chegar aqui, vai ficar mais fácil. Vocês saber que o A é a nota Lá, você vai saber que o D é a nota Ré, que o E, é a nota Mi, porque vocês vão aprender e vai ficar na cabeça de vocês, entendeu? Sem pressão, de uma forma livre, como se nós estivéssemos em uma grande roda.

O ensaio iniciou-se com a participação de todos depois que as caixas de som foram ligadas. Então, Amadeu chamou Marcos para formar uma roda maior e sentar perto das caixas, ao seu lado. Os dois afinaram os instrumentos. Jenner distribuiu as letras das músicas e a sequência do repertório dentre as ganhadeiras (Anexo C2a), falou novamente sobre a necessidade de uma diretoria ainda que provisória e sobre o que se deveria fazer com o cachê, e concordaram que havia necessidade de uma reunião para tratar desse assunto mais especificamente, por fim, sobre a cronometragem do show que aconteceria no sábado seguinte, às 19h, na Praça Vinícius de Moraes. A partir daquele momento, as reuniões aconteceriam separadamente dos ensaios.

Amadeu para Marcos: Está em Lá? Só pra dar um esquentado. Quem é que vai fazer.

Jacy: Faça você que Dona Eunice não tá aqui não.

Amadeu: Eu não.

Marcos: Quer fazer a parte...

Amadeu: Naquele dia dos índios [da apresentação com os kaimbés e pataxós], não tava tendo que puxar, então, eu tava puxando, mas tava perdendo aquele sentido de cada uma que ia puxando [aderindo e confirmando a ideia de que elas tinham que cantar].

Dona Maria de Xindó começou a cantar, substituindo Dona Nicinha, mas Lucinha interrompeu e perguntou o porquê de Marcos não fazer a parte de Dona Nicinha. Ficaram indecisos e Lucinha tomou a dianteira e cantou a parte de Dona Nicinha. Amadeu alegou que a questão também era a rouquidão de sua voz. Passaram todo o repertório sem maiores incidentes e encerrou-se a primeira parte do ensaio com a música de autoria de Marcos e de sua esposa, Meire Ângela – “As moças são ganhadeiras/ Nascidas em Itapuã...” (Canto das Lavadeiras). Marcos passou com as ganhadeiras sua música à capela, passando a letra para o coro. Na repetição de um verso da música “É de manhã...”, explicou que a primeira vez era um comentário e a repetição, uma confirmação, melodicamente diferentes. Terminou essa parte e todas bateram palmas.

Observando o comportamento dos dois músicos da harmonia, percebeu-se que havia um clima amistoso, de camaradagem, havendo troca de gentilezas, inclusive, no diálogo:

Amadeu: Ali, ‘doce é laranja’, tá tudo em Lá M. Vamo fazer mais uma vez todo?

Marcos: Vamo, vamo...

Jenner: Quem cronometrou o tempo? E passar mais vezes?

Maria de Xindó: Isso é que eu queria saber, quantas vezes é pra fazer o ‘doce é laranja’, se é quatro, se é cinco, se é 10. Você disse que ia ver.

Jenner: Bora, vamo marcar agora.

Na parte de Jacy, houve um gesto de cumplicidade entre Marcos e Amadeu quando ela estava cantando. Um sorriso que demonstrou aquiescência em alguma coisa que não consegui perceber exatamente do que se tratava. Na parte de Lucinha, Amadeu entendeu com um gesto de cabeça e parou de tocar.

Amadeu: Era melhor inverter porque ela vai para outro tom pra voltar para o mesmo tom. Então, se inverter aí colocar, ‘Alô, pandeiro/Alô, viola...’¹⁵⁹, antes do ‘Alô, chapéu grande’... [*outra música*]. Pelo menos, quando mudar de tom... canta duas no tom e depois muda.

Lucinha: Bota aí [*pedindo que a irmã Rachel escrevesse no repertório*], bota aí, ‘Alô pandeiro’ pra segunda.

Amadeu puxou – “Na praia de Amaralina, eu vi...” –, todos seguiram e Lucinha continuou seu bloco. E a inversão das músicas, por causa da proximidade de tonalidade, funcionou. Na vez de Rachel, Amadeu olhou para Marcos e disse: Sol. Tudo ia bem até que, na música que fecha os sambas – “Areia...” –, o canto ficou fora do tom e pararam o ensaio. E em tom de brincadeira, Amadeu disse: – “Essa areia tá cascuda” e Ulysses completou: “Essa areia tá barrada”.

Jenner anuncia: 20 minutos. Seria bom passar o resto de Lucinha e o de ‘Cocadinha’ (Rachel).

Amadeu: Entra, do ‘doce é’.

“Doce é...” era a música que cantava Maria e, então, ela começou, enquanto os percussionistas Nal e Binho aprendiam alguns toques com Seu Ulysses. Rachel cantou a primeira música de seu bloco, esperou mudar o tom e entrou na segunda música bem no tom. Amadeu puxou Areia e todos cantaram para finalizar o ensaio. Seu Ulysses puxou a última das músicas, “**Eu disse**¹⁶⁰, adeus...”. E elas responderam: “Boa viagem” [*cantando e repetindo*].

Esse ensaio terminou em uma grande festa com todos sambando, até os homens, um de cada vez, como acontece no samba de roda, indo ao centro, sambando e depois retornando aos seus lugares, enquanto os músicos iam apresentando um repertório para acompanhá-las no

¹⁵⁹ A versão cantada pela ganhadeira era “Olô, pandeiro, olô viola”.

¹⁶⁰ Mais uma inserção de palavra de estímulo para o grupo por parte de Seu Ulysses, pois estas palavras são utilizadas muito pelos intérpretes, cantores e comumente não se encontram no contexto da música. Trata-se de um modo de aproximação com o público.

samba. Curioso foi que a pessoa que primeiro movimentou as demais e começou a sambar foi Vovó (Dona Raimunda), a mais idosa do grupo, com uma alegria e disposição contagiantes.

Comentários – PONTES

Considerarei os ensaios – 08/09 e 10/09 – sequenciais, dada a proximidade das datas e o propósito, além disso, entendi que, a partir dali, uma nova marca pedagógica estava sendo impingida. Até o dia 10/09, ainda houve a participação de Amadeu que, na sua forma bem humorada, tranquila e musicalmente competente de ser, contribuiu com os ensaios. Esses ensaios foram determinantes para dar visibilidade às metas de Marcos em relação ao trabalho musical que ele estava disposto a dar continuidade. Uma demonstração sobre valorização de uma aprendizagem musical funcional e pragmática. Pois, como afirmou, não havia se inserido no coral dos Correios porque não via uma perspectiva ampla e funcional que atendesse às suas expectativas, ou mesmo pragmática. Nas palavras do músico: “Porque eu num quero simplesmente, ‘sua voz é grave’, você só vai poder dizer aqui, é: ‘ó levanta a mulher corre a roda’. (...) Pra quem tá lá como regente tá ótimo (...). Mas, pra mim como pessoa que nós tamo aprendendo todos os dias, eu num aprendi nada, eu só cantei isso aí” (Ensaio, 10/09/09). Portanto, o pensamento era trabalhar a percepção e conseqüentemente passar a proporcionar mais independência e segurança às cantoras em suas performances.

*

Ludicidade

A ludicidade abre a percepção porque desbloqueia as pessoas, pois o medo de errar ou de desagradar aquele que está orientando, muitas vezes, paralisa a ação de outrem.

Por se tratar de um grupo de mulheres comprometidas ainda com a força de trabalho familiar e o acúmulo de funções (mãe, avó, esposa, religiosa, etc.) das quais a artística também se fazia presente, foi interessante observar que o espaço de aprendizagem também era visto como um espaço lúdico, salutar do ponto de vista da saúde psicológica e física.

O professor que é capaz de lidar com seus alunos, impingindo um caráter lúdico em suas articulações, terá educandos abertos a desfrutar musicalmente as atividades e enfrentar desafios que lhes são propostos. A ludicidade é um componente que pode aflorar “em qualquer idade, mas por causa das couraças sociais, dos preconceitos, das regras e da própria história do homem na sociedade esta ludicidade pouco é percebida nos adultos e quando existe é ridicularizada pelo próprio adulto ou pelo meio em que este está inserido” (FERREIRA et al., 2004, p. 6).

Com o adulto, principalmente, o professor terá respostas mais satisfatórias ao conseguir ultrapassar a barreira desse tipo de preconceito e fazer com que seus alunos também a ultrapassem, possibilitando que vivenciem a ludicidade dentro de um dos interesses do lazer – o artístico.

No contexto estudado, não vi este tipo de preconceito ou amarra. As pessoas se permitiam ao brincar e à alegria, como foi demonstrado pelos depoimentos, principalmente, das participantes do grupo, bem como da sua desenvoltura durante os ensaios, percebia-se que não se tratava de um lugar de regras e preceitos rígidos quanto a esse comportamento. Ainda existe, no senso comum, a visão preconceituosa de que o lúdico é voltado para crianças e idosos (aqueles que a princípio possuiriam mais tempo para o lazer). Contrariamente Bartholo (2001, p. 92), um dos especialistas no assunto, afirma que:

O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização; são, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável, do ponto de vista da auto-afirmação do homem como sujeito, ser único,

singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural, formas imanentes à vida humana.

*

Diante desse entendimento, as atividades musicais e as tentativas que levassem as cantoras ao acerto eram pautadas a partir do tipo de relação que ia se estabelecendo, principalmente, pelo modo como as pessoas eram tratadas, com **positividade** e **sensibilidade**, pelo trato **natural** e espontâneo, até mesmo através do pronome de tratamento – dona – que determinava o grau de respeito àquelas mulheres, às suas experiências e à idade, pois o respeito mútuo torna-se imperativo para ambos quando praticado por um dos lados.

Essas articulações pedagógicas resultaram em uma atenção maior por parte das coristas, que passaram a estar mais atentas às harmonias, melhorando sua capacidade perceptiva, sendo, do ponto de vista da **técnica**, um avanço, ainda que, naquele momento, tenha ocorrido de modo incipiente. Outras articulações como a técnica do acolhimento em que as pessoas, num gesto de cumplicidade, justificavam as “falhas” uma das outras, ou mesmo quando protegiam as outras, como Jacy que, em tom de brincadeira, perguntou: “Qué matar minha cumadi?” (p. 339 desta tese). Isso ocorreu devido ao avanço do horário do ensaio, quando alguém quis repetir novamente a parte de sua amiga Rachel e esta havia dito que estava cansada. E vários exemplos em que as colegas de coro ajudavam-se mutuamente no tocante à memória musical (dos sambas). Isso ficou evidente através da **expressividade** e **sensibilidade** demonstradas, que influenciavam nas conquistas de algumas delas. Ao longo do ensaio, o apoio recebido refletia na atuação delas, culminando no acerto e melhora da afinação de todas que vinham apresentando alguma dificuldade para encontrar o tom mais adequado do samba e firmá-lo cada vez que repetiam todo o repertório. Também, foi percebido com frequência que cada uma das entrevistadas tinha um exemplo de articulação

pedagógica a contar. Isso corrobora com a ideia de uma técnica utilizada pelas mulheres do grupo como um fator motivacional para o crescimento musical e pessoal das outras pessoas, principalmente, da satisfação pessoal delas ao ajudar, de modo geral, suas colegas de trabalho, fossem as adultas e as crianças/adolescentes ou as idosas.

As respostas à apreensão dos conteúdos musicais diante das abordagens do músico eram sempre bem acolhidas e, se porventura, não eram de imediato atendidas, isso se devia ao tempo de amadurecimento que algumas práticas e mesmo as pessoas levam para efetivamente absorverem e realizarem-nas, como costuma ocorrer nas atividades voltadas à percepção auditiva. Seguindo as PONTES, de modo sintético, podem-se elencar as atitudes que demonstraram um alto grau de **positividade** – através da humildade, ludicidade, busca por uma postura desafiadora, busca pela vontade de acertar. As **observações** dos participantes foram fomentadas em parte pela vivência musical e experiências que tiveram com outros grupos de música e compartilhadas com o grupo em foco. Pois, inevitavelmente, situações que acontecem no meio artístico e musical, nesse âmbito de práticas musicais populares, também se repetiram nesses ensaios. Por exemplo: a) A observação de Amadeu, ao propor a sequência de dois sambas no mesmo tom para facilitar a performance de Lucinha, ajudando-a a manter o tom durante o bloco que cantava; b) Seu Ulysses, que observou o interesse dos músicos em aprender um determinado ritmo no atabaque, passando-o para eles; c) O acompanhamento às sambistas que, no final do ensaio, “entraram no samba de roda”, em que os músicos observaram um momento de descontração e necessidade de entretenimento das sambistas, buscando tocar um repertório que atendessem àquela manifestação. **Naturalidade** da postura com a qual as coristas costumavam desenvolver seu trabalho foi digna de observação neste episódio. Havia uma leveza em suas atitudes que naturalmente contribuiu para a manutenção de um clima sempre positivo durante todos os ensaios, propício para a

aprendizagem. Exemplos como o que ocorreu ao final do ensaio, em que todas “caíram no samba”. Ou, quando surgia uma brincadeira, às vezes, uma crítica em tom de brincadeira, para descontrair o grupo; ou ainda, quando alguém cantava uma música fora do repertório que estava sendo ensaiado, sendo automaticamente acompanhada por outras participantes que conheciam a música e com ela interagiam, fossem músicas de carnaval ou pertencentes a outros repertórios. Simplesmente as pessoas dançavam e cantavam, pois naquele momento o que importava era a descontração, a interação e a ludicidade. Tudo acontecendo de modo espontâneo e natural. “Tocador qué beber... pã, rã, pã, rã”, enquanto outra imitava o som dos trompetes com a boca.

5.1.5 Episódio “O melhor que tem de mim, o melhor que tem de vocês” [22/09/09]¹⁶¹

Este episódio foi o mais longo de todos. Ao todo durou cerca de 3 horas, terminou por volta das 23h. De modo panorâmico, representou o primeiro encontro avaliativo de Marcos com as Ganhadeiras. Iniciou-se com o seu cumprimento a todos os presentes e falando sobre a última apresentação delas. Esse ensaio foi composto de vários tópicos que foram comentados à medida que fui transcrevendo os diálogos.

5.1.5.1 Avaliação Diagnóstica, Formativa e Autoavaliativa

De fato, a primeira parte do ensaio [10/09/2009] foi dedicada a um bate-papo avaliativo, ou seja, uma conversa sobre tudo o que ocorrera no último show e o que poderia e deveria ser modificado e melhorado na performance do grupo. Principalmente, como deveria ser a dinâmica de palco entre elas e os músicos que, por sua vez, julgou-se independer dos

¹⁶¹ Segundo consta no cronograma de ensaios (Anexo D3), houve ensaio no dia 17 de setembro. Todavia, não participei deste. Assim, passei à análise do episódio que se segue, realizado no dia 22 de setembro de 2009, na Senzala do Samba.

problemas técnicos que surgiram, neste caso, com o equipamento e operadores do som (técnicos, *roadies*, etc.).

Antes da avaliação geral, porém, vale salientar que a autoavaliação já era um processo visível por parte do educador Marcos, pois, desde antes do seu ingresso, já fazia suas autoavaliações em relação a suas próprias atitudes e metas futuras. Por outro lado, as coristas também tinham um senso autoavaliativo, lembrando trechos da entrevista em que Marcos contou sobre a preocupação e as discussões que o grupo teve assim que desceram do palco, logo após a primeira apresentação delas sob sua direção. Ocasião em que ele teve que afirmar várias vezes: “aqui não é lugar, roupa suja se lava em casa”. Incidentes como esses são frequentes onde há atividade em grupo, seja esportiva, musical, laboral ou estudantil.

Acontece que, quando o grupo tem um desempenho insatisfatório, seus integrantes ficam ansiosos para detectar o quê e o porquê algo não deu certo. Alguns, no afã de apontar um culpado, acabam não exercitando o bom senso de buscar uma crítica construtiva, ao invés disso, preferem atacar o grupo ou alguém, resumindo-se a criticar apenas ou apontar erros. Ao contrário, todo grupo que tem um bom senso coletivo e autoavaliativo, mesmo no calor das emoções, consegue atender ao orientador/coordenador, que percebe que a avaliação tem seu momento de realização.

A avaliação, portanto, constou não só de reflexões sobre o show, mas uma espécie de diacrítica sobre os acontecimentos que permearam toda a apresentação e sobre as atividades que antecederam o evento. Ainda, sobre algumas dinâmicas que estavam sendo propostas quanto ao modo de trabalhar com o coro, no sentido de um processo avaliativo de cunho formativo, pois a ideia era que tais dinâmicas fossem sendo incorporadas à construção do novo repertório e ao trabalho de percepção que vinha sendo evidenciado conforme os ensaios anteriores (08/09/09 e 10/09/09).

Marcos: Primeiro lugar, boa noite! Então, tem algumas coisas assim que são pontos que nós vamos sempre sinalizar. Tudo que nós tivermos que fazer na vida, o emocional conta. O emocional nosso de trabalhar em diversos aspectos, ou nos deixa solto ou nos deixa preso. [*Surge com um exemplo*] Eu vi isso... nesse festival que eu fui [*festival de música dos Correios em que Marcos participou dias antes*]. A menina que tinha a voz mais linda do ensaio, quando chegou na hora de fazer o show ela [*inaudível*]. Tava lá um público de 180 pessoas praticamente no teatro e o emocional não deixou que ela evoluísse. [*Volta ao assunto anterior*] Dois pontos altamente positivos pra mim: é que eu voltei pra casa... de tudo que nós fizemos lá com o show, eu voltei pra casa altamente satisfeito, entendeu? Vocês começaram a provar...

Teresa Conceição: O som tava ruim, num foi?

Marcos: É, o som tava horrível. Vocês começaram a provar que vocês podem caminhar sozinhas, entendeu? Nós vamos trabalhar isso junto, sabe? É, vim praqui¹⁶² pra crescer junto com vocês, no seguinte aspecto. Eu não sei se vocês imaginam a referência que vocês têm lá fora. Quando eu coloquei na minha ficha pra ser apresentada no festival, eu coloquei uma parte sobre os festivais que eu tinha ganho, o que eu tinha feito pra disputar as finais e coloquei assim: ‘Atualmente estou fazendo um trabalho com o grupo As Ganhadeiras de Itapuã’, entendeu? E quando eu acabei de cantar que eu não tive acesso ao público, só depois, é, vieram diversas pessoas, que eles estão assim ligados à própria cultura, querendo saber de vocês. (...) Uma das coisas pra mim foi marcante, foi a nossa saída daqui da igreja, entendeu? Todos integrados independente de credo, de crença. Mas, nós saímos daqui rezando, como um grupo e isso é muito positivo. Eu cansei de fazer isso de chegar aqui, de... vai tocar aqui em Itapuã, e perceber que a energia não tava bem e a gente ir ao camarim pra rezar e algumas pessoas dizerem: ‘Ah, não, reze você’.

Marcos costumava sempre fazer menção às suas experiências anteriores com outros grupos e em outras situações de palco para ilustrar o que, em sua opinião, seriam acontecimentos corriqueiros, normais e sobre como as pessoas saíam dessas situações, exemplos que no seu entender serviam de aprendizagem para todo o coro.

Quando as pessoas se colocam em situações análogas, há uma tendência de se igualarem do ponto de vista humano, da falibilidade e susceptibilidade, portanto, tal posicionamento abre caminhos favoráveis à persuasão e admissão sobre a fragilidade e a

¹⁶² Contração de “para aqui”.

condição humanas, o que leva a promover uma melhor aceitação das falhas, implicando mudanças de comportamento. São os exemplos que vivenciamos e com os quais entramos em contato que levam ao surgimento de novos paradigmas e conseqüentemente a futuras ações.

Marcos: A proposta do trabalho a partir do que eu vi sábado é, nós vamos trabalhar em estúdio. Nós vamos fazer um laboratório que é, dentro de um tempo curto... nós fizemos, na realidade, um laboratório e não tivemos tempo de fazer um ensaio, nós tivemos um ensaio geral, praticamente de como seria o show e fomos executar e vocês de uma forma estavam acostumadas a uma coisa.

Nessa fala, Marcos referia-se ao modo a que elas estavam habituadas a cantar, sempre com alguém puxando o samba, dando o tom, e elas apenas seguindo. A proposta do músico era que elas começassem a se tornar autônomas, descobrindo o tom mais apropriado para cantar determinada música e fixá-lo. O trabalho que seria desenvolvido consistia na ideia de gravarem suas vozes em estúdio para compreender melhor a dinâmica de uma gravação, ao mesmo tempo que sentiriam a necessidade de estarem preparadas para entrar em estúdio, treinamento similar para uma apresentação pública. Uma vez em estúdio, não poderiam mais estudar ou ensaiar durante a gravação, teriam, a princípio, que ir prontas, seria um teste, afinal.

O meio musical, hoje, exige dos grupos que eles se amoldem a esse tipo de dinâmica de trabalho. Ao mesmo tempo, na concepção do músico, a experiência funcionaria como um laboratório. Essa atividade foi proposta a partir da própria vivência de Marcos. Por isso, propôs que o coro, primeiramente as mulheres, fosse à sua casa (onde havia um pequeno estúdio) para com elas trabalhar um modo de ingresso, posteriormente, em um estúdio maior, exercitando algumas práticas que estavam sendo propostas ao longo dos ensaios.

Marcos: (...) Na posição em que fiquei eu não tinha posição para trabalhar com vocês, solto. Nós temos de trabalhar, mas é coisa que nós trabalhamos no estúdio: aproximação de microfone, distância de microfone. Microfone sem fio é horrível, principalmente, vocês que

estão acostumados a se movimentar, cês fazem... Vocês nunca fizeram com essa obrigação de cantar, a dinâmica do trabalho.

Maria de Xindó: Eu mesmo fiquei com medo quando Jenner disse que eu ia fazer a parte..., esse sujeito aqui ordinário [*apontando para Jenner e rindo*] disse que era pra eu fazer a parte de Amadeu, eu fiquei com medo. Não sei como eu ia dar jeito, não tinha competência pra isso.

Marcos [com bastante positividade]: Não, não. Temos competência sim. Nós vamos trabalhar pra isso. O tempo foi curto pra isso. E a responsabilidade que nós assumimos com Saulo [?] era maior do que o tempo que nós tivemos para isso. Primeiro, é o seguinte já tinha... são cinco anos que vocês vêm fazendo esse trabalho, sem essa obrigação de cantar, entendeu? [*Passa a falar do festival novamente*] Eu, no momento, se você está aqui sentado..., eu passei por isso, domingo. Por um momento aqui assim, eu dei uma viajada aqui, a letra quase – Pufó! – quase vai embora. Eu fiquei com o meu terceiro lugar, nesse festival, não pela potência do festival, mas, assim, eu sabendo onde eu errei. Teve um momento assim que eu viajei assim, sem querer, eu coloquei a voz intuitivamente, entendeu, e depois, eu trouxe... mas, eu sabia onde eu tinha errado. Então, é assim, não tenha medo disso não. Acontece com todo mundo...

O medo de errar

O trecho do diálogo que se segue referiu-se mais propriamente a questões relacionadas ao medo de errar. Trata-se de um medo que acompanha muitos artistas e/ou profissionais quando têm que se expor, seja escrevendo, falando, cantando, tocando diante de um público numeroso ou mesmo frente aos colegas de classe. Na verdade, o medo de errar é uma realidade que acompanha todos em menor ou maior escala, por diversos fatores, algumas vezes até por temer desagradar os pais, os amigos ou professores/mestres. Nesta asserção está imbuído o sentimento de cobrança que algumas pessoas desenvolvem com medo de decepcionar aqueles por quem tem apreço. No meio musical, determinadas situações podem causar o medo de modo pontual e ocorrem geralmente por insegurança do artista, do intérprete, que entende que não está em condições plenas ou pronto para a performance. No caso de cantores, o temor atinge mais propriamente questões como o esquecimento de letras e

falas dos diálogos e textos, muitas vezes, tensão do trato vocal, prejudicando a afinação e o alcance de uma tessitura mais alta na voz, podendo culminar com a perda da voz, ainda que momentaneamente. No caso em estudo, o medo esteve ligado ao esquecimento da letra e da música, do ritmo à desafinação, mas, principalmente, ao medo de não saber a hora das entradas das músicas, mormente porque se tratava de cantoras que iriam “puxar” ou iniciar os sambas.

Maria de Xindó: Mas é assim, eu fiquei com medo porque eu nunca fiz a parte dele. Como ele [*Jenner*] disse: ‘Você vai fazer a parte de Amadeu’. Eu fiquei com medo, porque eu disse: ‘Meu Deus do céu, com um público desse, como é que eu vou fazer a parte de Amadeu?’.

Jenner: Amadeu tava bom [*de saúde*].

Maria de Xindó: Hem?

Jenner: Amadeu tava bom.

Maria de Xindó: Graças a Deus.

Jenner: Se Amadeu tivesse doente, você não ia ter que fazer?

Pensando em termos de PONTES, pode-se depreender que o modo como Jenner entendeu a participação de Maria foi importante e que, se não fosse da forma como aconteceu, talvez tivesse ocorrido do mesmo modo, porém em outro momento. De modo positivo, procurou dar à questão um ar de naturalidade, entendendo que a insegurança de Maria em outra oportunidade iria ser vencida, uma vez que apenas tratou-se de uma antecipação de algo que poderia fatalmente acontecer. Essa passagem remete a uma situação análoga e que muito frequentemente os alunos costumam enfrentar. Muitas vezes, eles não possuem segurança ou mesmo confiança no que o professor lhes solicita e acaba por subestimar suas próprias capacidades, impedindo-os de avançar.

Continuaram falando mais algum tempo, dessa vez sobre os problemas técnicos, do operador de som, de lugares em que teriam que se apresentar e não haveria tempo suficiente

para “passar o som”¹⁶³, dentre outros inconvenientes possíveis de ocorrerem em apresentações públicas, além de situações alheias à vontade do grupo que poderiam interferir no trabalho que estaria sendo realizado. Então, para exemplificar, Marcos contou a história que aconteceu com ele em um festival de sambadores em que ele e o grupo foram chamados para encerrar o evento. Contou sobre a má recepção e impaciência do público que aguardava o resultado final do festival e, portanto, não estava interessado em ouvir mais nenhum grupo de samba. E todos riram da situação e se envolveram, brincando com ela e dando palpites. Marcos explicou alguns imprevistos que poderiam acontecer com elas no meio artístico. Assim, todos os erros e falhas que tinham ocorrido no último show das Ganhadeiras deveriam ser tomados como fatos corriqueiros, do cotidiano do artista, e que, apesar dos contratemplos, ele voltara muito feliz para casa com o trabalho que estava sendo realizado, a despeito de todos os percalços.

Estado emocional

Outro ponto tocado por Marcos disse respeito ao estado de espírito e ao lado emocional das participantes, principalmente, das cantoras. Isso correspondia, em sua opinião, de modo holístico a tudo que se referia ao estado emocional em que as pessoas se encontrassem no momento de atuarem. As mudanças no estado emocional poderiam ocorrer até mesmo decorrentes de lembranças pessoais irremediavelmente transportadas pela música cantada ou ouvida, remetendo-as a eventos de ordem afetiva e sobre as quais não havia como controlar nem evitar, uma vez que não se tem domínio sobre esse tipo de ocorrência. Na opinião de Marcos, quanto mais seguras e conscientes do que estivessem realizando em suas performances, menos o estado emocional as afetaria. Alertou-as que essas “escapadas” da mente podem ocorrer, inclusive, em momentos de tensão, o que fica evidenciado pelas

¹⁶³ Termo utilizado no meio musical que significa ajustar a sonorização dos instrumentos, amplificadores, retornos, etc., para um evento.

palavras de Marcos acima transcritas: “Teve um momento assim que eu viajei assim, sem querer, eu coloquei a voz intuitivamente, entendeu, e depois, eu trouxe...”.

Marcos: (...) Quando eu estou falando em estado de espírito eu quero falar em emocional, nosso, porque isso acontece comigo também. De eu chegar num lugar e travar, entendeu? Se você pegar na minha mão, no momento do festival, depois que eu saí do palco, parece que minha mão tava no congelador, entendeu? Boa noite [*Lucinha acabara de entrar na Senzala*].

Maria de Xindó: Esse samba mesmo que essa beldade [*falando para Jenner, brincando*] botou pra mim, eu acho que eu fiquei emocionada, porque minha mãe cantava muito e quando eu tô cantando eu me lembro muito dela. E aí, eu acho que é por isso... eu erro, eu esqueço. Aí... botou na minha mão [*escreveram na mão dela para que ela lembrasse da letra*]. Minha mãe, Ave Maria, minha mãe já cantava isso.

Marcos: Isso é maravilhoso.

Maria de Xindó: Aí, eu acho que eu fico pensando. Não sei se eu lembro dela, não sei o que é. Precisou Nicinha botar na minha mão, aqui...

Marcos: Mas ficou muito bom. Eu vou falar assim, tem uma coisa que dá alguns trocadilhos [*trocás*]. Olhe só, olhe só. Teve um momento que era uma parte de Dona Jacy, ficou um vazio, a senhora [*gesto com a mão*], senhora entrou. Tá correto, entendeu? Mas, sabe o que é que aconteceu, onde surgiu a falha? A falha não foi de vocês não, vocês podem ficar tranquilas sobre isso, porque o roteiro... tinha que ter o roteiro pra cada uma de vocês. E nós não sabíamos onde você ia ficar [*a ordem do repertório*]. O que é que nós vamos sinalizar, tem a necessidade de ter bandejas [*estantes*] pra botar o repertório pra vocês. O maestro que estuda vinte anos, cada um tem sua bandeja lá pra poder...

Dona Nicinha: A pessoa sabe, mas na hora dá um branco e a pessoa tá aí...

Marcos começou a falar sobre a parte de cada uma das puxadoras de samba de forma individualizada, começando por Rachel das Virgens, a “Cocadinha”.

Marcos: Rachel, nós viemos fazendo um trabalho, uma semana, em Sol. O seu estado emocional elevou três tons acima. É uma coisa quase impossível, não que foi ruim. Num foi ruim, não, mas..., entendeu? ... Não é que tenha sido ruim, não. Mas é onde eu falei do nosso lado emocional. Trabalhar, corpo e mente, entendeu? Pra gente começar a se escutar e se trabalhar com tempo. ... Eu não vejo nada como ponto crítico. Eu vejo como ponto que tem que ser construtivo. É bem melhor pensar dessa forma, entendeu? Porque se eu tivesse coisas para construir juntos, então, tem alguma coisa em mim que está

faltando em vocês. O que eu não tô fazendo que não mexeu com a auto-estima de vocês. O trabalho que tá ruim e o que eu estou tentando mostrar a vocês. ... Quando Jenner me convidou que eu vim trazer para vocês seguirem... O que eu conheci, o que eu aprendi..., eu nunca fui pra escola de música, entendeu, mas, **ver o que tem de melhor, o melhor de cada uma**, toquei anos e anos e eu era o artista preguiçoso, se o cara cantasse em Sol, eu tirava, se vocês chegasse aqui e cantasse em Dó eu não sabia tocar. Eu não ia cantar em Sol, que ia cansar minha garganta, eu trazia aqui pra baixo, entendeu?

Ulysses: Você não foi pra escola de música, mas só que você nasceu de músico, de família de músico.

Maria de Xindó: Já veio no sangue.

Marcos: O que tem de bom em vocês é a vontade de fazer, porque é assim todos nós temos nosso dia-a-dia cansativo, quando a gente chega praqui, é cansativo. E porque tá todo mundo aqui? Porque tá sendo prazeroso. Então, nós não vamos cantar assim, tem que puxar uma forma de trazer Maria pro acorde, não levar o acorde pra Maria.

Maria de Xindó: Porque não me pergunte o que é maior, nem menor, nem [*inaudível*]

[*Todos riram*]

Marcos: Pronto, qual é a proposta? (...) Eu marquei com Jenner pra gente ir lá em casa, eu mostrei a ele um laboratorizinho. Quando a gente acabar de gravar [*hoje*], eu chego em casa, gravo um CD e vou deixar na mão de vocês. O que é que a gente pede sempre? Vou deixar um CD gravado com o que você cantou, na dinâmica que você vai começar, se ouviu fazendo naquele tom, automaticamente você vai entrar naquele tom.

Vale salientar que as PONTES ocorridas estiveram marcadas pela conscientização de que, como seres humanos, estar-se-iam sempre sujeitos ao fator emocional, sendo importante saber lidar com ele. Nesse ponto, foram utilizados, principalmente, os itens de positividade e observação.

Falha técnica

Marcos: (...) Tem coisas com vocês que a gente tá trabalhando em Si M, que a gente não trabalha na nossa voz, a gente trabalha em Ré, mais baixo, que é o agudo de vocês. Eu não sei se vocês acharam cansativo o *pot-pourri*, cansativo pra... Até da nossa faixa de idade mesmo, pra fazer esse show... porque a gente passando aqui é uma coisa, quando a gente vai fazer o show é uma pegada mais pra cima.

(...)

Maria de Xindó: É isso que eu queria saber, se era todo mundo, as que tavam ensaiando, se uma cantava a outra parava, era isso que eu queria saber, pra não cansar, entendeu?

Marcos: Uma distância [*em cantar músicas*] que faz só *back* que é pra não cansar.

Dona Nicinha: Quer ver uma coisa que eu também queria colocar, no ensaio, pra não cantar. Quem é que vai cantar? Porque quando você vai ser solista nessa música, a gente presta atenção à hora que a gente vai ser solista e, no entanto, já sabe, que tem a hora de...

Marcos: De responder.

Dona Nicinha: De responder. Porque também tem isso. Às vezes, canta na hora que o solista tá cantando e, às vezes, na hora que é pra responder, não responde.

Marcos: É por isso que nós vamos pro estúdio, pra consertar isso.

Dona Nicinha: Não é que não sabe, não. É que, às vezes, não presta atenção.

Maria de Xindó: Não presta atenção.

Dona Nicinha: Quem não é pra cantar naquela hora, canta. Na hora que é pra cantar, não canta.

Maria de Xindó: Tem acontecido muito isso.

Marcos: É isso, mas nós vamos consertar isso.

Dona Nicinha: [Inaudível]

Maria de Xindó: Eu mesma teve hora que não cantei. Sabe por quê? Tentando me lembrar o ô-lê-ô, ô-lê-á.

Marcos: O problema dessa falha técnica foi nosso. Porque que eu tô falando de bandeja, tem que ter uma estante.

Maria de Xindó: Eu tava forçando a mente pra me lembrar. Aí parava, num cantava.

(...)

Marcos: Tudo que aconteceu sábado, foi negativo? Não. O primeiro passo que vocês deram foi começar a se sentir independente. Isso precisava. Tava mais fácil para vocês assim. Vocês não se preocupavam com o repertório que ia fazer. Então, Amadeu fazia e vocês respondiam.

Maria de Xindó: É isso, nesse ponto a gente ficou mal acostumada.

Na visão de Marcos, o problema do esquecimento das entradas das músicas, da sequência das músicas e até de algumas letras se deu pelo curto período de ensaio que não permitiu que as cantoras tivessem tido tempo hábil para decorá-las. Nesse caso, a falha técnica a que ele se referiu foi devido à necessidade de ter o repertório escrito pousado em uma estante para que elas pudessem se orientar. Além disso, como foi dito anteriormente, elas ainda não haviam se acostumado a “puxar” o samba, ou seja, estavam ainda presas à

orientação de alguém que introduzisse os sambas para elas. No momento em que a responsabilidade passou à alçada delas, houve um descompasso e daí abriu-se um espaço para a insegurança e o esquecimento.

Um novo repertório

Marcos: Eu quero saber o que vocês acharam quando se acrescentou algumas músicas populares? ‘Ilha de Maré’, eu achei que ficou ótimo. É isto, eu fazia acompanhar... em Ré M, [*pensa*]: ‘Eu tenho que acompanhar vocês’, em Lá M.

Dona Nicinha: Mas eu disse que era Lá¹⁶⁴.

Marcos: Não. É isso, eu fazia em Ré... mas quando [*inaudível*] estava meio agitado fazia em Lá.

Dona Nicinha: Agora, eu não podia cantar, porque num aprendi o repertório dele. Tinha uma palavra que eu não entendia.

Marcos: Eu vou digitalizar, vou imprimir e aí... heheh... passar. Jenner tem que pensar uma música para vocês e vocês verem na voz de vocês o que fica melhor.

Marcos ainda comentou sobre a produção composicional das ganhadeiras, pois havia compositoras no grupo que também deveriam ter mais músicas suas cantadas pelo grupo, inclusive fez menção sobre uma compositora que estava com 84 anos, na época, que tinha “coisas belíssimas” e que continuava produzindo. Dona Nicinha, compositora, disse que já tinha mais duas músicas novas. Também Anamaria costumava cantar algumas de suas músicas para o grupo e, de vez em quando, para mim, até propondo que eu transcrevesse algumas de suas músicas (antes do início do ensaio do dia 08/09/2009).

Nesse ensaio apareceram músicas novas, além das que foram apresentadas no último show que fizeram. Ou seja, as músicas ainda continuavam sendo escolhidas e ensaiadas, o repertório não estava totalmente definido. Algumas daquelas músicas que as cantoras levaram eram inéditas para mim, aparentando que a maioria delas, por já conhecerem, não tiveram

¹⁶⁴ Dona Nicinha era uma das únicas cantoras que tinha mais consciência sobre a questão da tonalidade, porque tinha uma vasta experiência como cantora, sempre fora sambista, inclusive compositora, principalmente de músicas religiosas e sambas.

nenhum problema em acompanhar as colegas e fazer *backvocal*, ainda que não tivessem fazendo uma segunda voz, prática bem comum no amplo contexto da música popular. Muitos músicos e cantores populares desenvolvem uma facilidade para criar segunda ou terceira voz, pois o tipo de prática que existe entre eles permite a alguns o aprendizado dessa habilidade de modo orgânico e muito espontâneo. Por tentativas de acerto-erro, aos poucos, eles vão desenvolvendo uma aptidão na criação e colocação ou sobreposição de intervalos de 3ª, 4ª e 5ª entre as vozes, naturalmente. Nesse contexto, entretanto, as vozes se distribuía mais como perguntas e respostas, particularmente como ocorre nos sambas de roda e samba de modo geral.

A partir de um trabalho de incentivo, o músico Marcos as estimulava a lembrar de músicas que ainda não tivessem sido reveladas para o grupo, a fim de trazê-las para o repertório, mas que fizessem parte do gosto pessoal de cada uma, sendo cantadas em uma tonalidade confortável para suas vozes. Portanto, em busca da inclusão de novas músicas para o repertório, bem como das tonalidades adequadas a cada voz, o ensaio transcorreu por cerca de duas horas mais.

5.1.5.2 Em Busca do Tom

A busca pela tonalidade mais adequada às vozes das mulheres, pela manutenção dessa tonalidade, pela entrada das vozes e sua divisão no coro, bem como o trabalho perceptivo sobre a tonalidade foram o palco deste ensaio. Durante todo o ensaio, entrelaçaram-se várias questões referentes ao objetivo central daquele momento, dentre eles a de preparar as cantoras para execuções como solistas, à capela ou acompanhadas, desde que as ganhadeiras comesçassem a encontrar o seu tom. O ensaio foi permeado por questões sobre o microfone, o reflexo do estado emocional das cantoras sobre a manutenção da tonalidade

escolhida, as músicas ou releitura de sambas e outras versões que estivessem no seu imaginário para serem levadas para o grupo, etc.

Cerca de 50 minutos depois...

Marcos: Vamos passar pra cá [voltando-se ao ensaio propriamente dito].

Logo no início dessa parte, Dona Nicinha deu sua opinião para o grupo após uma breve conversa com Ulysses e Jacy, falou sobre como deveriam ser divididas as vozes: solista e do coro, pergunta e resposta, respectivamente. Provavelmente, ela tomou a iniciativa de organizar essa parte. Há muito, percebia-se que havia uma inquietude de sua parte quanto à divisão das vozes por não estar claro para as pessoas e isso lhe incomodava um pouco.

Dona Nicinha: Umbora, umbora, umbora... Boa noite! [no microfone, em alto e sonoro som, porém sempre com uma voz compassada].

Enquanto Binho ajudava a organizar os microfones, Marcos pediu a Dona Nicinha que cantasse Conto de Areia: “É água no mar, é maré cheia, ôô...”.

Dona Nicinha iniciou a música e, depois da primeira estrofe, fechando as mãos, indicou o breque para as vozes. Tocou na coxa de Maria de Xindó delicadamente, quase de modo imperceptível (um gesto de naturalidade e sensibilidade), enquanto cantava no microfone, pedindo que ela entrasse com as outras.

Todas: Ô beira-mar/Ô beira-mar que falou/ Ô beira-mar, ê/Ô beira-mar.

Marcos mudou o tom e Dona Nicinha entrou em “Eu vim de ilha de Maré (...)” (Ilha de Maré). Marcos introduziu para cantarem o *pot-pourri* de samba e Dona Nicinha, que estava sentada ao seu lado, cantou todo o bloco ininterruptamente:

Dona Nicinha: Paturi tava sentado... [cantando].

Maria de Xindó bateu o ritmo do samba de roda em uma das coxas. A certa altura, Dona Nicinha entrou em: “Ô ingá, ô ingá, ô ingá”; cantou ainda: “Paraná ê, Paraná ê, paraná¹⁶⁵”, terminando com Pé de Lima.

Marcos: Dona Maria [*de Xindó*] dos sambas populares que a senhora conhece seja de Dorival Caymmi e de outros, entendeu? Porque a dinâmica é essa... A gente vai fazer show. [*Volta-se para Dona Nicinha*]: ‘Ficou cansativo fazer duas músicas populares e o *pot-pourri* pequeno pra senhora? [*sensibilidade/observação/expressividade*]

Dona Nicinha: Não.

Marcos: Ficou menos cansativo que o *pot-pourri* [*completo*], né?

Dona Nicinha: Exatamente.

Marcos: Vá pensando aí, viu? [*Volta-se para Maria de Xindó*]. Vá pensando Dona Jáci [*Marcos pronunciava Jáci, mas seu nome era Jacy*]. De uma música popular que seja de Dorival, de... Que aí a gente vai fazer uma forma de ser menos desgastante. Que vai aquecendo a voz para entrar no *pot-pourri*. [*treinamento com leveza e sensibilidade*]

Harue: Uma música [em] que você se sinte bem cantando.

Marcos: (...) Nós vamos mostrar o que nós podemos ser diferentes. A música está feita em uma leitura, e nós podemos fazer outra. Quer ver uma coisa? [*Começou a tocar alguns acordes*]. Quer ver? De repente você pode achar uma coisa altamente [*inaudível*] e nós vamos colocar no ritmo das ganhadeiras. ‘Cabocla, seu olhar tá me dizendo/ Que você está me querendo/ Que você gosta de mim’¹⁶⁶ [*tocando em ritmo de samba*]. Nós vamos ter essa percepção assim, que nosso show vai ser sempre alegre. Sempre na leitura, o parâmetro são vocês. Isso aqui é só uma ideia.

E então, Maria de Xindó lembrou-se de uma música.

Marcos: Vá na frente... O tom é esse. É esse tom.

Maria cantou Retrato da Bahia.

Maria de Xindó e as coristas: Quem chega na praça Cayru
Olha pra cima o que é que vê
Ver o elevador Lacerda
Que vive a subir e a descer

¹⁶⁵ Paraná significa: 1. Braço de rio caudaloso, separado deste por uma série de ilhas. 2. Canal que liga dois rios (WEISZFLOG, 2009). Talvez uma das músicas mais executadas nas rodas de capoeira em todo mundo, presença obrigatória no repertório dos capoeiristas.

¹⁶⁶ Mágoas de Caboclo, de autoria de Leonel Azevedo e J. Cascata (como era mais conhecido Álvaro Nunes). Data provável da composição: 1957.

Todas: É o retrato fiel da Bahia
Baiana vendendo com alegria
Coisinha gostosa de dendê

Maria de Xindó: Acarajé

Lá na rampa do mercado
Saveirinho abarrotado
Muito fruto, em bom bocado
Tudo bom pra se comer
Todas: É o retrato fiel da Bahia
Baiana vendendo com alegria
Coisinha gostosa de dendê

Maria de Xindó: Acarajé

Terminada a música escolhida por Maria de Xindó, todas aplaudem-na.

Marcos: E aí, o que foi que vocês acharam? [*atitude a induzir à reflexão e oportunidade de opinarem*] Então, é assim, vocês têm obrigação de fazer o refrão, porque quando vocês fazem o *pot-pourri*, vocês fazem o [inaudível].

Dona Nicinha: É a mesma coisa – ‘É água no mar’ – quem diz é eu, você diz [*para Maria de Xindó*]: ‘Acarajé’ [*cantando*].

Marcos: Porque quando vocês fizerem o solo, você tem obrigação de fazer o refrão, porque essa dinâmica é que é instantânea. Porque é música, cantando no automático, vocês fazem o refrão e fazem o solo. Nós vamos trabalhar isso. Nós vamos mudar no seguinte aspecto...

Maria de Xindó: Você sabe qual é o caso, Marcos? A gente ia daqui pra Brasília [*Nova Brasília, bairro de Itapuã*], na casa da irmã dela [*Jacy*], comer o feijãozinho da irmã dela, a gente levava direto, a gente tirava e respondia, a gente nunca cantou. Eu mesmo nunca cantei, quer dizer, a gente tava todo naquele ritmo, de tirar e responder.

Jenner: Mas agora tá cantando.

Marcos: Mas, a gente vai consertando. Porque é assim, você pega a criança de 4, 5 anos. Se executar uma música que preste... Se executar uma música ‘toda enfiada’¹⁶⁷, ele vai cantar uma música ‘toda enfiada’.

Maria de Xindó: Com certeza.

Marcos: Porque vai entrar no ouvido dele, porque ele ouviu aquilo, entendeu? E lá na frente, ele tem uma tendência de ser isso aí, da musicalidade dele ser essa aí.

Dona Nicinha: Se prepare, viu gente, que é cada um de vocês aí.

¹⁶⁷ Refere-se ao pagode *Todo Enfiado* (e não *Toda Enfiada*), cantado pelo grupo *O Troco*, que, em agosto de 2009, foi palco de uma polêmica que repercutiu na Bahia por causa de uma professora da rede pública de ensino que foi demitida por ter aparecido em um videoclipe de um show do grupo, coreografando a música que estava sendo cantada, exibindo-se para a plateia, mostrando as partes pudicas (YOUTUBE, 2011).

Marcos: Deixa eu falar uma coisa, tem outra música, viu Dona Maria, que a senhora canta com o seu prazer, tem que ter o prazer de vocês e da [*inaudível*]... [chama Jacy] Dona Jacy!

Jacy saiu da plateia e trocou de lugar no palco com Dona Nicinha. Maria cantou, ainda, o samba Foi Um Rio que Passou em Minha Vida¹⁶⁸, escolhida por ela e, depois de algumas estrofes, Marcos perguntou se o tom estava alto. Maria recomeçou, dividindo o canto com as demais cantoras. Passou, então, para o *pot-pourri*.

Marcos: Bora, Dona Maria, segura, segura, segura, segura. Vai Dona Maria, segura, segura, segura... Veio fora do tom. Veio fora, veio fora, entendeu? Ô lê, o...

Maria de Xindó: Eu errei, foi? Eu...?

Marcos: É [*com muita calma e falando baixinho*], eu dei o Lá, a senhora entrou no Dó. Porque a gente não vai mais ‘catar’ no palco, porque nós fizemos assim, o que aconteceu no sábado, uma das coisas que aconteceu no sábado, vocês entraram fora do tom... A gente dava o tom e vocês entravam fora do tom... mas, a responsabilidade foi tão grande pra vocês no show...

Maria de Xindó: Foi, porque pegou a gente de surpresa.

Marcos: Que vocês queriam acabar aquela parte que tava com vocês, pra ficar livre...

[*Risos de todos*]

É isso que num vai mais acontecer, porque o que a gente vai trabalhar perfilando assim o repertório... Nós queremos o repertório, mesmo que seja de samba, mas que retrate a nossa vida, o nosso dia a dia.

Maria de Xindó: Porque, Marcos, pra mim foi um choque, porque eu já tava pronta, assistindo o que tava passando. Aí ele mais Jenner, chega e diz assim: ‘Você que vai fazer a parte de Amadeu’. Aí eu fiquei surpresa [*continua falando em voz baixa algumas coisas inaudíveis*].

Marcos: Viu, Dona Maria. Vocês agora, vão... eu vou ficar responsável por essa parte.

Maria de Xindó: Graças a Deus.

Marcos: Ulysses, você num vai falar mais nada com ela [*rindo*]. Se meta, não, viu? [*rindo*].

[*Todos riram*]

Ulysses: É isso aí que eu ia dizer, eu não quero mais tomar conta dela, quando ela for cantar, você toma conta dela, porque eu vou tá tocando, eu vou responder pra ela. Foi o bate-papo ontem.

Marcos: A extensão que a senhora vier, pra mim não importa, o importante é que a senhora venha neste tom [*toca o acorde e canta a nota*]. ‘Ô, lê, ô’.

¹⁶⁸ A música Foi Um Rio que Passou em Minha Vida, autoria de Paulinho da Viola.

Maria falou sobre o nervosismo que lhe deu na hora da apresentação e Marcos voltou a falar sobre a questão emocional e que, toda vez que subia ao palco, antes tinha dor de barriga.

Marcos: Nós vamos fazer aqui sempre com prazer de fazer (...) O que está sendo feito aqui é com prazer, senão eu tava em casa dormindo. Olhe, Dona Maria, se por acaso não entrar aqui no tom, nós vamos fazer de novo pra entrar no tom. ‘Ô’ [*Marcos tocou o acorde, mas Maria entrou fora do tom*]. Vamos voltar de novo, mas vai chegar.

Novamente, Marcos tocou o acorde e Maria entrou no tom, começando ligeiramente insegura, mas conseguiu alcançar a nova tonalidade e continuou bem. Marcos parou o acompanhamento e as vozes continuaram...

Marcos: Segura aí, agora, segura aí, agora. Então, vamos descobrir o que tá na nossa história porque não tinha emoção, só tinha dinâmica. Isso aí a gente já sabe fazer, entendeu? Agora, aqui a gente já tá no palco [*começou a tocar o ritmo no andamento inicial mais rápido, com entusiasmo*].

Durante suas interferências, Marcos costumava cantar em falsete, imitando a voz das ganhadeiras, se acompanhando pelo banjo. Na música: “Ê, ê, ê, ê/ Fala o boi malabá/Fala o boi marabá”, Marcos iniciou a música em falsete e Maria de Xindó deu continuidade ao solo, mas repetiu inúmeras vezes. Então, Seu Ulysses interveio: “Diga alguma coisa pra elas responderem” [*falando para Maria*] e Maria respondeu, aquiescendo: “Ah!”. Enquanto isso, Herondina se animou e começou a sambar; Maria e todas as outras começaram a rir. Era mais um momento lúdico, de dança, de samba, de alegria que contagiava o grupo. O samba de Herondina animou e foi uma cena bonita de se ver, quase como se sua dança fosse um recado: “Divertam-se, soltem-se, curtam o que estão cantando, como eu estou curtindo dançar e cantar” [*foi como um recado repleto de positividade e naturalidade*].

Marcos continua: Entendeu? E aí, você selecionou o quê? Alguma coisa do ritmo popular? É essa coisa assim. Se for curtindo o samba de roda. Se for curtindo o samba de roda, sem pressa de acabar, de acabar com sua parte. Então, é essa... Às vezes, tem um samba de roda que tá

gostoso, que tá gostoso e é de [*inaudível*], mas vocês estão com pressa de acabar porque a responsabilidade do solo... está na mão de vocês.

Maria falou novamente em Jenner e no seu pedido para que ela cantasse no dia da apresentação.

Marcos: Deixe eu falar uma coisa pra vocês. Quando tiver no palco, esqueça Jenner. Trabalhe comigo. Tem uma coisa assim que... eu não sei que tipo de pressão vocês estavam sofrendo com ele na frente de vocês que eu olhava pra Dona Jacy que eu queria sinalizar alguma coisa pra ela, eu só conseguia te ver [*ver Dona Maria de Xindó*]. E quando ela olhava pra mim e ela via que eu tava olhando pra ela, ela fazia assim ó [*virava a cabeça para o outro lado*]. [*risos*]

Maria de Xindó: Era querendo dizer alguma coisa.

[*Pausa breve*]

Marcos: Eu queria dizer alguma coisa a ela, mas...

Jacy: Aconteceu uma coisa, eu ia entrar, quando eu ia entrar, vi que ainda ia cantar outra, aí Maria passou pra dela tinha que passar, não podia parar, tinha que passar...

Marcos: Entendeu, mas não vamos ter pressa... Fez o bloco. Tá gostoso fazendo um bloco, começaram outro...

O microfone

Durante a apresentação, Marcos explicou para as solistas que saber lidar com o microfone era importante no que dizia respeito ao seu distanciamento e de como utilizá-lo sem fio quando houvesse essa situação, bem como nos cuidados para não levar choque. Lembrou que, toda vez que ele olhasse para uma delas e tocasse no microfone ou se afastasse dele, elas deveriam estar atentas e fazer o mesmo.

Dona Nicinha: Marcos! Marcos!

Marcos: Oi? [*em um tom ameno e mansamente, com quem diz, 'sim', 'diga'*].

Dona Nicinha: Na hora de fazer o *back*, a gente afasta.

Marcos: É isso. Quem tá no *back* tem que ficar afastado. Se o solo é seu [*de Maria*]: 'Fala o boi malabá'... Pode esperar [*fala calmamente*]. Quem vai fechar é sempre ela [*Maria de Xindó*] que é o solo. Se faz o refrão as duas juntas aí elas cantam automaticamente (...) fazendo a parte do solo que você tem que fazer. Aí, ela fez, você não faz mais. Aí você acaba fazendo o refrão na volta e depois ela [*inaudível*], a voz. Principalmente se o microfone tiver mais potente que o seu.

Quem tá operando o som tem que perceber que o solo é você, se o microfone tá baixo ele vai aumentar na mesa [de som], entendeu? Não adianta gritar, não adianta fazer nada, porque ele vai ter que aumentar na mesa.

Olhando para Lucinha, Marcos perguntou: “Você tá pensativa? Tá tudo bem? [*risos de Lucinha, Rachel e de mais algumas pessoas*]. Você pensou na definição de alguma música popular, que seja samba, mas que retrate...” [*Lucinha continua pensando e olhando para Marcos*].

Marcos: Pronto, mas aí fica num próximo momento.

Lucinha: Sei não. Até agora, no momento...

Marcos: Não. Mas é natural, é natural.

Lucinha: Tem tanta música...

Marcos: Mas é isso assim, que a gente não fuja da rede. Só que agora é Dona Jacy, né? [*confirmando se o nome era Jacy mesmo*]. Dona Jacy o que é que a senhora tem de cabeça que seja música popular que seja nosso, mas que trabalhe com a nossa ideologia. Porque é assim, se vocês trouxerem bolero, vai ter que virar samba de roda, se vocês trouxerem... pensa aí.

Nesse momento, ficaram todas pensativas a tentar lembrar quais músicas poderiam emergir de suas memórias musicais.

Jacy: Peraí que eu vou tirar uma música que faz assim, óia... ‘tum, tum, tum’, que... [*e dá três pancadas no microfone para ver se ele estava funcionando*].

Entretanto, as pancadas foram um pouco mais fortes do que se esperava e as pessoas acharam graça do ocorrido.

Jacy: Bote essa, ‘tum, tum, tum. Quem bate aí?’, ‘Sou eu, sou eu Jacy’. Só para treinar [*risos*]. Só pra esquentar, porque num pode ser eu.

O modo de lidar com o microfone parece ser algo sem aparente dificuldade. Todavia, o fato é que lidar com o microfone fez parte também de uma aprendizagem e muitas vezes as vozes eram mal captadas pelo seu uso indevido. Manter a distância necessária e saber cantar com um microfone sem fio, ao mesmo tempo que se encenava e cantava, precisava também

de treino sob pena de prejudicar a performance delas. Essa, inclusive, é uma das questões que os cantores e mesmo os músicos que fazem *backvocal* compreendem desde cedo quando se deparam com a necessidade de adaptar-se ao uso do microfone.

Divisão das vozes

Outra parte do episódio também demonstrou que a divisão das vozes era um processo que necessitava ser exercitado, pois, num determinado momento em que Jacy deveria fazer a pergunta do samba, deixou de entrar e ficou um vazio, encoberto por Maria de Xindó. Do mesmo modo que, quando faltava a resposta ao puxar o samba, Jacy acabava respondendo também.

Marcos: A senhora diz quatro vezes – ‘Belecum, belecum, belecum, bê’. A senhora faz a primeira e elas respondem. Aí, Dona Maria veio fazendo o que era solo: ‘Viu, Dona Maria’. Então é assim. Ensaio é a coisa mais chata que existe, principalmente [*inaudível*].

Jacy então cantou a música novamente.

Marcos: Se ela faz duas vezes são duas vezes respondendo.

Maria de Xindó repetiu: Se ela faz duas vezes, a gente faz duas vezes.

Então, após uma tentativa que deu errado, em que se antecipou a resposta e que Jacy se esqueceu de repetir o refrão, todas acabaram acertando suas respectivas entradas. Marcos cantou com Jacy, que continuou e fez sua parte, enquanto o grupo a ela respondia. Surgiram as palmas de Maria de Xindó bem nítidas e ritmadas. E a animação e o clima de descontração que o canto de Jacy suscitara levaram Heró [*Herondina*] novamente a sambar.

Harue: Viu Jacy, gostei de sua puxada, da temperada, se soltou.

Marcos: É isso. E sabe qual é o propósito em relação ao palco, de vocês, é o seguinte: eu num ficar lá na postura de [*inaudível*], eu ficar preso, até vocês se soltarem um pouco e ficarem mais independente, eu vou ter que dar esse suporte. Eu vou ter que trabalhar com... maior... pode[m] ficar tranquilas comigo assim pra gente não entrar fora, porque é assim, vocês têm percepção boa, isso é interessante.

Marcos, que estava ao lado de Jacy, pediu que ela entrasse. E Jacy entrou no tom, sem problemas.

Essa questão da divisão das vozes ocorria frequentemente quando uma delas se encontrava insegura em relação à sua parte, se cantava, quando cantava ou se respondia; acontecia uma confusão entre as vozes e essa partilha estava sendo gerenciada a cada ensaio. E essa era uma das “teclas” mais batidas por Dona Nicinha, que estava sempre atenta à divisão das vozes.

Continuação de 5.1.5.2 Em busca do tom

Lucinha entrou e, logo após os dois primeiros versos cantados, Marcos interveio.

Marcos: Você vai puxar aí, eu vou tentar achar, mas você vai puxar aí e passar para o microfone (...) [*cantando*] ‘Bahia, os meus olhos tão brilhantes/ Meu coração palpitante...’. Você já vai, ‘Bahia’ [*desafina propositadamente*]. Não, já vai na sua, onde você tenha resistência e aí a gente vai começar ver assim: toda música que ela tem um acidente [*a maior altura da extensão da música*] mais alto, nós vamos sair do acidente pra achar o tom. Às vezes, tem música assim que ela começa pequeninha e ela tem uma crescente. (...) Então, puxe de uma forma normal, como se você estivesse cantando naturalmente e eu tenho que ir atrás do tom.

Lucinha: Posso cantar?

Marcos: Pode.

Lucinha: ‘Bahia...’.

Lucinha cantou à capela e Marcos foi tentando tirar o tom. Quando chegou a determinada parte da música, aconteceu exatamente o que Marcos previra, a extensão da melodia ficou muito alta para a voz de Lucinha e ela teve dificuldade para alcançar a nota mais aguda.

Marcos: Tá alto, entendeu? Então, você vai sair dessa parte, daí [*cantou o trecho*] e aí eu sei que é a parte alta da música. Ela tá cantando o que ela ouviu [*falando e olhando para Jacy*]. Não, você vai sair na sua voz, daí. (...) É.

Lucinha: É...

Marcos: É , mas você vai fazer normal, na sua voz.

Lucinha: A partir daí?

Marcos: É, a partir daí, sem fazer força.

Mais à frente, quando Lucinha estava cantando essa parte da música popular...

Marcos: Lucinha! Lucinha! Lucinha, né? Pode chegar mais perto do microfone. Tá bom?

Marcos percebeu que, mesmo após a indicação de que o microfone estava distante, Lucinha não conseguiu aproximá-lo o suficiente de si, então, parou o ensaio e levantou-se para ajustar o microfone dela.

Marcos: Vamo de novo, na dinâmica [tocou o acorde para ela entrar no tom]. Ela entrando no ritmo certo [andamento], já dá uma pegada, entendeu? Vamo de novo?

*Lucinha [cantando]: ‘Bahia , os meus olhos brilhando
Meu coração palpitando de tanta felicidade.
És a rainha beleza universal.
Minha querida Bahia,
Muito antes do Império, foi a capital...’*

Marcos: Tem música que nós passamos aqui só que ela tava em Si. Então, temo que ver aqui em Si, se você vai de novo, se não for, nós vamos buscar de novo.

Marcos começou a tocar em Si M. Lucinha entrou no tom perfeitamente. Quando começou a música “Olô, pandeiro”, Marcos ficou procurando novamente o tom.

Marcos: O estado emocional aumentou o tom, ficou em Si, em Si, você entrou no tempo, mas a outra que você fez em Si também, agora, está em Lá. Mas, essa percepção a gente vai ver que... quando eu e Bebeto estiver tocando, ou Amadeu, tivermos tocando com vocês e nós sairmos [parar de acompanhar] é porque vocês não entraram no tom que era pra entrar, entendeu? Quando nós não tirarmos no tom em que vocês tavam fazendo, você não termina aquela música naquela hora, porque a ideia, a ideia nossa é passar para quem tá nos assistindo que nós não erramos, que foi uma dinâmica do próprio grupo. Se fosse agora que elas já escutaram a música todo mundo ia ficar sabendo, realmente, que houve um erro naquela pessoa que estava acompanhando. Então, toda vez que vocês puxarem a música que não estiver no tom de vocês, vocês não vão parar de cantar, nós vamos atrás de vocês, pra achar o tom, mas enquanto nós achamos o tom, vocês puxam a música de novo, entendeu, como se fosse uma dinâmica, como se fosse uma dinâmica do grupo.

A questão da afinação é bastante discutida nessa cena. A dificuldade em trabalhar a afinação conforme opinião do músico, em parte, estava relacionada ao estado emocional. Vê-se que, nas articulações imprimidas entre os participantes dessa cena, o importante foi a manutenção do estado de positividade, agindo com naturalidade diante do erro, tanto a cantora Lucinha, que pacientemente repetia tantas vezes quanto fosse necessário, procurando entender o que estava sendo dito; quanto o músico, que a orientava e buscava, através da repetição, um aperfeiçoamento na habilidade perceptiva musical.

Quando entrou na segunda música, Lucinha entrou em outro tom: estava em Si M e foi para Lá M. O curioso é que, enquanto Marcos falava, não parava de tocar, continuava tocando o pandeiro e, depois, o banjo, ainda que baixinho, e calmamente foi conversando com todos, dirigindo-se, em determinado momento, especificamente para Lucinha.

“Nós não vamos ter pressa de acabar!”

Aprender a firmar uma tonalidade mais cômoda para a voz não era tarefa simples, demandava certo tempo de experiência e trabalho de percepção. Sendo assim, Marcos insistia com as “puxadoras” que não deveriam ter pressa ao executar o samba. Esperar para escutar a harmonia, em busca da tonalidade, esse era o foco; tempo para perceber e encaixar a voz dentro do tom, ainda que tal atividade demandasse tempo e paciência. Afinal, ensaiar era uma tarefa cansativa. Para manter a calma e treinar o grupo para não ter pressa e não demonstrar ansiedade, Marcos resolveu utilizar a artimanha de, se por acaso, alguma delas entrasse fora do tom, cantar até que os músicos encontrassem o tom e, quando isso acontecesse, elas sustentariam a música por mais algum tempo até todos se acomodarem e fluírem no samba. Até encontrar o tom, portanto, elas deveriam continuar cantando e repetindo o samba até acertarem ou conseguirem encaixar música e ritmo. Muitas dessas vezes, elas seriam

acompanhadas apenas pelo pandeiro para que o público não pensasse que os músicos estavam em busca do tom, mas parecesse que era uma dinâmica acordada pelo grupo.

Marcos: Enquanto nós não tirarmos no tom em que vocês tavam fazendo, vocês não terminam aquela música naquela hora, porque a ideia, a ideia nossa é passar para quem tá nos assistindo que nós não erramos, que foi a dinâmica do próprio grupo. Se fosse agora que elas já escutaram a música, todo mundo ia ficar sabendo, realmente, houve um erro naquela pessoa que estava acompanhando. Então, toda vez que vocês puxarem a música que não estiver no tom de vocês, pra achar o tom, mas enquanto nós achamos o tom, vocês puxam a música de novo, entendeu? Como se fosse uma dinâmica do grupo: ‘Não, essa música pede só o pandeiro’, entendeu? Digamos que vocês puxa aí, toca o pandeiro. Olha, que coisa interessante.

Lucinha cantou “Olô, pandeiro”, novamente, e Marcos parou para falar.

Marcos: O que foi que aconteceu é pressão de momento, ó. A música que a gente tava fazendo em Sol, todos fizemos todos os ensaios em Sol M, é a pressão do estado emocional, ela fez em Si. A música que ela fez em Si, ela fez a primeira vez em Lá, quando fez uma correção você já desceu mais um tom ainda, você botou pra Sol. É isso que têm que acontecer, não ter pressa de acabar. Porque quando nós achamos o que você tá fazendo, você já terminou, já entrou noutra [*música*] e nós já estamos catando [*a tonalidade*] de novo, entendeu? E isso aconteceu sábado. Então, não. Tem que ser suave, tem que ser como se fosse uma própria dinâmica do grupo, de..., vamos fazer um pandeiro, vamos fazer num sei quê... (...) Então, o que ocorre é que nós não vamos ter pressa. Nós vamos nos ajustando e quebrando a nossa timidez para dia após dia. Porque é assim, entendeu, num pense que pra mim é fácil vir trabalhar com vocês. O que vocês estão trazendo pra mim é um desafio... O melhor de tudo é a forma com que vocês têm me abraçado. Então, tá ficando mais fácil de fazer o trabalho, entendeu? Sempre que tiver isso não tenha pressa de... Acabou aquela coisa assim, Lucinha, a sua parte é essa, o que tava parecendo que era a sua obrigação, que era a sua parte de terminar, ela tem que virar devoção, tem que cantar com espírito, com alma, mais com vontade. A gente vai cantar sempre como se nós fôssemos crianças, cantar de uma forma espontânea, entendeu? Então, vai ser sempre assim. Não. Nós estamos aqui errando... para poder passar o melhor que nós temos de nós. Então, se vocês estão tirando **o melhor que eu tenho de mim, pra passar pra vocês, eu tô aprendendo de vocês o melhor de vocês pra eu levar pra mim**, entendeu? Então, vai ser sempre dessa forma, nós estamos fazendo uma troca. Eu não sou melhor que vocês e mesmo vocês chegaram primeiro. Sabedoria de quem nasceu primeiro, entendeu? E estou aqui para aprender,

entendeu? Mas, assim vai ser dessa forma. Não vai ter Jenner, não vai ter Ulysses mais se metendo nisso.

Dessa passagem, observa-se que as articulações entre Lucinha, Rachel, Marcos e, de modo indireto, com as ganhadeiras presentes foram reconhecidamente destacadas pelo músico como sendo de acolhimento. A necessidade de as mulheres darem um feedback ao músico e recepcioná-lo com sua acolhida foi assaz importante para o estímulo ao trabalho que estavam realizando conjuntamente.

Um gesto ou uma palavra, ambos focados na expressividade de um dos lados articuladores, muitas vezes contribuíram em definitivo para o sucesso da relação, igualmente para o trabalho proposto, fosse artístico, educativo e/ou musical: “O melhor de tudo é a forma com que vocês têm me abraçado. Então, tá ficando mais fácil de fazer o trabalho” (sublinhado nosso, na citação anterior).

A *coda* desse ensaio foi a passagem das músicas de Lucinha e Rachel, novamente, que finalizaria o encontro daquela noite. Marcos pediu que Lucinha recomeçasse a música, iniciando-a sozinha. No entanto, ainda haveria mais três tentativas de entrar no tom que fora acordado antes. As tentativas fracassaram, mas Marcos justificou-as.

Marcos: Porque é assim, ela tava cantando confortável no agudo, ela tava confortável no grave, entendeu? E fica difícil. Mesmo que seja alto no agudo, mas ele [*inaudível*], o tom que ela entra ela não desafina, este já é o essencial que mesmo alto ela entra no agudo bem.

Harue: Como é que ela vai ouvir? O que é que a ajuda? É a percepção da nota aguda? Qual é o referencial que a pessoa deve ter?

Marcos: Eu tô... É por isso que eu quero que esse trabalho de gravar. (...) Quando eu gravar com ela, eu vou gravar no intermediário da voz dela, porque tem uma oscilação entre Sol, Lá e Si...

A resposta dada não respondeu à pergunta feita. Outrossim, respondeu qual o procedimento que iria corroborar com o treinamento pensado para firmar a tonalidade das músicas. Depreendi, portanto, que a descoberta sobre essa prática acabaria sendo das próprias cantoras, a partir de suas experiências e vivências musicais. Na música Olô Pandeiro, Marcos

cantou no tom para que Lucinha desse continuidade à sua parte na música e, dessa vez, ela entrou no tom. Logo em seguida, Lucinha alegou que estava rouca e que sua voz não aguentava mais. Marcos aquiesceu e convidou Rachel para fazer a parte dela no repertório.

Nal: Bora, ‘Cocadinha’ [*rindo*], ô ‘Cocadinha’ [*cantando*].

Marcos: Você escolheu alguma coisa, Rachel?

Rachel: Hem?

Marcos: Você escolheu alguma música que...

Rachel: Eu não [*inaudível*].

Marcos: Mas, pronto, diga qual é, de repente...

Rachel: ‘Incandeia, incandeia’¹⁶⁹...

Marcos: Vamos ver isso, pode sair na sua voz, mas suave. Porque tem uma parte ‘meu amor tá perguntando’ [*cantando*] ela é mais alto, entendeu? Então..., ‘Incandeia, incandeia, incandeia...’ [*cantando*]. Cante ela, aí.

Rachel cantou toda a primeira parte do samba à capela. Na segunda parte da música, entrou a percussão e Marcos começou a acompanhar com seu banjo. Rachel cantou “o samba é de moça” e Marcos complementou “o samba é de moça só”. Pois, na música, há os dois versos: “O samba é de moça/ O samba é de moça só”. Herondina empolgou-se novamente e começou a sambar em direção à saída da Senzala. E foi sambando e se despedindo do pessoal. Maria de Xindó começou a bater palmas em ritmo de samba de roda e Marcos estimulou Rachel a entrar no bloco de samba de roda. Em “Eu vi a cotia...”, Marcos parou e tentou encontrar o tom. Rachel entrou em um novo samba de roda, “Não fui eu, morena, que fiz arenga a seu pai¹⁷⁰/ O samba de mulher, é/ Ô mulher”.

Marcos [*perguntou baixinho para mim*]: Que horas é essa?

Harue: 11 horas.

Ulysses: Aí você já emendava. ‘Adeus, adeus.../Boa viagem’ [*cantando*].

Marcos: Não! 11 horas! [*23h*]

Rachel: 11 horas. Chega, Jesus!

(...)

¹⁶⁹ Início do Samba Pras Moças, de Grazielle e Roque Ferreira.

¹⁷⁰ Os dois primeiros versos podem ser assinalados como músicas de outros grupos da cultura popular, notadamente, grupos de capoeira, no que comumente são improvisados mais dois versos. Neste caso, seguem os versos: O samba de mulher, é/ô mulher.

Jacy para Ulysses: Qué matar minha cumadi¹⁷¹ é? Qué matar minha cumadi?

Comentários sobre 5.1.5 Episódio “O melhor que tem de mim, o melhor que tem de vocês” [22/09/2009]

Como disse inicialmente, este foi o ensaio mais longo e um dos mais profícuos de todo o processo. Um dos mais importantes por firmar as diretrizes e o plano de ação que estavam sendo pensados para os envolvidos, pois foram detectadas questões que, para o músico Marcos, seriam determinantes nos rumos que estavam tomando o grupo e sobre sua autonomia artística, fim esse considerado, em sua opinião, um dos mais importantes. O pensamento era fornecer uma aprendizagem musical que permitisse ao coro criar uma dinâmica própria e cantar com desenvoltura, segurança, independência e liberdade. A busca pela tonalidade, o conhecimento sobre a voz, suas potencialidades e suas limitações foram considerados fatores primordiais, visto que, no meio da música popular, essas eram marcas que denotavam domínio artístico entre cantores e cantoras. Pois todo cantor necessita conhecer e reconhecer qual(is) música(s) e estilo(s) se adéqua(m) melhor à sua voz. Isso transpareceu nos termos utilizados pelo músico Marcos, como “a nossa ideologia”, “a nossa história”, “o nosso dia a dia”, em que se referia à identidade musical que configurava não só quem eram, mas, sobretudo, o tipo de música que se propunham a cantar.

Ainda tratando-se de terminologias, percebeu-se que alguns dos termos utilizados foram peculiares e apropriados ao ambiente e claramente absorvidos pelo grupo, como, por exemplo: “bandeja” (estante), “colocar as notas no chão”, fazer parte da “musicalidade dele ser essa aí”, ter “uma crescente”, etc. Todos os termos empregados estiveram em consonância com o entendimento dos participantes, quer dizer, a linguagem utilizada também foi um fator

¹⁷¹ Comadre.

de aproximação e compreensão mútua entre o grupo. Inclusive, o grande volume das transcrições dos diálogos e entrevistas se deveu exatamente ao intuito de demonstrar essas particularidades do linguajar, por vezes, intraduzíveis, principalmente quando se trata de uma pesquisa etnográfica. Entendo que as citações indiretas ou apenas os comentários tirariam a riqueza e as características inerentes às palavras proferidas naquele contexto, devido a sua riqueza semântica e ao perfil de seus locutores. De modo idiossincrático, esses perfis colaboraram para a expressão da malha sociocultural que estava sendo construída e cujas tramas se entrecruzavam durante os ensaios.

Em consonância com um “plano de aula”, podemos dividir o ensaio (22/09/09) em duas grandes etapas: 1) avaliação diagnóstica e formativa [teorização] e 2) ensaio propriamente dito [prática]. Quando nos referimos à avaliação, estamos tratando dos pontos em que ocorreram falhas e que necessitaram ser reavaliadas, equacionadas para serem corrigidas, ou seja, falhas que foram concorrentemente diagnosticadas com vistas a uma avaliação também formativa, por terem sido detectadas de antemão, antes da ocorrência de determinada atividade, como, por exemplo, a apresentação pública; formativa no sentido de que, ao longo do processo, tais avaliações foram sendo construídas no intuito de novas formulações e resoluções dos problemas.

Assim, foram algumas falhas e alguns pretensos ajustes expostos ao grupo, bem como a teorização sobre pontos a serem observados, que fizeram o músico iniciar o ensaio pontuando ou, em suas palavras, sinalizando alguns aspectos a fim de evitar futuros desencontros. Já do ponto de vista prático, durante os ensaios, foi se percebendo o que precisaria em um trabalho musical mais minucioso e o que estava sendo absorvido pelas participantes. Todavia, entendi que, em todo o desenrolar do processo, uma das molas propulsoras que impulsionaram a aprendizagem e tornaram quase três horas de ensaio mais

leves foi a questão da **motivação** aliada ao modo de articulação entre os participantes através das PONTES. Durante todos os momentos pedagógicos, foi visível, além de um cuidado com o modo de responder e corrigir as pessoas, a atitude de solidariedade entre os envolvidos, quer dizer, houve momentos em que umas saíam em defesa das outras, justificavam as falhas das colegas, na mesma proporção em que também se incentivavam mutuamente não só com palavras, mas com gestos, posturas e olhares.

Fazendo pontes com PONTES: uma síntese

Pode-se observar, em vários momentos, a transparente **positividade** dos envolvidos. De acordo com o modo de intervenção tanto de Marcos quanto das cantoras Lucinha, Rachel, Maria de Xindó, Nicinha e outras, a positividade era marcante e inegável, traduzindo-se em uma das características mais presentes, que dava ao ambiente um ar de otimismo e vivacidade. A **observação** não esteve limitada ao músico Marcos, embora fosse ele quem estivesse conduzindo o ensaio. Exemplos de observação foram demonstrados em cada subtópico apreciado, visto que o que partiu da análise desta pesquisadora foram exatamente expectativas e observações fornecidas pelos próprios integrantes do grupo, quer pelas atitudes de cuidado, de cumplicidade, quer na demonstração da vontade de fazer a coisa certa, dos acertos; além de justificativas sobre as falhas e até nas observações bem humoradas de todos os integrantes do grupo. Com **naturalidade**, as pessoas falavam de seus problemas de aprendizagem, de suas dificuldades e limitações e do que as incomodaram nas atitudes das outras, ainda que em tom jocoso e de modo leve. A franqueza foi um dos traços mais interessantes dessa prática, embora se percebesse que a veracidade de algumas críticas não era passada em tom amargo ou rude tampouco fora assim recepcionada, pelo contrário, era levada com ar de brincadeira e de maneira amena. Isso esteve diretamente conectado à

expressividade, ao modo como as pessoas se expressavam (no tom da fala, nos gestos e atitudes) e como os outros reagiam bem às observações feitas por seus pares, bem como sobre a não gravidade que se dava aos fatos, recepcionadas, por conseguinte, de modo natural. Por outro lado, a **sensibilidade** daqueles que ofereciam novas chances de acerto, não tomando o erro como algo grave e problemático, mas, sim, superável e facilmente solucionável, utilizando-se exemplos que ilustravam o erro como algo, por vezes, até necessário, que fazia parte de qualquer performance. A sensibilidade em todos os momentos esteve presente até naqueles aparentemente ordinários, porém enlevados pela sutileza.

A **técnica** foi uma das questões mais suscitadas pelo coordenador musical, principalmente, na primeira etapa do ensaio, em que foram reconhecidas algumas faltas por parte dos músicos, em termos de organização na apresentação pública e, mesmo anteriormente, durante os ensaios. Foi também a questão melhor trabalhada nesse ensaio, pois, além de contemplar discussões teóricas e propor correções a partir de uma ampla avaliação, suscitadas nos subitens O medo de errar, Estado emocional, Falha técnica e Um novo repertório, foram sendo delineadas novas estratégias na segunda etapa do ensaio.

Técnica na abordagem PONTES é um dos itens mais ecléticos e que contempla mais questões, pois diz respeito a tudo que se realiza, da melhor forma, de modo mais otimizado. Para cada ação há uma técnica apropriada, o que também pressupõe uma linguagem técnica adaptável ao contexto. Sinteticamente, pode-se dizer que houve uma linguagem técnica adequada à técnica pedagógica e ao meio, em prol de uma técnica performática.

Devido ao cronograma de ensaios ter sido intenso e dada a impossibilidade de comentar todos os ensaios, escolhemos aqueles que melhor retrataram o processo de ensino e aprendizagem estudado, que pontuaram e demonstraram o desenvolvimento do grupo dentro do período de coleta de dados. No mês de outubro, foram registrados sete ensaios no total,

sendo os dois primeiros (01 e 06/10/09) realizados no Colégio Lomanto Júnior e os demais (14, 21, 22, 27 e 28/10/09), na Senzala do Samba; salientando que, no dia 13/10/09, houve uma reunião apenas entre Jenner e os músicos Marcos, “Antenor”, Nal, Binho e Moska, em que estive presente no local, não tendo, todavia, dela participado. Destes, passarei a analisar três ensaios em que foi trabalhada com as crianças e os adolescentes uma nova maneira de inserção e participação no grupo. Portanto, os episódios que se seguem corresponderam aos ensaios dos dias 22, 27 e 28 de outubro de 2009 (Anexo E3).

5.1.6 Episódio Tempo de Mercação, Tempo dos Adolescentes [22/10/2009]¹⁷²

Diferentemente do costumeiro, até mesmo a oração mudou de tempo e foi realizada no início dos ensaios. Este episódio foi permeado pela noção de que havia um tempo para tudo. E que o encaminhamento do processo de aprendizagem deveria respeitar esse tempo¹⁷³ de modo organizado e consciente para aproveitar o melhor momento (*timing*). O ensinamento das crianças, a partir daquele momento, passara a ser parte visceral do trabalho em grupo, consoante a noção de que elas deveriam também respeitar o seu momento, suas responsabilidades, que não eram só de cantar no grupo, mas que, como jovens, ainda havia uma longa estrada a ser percorrida, pois estavam sendo preparadas para a vida e para o futuro. As mais velhas também deveriam respeitar seus limites e seu próprio tempo, e que, pacientemente, tudo entraria em consonância com as expectativas do grupo e do que se esperava delas.

¹⁷² Devido à impossibilidade de mencionar e analisar todos os ensaios ocorridos entre os meses de setembro a outubro de 2009, passo ao referido episódio.

¹⁷³ A palavra tempo, diríamos, designa simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo de seres vivos dotado de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida (ELIAS, 1998, p. 39-40). A noção de tempo remete a alguns aspectos do fluxo contínuo de acontecimentos em meio aos quais os homens vivem e dos quais eles mesmos fazem parte (ELIAS, 1998, p. 59).

Algumas das ganhadeiras, espontaneamente, começaram a fazer o “besourinho” para relaxar o trato vocal (lembrança das aulas da professora de canto). Enquanto isso, Fábio começou a tocar e dedilhar seu instrumento – viola machete –, tocando uma melodia e treinando a introdução da música: “As ganhadeiras nascidas na praia de Itapuã...”¹⁷⁴. Nesse período de ensaios, Fábio – um dos últimos integrantes a entrar no grupo – já havia entrado para tocar viola machete, um instrumento muito utilizado no samba de roda. Esse instrumentista estava aprendendo a tocá-la quase ao mesmo tempo em que fora convidado para integrar o grupo. Aliás, o convite foi o motivo primordial que o impulsionou a estudar e se dedicar ao instrumento. Fábio ficaria até o final dos ensaios de 2009.

Enquanto conversávamos, antes do ensaio, Marcos falou com Lucinha algo sobre estar com a música, no show, na “ponta da língua”, e que isso seria melhor, independentemente de ter uma pasta contendo as músicas. Em sua opinião, tudo que viria a ser aprendido deveria ocorrer de modo natural, então, seria mais facilmente apreendido e fluiria.

Marcos: (...) Pra mim, tudo o que venha naturalmente entrar na minha cabeça é fácil, mas quando aquela coisa que vem é por obrigação...

Maria de Xindó: Pra apertar o juízo.

Marcos: Pra apertar meu juízo, não aperte meu juízo não, me deixe em paz [*risos*].

O ensaio foi encaminhando para o seu início. Jacy tirou uma dúvida sobre parte da letra de Acarajé Apimentado.

Jacy: Como é, Ulysses, no Acarajé... ‘A bela ebó, Gigi, [?] ligeirinho’.

Ulysses: ‘Manda [*mandá, pronunciando como se a última sílaba fosse acentuada*] ligeirinho’.

Nesse ensaio, foi pedido para que eu cronometrasse o tempo de todo repertório, incluindo o *pot-pourri* e alguns sambas que elas haviam inserido desde os últimos ensaios. As

¹⁷⁴ Música de Seu Regi, As Ganhadeiras.

preocupações eram muitas, pois, normalmente, o grupo tinha que fazer uma apresentação com o tempo limitado, visto que, muitas vezes, dividiam o palco com outros grupos ou cantores e suas bandas. Além disso, a organização dos ensaios e do cronograma dependia desse tempo de apresentação dado aos grupos.

Jenner: Quantas [músicas] têm aí?

Harue: Umas dez, fora o *pot-pourri*. Dá pra marcar agora? Agora, tem que fazer corrido. Vamos tirar a prova, porque ainda tá sem noção [*do tempo*].

Marcos: Bora lá, gente!

O grupo todo cantou a música Acarajé Apimentado.

Marcos: Tá alto! Tá alto! [*o tom*].

Jacy: É pra pegar mais baixo?

Marcos: É pra pegar mais baixo. Principalmente, naquela parte ‘a bela ebó, Gigi, manda ligeirinho’.

Marcos mudou o tom. Todas cantaram novamente e ele continuou mudando o tom.

Marcos: Vamos passar em Fá M? Vamos fazer. (...) Um-dois, um-dois-três. Vaaaaai!

Cantaram novamente a música completa. Enquanto isso, eu continuava cronometrando o tempo das músicas. Em seguida, entra Fábio fazendo a introdução de “Vem chegando as ganhadeiras” (Bando das Ganhadeiras de Seu Regi).

Como a música foi bem cantada por todas, Marcos pediu que repetissem o Acarajé Apimentado para conferir se o acerto não tinha sido casual.

Marcos: Vamos fazer de novo. Vai. Vaaaaai.

Passou a música que Maria de Xindó interpretava – Minha Sereia (que se iniciava com um solo à capela que estremecia e enchia toda a Senzala com seu canto).

Maria de Xindó: ‘Ai, tem dó, de ver o seu penar. Ai, tem dó...’

Entraram, após esse momento, Fábio na viola, a percussão e Marcos no cavaquinho.

Marcos: Eu preciso que vocês venham atrás dos acordes é a base dela [de *Maria de Xindó*].

Jacy: Esse baticum num tá certo, não (...). Mas, tem que ser mais baixo [o volume da batida do pandeiro] [*Jacy reage ao que ela considerou o som estar acima do volume necessário, quer dizer, dentro da razoabilidade. Para tal agiu com naturalidade*]

Marcos: Vamos dividir, dividir...

Jacy: Tem que ser mais baixo.

Marcos: ...as células da música, uma parte com o atabaque, uma parte com o pandeiro, entendeu? Ô, Binho deixe ele [*Ulysses*] fazer como você tá fazendo. E você faz o djembê. Você vai fazer a base... mas, vai fazer mais baixo [*mais piano*] que a gente.

As pessoas ficaram incomodadas com a altura do pandeiro; Marcos percebeu e tentou equacionar tal questão.

Marcos: Um-dois, um-dois-três.

Maria de Xindó: ‘Aaai, tem dóóó...’

Fábio entrou com o solo, demonstrando desenvoltura, uma vez que, nos ensaios anteriores, ele ainda não estava bem seguro. Com treino e com o tempo, Fábio estava melhorando sua performance a cada ensaio.

Marcos: Vocês na percussão é que sabem mais o ponto de parada. Nós estamos mais perdido[s], entendeu.

Em outras palavras, a percussão definiu o final da música, uma vez que a harmonia *ralentava* e terminava, cabendo à percussão a finalização da música. Eu terminei de cronometrar e ficamos um tempo falando sobre o tempo do repertório.

Pudemos notar que a aprendizagem do ponto de vista instrumental ocorria e permeava o campo de estudo. Foi inevitável não demonstrar que parte das articulações pedagógicas ocorridas também partia dos músicos, entre estes e todo o grupo, embora esse não fosse o foco desta pesquisa. Isso era percebido quando qualquer dos músicos tomava uma dianteira e passava também suas impressões e conhecimentos para as ganhadeiras e vice-versa.

5.1.6.1 O Convite ao Samba de Roda: a umbigada

Marcos: A sintonia vai ser sempre em quem estiver fazendo o solo. Dona Maria está fazendo o solo, nós temos que tá ligado nela, entendeu? Ói, Dona Maria, quando a senhora tiver no palco, pode botar sua mãozinha aqui [*pra trás*] e fazer sinal e quando vocês tiverem fazendo samba de roda, uma de cada, pode chamar a outra, convide a outra pra fazer, a sua [*cantar*], pra ficar uma coisa mais solta, entendeu? Pra não ficar ‘Ah, é minha vez?, Ah, é minha vez?, Ah, é minha vez?’. Daqui a pouco é a sua vez e a vez passou, entendeu?

A partir desse momento, foi introduzida uma nova movimentação de palco, as solistas, ao passarem a vez para as companheiras, fariam a passagem “dando umbigada”¹⁷⁵, marcando para outra cantora, mas em forma de convite. Isso demarcaria as finalizações e entradas dos sambas de roda de cada bloco cantado pelas cantoras.

Para iniciar a parte de Dona Eunice¹⁷⁶, Marcos fez uma introdução com o cavaquinho em que convidava a sambista a cantar, porque era ela quem iniciava a sequência do repertório. No samba de roda, normalmente, é com os primeiros acordes da viola que se chama a sambadora¹⁷⁷ para entrar na roda (v. nota de rodapé sobre a umbigada). Ao longo do ensaio,

¹⁷⁵ “O lundu na sua origem tinha sistemática simples, a qual ainda podemos observar na dança de roda, sua familiaridade. Músicos iniciam o ritmo lundu. As pessoas que querem dançar aproximam-se, já entrando na dança. Um sinal da viola é emitido e a primeira dançadora abre espaço no centro da roda que logo se forma com o grupo. Forma-se a roda e ela fica no centro dançando até convidar alguém para substituí-la. O convite pode ser uma batida de pé diante da pessoa, palmas diante da pessoa, uma umbigada ou um toque de ombros à esquerda e em seguida outro à direita. A dançadora convidada vai para o centro dançar. Dança no centro até escolher quem vai substituí-la. Pode ser uma mulher ou um homem. E as substituições continuam por várias vezes. Quando está no meio da roda, o dançador faz evoluções inteiramente relaxado, braços caídos ao longo do corpo, pernas meio fletidas, mantendo um sapateio em que a planta do pé bate inteiramente no chão, ao ritmo da música. A predominância dos dançadores é de mulheres. Homens em geral ficam apenas olhando ao redor, mas ao serem convidados vão para o centro dançar. Se ao sair convidam uma dançadora com umbigada, faz-se grande algazarra no grupo. Não se registra umbigada de homem em homem, mas entre mulheres há umbigada indistintamente em outra mulher ou em homem. Em várias documentações consultadas há referência de proibição da umbigada entre parentes próximos – pai e filha, padrinho e afilhada. Pode-se concluir que há aí uma representação do ato sexual no movimento. ‘Havia mulatos célebres, aplaudidos nos salões por darem ao lundum um acento libidinoso como ninguém: era uma feiticeira melodia sibarita, em lânguidos compassos entrecortados, como quando falta o fôlego, numa embriaguez de sensualidade voluptuosa” (MARTINS, 2010).

¹⁷⁶ Marcos, por respeito, chamava Dona Nicinha de Dona Eunice, pois só ele a chamava assim. Na verdade, era como ela gostava que lhe chamassem, pelo nome artístico, Eunice Jorge.

¹⁷⁷ Embora no léxico só tivesse sido encontrada a palavra sambador como sinônimo de sambista, é comum o uso da palavra sambadora/sambadeira no Recôncavo Baiano e em Salvador (BA) nos meios de samba de roda.

Marcos foi introduzindo algumas novas práticas e firmando outras que já fizeram parte de outros ensaios.



Foto 22 –. Amália e a neta Carol dando umbigada, no Abaeté, em 2007. Fonte: Acervo das Ganhadeiras. Fotógrafo: Alberto Lima (Jornal Irohin).

Marcos: Viu, meninas, quando chegá[r] nessa parte vocês vão fazer quatro vezes repetidas, porque pra mudar... tem que ser mais dinâmico.

Do mesmo modo que a finalização das músicas exigia uma preparação que para muitos poderia transparecer ser natural e aleatória, igualmente era utilizada no início e nas entradas das vozes. Como em todo ensaio musical, as repetições foram trabalhadas e disso dependeu a agógica das músicas, ou seja, o andamento, os *rallentandos*, bem como a atenção das cantoras e dos músicos.

Dona Eunice: ‘Desde o tempo de criança’...

Marcos: Vamos segurar. Viu, Dona Eunice [*Dona Eunice para*].

Marcos: Toda vez que eu estiver aqui [*tocando os acordes introdutórios*], eu vou ter que chamar a senhora [*repete uma célula, ritmo, palhetando repetidamente para que Dona Eunice entre. Ela compreende e entra com precisão*].

Dona Eunice: ‘Desde o tempo de criança...’.

No final da música, Dona Eunice introduziu, como de costume, a parte recitada de sua música *Passado e Presente* (Anexo C3II). Terminada a música, Marcos consultou as cantoras sobre uma divisão dentre os blocos de samba de roda, na qual cada uma das cantoras executaria uma música do bloco que lhes foi designado, evitando a exaustão de quem porventura tivesse que cantar todo o bloco seguidamente. Assim, seriam duas sequências ou rodadas em que cada cantora escolheria uma música do seu bloco em forma de rodízio, para então entrar a mercação.

5.1.6.2 A Mercação

A mercação¹⁷⁸ é um dos pontos altos das apresentações das Ganhadeiras de Itapuã. A força das interpretações dos pregões é o diferencial que dá destaque à encenação e ao canto que realizam. Então, de acordo com a sequência combinada, cantariam Eunice, Jacy, Lucinha, Maria de Xindó e Rachel. Dona Nicinha (Eunice) iniciou após um acorde introdutório de Marcos, mas a voz entrou fraca e um pouco desafinada e, então, Marcos interviu.

Marcos: Vamo voltar, vamo voltar, vamo voltar. Tem uma coisa, olha a altura desse microfone, do microfone, na voz. Tá bom?

Dona Eunice: Tá bom.

Marcos: Eu tô achando baixo (*a altura do pedestal do microfone*).

Harue: Acho que é bom levantar um pouquinho, porque tá pressionando um pouco a voz [*a colocação da voz*].

Marcos: É. Aí. Fala aí, vou ver agora, Dona Eunice.

Dona Eunice: ‘Paturi tava sentado’ [*cantando*].

Marcos: Pronto, melhorou. Tá todo mundo vendo todo mundo?

No ensaio do dia 22 de setembro, Marcos lembrou às cantoras que todos precisavam se entreolhar, inclusive para poderem saber o momento da entrada das outras e estarem atentas a ele caso precisasse dar alguma orientação. Essa prática corresponderia ao que

¹⁷⁸ V. Glossário.

entendemos ser uma das funções de um regente, ou mesmo quando, em um grupo de música de câmara, alguém funcione como tal.

Dona Eunice: Cadê você, Maria? Cadê você, Maria?

Marcos: Vamo lá, gente? E aí, o que a senhora acha, entrar nessa cadência mesmo, só soltando a voz, ou já entrar com a gente.

Dona Eunice: O que que vocês acham? Essa música sempre foi assim.
[*Entrando com a cadência instrumental, primeiro.*]

Marcos: Pronto, pronto. É o que der mais segurança, pra senhora. O que for mais confortável, mais confortável pra você.

Dona Eunice: ‘Paturi, tava sentado/ lá na beira da lagoa/ esperando a sua amada/ de que lado ela voa/ Xô, paturi’.

Todas [respondem]: ‘Na lagoa’

Marcos: Ficou arrastado. Segura, segura, segura. Ficou arrastado.

Jacy: Que o pandeiro também num tá bom, não.

[*risos*]

Jenner: Eita.

Jacy: O pandeiro tá dodói.

Marcos: **Tem que ter essa troca nossa mesmo.**

Esse trabalho de ouvidoria que Marcos fazia com as ganhadeiras era importante porque dava vez e voz ao que elas sentiam, sendo uma demonstração de respeito pela opinião e escolhas delas. Quando Marcos, por exemplo, perguntou a Dona Eunice como ela preferia iniciar o samba, dizendo-lhe que ela deveria escolher o modo que lhe provesse mais segurança, estava preocupado em deixá-la cantar confortavelmente, procurando amoldar a harmonia e percussão ao canto. Outro momento ocorreu quando, diante da observação de Jacy, ele afirmou que tinha que ser assim mesmo, “essa troca nossa mesmo”.

Ainda, antes da mercação, um “apelozinho”.

Marcos: Vamos fazer o seguinte quando for cantar vamos deixar ele [*Fábio*] fazer um agudo assim: ‘ta-ra-tan-dan-tan-tan-dan-tan-tan’ [*melodia do primeiro verso do samba*]. E aí já sabe que é a outra, viu Dona Jacy, Dona Maria?

Maria de Xindó: Oi? [*muito calmamente*]

Marcos: A gente vai fazer um apelozinho para a senhora entrar, entendeu?

Maria de Xindó: Tá.

[*Soa um acorde*]

Jacy: ‘Ô, canoa...’.

Marcos: Umbora [*vamos embora*] convidar a outra.

Dona Eunice: Mas, eu olhei para ela.

Marcos: Não, mas convida mesmo assim, descontraídas como se fosse o samba de umbigada, viu, viu, viu, Dona Maria.

Maria de Xindó: Oi?

[*Marcos ri do jeito de Maria responder*].

Dona Eunice: Então, você tava [*inaudível*], a gente já ia tudo...

Jenner: Não. A ideia é essa.

Marcos: Mas, a verdade é que samba de roda é umbigada. A ideia é essa.

Só a partir dessa terceira vez, as mulheres e as adolescentes fizeram todo o repertório. As cantoras mais velhas começaram a se entrecruzar nas apresentações com as mais novas, alternando-se na execução dos sambas. O “apelozinho” começava a ser respeitado e o convite ao samba, através da umbigada, também¹⁷⁹. Encaminharam-se, então, para o final do ensaio – a mercação¹⁸⁰ – e Marcos foi passando as instruções de qual a ordem que as solistas deveriam seguir. Para não cansar a voz de quem fazia o solo antes, ele sugeriu, por exemplo, que, quando Dona Eunice terminasse de cantar, Jacy esperasse os músicos “arrodearem”, fazerem alguns segundos de levadas rítmicas e harmônicas, para então fazer seu próprio solo. Enquanto isso, Anamaria das Virgens ensinava a mercação à Adriana, e Lica dizia: “Vá treinando”.

Marcos para Jacy: É, “xô paturi, na lagoa/ xô, paturi” [*cantando*]. Enquanto tá respondendo ‘Na lagoa’, vai ‘Ô canoa’ e essa puxada é alta. Entendeu?

Marcos olha em volta, procurando a “Catirina”, personagem da mercação que, nesse ensaio, seria encenada por Adriana apregoando o coco verde.

Marcos: Catarina, chamo ela de Catarina, aí [*inaudível*]. Fique à vontade garota.

Adriana: Pode cantar?

Marcos: Pode merçar.

Adriana: É chique, vou merçar é?

Marcos: É.

¹⁷⁹ Parte dos ensaios que foram colocados no DVD encontra-se no anexo desta pesquisa.

¹⁸⁰ As mercações estão gravadas no CD, acompanhadas das letras, no anexo deste trabalho.

Adriana mercou e, logo em seguida, Marcos puxou o samba.

Marcos: ‘Catirina, minha nega’

Todas: ‘Iaiá’

Marcos: ‘É mulher de carambola’

Todas: ‘Iaiá’

Marcos: ‘Tá vendendo coco duro’

Todas: ‘Iaiá’

Marcos: ‘Dizendo que é coco mole.’

Anamaria repetiu a mercção para as mais novas observarem. Ficou, então, acertado que o coco seria apregoado duas vezes. De um lado da Senzala ficavam os músicos e o coro, do outro lado estavam sendo encenadas as merçções do coco, dos lelês¹⁸¹, das cocadas e dos peixes. O grupo ensaiou tanto a parte coreográfica quanto a dos pregões e das músicas, além das marcações de palco. Durante as merçções, Marcos fez vários ajustes de entrada, de repetições, cantou os solos da viola para que as coristas reconhecessem e lembrassem as entradas e os fechamentos da música, partes da viola e/ou da percussão.

Na música conhecida por “Com a alma lavada” (Alma Lavada), Marcos mostrou como seria a introdução e fez uma última observação.

Marcos: Nan, nan, nan, nan, nan ran, nan, nan... [*cantando a introdução para ‘ô, lava a roupa, lavadeira, ô lava a roupa, lavadeira’*]

(...)

Marcos: Vocês atrapalharam elas.

Jacy: Quem?

Marcos: Vocês lá [*percussão*].

Binho: A gente fez duas vezes.

Marcos: Não, quando pede a palma, fuge todo mundo, que elas fazem quatro e fecham com as vozes em [*inaudível*].

Binho: Nunca fez isso.

Marcos: Quando entrou as palmas sai todo mundo [*da percussão*] e vem todo mundo [*o coro*]: ‘com a alma lavada, com a alma lavada’ [*cantando*]. Vou fazer só o fechamento saindo do ‘roda o sol, roda a saia’. Um-dois, um-dois-três.

Cantaram todas “Com a alma lavada”, três vezes, e, no trecho final em que repetia “com a alma lavada”, ficaram apenas as palmas e as vozes, até finalizar.

¹⁸¹ Bolos de milho e leite de coco.

Depois que as mulheres terminaram sua parte e se despediram do grupo, foi então que Joalice disse: “[A]Cabô foi?”, e Jacy brincou: “Joalice tá querendo mais, olha!”. Isso denotava que as mulheres estavam bastante empenhadas e interessadas no trabalho que estavam realizando, restava saber como se comportariam as meninas diante das articulações implementadas por todos no grupo. Lembremos, a ideia era atrair a atenção das meninas, “não perdê-las”. E foi assim que, quase no final desse ensaio, Marcos disse algumas palavras concernentes a isso.

5.1.6.3 “De olho nas meninas”

Mesmo tentando manter o olhar mais estritamente focado nas questões apenas musicais, algumas situações e discussões que permeavam as articulações e práticas no contexto em estudo suscitavam inevitavelmente alguns comentários. A preocupação das mães, avós, dos músicos, de Jenner e principalmente das ganhadeiras, como Lica, Nicinha, Maria de Xindó, Mariinha, Anamaria, Lucinha, Rachel e outras immanentemente envolvidas na função de educadores e educadoras, foi levada em consideração, uma vez que estava relacionada intrinsecamente às atitudes e comportamento das adolescentes e de seu futuro como profissionais e indivíduos.

O espaço artístico e educativo contemplava, dentre outras questões, as preocupações com a manutenção de um ritmo de trabalho e aprendizagem, de um plano de ação, que evitassem a evasão das adolescentes. Como em outros contextos, investidos na função educativa, a atitude preventiva foi de tornar os ensaios mais atrativos, motivadores e que demonstrassem haver planejamento (visão pragmática), para evitar que as adolescentes se desinteressassem, fazendo-as sentirem-se úteis e valorizadas, tornando-as participativas e comprometidas com o grupo e com a atividade musical que estavam exercendo. Acreditava-se

que, como partes interessadas e integrantes indispensáveis, obtendo a função de solistas, poderia se evitar possíveis evasões e, ao mesmo tempo, prepará-las para enfrentar o mundo.

Marcos: De uma forma ou de outra, essas meninas estão entregues a nós. Eu estou tocando, mas eu estou olhando tudo. Num ensaio teve uma das mães dessas meninas que barrou ela. Pegou ela no flagra, pá, pegou e levou [*para casa*]. O que é que acontece? Se começar a acontecer isso, nós vamos perder essas meninas, porque vai ter um momento que elas dizem que vem ensaiar e não vêm. (...) Viu, eu tô aqui, mas eu tô observando tudo, a menina que saiu, a menina que não saiu e aí um monte de candidato [*nos muros da Senzala*], entendeu? [*risos*] Viu, monte de candidatos que ficam aí? Quem são? As mães delas, os pais delas, estão botando nas mãos da gente de responsabilidade. (...) Mas, ela [*a mãe*] tá crente que ela tava aqui, mas aqui tinha alguém que era responsável dela. Vem o pai de alguma menina e entrega a vocês. (...) Vai ter um momento que [*a menina diz*]: ‘Vou pro ensaio das Ganhadeiras’. [*A mãe diz*:] ‘Não, você num vai não, porque eu encontrei você [*inaudível*].’ O que vai acontecer? (...) Amanhã, ela não vai poder participar. Por quê? Porque a mãe vai barrar, porque o pai dela vai barrar. Ela [*a menina*] vai ter raiva quando souber que foi eliminada. Ela [*a mãe*] vai dizer assim: ‘ah, ela num vai não porque ela arranjou um namorado e você não viu’.

5.1.6.4 Análise PONTES: articulações *a tempo*

No ensaio narrado, a práxis incutida demonstrou avanços no processo de aprendizagem do grupo como um todo, com destaque para as mulheres que começavam a dar sinais de que as lições e as condutas do músico Marcos estavam sendo absorvidas e tendo bons resultados. Tomada pelas observações panorâmicas do episódio, percebi que tanto os músicos quanto as ganhadeiras passaram a ter mais autonomia em sua performance à medida que ganhavam mais autoconfiança, características essas que vinham sendo trabalhadas ao longo de todo o processo que se iniciara há uns três meses. Isso ficou evidente principalmente pelas falas e pelas atitudes das mulheres nos ensaios e em suas entrevistas.

O modo como foram trabalhadas as entradas e as finalizações dos sambas de uma sambista para outra denotava que elas estavam respondendo ao que vinha sendo ensaiado e

requisitado delas. O discurso que promoviam as ações seguia a diretriz de que aquilo que fosse ensinado e aprendido deveria partir do livre convencimento pessoal, respeitando as idiossincrasias e o tempo de cada uma.

A umbigada, por exemplo, marcou o elo que tornou visível a cumplicidade no samba de roda entre as cantoras, o convite à roda, a sensualidade que um dia pairou entre os participantes, fosse entre mulheres e homens ou mulheres e mulheres, dando lugar ao convite para celebrar a voz, a dança, a alegria, o compartilhamento no repertório das Ganhadeiras, ungidas por uma de suas principais manifestações – a mercação. Assim, foi tempo de mercar, tempo de as adolescentes aprenderem o que significava a mercação, tempo de passar o conhecimento para a nova geração e nele ela se investir. Tempo de se verem e se entreolharem e perceberem que a união fazia a força, que cada um prescindia da cumplicidade e sincronia de seus pares, como ocorre entre todas as pessoas que fazem música. Cantar, ouvir-se e ouvir as demais pessoas e os instrumentos, eis uma grande lição aprendida, condição *sine qua non* da aprendizagem musical e para o ato de fazer música conjuntamente. Aprendendo a reconhecer as tonalidades; a afinar as vozes; a ouvir as harmonias; a perceber o conjunto vocal; a saber a sua hora de solar e responder; a ouvir as demais participantes e os músicos; a cantar e sambar, cantar e coreografar; a respirar, a poupar a voz e exercitá-la; a cuidar da voz; a cantar com segurança; a não ter medo de errar, tampouco ter medo do palco; a exercitar a memória musical, etc. Enfim, a entender o que representava fazer música naquele espaço cultural e a função dos ensaios de que participavam.

A ouvidoria foi importante para o sucesso dessa empreitada que, através de um “apelozinho”, forçava as mulheres a ouvir, ainda mais, a ouvir os músicos. O “apelo” representado em alguns espaços musicais pela chamada do repinique para a entrada da bateria de uma escola de samba, pela corneta que anuncia a alvorada, pelo *intermezzo* em uma ópera

para que se descortine o palco até que um novo ato se desvele, mas, sobretudo, neste contexto de cultura popular, o convite à entrada no samba de roda, à dança e ao seu canto, através da umbigada.

As crianças e as adolescentes eram a grande preocupação do grupo, uma vez que estavam sob a responsabilidade de todo grupo. Desse modo, tal preocupação imbuía o dever de cuidar e de manter as crianças/adolescentes coesas na trupe das ganhadeiras-mirins, sob a égide das três necessidades psicológicas básicas dos educandos, descritas por Deci e Ryan (apud ARAÚJO, 2009, p. 120): competência, autonomia e pertencimento.

5.1.6.5 PONTES entre Pares

As pontes neste episódio foram entrelaçadas e conectadas pela atuação dos participantes, notadamente representadas pela figura de Marcos em relação às mulheres, mas, sobretudo, entre elas próprias. Além das marcações que faço ao longo das narrativas episódicas, quando pontuo alguns dos itens de PONTES (algumas vezes em negrito, outras vezes em itálico como comentário), passo a falar de modo mais geral das pontes que pude perceber.

Falar de positividade pode até parecer lugar-comum neste contexto, mas é digno de nota que ela esteve presente em tudo que fizeram, durante o ensaio e mesmo fora dele, pois esta foi uma das características fundamentais para o desenvolvimento do grupo. **Positividade** das pessoas que queriam aprender e melhorar sua performance, positividade também daqueles que queriam passar seu conhecimento e ajudar os outros a também melhorarem. A positividade externada nas palavras de força, estímulo e muito das brincadeiras que sempre tinham seu fundo de verdade, mas que mesclavam sentimentos também de incerteza ou insegurança escondidos pelos risos e pelo humor.

Observação por parte daqueles que se investiram da responsabilidade de instruir as jovens do grupo, mas que mesmo assim ponderavam os erros cometidos, chamando a atenção discretamente, sem exposição às demais pessoas, com cuidado, parcimônia e muito diálogo. A impressão que se tinha era de que, na maioria das vezes, pessoas que compartilhavam do mesmo *locus* escolar ou do mesmo ambiente residencial, ou mesmo tinham uma vida em comunidade, passavam um sentimento de maior cumplicidade, e o modo como se dirigiam aos colegas era, até certo ponto, muito mais espontâneo e informal, inclusive quando as críticas se faziam presentes. Desse modo, as observações que ocorriam por parte das coristas também pareciam ser muitas vezes mais condescendentes e reconfortantes. Dessa forma, elas agiam com a **naturalidade** que lhes era peculiar, equacionando e equilibrando as situações em que estivessem envolvidas. A ideia era controlar e apaziguar qualquer mal-estar entre os participantes. Por outro lado, realmente, é digno de registro que os adultos envolvidos neste episódio, em momento algum, entraram em conflito direto ou sequer atacaram verbalmente qualquer de seus(suas) companheiros(as) de trabalho. As críticas eram sempre ponderadas, não transpareciam rancores tampouco rixas, se é que eles existiam. Mesmo quando se comentava da atuação de algum colega, era de modo chistoso e em tom gracejador que as divergências se resolviam, fossem elas quanto a questões pertinentes à aprendizagem musical propriamente dita ou a quaisquer outras que dissessem respeito ao contexto musical, artístico e performático. Acredito que a **técnica** imprimida principalmente pelo condutor dos ensaios começava a ter resultados satisfatórios. O modo de condução dos ensaios, o trabalho com as entradas e finalizações do samba, uma ouvidoria sábia e democrática, foram conquistando o respeito e a atenção das pessoas, fatos que ficaram evidentes, neste episódio e a partir das entrevistas realizadas com membros do grupo.

A **expressividade** estava conectada também a dar oportunidade de as pessoas se expressarem livremente. Deixar as pessoas se manifestarem, opinarem, permitindo-lhes expor suas escolhas, talvez um exemplo-chave para a livre expressão, própria de uma atitude democrática em consonância com as mais novas propostas pedagógicas da contemporaneidade. Um posicionamento democrático também carregado de significado no ser sensível ao outro, traduzido pelo conhecer e saber o limite de cada pessoa, ou seja, até como e o que pode ser dito, requisitado ou esperado de alguém, do aluno. Portanto, as sensibilidades foram postas à prova nos momentos em que se esperava que alguém fizesse melhor ou melhorasse sua performance, ou ainda, que necessitasse que alguém se corrigisse ou que reconhecesse suas falhas. E esse foi, sem dúvida, um grande episódio de **sensibilidade** humana.

Os ensaios até o final do ano concentraram-se muito nessa formatação acima descrita, cujo maior foco passou a ser: as crianças e os adolescentes.

5.2 EPISÓDIO CONVITE AOS SUCESSORES [28/10/2009; 29/10/2009]

Os ensaios dos dias 28 de outubro (parte I) e 29 de outubro (parte II) foram centrados em uma temática: o ingresso dos adolescentes como solistas: um menino e seis meninas. Com exceção de Vitória e Raiane (só compareceu a este ensaio), as demais foram crianças que estavam no grupo desde as primeiras apresentações do grupo, principalmente Evelin, Adriana, Driele, Geiza e Carol (que excepcionalmente não esteve no ensaio do dia 27/10/09).

O dia 28 foi marcado pelo ingresso dos adolescentes e o dia 29, por atividades pensadas para os adolescentes, que agora passariam a ter outro posicionamento dentro do grupo. As observações do músico e o modo de agir dos adolescentes configuraram bastante uma sala de aula de uma escola, não fosse pela música, o foco principal da “aula”, algumas

das temáticas poderiam figurar em qualquer aula de ensino regular tal a diversidade das propostas reflexivas – que permearam vários aspectos: histórico, língua portuguesa, sobre concentração e disciplina, moral, ecologia, dentre outros.

O controle da turma e a tentativa de manter a atenção dos adolescentes também foram uma dificuldade para o mestre/facilitador. Observou-se assim que, como em uma escola, seja de ensino regular ou especificamente de música, lidar com as necessidades dos alunos e, principalmente, manter sua atenção sempre é considerado um desafio. Sendo assim, o músico apelou para as ideias, para o pensamento abstrato e sobre como colocá-los frente a algumas realidades cotidianas, bem como sobre um modo de enfrentar a vida e o exercício da atividade musical. Atividade essa que ele e os integrantes do grupo esperavam que, quiçá, os adolescentes viessem a abraçar, um dia, como profissão.

5.2.1 Antes do Convite: alegria e bom humor

O ensaio começou com todos de bom humor. Marcos chamou as pessoas para o palco, mas antes falou com Maria, fazendo uma analogia do ensinar algo, mas não explicar o como, o porquê ou mesmo o que representa não apresentar as soluções dos problemas ou não ajudar as pessoas a achar uma resolução, e disse:

Marcos: Vamo começar a pensar assim... é igual assim, entra no carro e a pessoa diz assim: ‘Coloque o cinto’, mas ele não diz a você como é que tira, né?

[*risos*]

Maria de Xindó: [*risos*].

Marcos: Mas é a realidade ‘coloque o cinto’. Sim, mas depois que você colocar o cinto e não souber sair você fica preso. Então, nós vamos começar a movimentar tudo aqui. Pronto!

Marcos: Fale aí, Dona Maria.

[*Maria sorri*]

[*Todos fazem as orações costumeiras*]

(...)

Marcos: Bora lá. Um, dois. Um, dois, três.

Maria de Xindó não lembrou que havia o solo do violão para introduzir a música e entrou na hora em que Fábio começou a tocar. Maria reconheceu que havia esquecido e, na tentativa seguinte, todos riram porque Jacy entrou no lugar de Maria.

Jacy: ‘Ai, tem dóóó’ [imitando Maria].

Na tentativa de definir as repetições da música, Maria de Xindó cantou novamente toda a música para saber quantas eram as repetições do final em Minha Sereia. Um incidente no início da música, em que Fábio falhou algumas notas de seu solo, causou insegurança na entrada das vozes, perturbando-as. Num impulso, acabei por fazer um comentário.

Harue: Mesmo que aconteça alguma coisa, ele pode até ajeitar uma corda no meio da música, a gente vai pra frente, certo?!

Passaram para Dona Nicinha, que fez a música completa, quer dizer, incluindo a parte recitativa de sua própria autoria, que se iniciava: “Itapuã, terra boa (...)” e terminava: “Itapuã era uma paz! Mas, a paz de Itapuã vai voltar porque Deus quer, Deus pode, Deus é mais. Mas a paz vai voltar, não só em Itapuã, mas no mundo inteiro!”.

Marcos: Na volta [na repetição]... E eu tô passando pra Léo [o último integrante que chegou naquele dia ao grupo]. Tem umas coisas que ele já conhece (...) Tem umas coisas que são naturais de vocês e que eu não posso cortar. Então, é assim, essa roubada [rubato] que elas dão, mesmo que seja fora do tempo, vocês já vão no tempo delas, entendeu, vão assim coladas com elas.

Harue: Rachel entrou no tempo certo?

Marcos: Ela entrou, acontece que mesmo que ela não entre no tempo certo nós conseguimos ouvir, só saber onde nós vamos brincar, entendeu? Digamos assim, uma música que é difícil... ele trabalha aqui, se Dona Maria [de Xindó] tirar cantando eu tô aqui colado, entendeu? A primeira que ela faz: ‘olê. ô, olê, á’. Aí, ‘eu vou tirar meu amor do samba’, dá trabalho aqui: ‘Eu vou tirar meu amor do samba’ [em outro tom, cantando e tocando os acordes].

Quase uma hora depois, terminou a parte das mulheres: Dona Nicinha, Jacy, Lucinha, Maria de Xindó e Rachel. Sendo a última, Rachel, terminou com “Adeus, adeus”, o coro respondeu “Boa viagem”! E terminaram com gritos de alegria.

Foi então que Marcos fez um convite para os adolescentes.

Marcos: Eu vou fazer um convite agora para vocês. Edvaldo... vocês vão ajudar a gente a fazer ‘xaréu, robalo’¹⁸², vamos resgatar... porque o pensamento em relação às Ganhadeiras, das ganhadeiras, tem que ser grande, viu, viu Edvaldo [*chamou Edvaldo que estava desatento*].

[*Alguém*]: Edvaldo vem pra cá.

Marcos: Vejam dessa forma, pra mim [*inaudível*], como as coisas são grande. Vocês são a passagem, vocês são o seguimento do que está sendo feito aqui. Então, é o seguinte, eu preciso de vocês, sempre. E você tem que mostrar sempre que vocês são outros. Então, nós vamos sempre trabalhar. Eu quero cada uma de vocês, quero essa, quero você ali, quero Edvaldo. Eu quero vocês cinco aqui que a gente vai fazer ‘xaréu, robalo’.

Jacy: Boa, ajudar no trabalho. Fica as coroas aqui se acabando de trabalhar [*bem humorada, em tom positivo*].

[*Marcos, então, organiza a posição de Edvaldo e das meninas no palco*].

O fio condutor de todos os pensamentos que estava se tendo em relação aos adolescentes foi sendo exposto durante o ensaio, desde a proposta de eles serem o seguimento, os sucessores do grupo, até a questão de “não querer perdê-los”, nas palavras de Marcos. Isso queria dizer que o grupo não queria que os adolescentes acabassem se evadindo do ambiente de ensaio e conseqüentemente do grupo. Um pedido de ajuda para compor e trabalhar conjuntamente com as Ganhadeiras foi o cerne do discurso.

Marcos: (...) Eu penso dessa forma, vai ter um momento que eu tenho que fechar dois shows, mas eu preciso que vá Lucinha, Jacy, Dona Nicinha e vá Dona Eunice, não sei quem mais... mas nós vamos dividir o grupo e quem vai preencher o grupo vai ser vocês. Então, assim, nós vamos trabalhar. Nós vamos fazer essa voz, vocês podem ficar tranquilos que é assim vai sempre ter um dia pra trabalhar com vocês. Vocês são outras, como as outras pessoas que estão aqui, todas são outras, entendeu? Mas, assim, nós vamos trabalhar, vamos pensar grande, porque vocês são nossos sucessores. Então, pense dessa forma. Vamos estudar. Tem que ter, vai ter que ter progresso na escola, entendeu? Vai ser uma coisa puxando a outra. (...) Eu já falei com Jenner [*inaudível*] e com o próprio Edvaldo, entendeu? ‘Meu filho, pelo amor de Deus, [*inaudível*] na sua escola, continue

¹⁸² É a música Estórias das Ganhadeiras, de Amadeu Alves.

estudando’, entendeu? Então, todas vocês... Porque é assim, o seguimento disso aqui, desse trabalho, são vocês. Vai ter o tempo que um dia vai tá na mão de vocês. Então, é assim, se vocês começarem com disciplina, vocês vão ter a cabeça boa pra poder iniciar. Vamos cantar, tá bom?!

[Todos aplaudiram as palavras de Marcos]

Naquele momento, o grupo tomou um novo fôlego. Com a aquiescência de todas as mulheres, os adolescentes sentiram-se motivados, valorizados e aprovados. E esse momento fez uma grande diferença no perfil que o grupo passou a ter. Afinal, era a necessidade de manutenção do grupo e seu futuro que estavam em jogo. E todos os presentes acreditavam nisso.

O ensaio transcorreu com a mescla de uma ganhadeira com os adolescentes ora cantando conjuntamente, ora alternadamente. A atividade que tinha se iniciado com o pregão, no ensaio anterior, estava tendo continuidade com o canto.

Lucinha apregoando em canto, tempo lento: Xaréu, robalo, guaricema, peixe-galo...

Todas: Uhuuu! [parte da música]

[Introdução da harmonia]

Lucinha cantando: Xaréu, robalo, guaricema, peixe-galo...

Treinando a entrada do coro dos adolescentes, repetiu-se o pregão com Lucinha, e os adolescentes cantaram: “Sardinha, pititinga/ Preta Maria chegou...”. Quando eles concluíram a música, foram ovacionados pela plateia. Palmas e gritos de alegria de todo grupo, e a euforia tomou conta das meninas, que cantaram com uma alegria que até então não se tinha visto.

Passados alguns minutos, começou o solo do banjo para a entrada de “Papai era pescador” (Lição de Vida). Assim que a música se iniciou, Marcos parou para fazer os devidos ajustes em relação à divisão das vozes e dizer quantas frases correspondiam ao solo de banjo. Os solos das estrofes da próxima música foram divididos entre Driele e Adriana. Marcos cantou para Driele, mostrando o que era o solo e ela, a princípio, iniciou meio tímida, juntamente com Marcos.

Marcos: (...) Sem esquecer o solo, sem esquecer da gente.
[Solo do banjo]
Todas [última vez a estrofe, à capela]: “Papai era pescador/ Mamãe lavadeira/ Eu ganhava meus trocados/ Vendendo beiju na feira”
[rallentando].
Marcos: Vamos fazer o final. Só o final, viu?
Moska: Vamos de lavadeira.
Marcos: Deixa elas... deixa elas..
Todas: “Eu ganhava meus trocados/ Vendendo beiju na feira”
[cantando].
Todas: Êh! [assobios e palmas pela atuação]

Na música seguinte, Maria de Xindó cantou com os adolescentes. Os instrumentos harmônicos fizeram a introdução e elas entraram em “Ô, lava a roupa lavadeira/ Do Abaeté”¹⁸³.

Alguns adolescentes me perguntaram se eu ainda tinha fotocópias das letras das músicas que elas iriam cantar e eu disse que, para quem faltasse, eu providenciaria depois.

Harue: Quem tá ‘Com a alma lavada’? Quem?
[Risos]

As pessoas entenderam o que eu quis dizer, um trocadilho que talvez não sei se foi claro a todas, mas a pergunta, de fato, traduzia o anseio de ver aqueles adolescentes cantando e, de certo modo, a alegria em saber que ali estava a promessa de uma futura continuidade daquele grupo. Então, algumas responderam, “com a alma lavada”: “Eu tô”, “Eu tô, com a alma lavada”. Outras respondiam no sentido denotativo, “Eu tô com a [letra] dele. Uma já tá com Edvaldo”.

Nos dez minutos finais do ensaio, Marcos cantou uma de suas composições – Dia de Tempo – com algumas adolescentes que já sabiam a letra e o acompanharam. As adolescentes cantaram toda a música: “Toma cuidado...” (Anexo C3II).

¹⁸³ Trecho da música Alma Lavada, de Jenner Salgado.

Esse ensaio foi bastante representativo em todo o processo de ensino e aprendizagem analisado, visto que foi a partir desse momento que a história das ganhadeiras, nas vozes das adolescentes, inscritas na música Estória das Ganhadeiras, passou a ter eco para os mais jovens do grupo. Foi nesse momento que para eles foram sendo delineados os mais explícitos anseios do grupo, cujo propósito maior era preparar as Ganhadeiras de Itapuã do futuro.

*

O episódio continuou no dia 29 de outubro (parte II). No dia seguinte, antes do ensaio com todos, Marcos passou a música Dia de Tempo com as meninas, cantando e tocando cavaquinho: Adriana, Raiane (que só viera nesse dia) e Vitória (uma das últimas integrantes a entrar no grupo, naquele período). Enquanto as meninas liam a letra que estava em suas mãos, Marcos ia sugerindo a música, que a princípio estava fora do repertório – Dia de Tempo –, como um estímulo. Quase como se fosse sugerida numa conversa entre amigos, foi incentivando-as a cantar.

Marcos: A formação é essa... mas como eu comecei... Só não vai haver essa brincadeira. Por enquanto vamos baixar, nessa posição que tava ontem mesmo entendeu?

Adriana começa a cantar, porém timidamente.

Harue: Sem medo, Adriana, você pode.

Marcos: Adriana tem extensão de voar e tem medo.

Harue: Às vezes é só timidez, não é porque você não consegue.

Marcos: Tem música que eu não conseguia, mas hoje consigo.

Então, as meninas repetem e, dessa vez, a afinação e o som melhoram.

Marcos: Falta trabalho de diafragma.

Vitória fica cantando em voz baixa.

Harue: Esse músculo ajuda a gente a segurar a voz. Você num consegue dá um grito, como se estivesse chamando alguém? Ei?

Vitória: Ei? Tá.

Harue: Isso. Então, vamos tentar fazer isso na música.

Passei pouco tempo trabalhando essa dinâmica com Vitória, aplicando-a a um trecho da música. Apesar de ter conseguido entender o que eu havia lhe dito e utilizar o diafragma algumas vezes, a afinação manteve-se oscilante. Adriana cantou afinadamente. E, então, Marcos resolveu baixar o tom: “É Dó, agora”. Problemas de afinação não se resolvem apenas com a questão do diafragma, mas é comum esse tipo de conscientização por parte dos professores de canto para evitar que as crianças façam força na garganta e com isso acabem prejudicando as cordas vocais.

Cantar sem som

Marcos fez uma dinâmica com o grupo que agora já contava com mais adeptos, além das mulheres que estavam assistindo ao ensaio, começaram a participar as que foram chegando.

Vovó: Boa noite, meu povo!

Amália: Seja bem-vinda!

Vovó: Eu tô chegando, tô chegando!

Marcos pediu que as meninas cantassem a música com o ritmo, sem emitir nenhum som, articulando a boca, em pares, de frente uma para as outras. Ele fez a contagem para a entrada como se elas fossem cantar com som.

Marcos: (...) O texto é poético, entendeu? Mas, uma olha pra outra, pra uma entender a outra; o que você entendeu da palavra que ela colocar. Depois, você faz pra ela. [*E conta para dar início à atividade*] Um, dois; um, dois, três.

Durante a prática, Marcos ficou perto das meninas, observando tudo o que acontecia.

As meninas cumpriram a atividade proposta.

Marcos: E aí o que acontece quando você começa a ter o domínio daquilo fica mais fácil. (...) Quando você começa a decifrar pra poder

entrar na sua cabeça, então, você pega a letra toda. Você pode perder até a tônica [*o tom*], mas você não perde a letra. (...) Então, se você tem domínio sobre a letra, você pode colocar no tom que você for ouvir, como vocês tavam cantando no tom que vocês ouviram, entendeu? O poder da concentração é igual o poder da criação... Não tá concentrada [*fala para Vitória*].

Vitória: Eu tô!

Marcos: Então, o que é que acontece? É justamente, o poder que vocês têm sobre vocês mesmas, sobre a mente de vocês. O que você quiser ser com sua mente, vocês são capazes. (...) Vocês vão falar várias vezes, vai ficar no pensamento e mesmo que você se silencie o seu pensamento tá aqui 'eu vou fazer aquilo'. Então, aquilo vai te envolver. Então, a música é do mesmo jeito se nós fizéssemos uma de cada, entende? Então, quando você pega a letra e que você vai fazendo uma narrativa dentro da letra, então, você vai ter um poder maior. Não só de leitura, como de concentração. Porque, às vezes, tem coisas aqui que tá na dinâmica de vocês, vocês sabem o repertório todo. (...) Mas ontem eu tava observando, tinha coisas que vocês tavam lendo que já estavam na cabeça de vocês, que vocês tavam lendo totalmente fora de lugar. Vocês ainda não tinham achado onde estava aquilo ali, mas tava cantando, entendeu? Se tivesse que declamar como se fosse um poema pra alguém assim que despertasse em você alguma coisa, entendeu? Como seria?

Uma a uma, as meninas foram fazendo uma leitura em voz alta. Com isso Marcos quis demonstrar as inúmeras interpretações que se poderia obter. Tantas pessoas quanto houvesse corresponderiam ao número de versões interpretadas sobre um mesmo texto, uma poesia ou uma música. Marcos corrigiu uma palavra – mandar –, ao que Evelin retrucou. Marcos, então, explicou os significados que a sua música continha, fazendo uma leitura e interpretando o texto que esclarecia melhor o significado da música composta.

Evelin: Porque não tem como a gente mudar o vento.

Marcos: É, é isso. Tem coisas da época de nossos pais, entendeu? 'Lourenço, cadê o vento', entendeu? Peça a Lourenço pra mandar... Aí você já chegou... Aí o que que acontece, você começou a entender que a dinâmica que vocês fizeram uma recitando a letra pras outras, você chegou ao entendimento melhor. Ela começou a entender, onde é que está o erro? O erro é mandar. Não tem como Lourenço mudar o vento. É sinal que você está prestando atenção no que você tá dizendo, dentro de um contexto. E a composição em si, ela começa nesse aspecto, você vai ter que ter as concordâncias verbais, as concordâncias nominais e uma coisa assim. O dicionário foi feito pra

gente usar, a gente não tem que ter vergonha de abrir o dicionário pra ver uma palavra que seja diferente. (...) Então, ela [*Evelin*] leu com a interpretação dela. Leia com o seu sentimento. (...) Quando a música é feita, eu não faço a música pra mim. Eu faço a música, de repente, até dentro do cotidiano que eu vivi, mas como é que ela vai chegar até você? O que foi que despertou nessa letra, em cada uma de vocês? Foi a musicalidade, a letra em si, a harmonia, o campo harmônico, é o que nós estávamos colocando, entendeu? [*começa a tocar a harmonia da música*]. ‘Mandar pra mim o segredo das águas’. Não, você não vai cantar, você vai recitar com o seu sentido da letra. (...) Então, Vitória, fique livre, entendeu, mas com seu sentimento, como essa música chegou para você.

A interpretação da música (“Quem conta um conto, aumenta um ponto”)

Após todas as meninas lerem a letra e interpretá-la, Marcos falou a elas e a todos que estavam na Senzala.

Marcos: Aí sim, vocês vão vendo como é diferente. Vocês sempre ouviram falar que ‘quem conta um conto, aumenta um ponto’. Então, é igual a sua interpretação. O sentimento de cada ser humano é diferente, por mais que isso que nós temos vontades e escolhas diferentes, entendeu? Se eu tivesse que passar uma mensagem para alguém, eu já passaria diferente do que vocês passaram. A mesma letra, com interpretação diferente, porque são pessoas diferentes. (...) Então, é assim, se vocês tivessem no palco de um teatro pra fazer um recital sobre o Dia de Tempo. Então, vou falar sobre o Dia de Tempo. Vocês tá vendo esses problemas ecológicos, as geleiras derretendo, tudo isso, né? Vocês já estão trabalhando em cima disso, né? Então, vamos fazer um recital. (...) Mesmo que nós cantemos a mesma harmonia, no mesmo sentido, mas, é, a música tem um toque diferente em cada um de nós. Essa é a lição de música, essa é a lição de quem cria, o compositor, entendeu? Vocês falar sobre o quê, se você falar em primeira pessoa, se você vai falar em terceira pessoa, entendeu?

Marcos falou, ainda, sobre autoestima, tolerância, respeito à opinião alheia e sobre como as pessoas devem ter convicção naquilo em que acreditam. Lembrando que a diversidade existia e precisava ser respeitada, pois cada um tinha uma opinião e gostos próprios. Suas palavras refletiram a menção que fez ao ditado: “Quem conta um conto, aumenta um ponto”, entendendo que cada intérprete musical (ou compositor), poeta ou

contador de histórias imprime sua marca interpretativa e criativa, seja o discurso musical, poético ou textual, utilizando o ditado diferentemente de seu sentido original, de exagero, de que quem conta uma história, às vezes, recria, fantasia ou acrescenta fatos a essa história, tomando-o no sentido interpretativo de que cada pessoa conta a história ao seu modo.

Postura

Para interpretar também há que se preocupar com a postura, outro conselho.

Marcos contou a história de um amigo que teve uma foto postada na rede social do Orkut, criticou-o pelo modo como ele estava sentado tocando o cavaquinho e de como a postura que ficou registrada na foto que, em sua opinião, depunha contra o próprio amigo.

Marcos: Mas essa foto todo mundo vê e cada um vai ter uma visão dele, de uma forma. Então, é assim, você é o que é, é o que você traz, é o que você representa, entendeu? (...) Poxa, qual é a referência que vocês têm em relação às Ganhadeiras? Elas estão sempre alinhadas, elas estão sempre bem vestidas pra se apresentar e esse é o diferencial. Então, é essa coisa que nós queremos buscar assim de vocês, pra gente levar mais pra frente, entendeu? Apesar que nosso entendimento ser diferente, foi criado um campo neológico, dentro dessa letra que acabamos sendo iguais, mesmo pensando diferente. (...) Mesmo que você reflita de forma diferente. Cada uma de vocês pode refletir de uma forma diferente, mas cantando a mesma coisa. Aí é assim, o que que acontece quando vem outro cantor e muda a roupagem daquela música. É justamente aquela coisa o sentimento daquela letra pra ele surgiu de uma forma, então, ele resolveu interpretar [*ao seu modo*].

O episódio do dia 29 de outubro (parte II) foi pautado por um convite aos sucessores do grupo cuja real inserção como intérpretes, em sua opinião, estaria garantindo sua longevidade. Enquanto mesclava ensinamentos de música sobre o papel do compositor e como este dava vazão às suas criações, sobre interpretação musical, Marcos mantinha um fio condutor para explicar-lhes a importância de ser um intérprete e paralelamente contava casos de pessoas que não mantinham a postura esperada para um intérprete, para um instrumentista, voltando-se para o exemplo das Ganhadeiras que sempre

se preocupavam com a postura e o figurino. Postura que dizia respeito não só à posição corporal, mas, sobretudo, à compostura, ao comportamento, sobre como essas adolescentes deveriam se vestir, cantar, colocar-se e se movimentar no palco. Postura essa que condizia com o entendimento sobre o que estavam cantando e sobre a mensagem que se propunham a passar, principalmente uma postura do ponto de vista social, culturalmente pensada e construída, diante de seus pares e de todas as pessoas.

Marcos ainda tentou passar a lição de que a música, quando contém uma narrativa em sua letra, facilita sua apreensão, ajudando os cantores, de modo geral, a memorizá-la e, por conseguinte, a interpretá-la melhor para o público, uma vez que o cantor compreendeu facilmente o sentido da música.

*

Convite aos novos aspirantes

Todas as questões acima mencionadas foram parte da preparação para fazer o convite à reflexão dos adolescentes, aos novos aspirantes à prática musical (composição, percepção, interpretação) e à carreira artística, para que ampliassem a consciência sobre os processos existentes dentro da aprendizagem musical e sobre o seu feitiço musical em matéria, por exemplo, de composição: quem compunha, para quem se compunha e em que pessoa se compunha (primeira, segunda, terceira) uma música; quais as mudanças tonais ocorridas e qual a postura de um músico, de um intérprete musical (cantor, instrumentista). Também, sobre quais conhecimentos eram importantes para sua formação musical; qual a postura de um artista diante de seu público; movimentação de palco; apresentações públicas, dentre inúmeras outras observações. Para melhorar a performance dos adolescentes e sua interatividade, Marcos costumava propor dinâmicas de grupo, como a mencionada anteriormente, em que

propôs o exercício de cantar sem som, ou seja, apenas gesticulando a boca. Todavia, sem perder a noção de ritmo, como observado pela contagem inicial dada por Marcos, atentando para a pulsação enquanto cantavam sem som. O intuito era concentrar-se no que a letra dizia, no seu significado e desenvolver um modo de movimentação dos lábios bem articulado. A prática surtiu efeito, pois uma das meninas descobriu que havia uma palavra que não fazia sentido na letra, enquanto outras, tentando cantar sem som, observavam a reação da colega enquanto conferiam se estavam se fazendo entender, ao passo que a parceira ficava verificando se realmente a colega estava conseguindo cantar sem som e ser clara.

Convite às PONTES

As articulações nesse episódio ficaram sob a alçada dos mais velhos do grupo com as crianças/adolescentes, entretanto, entendo que fatores motivacionais, bem como dinâmicas específicas foram de fundamental importância para a funcionalidade das pontes.

As PONTES não acontecem espaçadas e desconectadas, daí a dificuldade de serem destrinchadas, visto que, em uma prática, elas se mesclam, confundem-se. O ambiente, o estado de espírito das pessoas, as provocações pedagógicas, as dinâmicas de grupo inseridas e todas as lições passadas só foram apreendidas pelos jovens aspirantes porque existiram fatores motivacionais que os levaram a tal. Dentre elas, as motivações extrínsecas e intrínsecas. Segundo Wigfield (2000 apud ARAÚJO, 2009, p. 121), “o valor subjetivo que o sujeito atribui a determinada atividade é orientado por quatro componentes definidos como o interesse, a utilidade da tarefa, a importância da tarefa e o custo para sua realização”. Esses fatores estão interligados, portanto, ao interesse, ou seja, ao prazer de realizar; à utilidade, quanto à atividade poder ser meio para os seus fins; à importância ou valoração sobre a tarefa e até que ponto atende aos seus interesses e ao custo; por fim, qual o quinhão de sacrifício e

esforço para executá-la. O fato é que esses fatores ditos intrínsecos podem ficar adormecidos se não forem despertados pelas chamadas articulações pedagógicas. Sendo assim, compreendo que esses pontos foram os conectivos que possibilitaram tornar factível a capacidade das adolescentes de cantarem e exporem a sua melhor performance.

É fato que algumas pessoas detêm habilidades que trazem consigo, mas que muitas vezes só emergem quando provocadas – um convite ao descobrimento de suas habilidades e também de suas características PONTES – a serem exercidas.

Positividade e **naturalidade**, dois fatores que não requerem mais apresentações, visto que a efetivação desses itens tornou-se um ponto frequente e indiscutível, fazendo-se presentes nas palavras, nos gestos, nos risos e na movimentação dos atores sociais. A **observação** continuou a ser um ponto a ser esmiuçado, visto que só olhares bem atentos são capazes de ver o que, talvez, não seja tão facilmente visível, uma vez que a distração não fez parte deste contexto. As pessoas pareciam sempre estar muito atentas e prontas a contribuir com o grupo. Mesmo as que aparentemente estavam mais caladas, em determinado momento manifestavam-se verbal ou fisicamente, demonstrando que estavam ali, voltadas a tudo o que se passava. Quer fosse nas brincadeiras quer nos momentos mais sérios, a participação era a mesma, de olhares vivos, e quem, por acaso, “cochilasse” no trajeto e perdesse algo das explicações, logo tinha uma amiga para informá-la, levantar seu moral e despertá-la, ou seja, ninguém ficava alijada das cenas que ocorriam.

O fio técnico condutor – a **técnica** adotada – entrecortou todas as proposições feitas aos adolescentes desde o convite a serem sucessores do grupo até a questão de “não querer perdê-los”, nas palavras de Marcos. O convite era um pedido para que eles, ajudando-se, acabassem por ajudar o grupo todo. E foi dentro desse viés técnico que se fez uso de suas técnicas pedagógicas que ora colocou-os para cantar, ora para responder, tornando-os úteis e

ativos. Em outros momentos, para sentar e observar, para ouvir, para refletir sobre música, sobre qual era o seu papel e o porquê de estarem ali. E, principalmente, de como interpretar com envolvimento e comprometimento, não simplesmente cantar sem convicção do que se diz ou com palavras soltas, sem nexos ou mensagens implícitas e desconectadas.

As conexões foram sendo construídas durante todo o processo, demonstrando que as PONTES existentes deveriam ser multiplicadas pelos jovens. E se algumas questões foram menos comentadas e mais demonstradas, isso não se configurou como uma preocupação dos adultos do grupo, uma vez que as lições foram extraídas, como, por exemplo, a técnica do bom humor, que lhes permitiu estarem em um clima descontraído para se lançarem a cantar, até sem som, ou a realizar toda sorte de atividades que lhes eram propostas, sem bloqueios, sem medo de errar. A aprendizagem também se faz em momento de descontração e ludicidade, quando não estamos conscientes de que estamos aprendendo, consciência que muitas vezes só virá mais tarde.

A **sensibilidade** dos presentes era tamanha que, quando alguém tinha um problema, todas aquelas pessoas tinham um momento para falar sobre isso e discutir; havia tempo para todos e todas. Geralmente, depois dos ensaios, as pendências e dificuldades eram expostas ao grupo e resolvidas. Interessante foi perceber que o acanhamento inicial das jovens ao “reingressarem” no grupo, dessa vez como cantoras, sucumbiram à vontade de cantar, cantando até sem som. Também, com a técnica do bom humor, os momentos de tensão ou de impasse foram dirimidos sempre com grande dose de otimismo e muito riso¹⁸⁴. Todas essas

¹⁸⁴ “Nós possuímos dois tipos de capacidade mental: A primeira é a Lógica, Racional, Cognitiva, Objetiva Metódica e opera na velocidade da linguagem. Esta mente chamo de ‘M’, e digo que funciona do pescoço para cima. A segunda é a Intuitiva, Instintiva, contém a Inteligência Emocional, é não verbal – rápida e pode lidar com padrões analógicos, Original, Sensível e Criativa. Esta mente chamo de ‘I’, e digo que funciona do pescoço para baixo. Necessitamos usar estas duas capacidades de pensamento em todas as áreas e momentos de nossas vidas. O que acontece é que estamos saturando o uso da atividade ‘M’, e desconsiderando – porque desconectamos – as nossas capacidades da atividade ‘I’. A Terapia do Riso desenvolve e reativa a nossa capacidade de sermos mais criativos, flexíveis, intuitivos, positivos, livres (internamente), e assim sermos capazes de mudarmos nosso referencial conforme nossa vontade” (TRUCOM, 2000).

articulações, neste episódio, tiveram como ponto marcante a **expressividade**, o respeito ao modo e ao tempo de expressividade das adolescentes que, pela primeira vez, mercaram, imbuídas de um sentimento de pertencimento e valorização: “Que chique, vou mercar?!”. Concomitante à chegada da atividade de mercação, chegou o tempo de se mostrarem, de serem observadas. Enfim, chegou o tempo dos adolescentes, como foi dito no episódio anterior. O sentimento de pertencimento foi sendo trabalhado com os jovens, cooptando-os a estarem de modo cada vez mais simbioticamente interligado ao grupo.

5.3 EPISÓDIO “MAIS NEM SEMPRE É O MELHOR” [04 e 05/11/2009]

Este episódio envolveu mais diretamente as atividades de ensaio para a apresentação que ocorreria na noite de 07 de novembro, na sede do Grupo Cultural Malê Debalê¹⁸⁵, considerado um dos mais famosos grupos de dança afro e que recebe esse nome em homenagem a um grupo que participou de um fato histórico, datado de 1835, a Revolta dos Malês. Como foi comentado no capítulo introdutório desta tese, a relação entre ganhadeiras e malês é antiga. Foram as ganhadeiras as mulheres que estenderam as mãos e ajudaram os malês por ocasião da referida revolta. Hoje em dia, as Ganhadeiras de Itapuã continuam a conviver proximamente com os Malê Debalê, compartilhando eventos e sendo convidadas a se apresentarem em sua sede social, numa relação amistosa entre os organizadores e integrantes de ambos os grupos.

¹⁸⁵ O Grupo Cultural Malê Debalê, fundado em 23 de março de 1979 por moradores de Itapuã, tem, na dança e na música, um elo forte com a tradição cultural herdada da Cultura Afro, mesclada com o viver popular e o mental coletivo contemporâneo de sua comunidade praieira. O Malê Debalê, por intermédio de suas ações étnicas-cidadãs, vem se afirmando como um legítimo representante afro-descendente da comunidade de Itapuã. Entidade carnavalesca, por excelência, reafirma, a cada ano, a presença da cultura negra nos desfiles oficiais do carnaval de Salvador com a alegria de seus quatro mil integrantes que, cantando, tocando e dançando levam às ruas símbolos e signos de sua cultura, contagiando a todos. (BLOG DO MALÊ DEBALÊ, 2011).

Alguns ensaios passaram a ser iniciados pela reza. Naquela noite, Lucinha começou puxando a reza, cantando: “Em nome do Pai, em nome do Filho, em nome do Espírito Santo...” (Anexo C3I). Depois do cântico de Dona Nicinha, as mulheres subiram ao palco e a primeira a falar foi Jacy, lembrando as colegas da subida pela escada fictícia, que se encontrava na lateral do tablado onde elas ensaiavam.

Jacy: Vamo pela escadinha, hoje.

Marcos: É, vamo todo mundo pela escadinha.

No ensaio anterior, Marcos havia trabalhado a movimentação de palco e colocação das cantoras (mulheres e crianças/adolescentes), em que ele se referiu a uma possível escada que ficaria na subida do palco por ocasião das futuras apresentações em teatro e auditórios, por exemplo.

Lica para Rachel: Ó, a escada.

Alguns minutos depois, veio Lica, no final da fila que fecharia o semicírculo, tocando pandeiro. Vovó deu uma umbigada e chamou Joalice que, por sua vez, chamou Herondina.

Marcos: Vamo trabalhar em sintonia, uma olhando para a outra. Pra não ficar voltando [*repetindo e corrigindo*].

Moska fala sobre a fixação do número de vezes que se repete a música Minha Sereia e que isso daria mais segurança aos percussionistas.

Marcos acrescenta: Vamo fixar ela [a música]. Agora, uma coisa que vocês têm que começar a se concentrar é que a solo¹⁸⁶ dessa música é Dona Maria. E tem partes que ela tem que chamar e vocês responderem. E tá fazendo todo mundo junto.

Maria de Xindó: Mas tem uma hora que é junto.

Marcos: Tem uma hora que é junto.

Dona Nicinha: Vamo parar pra ver onde é que a gente tem que parar aí.

[...]

¹⁸⁶ A solista.

Marcos: O solo é Dona Maria. Tem que servir pra gente que tá na harmonia, tem que servir pra vocês que tá na percussão.

Moska: Exatamente, que até em [*inaudível*] tô me atrapalhando. (...) Vamo lá? Vamo fazer ela toda?

Maria de Xindó: ‘Aaai, tem dóó’... [*para*]

Marcos: A tônica é da viola, pode segurar que ela vem.

Maria de Xindó: ‘Aaai, tem dóó...’

Nal: Peraí, peraí, peraí. A harmonia, véio, tem muita informação, acaba não pegando a nota. Só a viola.

[*Marcos apontou que alguns instrumentos estavam altos no volume e outros estavam apressando o andamento*].

Maria terminou de cantar e começou outra música.

Maria de Xindó: ‘As ganhadeiras nascida...’

[*Maria escuta algo e para*]

Marcos: Vocês entraram certíssimas.

Maria de Xindó: Foi? Pensei que a gente tava errada também.

[*Erro da percussão novamente*]

Marcos: O que tá acontecendo foram as falta do ensaio. A célula já tá pronta. A marcação não pode mais ter erro.

Mais adiante, Marcos pacientemente passa toda a harmonia para Léo, que passou a comparecer desde o ensaio anterior, cantando o nome dos acordes, conforme ocorriam as mudanças: SiM7, Mim, SolM, Ré7, Sol, SiM7, Mim, Ré7, DóM, SolM. Os músicos então passaram a acompanhar Dona Nicinha, seguindo a sequência costumeira, ora começando pelo *pot-pourri*, ora pelos sambas. Mais frequentemente, começando pelo *pot-pourri* de samba de roda e os sambas, para, então, fechar com “Adeus, adeus/ Boa viagem”.

Dona Nicinha, sempre muito concentrada e atenta, fez gestos que coreografavam sua música Passado e Presente. Além disso, era uma das que mais procurava orientar as colegas de palco, com palavras de atenção, mas principalmente com alguns gestos para indicar a entrada das vozes e algumas dinâmicas (geralmente pedindo suavidade). Ou, como demonstrou neste ensaio, suscitando a participação dos músicos.

Dona Nicinha: Agora os homens.

Homens: Itapuã

Mulheres: Dos coqueirais

Homens: Itapuã

Mulheres: Do Abaeté

Intercalada por mais uma estrofe de perguntas e respostas feitas por Dona Nicinha e o coro feminino, ela pede mais uma vez, no refrão: “Cadê os homens?”, passando ao conhecido trecho falado de sua música, acompanhado pelos instrumentos, enquanto as vozes femininas cantavam a música ao fundo.

Itapuã, terra boa, hospitaleira,
Lembro do meu tempo de criança,
Morava na Liberdade,
Mamãe mandava comprar peixe, na praia,
Eu ia com meus irmãos,
Puxava a rede, ganhava de ganho
Levava muito peixe pra casa,
Às vezes, dinheiro de volta
Lavava roupa no Abaeté,
Cantava em programa de calouro
Itapuã era uma paz,
Mas a paz de Itapuã vai voltar
Porque Deus pode, Deus quer e Deus é mais.
Deus pode tocar em mim,
Deus pode tocar em você,
E a paz pode acontecer, não só em Itapuã,
Mas no mundo inteiro!

Lucinha: Beleza de Creuza!

Depois de decidirem a sequência, Marcos perguntou quem iria fazer a mercação e a Catirina (originalmente era Verônica que realizava essa mercação, mas ela não fora ao ensaio neste dia). Marcos estimulou Jacy a fazer, mas ela afirmou que não sabia. E então, ele mesmo começou a mercação como acontecera no ensaio anterior. Nessa música, o trecho que abre a mercação ficou em um tom e quando entrou o coro todo com Indererê havia uma dificuldade coletiva de se manter o tom, porque, no início desse trecho, a música descia uma terça e a tendência era começar na mesma nota em que se finalizava o início da mercação.

Marcos: Vocês perceberam que nós já aumentamos o tom aqui duas vezes. Eu dei um tom, vocês entraram em outro. Eu voltei no tom que vocês estavam, vocês voltaram em outro mais acima.

Jacy: Ave Maria, tem que ser mais baixo [*voz de constatação*].

Marcos: Bora, de novo.

Dona Nicinha: Eu nem aguentei mais.

Marcos: Tava alto [na tonalidade], num foi?
Marcos canta em falsete: Indererêê

Continuou alto e o trecho todo foi repetido ainda três vezes. Para solucionar, mantiveram a harmonia tocando, palhetando bem os acordes, sustentando-a para que, na parte do Indererê, elas não saíssem do tom. Neste momento, Marcos requisitou a presença “dos nossos adolescentes no palco”. Para se informar, perguntou como seria a mercação no show e quem faria a abertura.

Marcos: Na hora dela, elas já desceram. Já desce Dona Maria, já desceu todo mundo do palco, viu, Dona Jacy.
Jacy: Ô, meu amor!
Marcos: Quando chegar a Verônica pra fazer o tererê [?], mercar o coco, as senhoras já desceram do palco, mas brevemente esse trabalho vai ter que ser no palco. É um desgaste muito grande para Dona Maria [de Xindó].

Disciplina e concentração

As adolescentes haviam subido no palco e, enquanto as veteranas ficavam no rés do chão, na frente do tablado, mercando, as adolescentes estavam no palco a começar a sequência de sambas, cantando e respondendo à roda. No final de Estórias das Ganhadeiras, Marcos chamou a atenção para a repetição de toda a música.

Marcos: De novo [Marcos desce do palco]. São duas vezes. Vamo fazer duas para dar esse tempo delas subirem. E a gente volta pro samba de roda. Olha uma coisa que eu vou pedir a vocês assim. Tudo o que vocês tiverem... Edvaldo. Psiu!... Evelin... É aqui. Eu tô aqui, eu tô aqui. Olhe só. Tudo que vocês tiverem que conversar, trocar ideia de vocês, vocês vão trocar antes de subir no palco. Quando vocês subirem vocês vão tá concentrado no que vocês vão fazer.

A ideia para o show seria que os adolescentes cantassem a música da mercação, enquanto as mulheres estivessem encenando-a para, em seguida, voltarem ao palco e continuarem no samba de roda. Depois do “Xaréu, robalo...”, Marcos fez uma observação.

Marcos: Olhe, sem essa pressa. Primeiro, a satisfação. Não tenha pressa. Tem que cantar com a alma.

Lica para as adolescentes: Chegou... esqueceu do gesto, foi?

As meninas repetiram a última parte da música e refizeram o *rallentando* final. E então, fizeram os gestos que encenavam a música, em “preta Maria chegou”, com uma das mãos. Algumas das ganhadeiras, dentre elas Lica, deram dicas de coreografias para que as adolescentes a utilizassem nas músicas que passaram a cantar como solistas (Entrevista, 11/03/2010).

Marcos para todos: Ficou melhor?

Lucinha: Ficou ótimo.

A vontade de cantar mais

Assim que Marcos pediu que todas descessem do palco conforme ele ensinou, uma das meninas fez uma pergunta.

Adriana: E essa aqui, a gente não vai cantar, não, é?

Marcos: Vocês vão fazer essa música nesse show.

Adriana: Só?

Marcos: Nós vamos trabalhar três outras, depois.

Adriana: Num gostei.

Marcos: Não, mas goste.

As meninas e Edvaldo descem enfileirados do palco e algumas demonstram descontentamento. Nesse momento, Marcos percebeu que precisava conversar com os adolescentes sob pena de um simples acontecimento vir a causar desmotivação e tristeza a eles.

Marcos: Tem uma coisa que acontece com vocês... E por que essa cara feia? Chupou limão?

Alguns adultos ficaram achando graça deste descontentamento. Enquanto as mulheres se posicionam no palco, Marcos desce e vai em direção aos adolescentes que já estavam sentados um ao lado do outro.

Marcos: Olhe só, é uma responsabilidade muito grande da nossa parte pra colocar vocês pra fazer esse... fazer essa música que vocês tão achando que é pouco, mas a responsabilidade é maior do que vocês têm pra mostrar. Então é assim, vocês têm tudo de bom pra mostrar (...) nós vamos ter, vocês vão ter sempre que saber qual é o momento de vocês. (...) Vocês pensam que eu não reparo quando apontam aqui e já tá um ali: ‘amigucha, amigucha!’, ‘aah’, vem e abraça. E por que que agora vocês ficam triste?

Marcos comentou ainda que a música que estava sendo escolhida era porque elas se mostraram melhor em sua execução, naquele momento. E que, além da responsabilidade com o trabalho que estavam desenvolvendo, havia outra, desta vez, com os próprios adolescentes. Primeiramente, a de não impingir um ritmo de trabalho e aprendizagem das músicas e ensaios que acabassem por prejudicá-los também no rendimento escolar. Inclusive, chegou a pedir os boletins dos adolescentes para verificar, acrescentando que passar de ano não era o suficiente, mas, sim, como se passava.

Marcos: As coisas vão ter que andar nivelada, entendeu? (...) Vou fazer uma planilha pra ver onde está esse rendimento escolar de vocês, porque, nós estamos chegando em dezembro, tem uma série de shows. E quem tiver nessa fase de recuperação vai ter que estudar, vai ter que passar. Porque esse repertório que vocês acharam que é só uma, não adianta eu ocupar seu tempo com cinco músicas pra vim mostrar aqui e mostrar lá fora, se esse boletim de vocês caírem. (...) mas vai haver uma cobrança, que tudo isso vai crescer gradativamente. Pode ter certeza que assim nós vamo[s] acompanhar. Então, nunca pegue nada como pouco. Toda a oportunidade é uma estrela, se você não vier aquele dia, vai ter dez pessoas no seu lugar, tem dez pessoas na fila. (...) Vamos crescer gradativamente porque eu acredito em vocês, mas é assim, não ache que foi pouco porque a responsabilidade é maior do que uma canção, é muito maior do que isso. (...) E eu tô fazendo apostas em vocês, entendeu? Então, a coisa não é pequena, é coisa grande. Porque é assim, na alma de vocês e no coração. (...) Então, vamo[s] parar de... vocês vão ter tempo de vocês, pra vocês refletir sobre isso porque assim, o trabalho é grande e a hora é essa. (...) Então, tudo isso é interessante, vocês têm que perceber o quanto vocês são importantes, porque podia tá todo mundo em casa, agora. (...) mas, tenham essa consciência que o que vocês estão fazendo é de uma

responsabilidade, assim, ímpar e vai ser agora, entendeu? Viu, Adriane¹⁸⁷, Vitória, viu, Edvaldo, viu, Evelin, viu... (...) viu, Carol.

*

Amália cochilou na cadeira com o pandeiro na mão servindo de apoio e Lica brincou com Amália. Maria levou um choque no microfone e todo mundo riu. Lucinha se contorceu de tanto rir com isso. O ensaio começou e Moska pediu que o solo fosse duas vezes para que a percussão tivesse uma melhor referência da entrada. Lucinha leu a letra enquanto cantava e Maria de Xindó fez o mesmo. Jacy cantou fazendo os gestos da música e sambando sempre. Em meio ao ensaio, do palco onde estava sentado, Marcos se despediu de Carol.

Marcos: Até sábado, Carol. [Fala demonstrando que estava atento às meninas, como comentou no ensaio anterior que estava sempre de olho nas atitudes delas].

Algumas pessoas riram dessa atitude de Marcos, mas compreenderam-na.

As mulheres estavam ensaiando e, como algumas ainda estavam confusas com algumas divisões das vozes na música, resolveram, juntamente com Marcos, dar uma nova chance para que os adolescentes cantassem também a música: “Papai era pescador” [Lição de Vida]. As mulheres então desceram e, novamente, subiram ao palco: Evelin, Edvaldo, Adriana, Carol, Driele e Vitória. Havia chegada a oportunidade que elas estavam esperando.

Marcos: Vai, minhas crianças, vai!

Por indecisão ou por insegurança, talvez, muitas cantaram juntas, sem fazer a divisão das vozes nessa música, mas voltaram dessa vez acompanhando o canto com os gestos que coreografava a música. Seguiram o repertório, repetindo a música do início do ensaio delas, “Xaréu, robalo...”.

¹⁸⁷ Adriana.

No momento da passagem das adolescentes para as mulheres, Jenner explicou que Seu Reginaldo iria cantar uma música com Amadeu. Marcos, então, advertiu a todos que aqueles ou aquelas que fossem participar do show teriam que frequentar os ensaios, sem exceção.

Mais uma vez, as mulheres retornaram para finalizar o show, começando pela última música da apresentação “Adeus, adeus, vou-me embora pra outro lugar”. Lucinha fez uma brincadeira, cantando uma oitava acima fazendo graça com isso. Cantaram novamente o *pot-pourri* das músicas, em que faziam duas ou três rodadas com cada uma delas cantando uma música, respectivamente, em cada rodada. Por fim, finalizaram o ensaio cantando o “adeus” das Ganhadeiras e saíram do palco batendo palmas e sambando até todas descerem do tablado.

Mais comentários PONTES

Neste episódio, a **positividade**, a **observação** e a **naturalidade** mesclaram-se de maneira simbiótica e contínua, de tal sorte que cada vez tornava-se mais difícil a tarefa de desmembrá-las nas análises. Marcos, no início do ensaio, disse: “Vamos trabalhar em sintonia”. Isso queria dizer que elas deveriam fazer tudo o que estava sendo acordado, se entreolharem, esperarem sua vez de puxar e responder, ouvirem a harmonia e as vozes que puxavam os samba, dentre outros pontos. Marcos pareceu estar sempre atento a tudo que ocorria, observava principalmente as possíveis falhas dos demais músicos e com eles dialogava. Mesmo quando explicava que as falhas se deram pela ausência de alguns músicos ao ensaio, fazia-o com naturalidade, sem gravidade. De modo natural, passou, em meio ao ensaio, a harmonia para Léo, sabendo que do empenho do músico, recém-ingresso no grupo, também dependia o bom andamento do ensaio. Também foi com naturalidade que Marcos

agiu com os jovens quando ficaram descontentes com a decisão de só cantarem uma música no show que estava prestes a acontecer.

Dona Nicinha, muito observadora, estava sempre atenta e dava exemplos de concentração e disciplina, bem como de positividade: “Cadê os homens?”, quando os interpelava sobre a resposta ao samba em que as vozes masculinas deveriam dar.

Qualquer que fosse a **técnica** pedagógica implementada naquele contexto, deveria estar imbuída da resolução de dois pontos anteriores – a disciplina e a concentração. No entendimento do grupo, esses eram pontos apriorísticos. Problemas quanto à indisciplina foram poucas vezes registrados, mesmo assim, em grau leve. Quanto à desconcentração, principalmente dos adolescentes, aconteceram mais vezes, porém eles eram chamados à atenção de modo ameno, embora firme. De fato, nenhuma aprendizagem aconteceria satisfatoriamente sem o envolvimento dos educandos a partir da disciplina e da concentração. Foi o que pôde ser apreendido também a partir das entrevistas quando foi comentada sobre a atuação de Lica que entendo funcionava, também, como uma inspetora dos jovens. A chamada de atenção dos adolescentes pela indisciplina que algumas vezes até ocorria por um colega do coro não era contundente ou agressiva, sempre era feita em tom ameno e/ou jocoso e isso propiciava que a criança ou o adolescente ficassem meio envergonhados com sua indisciplina ou falta de concentração, procurando rapidamente voltar sua atenção ao que estava sendo falado. No palco, entretanto, a disciplina e a concentração deveriam ser absolutas para que o canto fosse realizado com “alma”. Essa era a meta.

O cuidado de todos com a **expressividade** das ganhadeiras era notório. Marcos, no intuito de não prejudicar a expressividade das vozes, procurava detectar quando os instrumentos estavam muito altos a ponto de encobrirem as vozes ou quando a execução dos mesmos estava prejudicando o canto das ganhadeiras. Elas próprias tinham essa noção, por

exemplo, quando perceberam que o pandeiro ou a percussão estavam muito altos, encobrindo as vozes. A ordem deveria ser: “estaremos sempre colados a elas”.

A **sensibilidade** em relação ao descontentamento dos jovens que queriam ampliar o repertório para cantar no show que estava agendado foi um dos melhores exemplos de sensibilidade frente às crianças e adolescentes que considerei. Marcos sentiu que o momento pedia sua total atenção porque aquela situação poderia ter sido decisiva na postura e atuação dos jovens. Ele parou o ensaio para conversar com os adolescentes e explicar-lhes o quanto era importante que eles compreendessem a responsabilidade em colocá-los para cantar prematuramente, sem a devida preparação, o que foi articuladamente acatado e apoiado por todos, sem transtornos. Foi um momento delicado em que se fez necessária a explicação por parte do coordenador de passar o pensamento de que “mais nem sempre é o melhor”, demonstrando que a gana de elas quererem cantar além do previsto estava sendo louvada, avaliada e acompanhada, não se configurando em decisão arbitrária, de modo aleatório.

5.4 EPISÓDIO ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL! AÇÃO!

ZDP, ativar! Forma de uma boa cantora! Forma de um bom instrumentista!¹⁸⁸

Antes do ensaio, Marcos reuniu as/os crianças/adolescentes para cantar uma música de sua autoria que falava sobre as Ganhadeiras. O interessante a se observar era a preparação para os ensaios, os momentos ocorridos antes do ensaio, propriamente dito. As conversas, os assuntos, as crenças populares, tudo isso permeava o ambiente que se preparava para começar mais um ensaio, inclusive, as rezas.

¹⁸⁸ Referência a um desenho animado criado por Hanna e Barbera, para o desenho Super Amigos. Os Supergêmeos eram um casal de irmãos alienígenas que podiam “ativar” ou “desativar” seus poderes quando juntavam as mãos. Eram originários do planeta Exor e enviados à Terra para aprender a serem heróis com a Liga da Justiça. Zan, o homem, podia tomar a forma água em seus diversos estados (gasoso, líquido, sólido), alterando inclusive a temperatura sem mudança de estado, e Jayna podia tomar a forma de animais (mitológicos, pré-históricos como dinossauros, etc.). Para ativar os poderes, juntavam as mãos e diziam, por exemplo: “Forma de uma águia!”, e o outro, “Forma de um balde d’água!”.

Marcos: Toda vez que for a parte alta [*na tonalidade*][‘O bando das ganhadeiras’], segura, ó [*mostra com a mão, apontando para a região onde se localiza o diafragma*].

A turma saiu do palco e Fábio começou uma conversa com Marcos sobre marcar melhor o repertório (enquanto isso, as meninas ficaram tocando nos atabaques que estavam ao lado do palco). O ensaio de fato demorou quase meia hora para começar, porque estavam à espera das senhoras que se encontravam na ladainha da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã. Curiosamente, naquele dia, 02 de dezembro, comemorava-se o Dia Nacional do Samba.

Jenner: Como é que vai ser aqui Marcos. (...) Tá faltando Nicinha e Jacy que estão na Igreja. Elas [*Maria de Xindó e Mariinha*] vão aqui na Igreja, depois volta.

Marcos: Dá tempo, mas num vá ficar no mundo, não.

Maria de Xindó: Não, eu já volto. [*risos*]

Assim, as meninas subiram ao palco para começar o ensaio. Lica tomou as rédeas da orientação no palco e, durante o ensaio, pareceu que as lições de Marcos estavam fazendo adeptos, mais uma ação de ZDPs.

Lica para Driele: Pirulito, no palco, não existe!

Driele: Ô, meu Deus, eu esqueci.

[...]

Lica: Evelin, Evelin “Regina”! Falta Evelin “Regina” [*não fazia parte do nome, mas era como se chamasse assim para marcar uma atenção, um nome num sentido genérico*]!

Evelin: Pra quê?

Lica: Cadê o pandeiro? (...) Evelin “Regina”, por favor, se encontra no recinto? (...) Vocês não precisam de papel.

Como já havia sido observado por Marcos, as meninas ficavam segurando a pasta com as letras das músicas, mas ele percebeu que elas não tinham necessidade de usá-las, uma vez que já haviam memorizado as letras. Talvez o fizessem como uma muleta, para disfarçar traços de insegurança.

As meninas cantaram “Vem chegando as ganhadeiras...”.

Marcos: Nós vamos descer o repertório todo. Quem vai fazer ‘Ai tem dó’.

Evelin começou a cantar, mas algumas riram porque ela entrou sem firmeza e pouco desafinada, por duas vezes.

Driele: Pára de dar risada porque isso aqui é sério.

Marcos: Vai você, Driele.

Lica: Se controlem.

Driele para Marcos: Eu?

Marcos: Um-dois, um-dois-três.

Driele começou à capela porque a música era iniciada por um recitativo com acompanhamento dos instrumentos. Percebi, então, que a menina manteve um andamento lento, imitando o modo como Maria de Xindó costumava executar o recitativo e que, dentre as ganhadeiras, era a que naturalmente possuía a maior potência vocal. Neste evento, percebi que Driele tomou a atuação de Maria como um espelho em sua performance. Ao imitar o modo como Maria cantava, esteve em ação característica de quem faz uso de sua zona de desenvolvimento proximal na qual parte de sua experiência serviu para que Driele se sentisse confortável em uma situação que ela entendeu ser capaz de resolver. As atitudes de Maria foram tomadas como modelagem por Driele que, referenciada, passou a realizar tal qual lhe convinha, naquele momento, todavia, respeitando suas próprias possibilidades vocais. A menina, que havia acabado de pedir silêncio às amigas por perceber que o momento antecedente a seu canto havia sido importante, “pára de dar risada, porque isso aqui é sério”, sem perceber, demonstrou, com suas atitudes, que estava absorvendo uma postura mais séria, a partir do envolvimento que estava ocorrendo com ela, dentro das atividades propostas.

Marcos desceu do palco para acompanhar o desempenho das crianças/adolescentes de frente, enquanto tocava o pandeiro. Evelin não deixou se abater pela substituição instantânea. Driele terminou novamente cantando o recitativo do início do samba e, juntamente com o grupo, recebeu vários aplausos, reforços positivos de seus pares. Os

adolescentes repetiram ainda uma vez o final da música para treinar o *rallentando* final, passando em seguida para outra música – Estória das Ganhadeiras.

Fogos estouraram do lado de fora da Senzala. Enquanto as meninas ensaiavam, Carol, de tão concentrada, fechava os olhos para cantar, envolvida pela estória.

Marcos: ‘Tempo de criança’¹⁸⁹, vocês sabem?

Antes, entretanto, Fábio pede que passem mais uma vez o final de Estória das Ganhadeiras. Depois, Evelin passa a cantar “desde o tempo de criança”.

Marcos: Dê a letra a ela [*enquanto Evelin cantava*].

Algumas das meninas perceberam que tinham que repetir a primeira estrofe e retornaram ao início da estrofe convictamente. Marcos olhou para mim e entendi que queria me dizer algo, talvez compartilhar um momento que ele percebeu que eu me interessaria e aquiesceu demonstrando a capacidade delas de autocorreção. Ele desconhecia o que era a abordagem PONTES, mas sabia que eu estava observando a forma como elas aprendiam e reagiam durante o ensaio. Embora a solista Evelin tivesse continuado a música, as demais automaticamente perceberam conjuntamente a falha e repetiram a primeira parte da música. Nesta – Passado e Presente –, a parte recitada, comumente executada por Dona Nicinha, foi interpretada por Evelin e Edvaldo, embora fosse Evelin quem estivesse incumbida de puxar o samba. Apesar de não terem sido totalmente fiéis ao texto, foram capazes de reproduzir conjuntamente boa parte do recitativo. Isso surpreendeu os presentes, visto que, durante o processo, não fora em nenhum momento treinados para executar essa parte. Desse modo, a facilidade das crianças/adolescentes de apreensão e de memorização de falas e textos ficou evidente. De fato, como disse Lica, não havia necessidade de elas seguirem “papel” algum; estavam, na realidade, querendo utilizar uma muleta como suporte, quiçá, para esconder o

¹⁸⁹ Na verdade, a música é Passado e Presente, de Dona Eunice.

nervosismo que, no fundo, acabara atrapalhando a concentração da cantora-mirim Evelin. Na realidade, as crianças/adolescentes aprendiam a princípio letra e música como em um processo de imersão e articulações espontâneas, sem a necessidade de protocolos, embora tal prática tenha sido trabalhada em forma de dinâmica de grupo. Aprendiam mais efetivamente através das ZDPs, pelos exemplos. No meio da cultura popular, o processo imitativo e interativo, como já foi apontado em outros momentos deste trabalho, mostra que a oralidade costuma ser o meio mais comum nesses contextos. Em outras culturas, inclusive, não se permite o uso da escrita e o uso de qualquer tipo de anotação ou notação, apelando-se sempre para a memorização.

Enquanto Driele e Carol aguardavam o ensaio de outra música e a etapa da mercação, cantavam trechos de Acarajé Apimentado. Verônica e Lica faziam comentários sobre a visível satisfação e a alegria das meninas que estavam cantando. E, então, Verônica (Anexo A3c) foi convocada para fazer a mercação do coco:

Verônica: Óia, o coco, ioiô,
Óia, o coco, iaiá.
Vem comprar o coco,
Vem comprar, Iaiá
Coco vrede [*verde*], de San Salvador,
Coco mole, coco duro.
Óia, o coco, ioiô.

Marcos: ‘Catirina, minha nega’.

Todas: ‘Iaiá’

Marcos: ‘É mulher de carambola’

Todas: ‘Iaiá’

Marcos: ‘Tá vendendo coco duro’

Todas: ‘Iaiá’

Marcos: ‘Dizendo que é coco mole’

Todas entram cantando: ‘Indererêê, ndererêê, ndererêê, ndererêê’
[*Mercam, ainda, Lica (o lelê) e Rachel (a cocadinha)*]

No mesmo trecho em que as mulheres tiveram dificuldade para entrar no tom no “indererê”, as meninas não apresentaram nenhuma, talvez porque já tivessem visto a resolução das adultas ao treinar tal passagem e isso as ajudou, ou não. Difícil resposta.

O ápice da interpretação das meninas, no meu ponto de vista, era quando Evelin cantava “Galo cantou, pé na estrada pra amanhecer, na beira do rio e ver, Maria, esperando a maré baixar”. Quando a música chegava a essa parte, despertava em mim uma comoção como ouvinte, ao ver e ouvir aquelas adolescentes que um dia apenas brincavam e encenavam nos shows e agora estavam sendo coparticipantes, quiçá, futuras compositoras ou mesmo coordenadoras do grupo, como elas mesmas afirmaram ao serem entrevistadas (DRIELE, EVELIN e VITÓRIA, entrevista coletiva, 10/12/2009).

Evelin: Imagine, quando chegar depois, aí as senhoras tudo ficando mais velhas, aí não vão ter mais condições de ficar no grupo. Aí, a gente tá treinando a voz pra isso. Também, uma coisa boa, porque imagine se a gente chegasse no final: “Galo cantou, pé na estrada...” [*cantando propositalmente desafinado para simular uma voz não trabalhada*]. Aí, depois a voz já vai tá bem melhor. Evelin, diretora das Ganhadeiras; Driele, vice-diretora; Vitória, presidenta (...) Adriana, tesoureira; mas todo mundo cantando do mesmo jeito.
Driele: Aí a gente vai fazer música [*compor*].

Uma expectativa que tive e que não foi vã, pois acabei de saber que ambas, Evelin e Driele, atuaram como *backvocals* na banda de Mariene de Castro (conhecida cantora e sambista baiana que sempre prestigiou o trabalho artístico do grupo), além de Maria de Xindó, Mariinha, Jacy e Rachel. As garotas, inclusive, gravaram uma faixa no primeiro *compact disc* das Ganhadeiras.

Num determinado momento em que Evelin desafinou um pouco, as demais se uniram, mesmo não sendo sua hora de cantar, no intuito de ajudar a amiga, cantando juntas e “escondendo” a imperfeição, uma espécie de trabalho colaborativo. De qualquer modo, a voz da menina de dezesseis anos, Evelin, tinha um toque singelo e de beleza juvenil, cuja voz

narrava a partida das ganhadeiras de outrora que iniciavam sua trajetória, cedo da matina para a labuta, provocando uma cena musical “refrescante”, realista, mas de fato uma bela “paisagem sonora”.



Foto 23 – Evelin (primeiro plano). Driele (da dir. para a esq., a 6ª posição), no Abaeté, 2007. Fonte: Acervo das Ganhadeiras. Fotógrafo: Alberto Lima (Jornal Irohin).

Ao saírem do palco, os adolescentes não esperaram para fazerem a troca para o coro das mulheres e cumprimentá-las, então Marcos chamou a atenção de todos:

Marcos: Eu tenho uma coisa pra dizer pra vocês, todos vocês. Tá faltando alguém que saiu aí. Cadê Adriana? Adriana! Já pensou que todo lugar que vocês forem tocar tiver um encontro? (...) Se a ideia de fazer encontro é essa... (...) o que é que vocês vai aproveitar desses encontros, o que é que você vai poder contar dessa troca de informação? Como é que vocês vão embora, as pessoas que vão subir, vocês vão largar aqui?

As mulheres subiram caladas e se dispuseram no palco na formação costumeira. Além das cantoras maduras, subiu ainda Geiza (a “Índia”). Algumas meninas queriam saber se Geiza ocuparia aquele lugar no coro adulto.

Marcos: Por enquanto, aqui... mas quando vocês que faltam, algumas, que ela ficar no lugar, ela vai fazer solo, entendeu?

Marcos para Dona Nicinha: A senhora.

Dona Nicinha: Cadê? [o acorde]

[*Marcos dá o acorde*]

Dona Nicinha [cantando]: ‘Paturi tava sentado’

Dona Nicinha [olha para o lado]: Então, vocês tocam mais rápido.

Fábio: Vamo[s] fazer assim, vamo[s] entrar no *groove*, você chama na marcação pra poder fazer a deixa e pra já entrar mais rápido, entendeu?

O andamento era determinado por essas dinâmicas. Não havia marcação durante a execução da música. As marcações eram apenas para iniciar a música. O andamento era sempre determinado por uma combinação de olhares e audição, não necessariamente pela contagem.

Marcos: Ahã.

Fábio: Um-dois, um-dois-três.

Era a primeira vez que via Fábio tomando a frente na contagem para o grupo começar, utilizando, inclusive, o mesmo tipo de contagem que Marcos fazia para iniciar e dar a entrada para o grupo. Poucas foram as vezes em que ele se aventurou a falar para todos. Achei curioso pelo fato de tudo ter se passado tão espontaneamente. Depois da entrevista que fiz com Fábio, percebi que não era timidez, nem medo de aceitação, já que parecia que estava sendo recepcionado de modo a superar suas expectativas. Portanto, entendi que as zonas de desenvolvimento proximal estavam atuantes e percebia-se, em vários momentos, que as pessoas miravam-se nas outras, nos bons exemplos e por suas atitudes eram estimuladas. Muitas vezes, utilizavam saídas estratégicas frente a determinados conflitos ou impasses, fazendo uso dessa aprendizagem interacional, algumas vezes, ocupando seus espaços ou liderando atividades.

As ZDPs funcionavam para cada grupo de pessoas de modo singular, podendo, por conseguinte, haver várias zonas em que ocorresse, com determinada pessoa, uma troca de experiência e que, em outro momento, com outra pessoa, resultaria em uma nova ZDP. Isso ocorre devido à existência de diferentes níveis e ZDPs possíveis entre as pessoas, no que tange a diversos âmbitos do desenvolvimento, tarefas e conteúdos.

A viola chamou... fazendo a introdução.

Dona Nicinha: Quedê? [*Cadê? – o acorde de referência da tonalidade*]

Fábio deu novamente o acorde e Dona Nicinha entrou. Depois de Dona Nicinha, todas entram na sequência do samba de roda, cumprimentando como se lá estivesse o público.

Jacy: Boa noite, minha gente!

Lucinha: Boa noite, gente. Vamo[s] fazer samba pra ficar gostoso.

Rachel: Distinto público, boa noite!

Após a sequência, cantaram os sambas. Durante a passagem dos sambas, Carol levantou-se para ir embora e Marcos se despediu lá do palco: “Tchau, [o]brigada [*palavras inaudíveis*]”. Alguém estranha que as meninas já estavam indo.

Moska brinca: Vá pra casa.

Carol: Minha vó¹⁹⁰, já tô indo pra casa.

Jacy para Amália: Minha vó!

Amália: Já liberou [*d*]as músicas?

Carol: Edvaldo vai comigo.

Nal: Elas já ensaiaram já. Ela já ensaiou, desde cedo.

Marcos se despediu de Adriana daquela forma para chamar a atenção de todas e demonstrar que estava sempre atento às ações delas, principalmente das adolescentes. Dona Nicinha, ao recomeçar a passar o repertório da sequência dos sambas de roda e cantar a primeira estrofe, fez um gesto positivo e deu o sinal para que o coro respondesse. Dona Nicinha sempre demonstrava gestos tranquilos e sua postura sempre impunha respeito e firmeza. Alguns de seus gestos, durante o ensaio, demonstraram, inclusive, tolerância com a “vizinha” Jacy, que sempre estava inquieta, sambando de modo bem irreverente a ponto de Dona Nicinha ter que colocar a mão ao lado para, de certa maneira, se prevenir caso Jacy se desequilibrasse e caísse sobre ela, num momento de euforia, como uma criança levada.

¹⁹⁰ “Minha vó”, “minha mãe”, “minha tia” são exemplos do modo peculiar dos mais novos invocarem a atenção de seus parentes, em Salvador. Por exemplo: “Ô minha mãe, onde estão meus livros?” (com um sotaque e entonação próprios do “baianês”). Também presente em expressões como: “Ô minha linda” e “Ô meu rei”, ao se dirigir a mulheres e homens, respectivamente.

Inclusive um gesto percebido por outras pessoas. Entretanto, a sensação de que aquela atitude pudesse ter causado algum incômodo a Dona Nicinha foi desfeita quando, no final de ensaio, alguém brincou.

Dona Nicinha sempre bem ponderada: Abaixa um pouquinho! Abaixa um pouquinho, gente!

[...]

Dona Nicinha: Presta atenção! Na hora do texto tem que ser bem baixinho, senão eu me atrapalho, fica a zuada no meu ouvido.

Jenner: A senhora se atrapalha.

Jacy: Tem que botar os fones [*colocando os dedos nos ouvidos*].

Jenner: Oi, essa sua vizinha [*Jacy*] aí se batendo? Essa sua vizinha é que é pior [*risos*].

Dona Nicinha: Essa vizinha é? [*mexeu com os braços e com o corpo, imitando Jacy e deu um abraço carinhoso nas costas de Jacy*].

Terminaram o ensaio com a música “Adeus/ Vou m’embora”, batendo palmas e descendo do tablado. A harmonia e a percussão fizeram uma *coda*, acelerando as batidas de samba (como em uma escola de samba) e encerraram depois de um “apogeu sambístico”.

De acordo com a teoria, a(s) ZDP(s) representaria(m) os “espaços em que a interação com outras pessoas mais capazes pode ‘prolongar’ o nível de desenvolvimento efetivo, de modo que o indivíduo pode avançar até níveis superiores de desenvolvimento com a ajuda de mecanismo de interiorização” (SALVADOR et al., 1999, p. 108). A partir de uma perspectiva dialética e dinâmica, a(s) ZDP(s) poderia(m) avançar graças ao funcionamento intermental, que poderá ocasionar mudanças no funcionamento intramental. De igual modo, tais mudanças poderiam abrir portas a nova(s) ZDP(s).

A participação em atividades em que companheiros “mais experientes e capazes culturalmente transmitem – ou tentam transmitir – os instrumentos e os recursos que mediatizam e amplificam as capacidades humanas (isto é, em atividades educativas é quase imprescindível na explicação do processo)” (SALVADOR et al., 1999, p. 109). Assim, são as interações com pessoas mais experientes ou mais capazes que fazem com que as pessoas ao

interagirem sejam elevadas a outro nível de desenvolvimento, mesmo porque as pessoas possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial a depender dos indivíduos ou pares com os quais interatuam.

Interação, conectividade, pontes e articulações

O objetivo a que se propôs o presente trabalho estava atingindo a finalidade em suas análises, concluindo que o universo para o qual foram direcionadas as nossas observações e ponderações estava proporcionando uma gama de dados bastante ricos e interessantes.

Com este ensaio, pude constatar que alguns tópicos da abordagem PONTES, ao longo do processo, se fizeram constantes. Elementos como conectividade, interação, pontes e articulações foram incessantemente presenciados no campo de estudo. Mais uma vez, a positividade e a naturalidades das ações tornaram-se visíveis aos olhos: no carinho com a impulsiva e irrequieta amiga, vizinha de coro; com a abertura que os músicos tinham para se manifestarem e opinarem diante do grupo; também, pela naturalidade da menina Evelin quando, por estar desconcentrada, não conseguiu realizar a abertura da música “Ai, tem dó” (Minha Sereia ou Rainha do Mar) e foi substituída por outra colega, sem se aborrecer com isso. Tal atitude fez com que, num momento seguinte em que desafinou um pouco no seu solo, as demais colegas entrassem e fizessem coro, ajudando-a a cantar o trecho em que ela não entrara firme e afinada. Outros exemplos: através da postura de Dona Nicinha, ao pedir que as colegas fizessem o canto de fundo de seu recitativo mais baixo para não encobri-la; até mesmo no modo que Lica disse “Pirulito no palco, não existe!”, veemente, porém não em tom antipaticamente repressivo.

A **observação** adveio de todas as pessoas que fizeram parte do ensaio, aproveitando os momentos em que podiam fazer críticas ou apenas comentários, nunca

extemporaneamente, pois as observações tinham lugar, hora e modo para serem comentadas. Pode-se dizer que as pessoas foram sensíveis nas suas observações, determinadas principalmente pela maneira com que criticavam e ensinavam. Nesses momentos de conectividade intra e intergrupos menores, foi possível perceber que a relação de respeito aos mais velhos e aos colegas de trabalho estava sendo ativada, bem como as brechas para o desenvolvimento interpessoal e cognitivo. Sem espaço para que a zona de desenvolvimento proximal atuasse, seria irremediavelmente impossível que tais articulações se fizessem acontecer, uma vez que o nível de articulação e interação determina o quanto somos capazes de absorver e elaborar o conhecimento.

Quando Vygotsky fala sobre o nível de desenvolvimento potencial e a ZDP, demonstra que estes possuem um caráter eminentemente social e interativo, não se tratando apenas de características intrínsecas da criança ou da pessoa em desenvolvimento, tampouco preexistindo a interação com outras pessoas, mas também se criando e ocorrendo no transcurso dessa interação (SALVADOR et al., 1999, p. 108). Em outras palavras, sem a construção das pontes, seria inócuo o aumento do nível de desenvolvimento potencial e da ZDP.

A manutenção da **técnica** adotada pelos participantes, de seu *modus operandi*, também fez parte do sucesso educativo que se viu, visto que o que estava dando certo não foi modificado.

Por fim, a **expressividade** daquelas pessoas em nenhum momento era tolhida ou recriminada. O exemplo de Jacy, a mais irreverente e animada do grupo, em nenhuma ocasião foi chamada sua atenção para que parasse de dançar ou de se mexer no palco, mesmo que, em alguns momentos, tamanha inquietude até tivesse prejudicado, de algum modo, sua performance em palco, como, por exemplo, distanciamento do microfone e conseqüente perda

do som de sua voz para a plateia¹⁹¹. Assim, percebe-se que as pessoas no grupo tinham um nível de sensibilidade e respeito pela expressão e manifestação de todos e do modo de ser de cada uma.

Assim, entramos no último episódio das Ganhadeiras na temporada de 2009.

5.5 EPISÓDIO ENCONTROS E DESENCONTROS NA SENZALA DO SAMBA [09/12/2009]

Este último episódio da série “Um ‘Marcos’ Teórico” foi marcado por momentos interessantes. Por um lado, um evento de pura integração entre as crianças Marcos Vinícius (09 anos de idade) e Samuel (09 anos) e, por outro, o desentendimento entre Adriana e Edvaldo. Apesar dessa pequena discussão entre amigos, os momentos positivos e fecundos superaram, demonstrando que, de modo visível, enfático e definitivo, as crianças e os adolescentes tinham alcançado um patamar dentro do grupo, demonstrando que, a partir daquele momento, estava se consolidando uma nova etapa instrutiva e artística no grupo.

Aprendizagem Musical

O processo que levou meninos e meninas a aprenderem uma música foi uma marca assaz importante para demonstrar a facilidade de absorção das atividades musicais, ao se observar a presteza com a qual todos se puseram a cantar as músicas de Marcos e do repertório. Os passos seguidos pelo músico despertaram meu interesse, ao procurar analisar que fator(es) os levaram a essa aprendizagem.

¹⁹¹ Depois da coleta de dados, em 2010, de passagem por Salvador, fiquei informada que Jacy teve problemas sérios de depressão e, durante algum tempo, ficou afastada do grupo. Cheguei inclusive a visitá-la. A atenção e a solidariedade do grupo lhe ajudaram em sua recuperação e colaboraram para sua volta algum tempo depois. Hoje, ela já está de volta prontamente restabelecida e exercendo sua função de corista no grupo.

Primeiramente, Marcos explicou o contexto em que criara a música, dizendo: “Deixa eu contar a história dessa música”. Com a letra na mão e algumas cópias distribuídas entre as crianças/adolescentes, o músico começou a cantar imediatamente sendo seguido pela garotada; uma delas cantou a música como se já a conhecesse, tal a desenvoltura e envolvimento, e continuou mesmo quando Marcos parou por uns instantes para dialogar com “Correria” sobre alguns cabos dos microfones.

Drielle: Gostei dessa música. Parece uma relação [*contexto da música, traduz um relacionamento entre um homem e uma mulher*].

Marcos finalizou a música: (...) Aí a gente desce pra tom maior. É uma coisa que eu queria trabalhar com eles assim, mas trabalhar assim dentro do cotidiano. (...) Nós temos um poder de criação, entendeu, tem coisas que não precisam acontecer diretamente com a música, entendeu. E você também tem a forma que você vai falar, se você vai falar em primeira pessoa, entendeu?

Marcos Vinícius: Segunda pessoa...

(...)

Marcos: (...) Cada pessoa tem uma forma. Eu já faço diferente [*toca a harmonia primeiro e canta com la-ra-lá e depois canta com a letra*]. Eu já trabalho diferente, eu faço música já tecendo com a harmonia: ‘A paixão da sua vida, está mal resolvida.../ A distância é culpada’. Aí vou para menor: ‘Deixa tanta coisas a resolver’ [*cantando*].

Marcos cantou outra música, dessa vez de autoria de seu irmão gêmeo, Hamilton dos Santos Filho (nome artístico, Hafif). As crianças pegaram a letra e começaram a acompanhar e cantar junto com o músico na repetição da música.

Marcos: A gente não escreve pra gente. E cada uma de vocês, a música vai chegar de uma maneira. A ideia da mensagem de uma música é transportar para cada pessoa a música que vai chegar de uma forma.

A terceira música cantada foi Nova Era, de autoria de Hafif, que começou a acompanhar a turma cantando.

Marcos: Aí veja, eu percebi que a voz da música ficou grave na voz de vocês, eu faço na minha voz do jeito que eu sei que vocês vão aguentar, entendeu?

Percebo que uma das meninas, Vitória, ficou em um canto, chupando pirulito e um tanto distante da cena, enquanto cantávamos e interagíamos eu, Marcos, Drielle, Evelin, Geiza, Marcos Vinícius e Samuel. Só depois de alguns minutos, ela se aproximou e passou a acompanhar a letra com o grupo.

Marcos: Ficou alto. Cada frase tem o que é uma pergunta [*pausa breve*] Já vai rolar... Desce.

Jenner nos chama para iniciar o ensaio. Eu desço cantarolando a música, Marcos percebe e diz:

Marcos: Fica? [*a música na mente*]
Harue: Fica, com certeza.

Indubitavelmente, além do contexto da música e da letra, a música em si foi importante para o despertar da aprendizagem, poderíamos dizer *en passant* que “caiu no gosto da garotada”.

Ao analisar o(s) porquê(s) dessa empatia pela música e do ponto de vista da aprendizagem, pude perceber que o modo como Marcos passou foi bastante instigante. A história que impulsionou a criação da música em si representava um drama – desencontro amoroso – e as pessoas, de modo geral, se sensibilizam com isso. Sensibilizaram-se também pela música ter uma verve de realismo, uma vez que ela não representava uma ficção, mas o retrato de um fato verídico. À medida que ele cantava, a garotada entrava em contato com essa realidade que foi contada em forma de música. Ao mesmo tempo, o músico aproveitou para introduzir a noção de tonalidade maior e menor. Com a mudança da música para um tom menor, fez-se aguçar a percepção sobre um novo campo harmônico, o que despertou ainda mais a curiosidade dos presentes. Ao falar sobre os tipos de discurso, se estava na primeira pessoa, forjou-se a imagem de como um(a) compositor(a) poderia relatar sua história às pessoas. E foi assim que Marcus Vinícius, ao compreender o que Marco falara sobre a pessoa

que escreveu, falou, no diálogo, em “segunda pessoa”. Não sabemos se, de fato, ele estava compreendendo o que ou quem eram as pessoas do discurso (1ª pessoa, 2ª pessoa, etc.). O fato é que estava envolvido e tentando absorver as ideias que estavam sendo transmitidas.

O despertar pelo contexto e interesse causado pelo conhecimento sobre a história cantada fez com que a turma se aproximasse de quem estava contando, da música e do porquê da criação. Quando o músico disse que “Cada frase, tem o que é uma pergunta”, tratava-se, na letra, de alguém que falava de modo indireto e se perguntava sobre as dúvidas que tinha, mas que, naquele momento musical, o compositor falava a interlocutores anônimos – o público –, conseguindo que a turma se sentisse parte daquele momento.

Do ponto de vista articulatório, esse foi o meio encontrado para que sua música fosse imediatamente apreendida, desvelando um lado cúmplice entre aqueles que cantavam a mesma música, bem como em relação ao autor e aos personagens daquela história.

Por vários minutos, após a atividade, durante a disposição das cantoras no palco para o ensaio, as meninas continuaram cantando, sentadas na plateia. Marcos ficou acompanhando-as, enquanto os microfones do palco estavam sendo testados. Adriana ficou tão interessada na música que subiu no palco para copiar a música que estava na pasta de Marcos. Então me ofereci para terminar a cópia, uma vez que ela tinha que ensaiar. Depois, resolvi prometer que iria digitar e imprimir uma cópia daquela música para ela, já que eu não iria ter tempo para cumprir a promessa naquele momento. Marcos resolveu fazer Dia de Tempo. Em determinada passagem da música, achou que a tonalidade ficou muito alta e resolveu passá-la com cada uma, desde o início, e individualmente.

O desentendimento

Evelin interpretou bem e afinou. Carol olhou para mim, mostrando que estava tentando usar o diafragma nas extensões mais altas da música. Uma alusão ao que, no ensaio

anterior, havíamos falado sobre o uso do diafragma. Nesse momento, ocorreu uma discussão quando Adriana começou a cantar. Edvaldo criticou a amiga dizendo que ela havia errado. Então Adriana se aborreceu e parou de cantar, sentando-se em uma das cadeiras que havia na parte posterior do tablado, colada à parede.

Marcos: A gente não vai ter tempo pra isso, entende? A gente vai ter atenção no dia a dia. Então, vocês desistem fácil assim? Mas não tem essa coisa de desistir, num pode desistir. Se você começar a desistir das coisas, você não tem ideal, você não sabe onde você quer chegar, entendeu? E nós vamos chegar sempre junto. Vamo[s], Adriana.

Adriana ficou irredutível, estava chateada. O desentendimento entre Edvaldo e Adriana foi perceptível para quem estivesse prestando atenção ao ensaio, todavia, inaudível para muitas pessoas que não estavam no palco.

Marcos: Vem não, tá de mal? Beleza?

Marcos para Léo: Lição de Vida [*a música*].

Binho: Qual é a música?

Marcos: Aquela que nós passamos primeiro.

Alguns minutos depois...

Evelin e Driele estavam cantando Tarde em Itapuã (de Toquinho e Vinícius de Moraes), quando Marcos perguntou:

Marcos: Quem vai fazer a voz de Adriana?

Jenner: Adriana tá aqui, ela tá aqui...

Driele: Eu faço.

Edvaldo: Eu faço.

Marcos: Tá cifrada essa daí, Léo?

E, então, começou uma discussão entre Edvaldo e Adriana.

Adriana para Edvaldo: Você não é meu professor!

Algumas mulheres interferiram e chamaram a atenção de Adriana.

Jenner: Seu professor está lhe chamando.

Lucinha: Adriana, que é isso? Onde está sua educação?

Edvaldo: Porque eu disse: ‘Errou’.

Adriana saiu do recinto e foi para o terraço da Senzala. Uma das meninas falou para Edvaldo que “alguém” estava chamando ele. Muitas pessoas fizeram coro para que Edvaldo não se levantasse da plateia, para que não fosse continuar a discussão.

Edvaldo: Quem tá me chamando?

Lucinha e Jacy: Vai não, fique aí.

Ulysses: Vai não, vai não, fique aí.

Durante toda a pesquisa, este foi o único episódio que presenciei um desentendimento dessa monta e que causou desconforto em todos.

O acerto e o erro são coletivos!

Jacy sambou e deu uma rodada.

Marcos: Vamo fazer de novo? Um-dois, um-dois-três.

Todas: ‘As ganhadeiras’... [*e param de cantar*]

Lucinha: Foi a gente?

Marcos: Um-dois, um-dois-três. O erro é nosso. Sempre o erro é coletivo.

Essa era a lição que Marcos queria transmitir a todos os que estavam presentes. Incutir nas mentes das pessoas que não havia problema em errar, mas que qualquer falha não deveria ser vista como algo repudiável ou vergonhoso. E sim que, mesmo nos momentos em que as coisas não estivessem dando certo, a atitude deveria ser de solidariedade e sentimento coletivo, da vontade de acertar juntos. Edvaldo acabou por criticar a amiga imputando-lhe um erro que, na verdade, aos olhares de todos, deveria ser tomado como um erro coletivo, ainda que fosse individual, pois assim rezava a lição. A marca que pesava sobre o “erro” parecia ser indelével aos olhos de alguns. Era, de certo modo, tomado como uma desmoralização, daí a reação de Adriana. Só aceita por quem “por direito” poderia apontar o erro – “o professor”. Não de alguém da mesma idade. Na verdade, o que diferenciava essa suposta legitimidade não era apenas o posto de professor, mas ao que lhe equivaleria – coordenador, facilitador,

pessoa mais velha e experiente –, ou quem, em sua opinião, detinha autoridade e experiência para corrigi-la.

Na visão de quem recebe uma crítica, há antes que se considerar o uso do tom e o modo pelo qual se recebe uma crítica, admoestação ou uma simples inferência sobre um erro. E esse importante detalhe pode ter sido um dos estopins de todo o desentendimento. Em termos educativos, há que levar em conta que saber apontar um erro de modo que as pessoas não se ofendam não é tarefa simples, requer jeito, o que poderia ser traduzido como simplesmente ter aptidão para fazer articulações ou saber se articular. E essa é uma lição para a vida em quaisquer níveis relacionais, contextuais ou situacionais.

O ensaio prosseguiu com “As ganhadeiras nascida[s] na praia de Itapuã...”. Ensaizando essa música, finalizaram-na com uma *coda* instrumental em que a viola tocou o tema em terças. A seguir, passaram para Alma Lavada. Apesar de todos parecerem cansados, como pude observar através dos semblantes das cantoras, a parte final dessa música foi repetidamente cantada e tocada cerca de sete vezes. A busca pelo acerto e pela melhor interpretação não permitiu desistências ou reclamações.

Marcos: Pára tudo, deixa só a voz.

Ulysses para as cantoras: Essa última, agora, ‘com a alma lavada’. ‘Com a alma lavaaada’ [*cantando*].

As mulheres olham para as palavras de Ulysses fixamente.

Marcos: É. Essa extensão que é pra fazer e que elas fizeram a extensão com a palma. Tira a palma dessa última. Vaaai...

Todas: Com a alma lavada (4x)

Maria de Xindó: Melhorou?

Marcos: Melhorou.

[*Mais uma vez o trecho é cantado*].

Marcos: Vocês já sabem qual é o momento, entendeu? Mas, a outra ficou mais perfeita [*inaudível*].

Lica faz mais alguns comentários para Jacy e Lucinha sobre as palmas. Marcos e Maria de Xindó mostram, na letra da música, as partes que pertenciam a Rachel e que Geiza, como sua substituta, naquele ensaio, deveria cantar.

Marcos: Me dê um Lá, dê um Lá aí [Marcos cantou Piaba, reforçado por Maria de Xindó, para Geiza].

Depois do término do ensaio, Marcos teve uma conversa reservada apenas com Edvaldo e Adriana, bem como com as demais crianças e adolescentes para esclarecimento dos fatos. Essa conversa, entretanto, ficou restrita apenas a eles. A maioria das pessoas não tomou conhecimento de seu teor, muito menos se ouviu as palavras de Marcos que foram expostas em tom ameno, sem sobressaltos, como se ali se fizera um confessorário ou em boa expressão popular, uma “conversa ao pé da orelha”.

Pelo que percebi depois, no último ensaio, pareceu não ter quedado nenhuma sequela do incidente entre os dois jovens. De fato, algum tempo depois, soube, por uma amiga de ambos, que, no dia posterior à discussão, eles estavam na praia conversando novamente.

Ficou evidente que a discussão, portanto, teve por tônica uma simples crítica. Neste mesmo ensaio, Marcos trabalhou a visão de que o erro e o acerto deveriam ser tomados como um acontecimento que ocorre por questões coletivas e não por uma “culpa” individual. Caso essa lição tivesse sido tomada anteriormente, talvez a discussão entre os adolescentes não tivesse existido ou não tivesse chegado a tomar tal dimensão, pois tudo começou por causa de um simples: “Errou!”.



Foto 24 – Edvaldo e Adriana. Lagoa do Abaeté, 2007. Fotógrafo: Alberto Lima (Jornal Irohin).



Foto 25 – Edvaldo e Adriana. Lagoa do Abaeté, entre 03 e 06/02/2010. Fotógrafo: Adenor Gondim.

Última visão em PONTES (ou a Última tomada – Temporada 2009)

Em momentos de desencontros, se fazem necessárias também articulações que podem reverter ou minimizar desentendimentos entre os alunos ou mesmo entre o(a) professor(a) e o(s) aluno(s). O modo como se conduz esses impasses poderá garantir aos envolvidos que os prejuízos causados sejam mínimos. No episódio em foco, foi possível presenciar momentos de extrema cumplicidade entre os meninos Vinícius e Gabriel; de interação entre os adolescentes cantando uma música inédita e, por outro lado, de desentendimento por causa de uma crítica. Entretanto, o modo como os adultos conduziram a desavença foi digno de ser presenciado. Primeiramente, não permitiram que a discussão

continuasse do lado de fora da Senzala do Samba, evitando que o menino saísse do seu lugar: “Vai não, fique aí!”. Depois, a conversa com Marcos parece que resolveu a questão.

O fato é que, no último ensaio da temporada, não houve mais discórdia entre os dois e, sem aparentes sequelas, continuaram interagindo sem problemas. Portanto, nesse episódio, a **positividade** e a **naturalidade** das pessoas foram primordiais para a resolução da contenda, um desencontro momentâneo que poderia ter se prolongado caso não tivesse sido contornado de modo hábil.

A **sensibilidade** dos presentes, traduzida pela tolerância ao perceberem que os momentos que antecederiam os ensaios estavam sendo reservados para algumas dinâmicas necessárias à aprendizagem musical das crianças/adolescentes. Se havia alguma ansiedade, foi dirimida através da participação e do envolvimento daqueles que estavam assistindo às interações.

Observação, um ponto constantemente presente dentro do grupo. Por exemplo, as observações por parte das cantoras sobre os conselhos que lhes eram dados pelos músicos, como na cena em que Ulysses deu sua opinião de como deveria ser a finalização do samba Alma Lavada. Ou, nos diversos momentos em que Marcos estava “colado” às coristas, sempre atento ao canto delas, acompanhando e trabalhando musicalmente da forma mais eficaz que estivesse ao seu alcance e também dos músicos envolvidos. Pode-se falar mesmo da otimização e da objetividade empregadas constantemente, a partir das observações realizadas. Havia sempre boa vontade com as opiniões alheias e pronta atenção e acatamento das sugestões, próprias de pessoas pró-ativas e observadoras.

Do ponto de vista da **técnica**, aponto o lado composicional que foi passado pelo sambista Marcos. O compositor, com uma exposição didática, demonstrava para as crianças/adolescentes como se poderia pensar a criação de uma música: dos fraseados –

perguntas e respostas; dos campos harmônicos e sobre as pessoas do discurso. Falou-lhes sobre o modo que costumava compor, pois se sabe que alguns compõem letra e música simultaneamente, como era o caso de Marcos; outros, de posse de um poema seu ou de outro autor, o musicam, ou, ainda, criam uma música e depois inserem um texto próprio ou de outro autor. Em outra lição, Marcos ainda passou a ideia de que tantas quantas eram as variações e modos composicionais, eram as interpretações dos(as) cantores(as) dadas suas idiossincrasias. Assim, devido à diversidade humana, questões de gosto e receptividade por parte do público também seriam variadas.

Em termos de **expressividade**, podemos citar o exemplo dos dois meninos, Vinícius e Samuel, um dos melhores exemplos de expressividade com liberdade. Sem acanhamento tampouco se sentindo constrangidos ou cobrados, os meninos deram um show de expressividade, cantando, sambando, coreografando e ainda batucando nas cadeiras, demonstrando que estavam reproduzindo ensinamentos, tornando-se parte intrínseca daquele universo, tendo como palco a Senzala do Samba que, naqueles preciosos momentos, tornara-se reduto de educação e aprendizagem musical.

Ludicidade e aprendizagem

A ludicidade na aprendizagem dentro do grupo foi um fator preponderante e emblemático em todo o processo estudado. Elemento esse que, em termos de articulação pedagógica, pode ser considerado central, e cuja semente foi, ao longo dos episódios, frutificando.

Um dos momentos lúdicos mais marcantes desse episódio ocorreu por ocasião da última passagem de todo repertório pelas sambadoras. Nessa, consegui registrar a interação e coreografia improvisada de dois meninos que estavam no recinto do ensaio. Um deles,

Marcos Vinicius, de 09 anos de idade, que, durante o período, representava, nas apresentações do grupo, a figura do pescador de uma Itapuã, época que era uma vila pesqueira; o outro, Gabriel, filho do dono da Senzala (primo em 1º grau de Evelin e 2º de Drielle), não participava do grupo, mas estava sempre presente nos ensaios e brincando com seu amigo. Ambos contracenavam em um “contraponto lúdico”, sambando e coreografando todo o repertório de samba de roda que estava sendo ensaiado. Os mesmos meninos que participaram das dinâmicas de grupo com o coordenador musical Marcos, nos momentos que antecediam os ensaios na Senzala do Samba. Embora não estivessem fazendo parte do coro, a participação deles representou a importância do caráter lúdico das práticas musicais e artísticas, pois é “fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver” (MARCELLINO, 1996, p. 38). Despretensiosamente, os meninos estavam exercendo a ludicidade, ao mesmo tempo em que aprendiam com os ensinamentos que estavam sendo ali transmitidos, através de uma das melhores formas de aprendizagem, a brincadeira. Num clima de aparente diletantismo, Marcos os punha a cantar composições fora do repertório, falando-lhes sobre como compor uma música, sobre tonalidade, sobre a importância de conhecer o contexto e o sentido das letras, sem cobrança e de modo espontâneo. Esses acontecimentos, recheados por um tom lúdico, causavam surpresa e prendiam a atenção daqueles jovens.

Este foi o último episódio transcrito e que representou o penúltimo ensaio de 2009 (09 de dezembro). O dia 16 de dezembro representou o término das atividades do grupo, naquele ano, com direito a reza, discursos, votos de sucesso no trabalho e na vida por parte de alguns dos participantes e minha despedida do grupo, ao qual agradei pela oportunidade da convivência, desejando-lhe vida longa, falando sobre quão foi profícua e enriquecedora minha

vivência nos quase dois anos em que estivemos juntos até aquela data. No dia 22 de dezembro, prepararam uma festa no “terreiro de Mariinha”. Lá, estiveram todos os participantes do grupo das Ganhadeiras de Itapuã, inclusive, pessoas que não estavam ensaiando com o grupo durante aquele período. Como pude experimentar, o vínculo que se criava com as Ganhadeiras crivava-se no âmago de cada um de seus participantes de hoje e de ontem, mostrando que o grupo veio para gerar e incentivar a criação de novos filhos e filhas das Ganhadeiras, mas precipuamente para enaltecer sua terra, seu passado e orgulhosamente suas músicas. Pois a maior lição que obtivemos foi a de que o grupo Ganhadeiras de Itapuã existe para que as pessoas possam conhecer sua história e saberem que, um dia, foram as ganhadeiras, filhas do ganho, que vingaram através de sua própria luta pela sobrevivência. Esse é o legado que elas querem nos deixar. Final da série “As Filhas do Ganho: à luz de PONTES” (Última tomada – Temporada 2009).



Foto 26 – Parte do grupo que permaneceu até o fim da pesquisa. Lagoa do Abaeté, 03 a 06/02/2010. Fotógrafo: Adenor Gondim.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

6.1 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE PONTES

Apresento algumas considerações acerca da abordagem PONTES (AP) relativas à presente pesquisa para fazer recomendações quanto à sua aplicação com vistas a uma implementação na práxis pedagógica dos docentes. A ideia foi levar o leitor à reflexão sobre pontos que foram discutidos nos capítulos de análise dos dados (capítulos 4 e 5), à luz da supracitada abordagem.

Apreendi, através das observações de campo, que não se trata apenas da formação do(a) professor(a) quando lidamos com articulações pedagógicas, mas igualmente da necessidade de formação continuada dos professores que se está sendo discutida. Em função de uma necessidade de complementaridade, percebe-se que o sucesso de uma empreitada educativa também não está adstrito apenas ao professor e à sua formação acadêmica pura (conteúdo), como já mencionei na introdução deste trabalho: “Ser competente pedagogicamente não significa apenas saber e conhecer com profundidade o conteúdo da disciplina que ministramos” (p. 3 desta tese). Além disso, tal competência, em termos de conhecimento, poderá não garantir respostas a todo e qualquer modo ou meio de ensino e aprendizagem musical de maneira plenamente satisfatória a atender a situações inusitadas e/ou inesperadas. Portanto, reforçando o que já foi mencionado no capítulo sobre a abordagem, faz-se mister que o professor(a), de fato, passe por uma formação que o(a) faça compreender que as conexões ou articulações pedagógicas podem ser estudadas, analisadas, melhoradas e, a partir disso, planejadas. Com isso, entender que tais pontes poderão beneficiar

bastante a aprendizagem dos alunos criando um plano de ação durante o desenvolver das aulas em prol da resolução de problemas e transposição de desafios criativamente. Também que o planejamento não estará submetido a uma programação predefinida e, sim, há de advir com um acompanhamento passo a passo, uma vez que as articulações são criadas (criatividade) em tempo real, no momento do desenrolar pedagógico.

Segundo Fogaça (2010, p. 240-241), em tal plano, o docente deverá partir em busca do desenvolvimento das atitudes de articulações, do autoconhecimento e da verdadeira compreensão sobre o que se entende pelos itens da abordagem. Deste modo, entendendo onde se inserem as pretensas pontes e como realizá-las, o futuro professor terá a chance de se atentar para as chamadas **zonas indeterminadas da prática** (SCHÖN, 2007, p. 39), nas quais, muitas vezes, somente a aplicação técnica de um conhecimento acadêmico profissional não é suficiente para responder às problemáticas enfrentadas pelos profissionais.

Ao propor a AP, sua mentora entendeu, há muito tempo, que a academia carece dessa preparação e que não a vem fornecendo a contento aos seus profissionais. Por isso, foi buscar, dentre outros fundamentos, as razões que levavam mestres da cultura popular a conseguir se articular de forma tão promissora com seus aprendizes. A partir do presente estudo, passei, destarte, a compreender que neste contexto é o(a) mestre(a) que detém o poder de uso dessas conectividades, por estar inserido(a) em determinada cultura, por compreender quem são as pessoas com quem lida, em síntese, por conectar-se aos aprendizes através de uma mesma linguagem e identidade, em amplo sentido. É preciso, portanto, que a aplicação de todos os itens de PONTES seja entendida a partir da utilização em uma grande malha cultural e social. Quais os fios e tramas que tecem essa imensa rede socioeducativa seria a grande pergunta que o educador terá que fazer primeiramente. De que é feita e como posso participar e tecer juntamente com meus alunos essa malha na construção das conectividades?

A partir da experiência vivenciada com o grupo, cheguei à conclusão de que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky funcionou neste contexto favorecida pela abertura das pessoas a trocas simbólicas e de aprendizagem, além do ambiente propício às interações (o meio, o contexto, a vivência). Dessa maneira, todos cooperaram no desenvolvimento das conectividades, dando sua parcela de contribuição ao processo. Saliento, ainda, que as experiências pedagógicas trocadas entre os participantes do grupo, ocorridas no âmbito dos ensaios, foram proporcionadas através de uma expressiva integração, articuladas de modo salutar predominantemente pelo seu coordenador. Experiências vivenciadas por todos e tecidas de modo contínuo, lúdico e bem humorado entre seus participantes. Cada vez menos, a tendência é termos um professor em sala de aula nos moldes de como o concebemos na atualidade, e, sim, mais como facilitadores, mediadores e tutores¹⁹² (por exemplo, ensino tutorial, ensino a distância – EAD, ensino cooperativo).

6.1.1 A Sensibilidade

Sem pretender hierarquizar os itens em PONTES que foram contemplados no grupo em estudo, pois entendo que estes sejam mais complementares do que se imagina e, portanto, difíceis de serem analisados de maneira compartimentada, observei que a sensibilidade (S) do(s) articulador(es) tornou-se o elemento crucial para desencadear todo o processo

¹⁹² Vejamos o exemplo da Escola da Ponte (localizada a cerca de 30km da cidade do Porto – Portugal –, em Vila das Aves), o que se diz sobre o professor tutor: O professor tutor é responsável por acompanhar de forma mais próxima um grupo de alunos (entre 08 e 11). Este professor realiza, prioritariamente, os contactos com os encarregados de educação e monitoriza de forma mais próxima o trabalho de cada um dos seus tutorados. Cada tutor reúne com os seus tutorados uma vez por semana, à quarta-feira de manhã. Os alunos e os encarregados de educação possuem um papel fundamental na ‘escolha’ do professor tutor. Tendo em conta que o professor tutor terá um contacto muito próximo com os dois é necessário que exista uma certa empatia entre todos (ESCOLA DA PONTE, 2012). A Escola da Ponte tem uma proposta radical: os alunos são divididos não em anos letivos, mas colocados em um dos três ciclos que, juntos, correspondem ao Ensino Fundamental. É como fazer uma faculdade: você tem um currículo para ser cumprido e se organiza para dar conta de tudo. A ousadia é dar liberdade para o aluno definir o caminho que quer percorrer. A cada 15 dias, ele escolhe o conteúdo que vai trabalhar. Não existem provas. Os alunos é que escolhem como será feita a avaliação (GLOBO, 2012).

pedagógico. Visto desse ponto de vista, pode-se dizer, então, que a positividade, a observação, a naturalidade, a técnica e a expressividade (PONTE) tiveram como elemento catalisador e condição *sine qua non* para coexistirem uma característica integradora, a sensibilidade.

Não basta ao professor ter conhecimento, conteúdo, plano ou mesmo os demais itens de PONTE(S); sem o mínimo de sensibilidade sobre os momentos para realizá-las em tempo real, as pontes poderão não vingar ou serem desfeitas antes mesmo da possibilidade de ocorrerem de modo pleno. Pertinências à PONTE(S) requer *timing*, localização dos momentos em que se pode construí-las, mas, sem a sensibilidade aliada à observação apurada, também não haverá conexão satisfatória. O mesmo caso pode ser observado em relação aos demais tópicos que deverão, de algum modo, ser primeiramente perceptíveis pela sensibilidade do professor. O papel do professor não é criar zonas de desenvolvimento, mas observar, com sensibilidade, os alunos a fim de facilitar o surgimento de condições pertinentes a evidenciar e fazer o melhor uso possível de suas ZDPs (GOODMAN e GOODMAN apud MOLL, 2002, p. 21). Para os autores Yetta Goodman e Kenneth Goodman:

Os professores atuam como mediadores, ora oferecendo uma ‘dica’ útil, apontando uma anomalia, chamando a atenção para alguma informação negligenciada e apoiando os estudantes à medida que eles sintetizam o que estão aprendendo em novos conceitos e esquemas. Fornecem um apoio apenas suficiente para ajudar o estudante a obter o máximo de sua própria zona de desenvolvimento proximal. (apud MOLL, 2002, p. 21).

Pode-se afirmar que uma pessoa, por exemplo, por mais alta positividade e espontaneidade ou naturalidade que tenha, *per si*, poderia não ter respaldo de suas ações por não ser sensível a outrem e às próprias características que potencialmente possui. No entanto, entendo que as demais características que podem potencialmente existir no articulador (positividade ou disposição favorável da pessoa a atitudes construtivas, observação ou exame

situacional, naturalidade ou simplicidade nas ações, expressividade ou qualidade daquilo que se exprime e técnica ou conhecimento prático, prática) podem não emergir para o campo do agir, restringindo-se apenas ao campo observacional. Embora a sensibilidade seja, aparentemente, uma característica do campo das emoções e sensações, do sentir, pensar, receber estímulos, quando conscientizada e exteriorizada, é a que age mais enfaticamente sobre as demais, pois instiga os demais itens, abre espaço para que as outras características possam ser manifestadas pelo articulador. Todavia, é essencial frisar que todos os itens para se efetivarem exige vivência, um repertório acumulado pelo professor em termos de conhecimentos pedagógico-musicais, certo grau de amadurecimento pedagógico e articulatório, aliados a alta dose de sensibilidade. Isso quer dizer que até mesmo a sensibilidade pode ser trabalhada e estudada; como as outras, ela poderá ser treinada e desenvolvida pelo educador.

O ambiente em que foram estudadas as PONTES levou-me a esta conclusão, neste estudo de caso que, quiçá, possa ter outro entendimento em outra situação, uma vez que compreendi que só um observador sensível às pessoas e sua cultura poderia detectar o que, por vezes, se faria imperceptível ao observador comum e extrínseco ao meio. A sensibilidade foi o fator que despertou o olhar dos observadores atentos no contexto em foco que conseguiram filtrar e sentir o que um articulador ordinário talvez não estivesse habilitado a “ver” (sentir).

No grau de sensibilidade entre professores e aluno(s), talvez resida, portanto, uma maior possibilidade de articulação entre eles, que elevaria os níveis articulatórios de sua interação, de acordo com a pesquisa de Fogaça e algumas observações realizadas na presente pesquisa. Por isso, embora concorde com a existência e necessidade de se classificar as articulações por níveis articulatórios (N1 = elementar e N2 = avançado), como demonstrados

pela pesquisa de Fogaça (2010, p. 20), eu recomendaria um terceiro nível que poderia vir a fornecer uma avaliação mais apurada, visto que as observações e leituras das pesquisas que adotam PONTES como referencial oportunizam tal aplicação. Assim, por exemplo, a atribuição de um terceiro nível articulatório, perceptivo, de maturação e sensibilidade, diferenciaria ainda mais as características presentes nos docentes, permitindo-lhes uma melhor autoavaliação ou mesmo a avaliação de um estagiário por seu orientador. Tratar-se-ia, portanto, de um nível intermediário (N1 = elementar, N2 = médio e N3 = avançado), que distinguiria o articulador de pouca (elementar) ou elevada daquele de mediana sensibilidade e demais características. Do ponto de vista conceitual, tal inclusão não resolveria a complexidade avaliativa quando se trata de quantificar e definir o modo de se avaliar musicalmente. Ou seja, permaneceria a dificuldade de atribuir valores (quantificação) e conceitos, objetivamente, quando se trata de avaliação em música (TANAKA, 2009b). Para Tourinho e Oliveira (2003, p. 25), na avaliação, “ser objetivo significa poder emitir um parecer sobre as propriedades do trabalho, do produto ou do aluno utilizando razões musicais, de forma a permitir ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades”. Todavia, em relação ao *quantum* avaliativo *per se*, a tarefa de administrá-lo continua sendo complexa para o professor.

Para os articuladores atenderem ao rol completo das PONTES de modo mais eficaz, esse fator avaliativo seria um dos termômetros que o levariam a potencializar as demais características esperadas de um professor e seu autocontrole no plano de ação a estruturar. Daí advém a sugestão de ampliação da escala para um terceiro nível (avaliação conceitual) aliada a outras formas de se avaliar, por exemplo, a partir de um gráfico quantitativo das articulações ocorridas. Se acaso fosse criado um gráfico de ocorrências de PONTES, denotaria, em determinados casos, uma avaliação percentual mais fidedigna à realidade da sala de aula. Para tal, poderia se atribuir para “x” uma linha temporal (tempo de duração de uma aula ou o

referente a um ou mais dias de aula), enquanto “y” corresponderia à intensidade das ocorrências das articulações presentes no contexto (em porcentagem). Nesses casos, um gráfico representaria a observação de várias aulas e o comportamento do professor sobre suas articulações, cujo eixo “y” retrataria os níveis em: N1(elementar) = 0% a 30%; N2 (médio) = 30% a 70% e N3 (avançado) = 70% a 100% ¹⁹³.

Como demonstrativo, apresento um gráfico construído a partir de uma avaliação aproximada de quatro dias de ensaio do coro das Ganhadeiras. Neste gráfico, todavia, foram apresentados os itens de PONTES realizados pelo grupo e não apenas por um dos integrantes, como comumente deveria ocorrer, devido ao modelo apreciado no qual vários integrantes fizeram PONTES simultaneamente. Portanto, trata-se de um gráfico exemplificativo como sugestão para futuras pesquisas que pretendam utilizar a citada abordagem como suporte teórico.

A título simulado e exemplificativo, partindo do gráfico, depreende-se que os níveis articulatórios do grupo, em todos os itens, foram avançados (acima de 90%) e satisfatórios, avaliados por mim de modo subjetivo e consoante as metas alcançadas pelo grupo. De modo geral, a positividade e a sensibilidade se fizeram praticamente presentes em sua máxima eficiência. Os demais itens variaram conforme a proposta e metas pensadas para determinado ensaio. Em geral, o gráfico demonstra que as articulações do coro foram bastante equilibradas. Isso porque as pessoas estavam articuladamente em constante interação e aprendizagem mútua, tornando-se paradigma de como se obter alta conectividade dentre os membros num grupo aprendiz.

¹⁹³ As referências numéricas representam uma alternativa avaliativa. De acordo com a proposta avaliativa adotada pelo grupo de professores de piano do Departamento de Música (UFPB), criou-se uma tabela na qual concorreram avaliações conceituais e numéricas em termos percentuais e dizimais (TANAKA, 2009b).

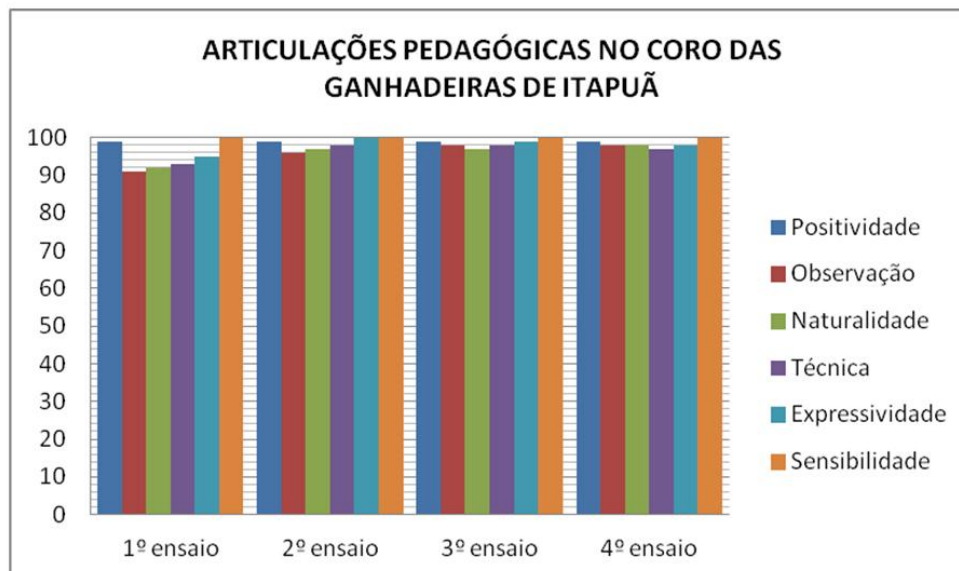


Gráfico 2 – Níveis articulatórios de PONTES. Fonte: Anotações e análise da pesquisadora sobre os ensaios dos dias 08/09/2009 (1º), 10/09/2009 (2º), 22/09/2009 (3º) e 22/10/2009(4º).

Fogaça (2010, p. 228) afirmou que a abordagem, “embora de relativa facilidade de compreensão por parte dos professores é muito difícil e complexa de ser aplicada na prática docente (...) porque na prática surgem as diferenças entre alunos, contextos, materiais, momentos de tensão pedagógica”. No caso em estudo, todavia, poder-se-ia dizer que “fazer pontes” foi uma tarefa corriqueira para os envolvidos, se levarmos em consideração que a maioria das pessoas já detinha genuinamente um alto grau de facilidade articulatória.

Ocorre que é comum que professores/estagiários, durante a prática docente, encontrem-se distantes da cultura do aluno e de seu contexto. Esse fato muitas vezes pode ser um aspecto que dificulta a aproximação entre ambos, professor e aluno, no desenvolvimento de pontes. Contudo, não devemos esquecer que, no cotidiano dos professores, tal prática realmente não é tarefa simples, sabendo, inclusive, que há os que possuem uma dificuldade maior, muitas vezes por bloqueios ou por concepções de ideias e amarras difíceis de serem delas desvencilhadas. Por exemplo, quando aqueles que entendem que todas as atividades pensadas em um plano de aula têm que ser prontamente atendidas sob pena de estarem com

ele incoerente ou se faltarem a ele. Professores que costumam estar engessados nas pedagogias instrucionais que “instituem processos de ‘empadronamento’ dos indivíduos aos estatutos de suas lógicas homogeneizantes” (ARAÚJO, 2008, p. 196).

O processo interativo e articulatório deve ser reconhecido como uma via de mão dupla, tanto de quem age com tais características quanto de quem a elas reage, primordialmente, de quem age com discernimento e sensatez, leia-se sensibilidade em suas ações. A positividade e a expressividade, bem como a naturalidade e a observação, podem incidir em fatores inócuos às vistas de quem as lê (ou mesmo imperceptível), se quem age com tais características não souber aproveitar os momentos pedagógicos de modo sensível. Há, nesse esteio que se mostra, portanto, sensivelmente positivo, a necessidade de ter *feelling* ao momento de realizar a ponte e ao modo de demonstrar naturalidade e espontaneidade e/ou estimular a expressividade do educando.

As características apresentadas em PONTES possuem suas peculiaridades, assim como acontece com a expressividade, que só existirá para o mundo concreto quando efetivada através da atitude expressiva ou da demonstração da energia da expressão. Essa característica que faz com que o articulador se expresse visual, corporal e verbalmente poderá ser revertida em estímulos para as ações dos alunos. Há, ainda, outras características que podem suscitar compreensões imprecisas, dentre elas a naturalidade e a observação. Agir com naturalidade significa agir de maneira espontânea, com simplicidade, deixando fluir as ações dos educandos, o que não deve ser confundido com uma característica essencializadora do indivíduo, em que se deva agir consoante o seu modo peculiar de ser, mas que diga respeito a um modo de aprender a criar situações que deem leveza ao agir pedagógico ou que enfrente os momentos do fazer musical sem complicadores, de modo natural e fluidamente.

Em por último, a observação, antecedente de toda ação pedagógica, inclusive, da auto-observação, pois o professor necessita estar se auto-observando na busca de suas articulações constantes, tem que estar sempre atento ao exame situacional sobre o ambiente e seu público-alvo, ao ambiente em que está atuando, à disponibilidade instrumental (livros, CDs, instrumentos musicais, vídeos, etc.), ao espaço físico, em resumo, a tudo o que esteja ao alcance do seu olhar, além disso, da observação sobre o aluno, quais as facilidades apresentadas e o que se pode extrair desse aluno. Certa vez, meu professor de piano me disse: “A gente só extrai de laranja que tem sumo”, uma metáfora que explicava, em sua visão, que só se poderia exigir daquele aluno que tinha condições e facilidades para aprender e responder ao ensino de modo satisfatório. Entretanto, eu complementaria com a ideia de que “podemos aproveitá-la ainda que não tenha tanto sumo, mas que exista a possibilidade de fazer um doce com sua casca”. Recomendo, portanto, que o professor consiga observar o aluno integralmente, indo além das supostas obviedades, do “talento inato”, para avançar sobre qualquer indício que demonstre que o aluno tenha sempre algo de bom a oferecer que acabe por facilitar sua aprendizagem e o planejamento do ensino. Todavia, são poucos os professores que mantêm uma observação acurada e que se permitem observar o que se encontra além do visível ou factível, como as emoções de seus educandos, por exemplo. Professores que ainda não aprenderam a se adaptar ao meio, a lidar de forma bem humorada com seus alunos e a perceber os sentimentos existentes em seu educando. De observar, finalmente, não como um mero espectador, mas como alguém que observa e vê em suas ações a arte da mediação no processo de interação dos educandos com o meio, participando ativamente do seu processo de construção do conhecimento, oferecendo-lhe desafios e auxiliando-os na superação dos mesmos.

Enfim, se em alguns momentos as articulações ocorrerão por uma eficiência sobre o *timing*, por outro lado, falo da busca por um *continuum*. Uma gama de conectividades que só poderá ocorrer a partir de constante reflexão sobre o ato de ensinar, passo a passo, e que esteja em conformidade com os resultados que vai se obtendo, sempre em busca de atingir, da melhor maneira, as metas que são construídas a cada aula, nesse incansável *moto perpetuo* articulatório.

Em seu estudo, Araújo deu voz aos estudantes, participantes de sua pesquisa, e afirmou:

Dos 75% que afirmam que o cuidado com a Sensibilidade está mais ausente na ação de educar, alguns argumentam o fato de que os professores, de modo geral, não tiveram formação para tanto. (...) Muitos acentuam que a maioria dos professores prima meramente pelo cumprimento funcional de seus papéis, dos conteúdos programáticos, o que ocorre através de processos instrucionais que se traduzem em posturas mecânicas e imbuídas de apatia em que ‘a matéria é passada de forma fria, sem vida’ (Alberto), descontextualizada do vivido/vivente. Assim, a maioria dos professores se acomoda e se confina aos ritos mecânicos em que apenas se reproduz as ‘receitas’ determinadas pelas estruturas tecnoburocráticas instituídas (ARAÚJO, 2008, p. 184-185).

6.1.2 A Técnica em PONTES

De certo modo, dentro de uma práxis pedagógica, a técnica constituiria a porção prática, visto que representa um procedimento ou conjunto de procedimentos para atingir determinados resultados, uma vez que tecnicizar (tornar técnico) a “teoria” representaria um modo próprio de desenvolver algo, segundo Sacconi (apud MILITÃO e MILITÃO, 2000, p. 23): “um método de procedimento, jeito ou maneira especial de ensinar”. Desse modo, essa assertiva encerraria semanticamente a ideia de uma dinâmica ou, mais especificamente, uma dinâmica de grupo, expressão criada por Kurt Lewin (1945) “explicando o conceito de dinâmica no sentido habitual da física, como o oposto à estática” (MILITÃO e MILITÃO,

2000, p. 23). Dinâmica de grupo seria, então, “toda atividade que se desenvolve com um grupo, que objetiva integrar, desinibir, ‘quebrar o gelo’, divertir, refletir, aprender, apresentar, promover o conhecimento, incitar à aprendizagem, competir e aquecer” (MILITÃO e MILITÃO, 2000, p. 23). Durante o processo em curso, foi possível serem detectadas várias dinâmicas de grupo, envolvendo atividades de múltiplos intentos e que costumavam anteceder os ensaios, como os exemplos a seguir, alguns já apresentados anteriormente:

- a) Da caneta azul. Em que uma criança ou adolescente do grupo de posse da caneta deveria escolher alguém para presentear com o objeto. Um exercício de desapego e de que o que se queria para si era o mesmo que se desejava ao outro. Segundo o facilitador, a ideia principal residia na importância de despertar nos jovens sobre as necessidades e vontades alheias. No caso de ocorrerem situações, como uma apresentação do grupo, em que os jovens precisassem da consciência – exercício de alteridade – do que representava o outro, essa dinâmica os levaria a aprender a dividir e a cuidar daquilo que fosse de interesse comum, lembrando-os que suas necessidades eram tão reais e importantes quanto às do seu próximo.
- b) Da viagem. Abraçados e de olhos fechados, os jovens em pares tiveram que levar seu companheiro para um lugar paradisíaco, escolhido em suas mentes. Enquanto ficavam imaginando onde queriam levar seus amigos, as pessoas se desbloqueavam no contato com o(a) amigo(a), à medida que o outro par exercitava “a viagem” simultaneamente. O intuito dessa dinâmica era uma aproximação maior através do contato físico com o outro, a fim de “quebrar o gelo” com o amigo com quem participaria do ensaio.
- c) Do olhar no olho. Os jovens ficaram, durante certo período de tempo, olhando-se entre si, nos olhos, novamente em pares. Nesta atividade, também praticada no

Yôga¹⁹⁴, as pessoas percebem que tudo o que existe no outro existe em você, como um espelho humano, e que as “diferenças” devem ser vistas com naturalidade. A dinâmica teve o intuito de provocar a desinibição, a ponto de se conseguir olhar diretamente para os olhos de outra pessoa sem juízos de valor, sem bloqueios ou temores. Uma tarefa aparentemente simples, mas assaz difícil para muitas pessoas, no início da prática. Esta dinâmica não representou a “brincadeira do sério”, cuja finalidade seria ficar sem rir diante do outro, embora com ela se confunda devido à semelhança de atitude. O interessante é que, entre os jovens que participaram da dinâmica, não houve risos, o que pode ocorrer, às vezes, como disfarce que esconde a dificuldade de se olhar para o outro, tendo sido tomada como uma dinâmica séria e instrutiva.

- d) Da prática do cantar sem som. Já descrita no capítulo 5 deste estudo (p. 365-367; 370).
- e) Do treinamento para interpretar. Esta dinâmica foi complementar à anterior (Da prática do cantar sem som). Interpretando para os demais colegas, os jovens tiveram que expor o seu modo de passar a sua mensagem através da fala e dos gestos. Os jovens tinham que ler a letra de uma música, quase como se estivessem declamando e não apenas lendo para si, a fim de demonstrar a importância de interpretar as canções, de modo a passar uma mensagem para o público, com envolvimento (“com alma”). A ideia principal estava em torno do modo como se deveria cantar, com devoção, com espírito, com mais vontade (p. 336-337 desta tese) e com boa dicção, articulando bem as palavras.

¹⁹⁴ Ver TANAKA, 2009b.

Esses, dentre outros exemplos de dinâmicas de grupo, sensibilizam os participantes; propiciam a inter-relação dos integrantes na prática musical, seja no trabalho de criação ou de interpretação; favorecem a vivência musical que engloba a apreciação musical do próprio fazer do grupo, culminando na autoavaliação e no crescente domínio de habilidades (reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler) com elementos da linguagem musical (SANTOS, 1994, p. 50).

De modo geral, observei que participantes de bandas, escolas de samba, capoeira, ternos de reis, grupos musicais ou qualquer grupo que, de modo geral, compõe um universo cultural popular, devem ser observados para além dos cânones do conhecimento acadêmico e formal ou com vistas a ser um especialista em música; requer, caso não seja um professor moldado pela própria comunidade, que venha do seio da comunidade ou que realmente “bebeu” de suas fontes, que tenha uma visão mais holística¹⁹⁵ sobre o modo de se lidar com seus pares.

Dinâmicas como essas, adaptadas ao ambiente escolar, com conteúdo eminentemente musical, são adotadas por alguns professores de música no Brasil. A exemplo das professoras Dra. Cristina Grossi (UnB)¹⁹⁶ e Dra. Heloísa Feichas (UFMG)¹⁹⁷, que vêm trabalhando em

¹⁹⁵ Segundo Oliveira e Harder (2008, p. 75), “percepção e entendimento da aprendizagem de forma holística, considerando a música como um meio para educar o ser humano, não como um fim em si mesmo. Numa percepção holística, o mestre captura as informações do contexto e as traduz na aprendizagem. (...) O conhecimento holístico não prioriza o ensino de música nas manifestações orais, porém fornece um conhecimento amplo das interações e atitudes sociais propiciando um crescimento musical rico e o reconhecimento dos valores de sua própria cultura”.

¹⁹⁶ A professora também propôs atividades durante o curso intitulado “O desenvolvimento da percepção musical a partir da música popular” e na oficina ministrada no VII Encontro Regional da ABEM NE/ I Fórum Paraibano de Educação Musical, tendo como uma de suas atividades a ‘dança sem música’. As(os) alunas(os), dançando em um ritmo escolhido pelo par, deveriam dançar, sem música, possibilitando que os demais participantes descobrissem em que ritmo o par estava dançando. Cristina Grossi é coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular (G-PEAMPO) e vem desenvolvendo ações específicas, ou projetos vinculados ao tema, incluindo: projeto de pesquisa-ação em música popular (2007); significados musicais nas práticas e formas de organização musical (2007); caracterização de tipos da MP e aprendizagem na perspectiva dos fãs (2008); aprendizagem informal na educação musical formal (2008-2009).

¹⁹⁷ O curso foi realizado durante o XVII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical realizado em São Paulo (SP), de 08 a 11 de outubro de 2008. Uma realização em parceria entre as professoras

parceria e que desenvolveram conjuntamente, num breve curso de música, uma dinâmica de grupo em que os alunos em círculo escolhiam um par (apenas pelo olhar) e com este trocavam de lugar. Subsequentemente, no meio do caminho, as ações de um eram trocadas pelas ações do outro, que continuaria imitando o parceiro até ocupar o lugar do(a) parceiro(a). O fazer musical incluiu a criação e reprodução de sons (onomatopeias, ritmos com a boca, assobios, estalar de dedos, etc.), palmas, dança ou qualquer atividade musical que lidasse com movimentos corporais aliados ao musical, ao inteiro alvedrio dos alunos. Tratou-se, portanto, de um exemplo cujas atividades pontuaram tanto no que diz respeito às dinâmicas de grupo quanto à utilização de músicas populares e suas práticas, sendo ainda bem restrita sua utilização pelos educadores nesse amplo universo da educação musical.

Assim, entendo que a técnica dentro da sala de aula está relacionada ao emprego de procedimento(s) que vise(m) qualquer atividade de ordem prática e intelectual que atenda ao objetivo pedagógico dentro de uma estrutura de ensino criada para alcançar as metas propugnadas pelo professor.

Em sua pesquisa, Harder (2008, p. 51) utilizou o termo “técnica competente”, com base em Oliveira, quando afirmou que a abordagem também poderia ser considerada:

(...) uma contribuição para a atuação competente de professores de música, nos aspectos teóricos e práticos, no sentido de analisar, desenvolver, construir e aplicar sugestões, ideias e transições ou ‘costuras’ didáticas significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos. (OLIVEIRA et al., 2007, grifo nosso)

Para Harder, a técnica competente foi a característica mais abrangente em sua pesquisa, pois, no seu entender, envolveu:

Cristina Grossi e Heloísa Feichas, que propuseram, em uma de suas dinâmicas de grupo de conteúdo musical, “destravar, desbloquear” as pessoas para, em seguida, em grupos de 5 a 7 integrantes, criarem uma banda musical imaginária, na qual, sem instrumentos, elas teriam que cantar, batucar e/ou “fingir” tocarem um instrumento musical, utilizando apenas os recursos disponíveis, o corpo ou objetos da sala de aula. A proposta das professoras foi promover atividades que encorajassem a criatividade, o improviso e a composição, aspectos que seriam desenvolvidos no fazer musical do grupo.

A utilização das outras características e ações docentes PONTES (...). O professor que utiliza com competência e pertinência a sua técnica pedagógica estará apto a, com sensibilidade, observar os ‘sinais’ emitidos pelo aluno. Esse professor será também expressivo e natural em seus gestos e fala e saberá, através de sua positividade incentivar seu aluno a aprender música. (HARDER, 2008, p. 51, grifo nosso)

Considerando objetivamente as palavras de Harder, percebe-se que mesmo a técnica competente e sua pertinência a qual se refere também dependeriam de uma sensibilidade aguçada, como já explicitada anteriormente.

6.2 RECOMENDAÇÕES À LUZ DE PONTES

As recomendações constantes no quadro abaixo, conforme foi dito no início deste capítulo, surgiram a partir das análises face às articulações pedagógicas detectadas durante o processo de ensino e aprendizagem no coro em estudo. Diferentemente de outros trabalhos que tiveram aporte na abordagem PONTES, o campo de pesquisa desse estudo de caso específico da cultura popular abrangeu a formação de *performers* e futuros cantores, evidenciando questões que abarcaram metodologicamente a aprendizagem musical do grupo, como: a técnica, a expressividade, a percepção musical, o canto, o treinamento auditivo, pouca referência à composição e quase inexistência de literatura como suporte.

As recomendações foram pensadas para atender a algumas das necessidades apontadas no final do capítulo 1, principalmente, sob o entendimento que o futuro do sucesso escolar, em grande parte, encontra-se no desenvolvimento de um profissional reflexivo e comprometido com questões basilares do ensino, a saber: uma não neutralidade política diante do fenômeno educativo e do papel de educador, da construção de um futuro professor que compreenda quem são seus alunos e/ou suas alunas e de como pode com eles se articular para

extrair o melhor dos conhecimentos que eles já trazem consigo, seja do ponto de vista cultural, social, musical, técnico, cognitivo e/ou emocional.

Como nota de esclarecimento, devo salientar, entretanto, que os pontos elencados no tópico – entre mim e os atores sociais –, constantes no quadro 2, não se referiram necessariamente às articulações que pude realizar com o grupo, mas às recomendações desta pesquisadora em relação às observações feitas sobre as articulações constantes do grupo, obtidas a partir de minha interação com o grupo.

As pontes que realizei com o grupo das Ganhadeiras ao longo dos ensaios, embora tenham sido espaçadas, foram de grande valia, principalmente quando percebia que havia uma resposta musical e performática das crianças, adolescentes, das pessoas adultas e idosas; respostas que chegavam, principalmente, através dos gestos, da performance, do brilho no olhar, da demonstração sobre as expectativas das pessoas durante as interações, da força de vontade demonstrada, da gana de acertar, do compartilhamento de ideias e momentos pedagógicos musicais vivenciados. Embora não tenha sido meu foco – ser professora ou orientadora –, muito menos metodologicamente tenha sido este o caminho escolhido, minha postura, desde o ingresso no campo, foi de uma articuladora que, primeiramente, se propôs a interagir com os atores sociais para, então, conseguir seu lugar prioritário de observadora dentro do grupo. Assim, não houve intenção proposital de minha parte trabalhar os itens de PONTES com os integrantes do grupo. As articulações pedagógicas que, porventura, tenham ocorrido foram fruto de uma atuação meramente intuitiva.

Fogaça, em suas recomendações, criou um quadro centrado no contexto, foco de sua pesquisa (ambiente da sala de aula) – viabilidade da pesquisa – voltada para as pessoas (estagiário e professora-orientadora do estagiário) – atitude docente relativa aos alunos e orientação docente – e a funcionalidade/avaliação (abarcando os níveis articulatórios) das

PONTES (2010, p. 242). Neste caso, criei, do ponto de vista também do *design* específico de minha pesquisa, um quadro no qual incluí tópicos que traduziram os resultados provindos das observações sobre as articulações pedagógicas intra e intergrupos, a partir das análises dos ambientes (a Casa da Música, a Senzala do Samba e outros) e de sua aplicabilidade e funcionalidade (realização das PONTES).

ENTRE MIM E OS ATORES SOCIAIS	O(A) ARTICULADOR(A) CONSIGO MESMO	ENTRE PARES	ENTRE O(A) ARTICULADOR(A) – APRENDIZ(ES)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem utilizada ✓ Alta positividade, naturalidade e conectividade e em geral ✓ Elemento gerador em PONTES – a sensibilidade¹⁹⁸ ✓ Intepretação sobre técnica¹⁹⁹ ✓ Identificação das ZDPs 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Flexibilização” das relações de ensino e aprendizagem ✓ Autoavaliação ✓ Conhecimento sobre a proposta: PONTES ✓ Exercício de humildade pedagógica ✓ Aplicação de método próprio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Liberdade expressiva ✓ Cuidado e cumplicidade com seus pares ✓ Incentivo, estímulo e solidariedade entre pares ✓ Pedagogia do acolhimento ✓ Sentido de pertencimento ✓ Conquista da autonomia ✓ Técnica do bom humor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ouvidoria libertária ✓ Respeitabilidade: à individualidade, à identidade musical, ao gosto musical, ao conhecimento prévio ✓ Sensibilização para a prática da tolerância ✓ Buscar por uma postura desafiadora ✓ Motivação extrínseca e intrínseca ✓ Utilização adequada do <i>timing</i> (tempo) ✓ Lidar com o medo do erro ✓ Emprego da ludicidade nas articulações ✓ Lidar com as emoções ✓ Promoção do desenvolvimento da disciplina e concentração ✓ Diálogo com seus educandos

Quadro 2 – Recomendações PONTES

¹⁹⁸ Comentado no tópico 6.1.1.

¹⁹⁹ Comentado no tópico 6.1.2.

O quadro demonstra alguns tópicos evidenciados pelas articulações ocorridas entre pares, fossem entre conhecimentos mais amplos ou especificamente das questões musicais, entre o(a) articulador(a) e o(s) aprendiz(es) ou aquele(a) que se equiparou à função de articulador/educador; do(a) articulador(a) consigo próprio e mesmo desta pesquisadora com o grupo (conforme explicação anterior).

6.2.1 Entre Mim e Os Atores Sociais: aprendizagem sobre PONTES

A riqueza e a satisfação de ter encontrado um grupo que forneceu verdadeiros exemplos de boas e bons articuladoras(es) pedagógicas(os) musicais foram reconhecidamente a grande oportunidade que fomentou o desenvolvimento desta pesquisa. As articulações ocorridas superaram as expectativas desta pesquisadora, visto que, nas primeiras incursões ao campo de pesquisa, não vislumbrei como poderia haver uma análise sequencial, dada a falta de sistematização dos ensaios e encontros do grupo, embora tenha sido essa etapa inicial – de escassas PONTES – que me permitiu apurar o olhar para um marco da transição do processo de ensino e aprendizagem em foco para, enfim, sorver as PONTES ocorridas. E que, circunstancialmente, levou-me a presenciar a constância de PONTES em um novo cenário, sob a “batuta” de um novo diretor musical.

Do que pude observar em cena, verifiquei que a linguagem utilizada (transparecendo cordialidade, segurança, conhecimento da cultura local e do grupo) pelos articuladores foi um dos importantes pontos de contato de PONTES com o grupo, bem como a alta conectividade encontrada devido ao grau de positividade e naturalidade presente entre os atores sociais. Conforme descrito no início deste tópico, a sensibilidade foi um dos fatores-geradores de todas as conexões de PONTES, tanto quanto foram propiciados os momentos para a abertura às ZDPs encontradas entre os subgrupos e intergrupos e suas consequentes identificações,

pois o processo entre pares (não apenas ocorrido entre os adolescentes) permeou todo modo de ensino e aprendizagem em que atuaram como facilitadores(as) de ações e atividades com e para seus pares. Recomendo, portanto, a observação atenta para estes tópicos, a fim de auxiliar nas futuras PONTES que o professor possa realizar em suas aulas de música.

6.2.2 Do(a) Articulador(a) Consigo Mesmo

a) “Flexibilização” de um plano de ação: do articulador consigo mesmo

Como diz o próprio termo, trata-se de um plano para realização de ações pedagógicas. Planos esses que podem ser modificáveis e suportam outros subplanos que igualmente podem coexistir e se complementarem. Isso significa que o plano a ser seguido deverá incluir as pontes e trocas simbólicas que só ocorrerão quando da abertura dos professores para uma visão pedagógica mais ampla, bem como das instituições que os acolhem; quando, enfim, no uso dos termos de Harder (2008, p. 52-54) e Fogaça (2010, p. 48, 209), houver uma maior flexibilidade do professor.

O termo “flexibilização”, aqui utilizado, não se encontra no léxico, pois se refere a uma aproximação com o Direito do Trabalho. Trata-se de um termo de sentido não unívoco que tem significado semelhante à flexibilidade, atribuído por expressiva parte da doutrina jurídica como qualidade do que é flexível nas relações de trabalho (nas quais, todavia, há uma forçosa relação de natureza hierárquica e subordinação). Sendo assim, faço uma analogia ao expor a necessidade de “flexibilização” das relações de ensino e aprendizagem entre docente-discentes (todavia, negando qualquer relação hierárquica) quando se propõe, por exemplo, um olhar para tais relações que deverão estar munidas das chamadas PONTES, visto que as relações pedagógicas entre professores e alunos vêm carecendo de um olhar mais sensível por parte do professor: sobre quem são os alunos, que experiências eles possuem, qual o modo de

aprendizagem mais eficaz (se se trata de pessoas de apelos mais cinestésicos, táteis e/ou auditivos), sobre suas potencialidades musicais e sobre como desenvolver os alunos musicalmente em termos criativos, performáticos, improvisatórios, auditivos e perceptivos, de modo geral. Trata-se, portanto, da ampliação sobre observações que comumente o professor de música não analisa quando lida com seus alunos, já que a preocupação primordial tem sido cumprir o que está determinado no plano de aula. Assim, tratar-se-ia de uma flexibilidade no conteúdo, nos planos de curso, na maleabilidade dos paradigmas do professor tão aprofundados que mudariam a postura do professor em prol de uma “flexibilização” para as construções de pontes entre o aluno e os conhecimentos a serem transmitidos. Pois o conteúdo não será problema quando houver tal “flexibilização” e uma multiplicidade de opções pedagógicas. Esse conjunto de atuações não se encontra em métodos prontos e acabados, nem é passível de aplicação direta plasmada por esses ditos métodos, mas deverá ser pensado diante da “customização”²⁰⁰ do ensino que se quer imprimir à pedagogia escolhida. Isso estaria intrinsecamente ligado ao exercício da “resiliência”²⁰¹ a fim de vencer eventuais bloqueios ou resistências dos docentes a novos olhares sobre o ato de ensinar.

De fato, os alunos são orientados rigidamente e muitos professores mantêm a compreensão de que cumprir um plano de aula à risca e fornecer um bom material didático são fatores suficientes para o encaminhamento de uma aula. Todavia, enganam-se com essa propositura, devido à forte convicção de que a avaliação positiva decorre de uma pronta adequação das aulas aos planos didáticos e aos conteúdos programáticos. O mais importante

²⁰⁰ Customizar significa adaptar ou personalizar algo ao gosto ou à necessidade de alguém. A customização significa transformar, por exemplo, a informação (ou outros elementos, neste caso, o ensino) entrante numa informação que seja adequada às necessidades de um indivíduo num determinado instante. Assim, a customização da informação ocorre imediatamente antes do uso. Do mesmo modo, a customização do ensino também deverá ser preparada para sua utilização em sala de aula.

²⁰¹ Termo recentemente aplicado à educação e emprestado da física, diz respeito à capacidade que os corpos possuem, depois de submetidos a um esforço-limite (como uma vara de bambu que se verga sem quebrar), de voltar à forma original. Assim, tem sido mencionado por educadores para se referir a profissionais que não sucumbem às adversidades e desafios da profissão (HELVÉCIA, 2005 *apud* TOURINHO, 2006, p. 8).

seria a realização dos objetivos pensados para determinada aula; as atividades que, porventura, deixem de ocorrer não tornarão incoerente uma aula em relação ao seu plano. Os caminhos que poderão ser percorridos pelo professor são infinitos; as metas, de acordo com o plano de ação, é que devem ser o foco do professor. Um plano de aula não se desfaz porque determinadas atividades não obtiveram êxito ou não foram finalizadas conforme o previsto. O(A) docente tem opções e planos secundários para seguir e aproveitar os momentos pedagógicos do aluno, firmando-os a partir de um exercício intelectual profícuo, embora necessariamente em tempo real.

b) Autoavaliação

Para uma “customização” do ensino, entretanto, o professor necessita de uma reavaliação de sua práxis pedagógica. A avaliação, portanto, é primeiramente autoavaliativa, embora outras sejam as formas encontradas e necessariamente aplicáveis – diagnóstica, formativa e somativa²⁰². O docente deverá sentir se o plano está sendo apenas cumprido ou se seus alunos estão conseguindo extrapolar o que foi inicialmente planejado, se fora instalado um clima de conformidade e aceitação para, então, lançá-los aos desafios pedagógicos, lembrando que “mais nem sempre é o melhor” (capítulo 5, p. 93-97), mas o quê, como e com que fim a ser atingido se faz algo é imprescindível. Lembremo-nos que, quando não sabemos que caminho tomar, qualquer um serve. Como no diálogo do Gato de Cheshire com Alice:

‘Bichano de Cheshire’ (...): ‘Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?’. ‘Depende bastante de para onde quer ir’, respondeu o Gato. ‘Não me importa muito para onde’, disse Alice. ‘Então não importa que caminho tome’, disse o Gato. (CARROLL, 2009, p. 76-77)

²⁰² A função diagnóstica permite orientar o ensino, a formativa permite regular nossa ação e a somativa permite saber como os alunos integram a aprendizagem (LA TORRE e BARRIOS, 2002, p. 244). Acreditamos que a avaliação que dura mais tempo dentro do processo é a formativa que, para Méndez (2002, p. 14), só pode ser falada com propriedade quando aprendemos com a avaliação e a transformamos em atividade de conhecimento e em aprendizagem no momento da correção (TANAKA, 2009c, p. 4).

Assim, nenhuma ferramenta, estratégia ou plataforma poderá ajudar o(a) docente quando ele(ela) não saiba para onde deva ou queira conduzir seus alunos. Os docentes terão que se reavaliar constantemente, bem como o efeito de suas ações, percebendo se o que têm proposto tem recebido o aval e respostas positivas de seus alunos e se está havendo principalmente o desenvolvimento do lado musical criativo e perceptivo de seus alunos em sala de aula.

c) Conhecimento sobre a proposta PONTES

Levando em consideração apenas essas recomendações anteriores, evidentemente, não ocorrerão mudanças de paradigmas. O docente haverá que se sentir desafiado, primeiramente, a compreender sobre o que trata a proposta no arcabouço teórico da abordagem PONTES e seus conceitos. Para partir para uma compreensão de ordem prática, precisará testá-la e refletir sobre sua prática – reflexão na ação. Fazer-se as perguntas: Quais itens em PONTES que já possuo? Quais os meus pontos fortes e fracos segundo PONTES? E responder às questões dentro de uma preocupação de avaliação contínua. Recomendo, portanto, a leitura dos trabalhos que tiveram por suporte teórico a abordagem, antecedentes ao presente estudo (ver capítulo 3, sobre a fundamentação teórica).

d) Exercício de humildade pedagógica

Se a autoavaliação ou autodiagnose desejada inclui a reflexão sobre as competências de um verdadeiro articulador, a inclusão de dinâmicas de grupo e o exercício de humildade pedagógica revelam o lado mais prático da práxis pedagógica. Durante a pesquisa, foram muitos os exemplos demonstrados, principalmente, pelo músico que coordenou o grupo, sobretudo, durante a etapa na qual ocorreu o maior número de PONTES.

A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais. (FREIRE, 1996, p. 76)

Na célebre frase de Sócrates: “só sei que nada sei”, está implícita a definição sobre a postura que o professor deve ter, concluindo-se que ninguém detém a verdade e o conhecimento absoluto, estando sempre em constante desenvolvimento e crescimento humano e intelectual. O verdadeiro sábio é aquele que compreende a sua eterna condição de aprendiz. Portanto, o professor que mantém uma postura assim condizente terá a oportunidade de estimular o aluno, porque não pretende impor as suas verdades, dando oportunidade que o aluno se manifeste idiossincriticamente nas atividades de composição, de percepção, de execução instrumental ou em qualquer atividade que permita ao aluno demonstrar sua atuação e criatividade. Com essa postura, o educador demonstra que não pretende julgar os alunos a partir de seus próprios conhecimentos ou valorizá-los apenas quando eles agem em consonância com suas premissas, mas que está em busca, afinal, da formação holística dos educandos. Desse modo, o articulador consigo próprio deverá exercitar anteriormente essa postura de humildade, refletindo sobre ela, estando disposto a exercitá-la diante de seus educandos.

e) Aplicação de método próprio

Este tópico corresponde à aplicação de um método que respeite e seja adaptável não apenas ao meio e ao tempo dos alunos, mas ao *timing* do próprio professor. Como num processo minucioso, o professor deverá compreender que uma aula de música não se faz do advento de todos os itens da abordagem de pronto, mas da adoção de um método adaptado ao *design* de um plano de ação pedagógica que pode começar pela inclusão de alguns pontos até a busca pela utilização de todos os itens desejados. As articulações tão amplamente mencionadas só podem ser implementadas a partir da utilização da experiência docente aliada à sua vivência de mundo, que corroborará com a adequação ao plano de metas direcionado ao seu público-alvo (crianças, adolescentes, adultos, idosos, etc.). Trata-se do respeito ao seu

próprio tempo de maturação e compreensão sobre a aplicação de sua metodologia. Em contrapartida, por exemplo, ao lidar com adultos, o educador deve estar atento para algumas características próprias da educação de adultos, uma vez que o adulto possui seu próprio ritmo de aprendizagem que “requer uma metodologia participativa, uma linguagem direta e experiências concretas. O adulto, através do processo de aprendizagem, torna-se cada vez mais apto a se autodirigir, e as vivências acumuladas lhe permitem condições para isso” (MILITÃO e MILITÃO, 2000, p. 32). O mesmo deve ocorrer com as crianças e adolescentes. O professor precisa entender o que ocorre do ponto de vista psicológico, as fases de desenvolvimento cognitivo e como as atividades musicais propostas podem ser adaptadas segundo o método escolhido para a idade adequada e que respeite a formação cultural, musical e cognitiva de seus alunos.

A Revista Veja publicou um artigo intitulado “Como funciona o cérebro no processo de aprendizagem: até os 8 só elogio, O.K.?”. Neste, pesquisadores da Universidade de Leiden, na Holanda, examinaram reações neuronais de crianças de diversas idades aos estímulos básicos de todo processo educacional: a aprovação e seu oposto, a reprovação. Sendo assim, através de aparelhos de ressonâncias magnéticas, foi detectado, com o estudo do cérebro de crianças na faixa dos 08 aos 09 anos, que elas “aprendem com elogio, mas não tiram lições das críticas negativas”. Enquanto as crianças dos 11 aos 13 anos são capazes de “aprender com os próprios erros e, portanto, são sensíveis, às críticas negativas, da mesma forma que os adultos”. E, ainda, que o neurologista Paul Thompson, da Universidade da Califórnia, especialista em ressonâncias magnéticas cerebrais, afirmou:

O lobo frontal do cérebro, responsável pelo autocontrole e pela avaliação das consequências das atitudes só se desenvolve plenamente a partir dos 12 anos. É por isso que as crianças se expõem a situações de risco sem perceber. Isso explica por que o desenvolvimento cognitivo do cérebro das crianças mais crescidas é ativado por respostas negativas, enquanto nas pequenas ele ocorre por meio de

respostas positivas. (...) As descobertas da neurociência possibilitam aos educadores saber exatamente com o que estão lidando ao incutir conhecimento nos 100 bilhões de neurônios que carregamos no crânio. (MELO, 2012, p. 72-73)

Finalmente, o método pressupõe atenção às metas que a turma tem condições de atingir. Um método surge em função de um direcionamento para a prática desde que o professor seja capaz de se voltar para obtenção dos resultados pensados, com o melhor aproveitamento das atividades musicais e observação do *timing* dos alunos, pois não adianta “forçar” um método que não se coaduna com o perfil dos alunos. Menos ainda, sobre o qual não se tenha domínio, daí a noção de que não se deve “transplantar” métodos, mas criar seu próprio método.

6.2.3 Entre o(a) Articulador(a)-Aprendiz(es)

a) Ouvidoria libertária e respeitabilidade

O exercício de uma pedagogia democrática contempla uma liberalidade acompanhada. Ou seja, o que se poderia aparentemente ser tomada com um paradoxo, nada mais é do que entender que o articulador pedagógico pode agir com base em uma ação democrática ao “dar ouvidos” às necessidades e manifestações de seus aprendizes, mas que a medida sobre essa ouvidoria, em conexão com a quantidade das possíveis articulações, necessita ser pesada e avaliada, levando em conta toda a sensibilidade que seja possível para que o educador não venha a tolher a mente lúdica e musical de seus educandos, bem como a gratuidade do ato criativo. O educador pode e deve ouvir seus educandos, salientando, entretanto, que o controle sobre essa ouvidoria acompanhe as metas e siga a objetividade, principalmente, quando as observações se derem no sentido de aproveitar as ações dos

educandos em prol das atividades de aprendizagem, para se evitar cair num “*laissez-faire*” pedagógico.

Para além do conteúdo e da metodologia escolhida, temos que pensar que a base fundamental das articulações entre o(a) docente-discente(s) encontra-se na respeitabilidade à individualidade, à identidade musical, ao gosto musical e ao conhecimento que o discente traz consigo. Portanto, sem esse trato, a relação docente-discente(s) ficará deficitária e se tornará impositiva. Em geral, diz respeito às escolhas do discente do ponto de vista performático e criativo como um *a priori* nas relações articulatórias, traduzido no saber ouvir seus educandos.

b) Sensibilizar o professor para a prática da tolerância

Diz respeito à sua própria tolerância, bem como de seus educandos, ensinando-lhes sobre o quanto e o modo de tolerar as críticas, sejam advindas de sua própria atuação (autocrítica) ou aquelas provenientes da interação com os demais membros da sala de aula. A tolerância, como vários aspectos em pedagogia, só pode ser ensinada através do exemplo (através de gestos, palavras e tom da voz), pois uma das principais dificuldades entre os alunos em sala de aula é a falta de tolerância às críticas que lhes são impingidas. Os alunos, de modo geral, são pouco afeitos a receber críticas. Portanto, dar exemplos de como se pode criticar é fundamental para o transcorrer de um aula proveitosa e na preservação das relações entre os(as) colegas de classe. Essa postura evitará cenas como a que foi presenciada por todo o grupo das Ganhadeiras, no último episódio relatado sobre as articulações do grupo (p. 398 desta tese) – O desentendimento.

A primeira turma em que ministrei uma aula foi aos dezessete anos de idade, em uma sala de aula para adolescentes (*teenagers*). Era um jogo de perguntas e respostas em que dividi a classe em dois grupos. Presenciei a primeira e única briga, em toda minha carreira

docente, entre dois meninos que se atracaram em meio à sala porque um deles errou uma resposta do jogo e foi tachado de “burro” pelo colega da mesma equipe. Naquele dia, não esbocei reação ao ver aquela cena; na verdade, fiquei paralisada, pensando qual a melhor atitude a ser tomada. Depois do ocorrido, perguntei se eles haviam terminado a briga e pedi que se sentassem. Calmamente, falei a toda turma que, daquele dia em diante, não haveria mais jogos e voltei a dar a aula de maneira expositiva. Não chamei a coordenadora tampouco alguém da diretoria e, segundo aquela, agi corretamente, caso contrário perderia o “respeito e a moral diante da turma”. Revendo, hoje, minha conduta, percebo que, sem ter intenção, eu punira os demais alunos que não estavam envolvidos na contenda.

Assim, se nós professores repensarmos sobre nossas atitudes, teremos a chance de fazer escolhas sempre melhores, evitando penalizar alunos que não estiveram envolvidos nos conflitos, mas conscientizando todos os alunos sobre a necessidade de sermos tolerantes com as diferenças, as limitações ou o tempo de cada um.

c) Busca por uma postura desafiadora

Caso uma postura desafiadora já tenha sido incorporada pelo professor, será o momento de desenvolver em seus alunos essa busca. O professor terá a oportunidade, ao fazer suas articulações, de desenvolver, em seus alunos, a gana e a vontade de acertarem, de trabalharem em função sempre de uma melhora e de saberem que, para estarem prontos para cantar, tocar e se apresentar para os colegas ou mesmo publicamente, precisarão mais do que simples vontade, precisarão de dedicação, participação, força de vontade e sentirem-se desafiados a dar o melhor de si. Intelectualmente, promover a ideia de que eles podem mais do que realizam, naquele momento. Essa vontade crescerá à medida que sejam estimulados pelo modo como o professor-articulador se comportará frente aos seus alunos e de como os estimulará através da motivação e do estabelecimento dessa necessidade de crescimento e

superação de seus limites diante do grupo (exercício da autodiagnose). Na busca pela atitude desafiadora, está implícita a ideia de que o professor deve respeitar os limites do aluno, pois determinadas atividades, por mais simples que pareçam, para alguns, podem ser consideradas um verdadeiro desafio. Portanto, esse “diagnóstico” deverá contar com a sensibilidade e observação do professor, analisando cada caso.

d) Motivar seus alunos (“O melhor que tem de mim, o melhor que tem de vocês”)²⁰³

A motivação tem sido um dos aspectos mais estudados na Música. Dentro do contexto escolar, podemos citar as relações com os professores, mas não se pode pensar que os efeitos da motivação advenham apenas dessa relação, uma vez que atinge os educandos e seus pares, bem como sofre influência do meio, de amigos e parentes. A motivação surge de fatores extrínsecos e intrínsecos à interação pedagógica, como já foi comentado (p. 370 desta tese).

O artigo de Araújo (2009, p. 117-133) aponta algumas abordagens e perspectivas para o ensino de música no que tangem à motivação. O tema tem sido abordado em diferentes campos investigativos, a saber: cognição, educação musical, práticas interpretativas, teorias motivacionais e desenvolvimento musical. Dentre os elementos básicos da motivação e que auxiliam o processo de aprendizagem musical, foram enfatizados: o prazer, o fator potencial, o compromisso, as metas, dentre outros. Para a autora Araújo (2009, p. 129), de acordo com a revisão sobre algumas perspectivas teóricas em torno do assunto, a pesquisa apresentada por Howe e Sloboda²⁰⁴ (1991a; 1991b), por meio da análise da vivência musical de 42 alunos entre 10 e 18 anos, sugeriu que as experiências foram significativas, influenciando o progresso de suas performances instrumentais. As análises se concentraram sobre a vivência musical desses alunos no contexto familiar (relação com os pais, irmãos, preferências

²⁰³ Episódio descrito no subitem 5.1.5 deste estudo.

²⁰⁴ V. Howe e Sloboda (1991a; 1991b).

musicais); sobre as interações desses alunos e pais relatadas sobre suas vivências no contexto escolar (relação com os professores, sistematização do estudo/prática musical) e, de outra sorte, de análises sobre os processos de rotina vivenciados pelos jovens nos contextos familiares e acadêmicos, que contribuíram para compreender a perícia e o progresso do grupo investigado.

De acordo com a teoria da autodeterminação de Guimarães (2005 apud ARAÚJO, 2009, p. 120), entende-se que os indivíduos nascem com “propensões inatas para aprendizagem e estimulação, mas que de acordo com o ambiente tais elementos podem ser fortalecidos ou enfraquecidos na relação direta com a frustração ou fortalecimento (...) da competência, autonomia e pertencimento”. Portanto, esclarece que:

Diferentes padrões motivacionais são decorrentes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente: desmotivação (ausência de intenção), desvalorização das atividades e percepção da falta de controle pessoal, motivação extrínseca (realização da atividade como obrigação ou como um meio para obter algo externo) e a motivação intrínseca (interesse, satisfação, prazer, inerentes à atividade). (GUIMARÃES, 2005, p. 1 apud ARAÚJO, 2009, p. 120)

De acordo com esse estudo, concordamos que um ambiente propício assegura um processo de motivação intrínseca, mas, como bem explicitada pela teoria, será o ambiente que pode enfraquecer ou fortalecer as interações. Desse modo, serão as interações e articulações tanto no contexto familiar quanto no escolar que contribuirão sobremaneira para a perícia e o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos aprendentes.

A questão da motivação neste grupo também esteve ligada à preocupação sobre o modo de operar e as metas a serem atingidas, uma vez que “são os objetivos que auxiliam na persistência e direcionamento da aprendizagem” (ARAÚJO, 2009, p. 128). Em outras palavras, a preocupação do músico com a operacionalização da aprendizagem, ou seja, voltada à aprendizagem pensada em termos comportamentais diante de situações específicas

(apresentações musicais que podiam suscitar erros e insucessos, até mesmo traumas), foi pensada concomitantemente ao alcance das metas propostas através do trabalho em grupo. Esses, dentre outros fatores, estiveram no topo de algumas de suas preocupações. Questões como medo de palco²⁰⁵, medo de errar, insegurança, desafinação, esquecimento, organização do repertório, divisão das vozes, entradas nas músicas, desenvoltura no palco foram temáticas repetidamente abordadas ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem com as Ganhadeiras.

Por fim, ainda dentro do fator motivacional, a questão do repertório. A escolha de um repertório condizente com o gosto e o prazer de executar também foi um ponto de incentivo para as participantes do grupo. O repertório escolhido deveria, em consonância com as ideias que o grupo queria passar, com sua história e com a identidade cultural das pessoas inseridas, estar intrínseco ao pedido feito para as escolhas das músicas populares. Isso quer dizer que, caso fossem escolhidos sambas ou estilos similares ou mesmo outros gêneros, o arranjo ou a versão a ser atribuída deveriam ser convertidos ao estilo de samba ou samba de roda. Um pedido que ao ser atendido levasse em conta o histórico do grupo, devendo se considerar as preferências musicais das cantoras. O que não deixa de ser interpretado também como um elemento motivacional para o grupo, não só pelo modo ou estilo, mas pelas escolhas pessoais que foram permitidas ser realizadas.

Sendo assim, a motivação não é um aspecto de fácil definição, por conter uma complexidade de elementos que a compõem. Todavia, ela deve conter um fim em si, que é a busca pelo melhor com o qual o aluno poderá contemplar a si e aos colegas de classe como um todo, contribuindo, de forma participativa, com seu melhor desempenho, inclusive

²⁰⁵ Sobre medo de palco agravado leva intérpretes à situação de pânico de palco causado por estresse, ansiedade e outros fatores. No Brasil, o texto de Sônia Ray apresenta uma breve revisão da literatura à medida que apresenta questões recentemente discutidas em pesquisas no âmbito da cognição musical em torno da atividade do *performer* musical (JUSLIN e SLOBODA, 2001; PERSSON, 2001; WILSON e ROLAND, 2002 e WILLIAMON, 2004 e 2008) (RAY, 2009, p. 158-178).

observando o que os demais estão fazendo, na perspectiva de ao apreender, elaborar e agir, dar sua parcela de contribuição para a aprendizagem musical coletiva.

e) Utilizar adequadamente o *timing*²⁰⁶ (tempo)

Timing diz respeito à “capacidade de selecionar o momento exato para fazer algo para [com] melhor efeito”. Assim, todas as atividades, interações e articulações que o professor tiver que fazer, precisará respeitar o *timing* do(s) aluno(s), ou seja, aproveitar o momento exato para realizar algo no qual se obtenha o melhor efeito, a melhor articulação entre o docente-discente(s). Como disse Fogaça (2010, p. 231), “Toda articulação é criada em tempo real, não há planejamentos de com o quê articular, ou como se articular, nem tão pouco quando irão acontecer, portanto é preciso estar atento para criá-las no momento adequado”. O instante em que se fazem as lucubrações para obter uma melhor articulação é decisivo para conectar as ações, os conteúdos musicais, as atividades e os exercícios musicais, bem como toda a pedagogia a ser aplicada. Isso não quer dizer que o professor deva se limitar a fazer tudo o que resulta ser “politicamente correto”, mas que a prática venha a levá-lo a ultrapassar a zona de conforto²⁰⁷ em que se encontram professor e aluno(s). Ambos devem ser lançados à busca de uma nova zona de conforto. De acordo com o artigo de Alasdair White²⁰⁸ (2008), existe uma zona de performance ótima (*optimal performance zone*) e outra zona perigosa (*danger zone*). Um simples aumento da ansiedade pode inclinar o sujeito para a zona perigosa. Isso quer dizer que essa é uma questão que representa uma situação de

²⁰⁶ *The ability to select the precise moment for doing something for optimum effect.* (DICIONÁRIO MERRIAM-WEBSTER, 2012).

²⁰⁷ Segundo White (2008, p. 3), psicólogos e comportamentistas têm seu próprio significado para o termo, mas, quando tange à performance, é relativamente exato construir uma definição que englobe os principais elementos: A zona de conforto é um estado comportamental em que uma pessoa opera em um estado de ansiedade neutra, usando um conjunto limitado de comportamentos para oferecer um nível constante de desempenho, geralmente sem sensação de risco. Texto original: *Psychologists and behaviourists have their own meaning of the term, but when it comes to performance, it is relatively straightforward to construct a definition that encapsulates the principle elements: The comfort zone is a behavioral state within which a person operates in an anxiety-neutral condition, using a limited set of behaviours to deliver a steady level of performance, usually without a sense of risk.*

²⁰⁸ É professor universitário e consultor especializado em gestão de desempenho, gestão de pessoas e liderança.

aprendizagem delicada e que requer atenção e dedicação do professor. Em outras palavras, significa que tirar um aluno de uma zona para passar a outra, num estágio performático, requer controle das articulações pedagógicas para se evitar causar um nível de estresse e ansiedade que leve esse aluno a outra zona – a perigosa – e não a outra zona de conforto.

Tudge (2002)²⁰⁹, de certo modo, adaptou um olhar similar à questão supramencionada por White, quando colocou em questão a ZDP relacionada à colaboração interpares, uma vez que levantou as implicações negativas em que a colaboração com os outros pode levar as crianças a regredir. Fazendo um caminho de volta, o autor levanta dúvidas quanto à propriedade da ZDP ser levada sempre ao desenvolvimento de práticas mais avançadas. Segundo esse autor, a teoria de Vygotsky poderia ser mais compatível com a concepção de uma zona que se estende não apenas no sentido do avanço das crianças, mas em torno delas, “de modo que, em diferentes circunstâncias as crianças podem ser levadas tanto a um desenvolvimento quanto a uma regressão em seu pensamento, dependendo da natureza de suas interações sociais” (TUDGE, 2002, p. 152). Para evitar isso, o professor necessariamente deverá estar atento às interações sociais e a como as crianças aprendem significados, comportamentos e tecnologias dos adultos no processo de colaboração.

Voltando à questão das articulações especificamente, o professor não deve se frustrar pelo momento em que não se fez a ponte. A perda do *timing* sobre determinada ponte, devido, muitas vezes, em parte, à imprevisibilidade (incapacidade de prever os desenlaces comportamentais dos alunos), não significa uma perda irremediável, pois todo momento pode

²⁰⁹ O foco da pesquisa de Tudge recaiu sobre a colaboração entre pares, na qual havia uma diferença entre o nível de habilidade dos parceiros, mas na qual o parceiro mais avançado não era necessariamente o mais confiante em relação às suas crenças. O objetivo da pesquisa foi distinguir entre competência e confiança. [...] A tarefa trabalhada requeria o funcionamento de uma balança matemática, empregada por Inhelder e Piaget (1958) e desenvolvida, posteriormente, por Siegel (1976, 1981), permitindo que o pensamento das crianças fossem diferenciado em seis níveis (ou ‘regras’ de previsão do desempenho da balança), cada um mais cognitivamente sofisticado do que os anteriores. [...] As crianças, usando uma das regras superiores, não eram necessariamente mais confiantes do que aquelas usando uma das regras mais elementares (TUDGE, 2002, p. 156).

ser o próximo para mais uma articulação. Então, quanto mais o(a) professor(a) se exercitar, mas pontes ele(a) conseguirá realizar e, quanto mais ele(a) treinar, melhor domínio sobre o *timing* terá. Também é oportuno que se leve em consideração que tanto as pontes quanto a ZDP necessitam respeitar o processo de maturação. Segundo Vygotsky, a ZDP definiria aquelas funções que ainda não amadureceram, “mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de ‘botões’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de ‘frutos’ do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1978 apud TUDGE, 2002, p. 153).

f) Lidar com o medo de errar

Muitas vezes, o professor se depara com alunos que tendem a subestimar suas capacidades e potencialidades musicais por temer “fracassar” ou por medo de desagradar seus professores, familiares e amigos, mas, quando o professor consegue fazer o aluno entender que o tentar já é uma vitória e que toda participação do aluno, nas atividades propostas, por menor que seja, representa um acréscimo em sua aprendizagem, a situação começa a mudar. O professor consciente da possível ocorrência desse medo por parte do aluno procura despertar segurança em seus alunos e estimulá-los à autoconfiança.

No campo da cultura popular, é comum o acerto ser pensado do ponto de vista de uma intenção coletiva. Essa é uma lição que se aprende quando se entende que, por exemplo, a repetição (no fazer musical) em determinados grupos está ligada ao “*fantasma do erro*, à valorização do erro, da fixação em torno do erro” (RIOS, 1995, p. 67); enquanto em outros busca-se, através da repetição, o rechaço do erro, vê-se na repetição a comprovação do acerto: “repete-se aquilo que já se aprendeu, junto com o que ainda se precisa aprender, ou seja, a confirmação daquilo que já foi absorvido” (TANAKA, 2009a, p. 106).

Se o acerto, em grupos da cultura popular, é pensado como uma intenção coletiva, por outro lado, o medo do erro pode se tornar um “bicho-papão” para essa mesma coletividade, capaz de minar a autoestima, a convicção e a vontade do aluno de se mostrar e demonstrar sua capacidade criativa e potencial musical, de causar bloqueios nos aprendizes ao reagirem a qualquer crítica que faça menção sobre um erro. O mesmo medo que paralisa o aluno que teme uma desaprovação, reprimenda ou crítica de seus pares. Portanto, o professor sensivelmente articulador dá exemplos, sabe contornar o medo que pode causar um erro, tomando-o como um acontecimento natural, factível e sem grandes consequências. O professor, bom articulador, precisa passar a ideia de que o “erro” é até um “mal” necessário, conscientizando o aluno que, para que ele venha a se apresentar (tocar, cantar, atuar), precisa necessariamente ter errado algumas vezes – momento do ensaio-e-erro (erro-e-acerto), pois a atividade musical é permeada por erros e acertos em busca de uma performance mais segura e cada vez mais satisfatória. O erro é como o nervosismo, simplesmente acontece e deve ser aceito como algo espontâneo, com o qual o músico ou qualquer artista deve aprender a conviver.

g) Empregar a ludicidade e buscar o prazer

Os antigos já sabiam da importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano. Platão, filósofo grego fundador da Academia de Atenas (primeira escola de filosofia), considerado o primeiro pedagogo, é o autor da célebre frase: “Você pode aprender mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que uma vida inteira de conversação” (Platão). Em outras palavras, “por ser espontânea a brincadeira pode revelar sentimentos, comportamentos e verdades do ser humano que dificilmente seriam demonstrados num diálogo” (FERREIRA et al., 2004, p. 5), proporcionando uma interação mais rica entre as pessoas.

Segundo Huizinga²¹⁰ (1980), o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, ele é tão essencial para o desenvolvimento do homem quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo faber*), então a denominação *homo ludens*, cujo elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. Vivemos na crueldade da era capitalista, cujo enfoque está na produtividade e no lucro a qualquer preço, e que para isso tornar-se possível, passou a valorizar os atributos intelectuais e físicos em detrimento dos valores espirituais, tais como: sensibilidade, criatividade, senso estético, solidariedade, altruísmo, idealismo e humor. (MARTINS, 2009)

O lúdico aplicado à prática pedagógica não só atende a uma necessidade de aprendizagem inerente ao ser humano (*homo ludens*) como possibilita que o educador, mesmo lidando com adultos, de posse desse conhecimento, também seja capaz de tornar suas aulas mais prazerosas e motivadoras. Foi chamada por Oliveira e Harder (2008, p. 76) de “competência brincante”. Como bem disse Marcos: “E aí nós vamos trabalhar assim, vamos trabalhar como criança, com prazer” (subitem 5.1.4, p. 305). Foi, portanto, no caráter lúdico e de prazer presente nas relações e nas atividades musicais do grupo que havia uma aproximação mútua que dava maior leveza às atitudes, interações e atividades musicais exercidas por todos.

Chama-se lúdica toda atividade que permita ao indivíduo vivenciar sua inteireza e sua autonomia em espaço-tempo que gera autoconhecimento. Não se caracteriza necessariamente pela alegria, mas pela sensação de bem-estar; exige a integração e inviabiliza o fazer mecânico. A ludicidade definida do ponto de vista interno e integral, leva à experiência de plenitude na integração do pensar-sentir-agir. (PORTO apud MARTINS, 2009)

O prazer não deve ser tomado apenas no sentido da espontaneidade pura, destituído de formalidades próprias, ou da crença da relação desprazer-trabalho, como acontece em

²¹⁰ Autor de *Homo Ludens: von Unprung der Kultur im Spiel*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2000. Obra digitalizada. Segundo Roger Callois, *Homo Ludens* é a obra mais importante na filosofia da história em nosso século [século XX]. Escritor de inteligência aguda e poderosa, ajudado por um dom de expressão e exposição que é muito raro, Huizinga reúne e interpreta um dos elementos fundamentais da cultura humana: o instituto do jogo (HUIZINGA, 2012).

algumas práticas de ensino e aprendizagem, pois o processo de ensino e aprendizagem pode ser permeado pelo prazer de descobrir, construir, criar e fazer música (SANTOS, 1990, p. 37). Tampouco é viável uma divisão entre uma educação voltada para o lúdico e o prazer e uma educação apenas para o domínio do conhecimento específico. Assim, Green (2002) considerou que o prazer (*enjoyment*) permeou a fala de muitos dos entrevistados em sua pesquisa. Green (2002, p. 104) afirmou: “Considerando que a concepção de ‘disciplina’ está associada com algo desagradável, o prazer foi um dos principais aspectos de todas as práticas de aprendizagem musical dos músicos”²¹¹, observadas em seu estudo. Inclusive, fez alguns comentários sobre como os atores sociais de sua pesquisa se referiam “explicitamente a ter diversão e prazer, outros, indicando entusiasmo de diferentes modos, falando sobre como eles ‘amaram fazer’ alguma coisa ou ‘amariam fazer’ algo”²¹² (GREEN, 2002, p. 104). O mesmo ocorreu na pesquisa de Grossi (2007, p. 11-12), quando um grupo de não estudantes de música respondeu ao caráter expressivo da MP [música popular], valorizando então a “corporalidade”, capacidade humana de responder com movimentos físicos-corporais, como “vontade de dançar” e “libertar o corpo de movimentos convencionais”. Com isso, Grossi entendeu que “esta dimensão prazerosa, distante da prática acadêmica dos docentes e consequentemente do cotidiano dos estudantes da música, podem ser consideradas (...), como um elemento não somente motivador para o aprendizado, mas também condutor da aprendizagem” (GROSSI, 2007, p. 12). O mesmo prazer e alegria mencionados por Nelson Freire durante a filmagem de seu documentário para o DVD Nelson Freire, ao assistir uma

²¹¹ *Whereas the concept of ‘discipline’ is associated with something unpleasant, enjoyment was, as has already been made apparent, a major aspect of all the musicians’ learning practices [so much so that it is impossible to do full justice to its centrality and all-pervasiveness in a dedicated section without repeating a good deal of data considered elsewhere].*

²¹² *[...] explicitly to having fun or enjoyment, others indicate enthusiasm in different ways by, for example, talking about how they ‘loved doing’ something or ‘would love to do’ something.*

gravação do pianista de *jazz* Errol Garner²¹³. Freire comentou o prazer que transparecia a performance de Garner e a cena do DVD mostra como ele ficava embevecido e emocionado, também, a partir de seus comentários, quando via Garner tocar com tanta alegria e espontaneidade.

h) Lidar com as emoções

O professor precisará saber lidar com as suas emoções para então aprender a lidar com as emoções de seus alunos. Isso ocorrerá quando houver aplicação da chamada inteligência emocional²¹⁴, que diz respeito ao autoconhecimento, à empatia, relacionamentos pessoais, automotivação e controle emocional. Nas análises feitas sobre o coro – Estado emocional (subitem 5.1.5.1, p. 319) –, em várias passagens durante a pesquisa, ficou evidenciada a interferência na atuação e na aprendizagem das coristas devido ao estado de espírito e estado emocional delas.

Conforme Oliveira (2008, p. 27), o profissional deverá usar “as emoções para facilitar o pensamento e compreender as emoções, administrar as emoções para ajudar no seu trabalho e aumentar a aprendizagem de seus estudantes”. Para realizar articulações pedagógicas na prática em sala de aula, Oliveira complementa que o “professor precisa saber cultivar as emoções positivas, pois estas favorecem a aproximação entre pessoas, e consequentemente, entre alunos, instituições, entre culturas”²¹⁵.

²¹³ “Vemos no filme um Nelson Freire de poucas palavras e grandes emoções, que aparecem quando fala de sua admiração pelos pianistas de *jazz*, em especial Errol[.] Garner” (NEDER, 2004).

²¹⁴ Embora Gardner não tenha utilizado o termo inteligência emocional, acredita-se que ele estava se referindo ao mesmo conceito quando utilizou os termos inteligência intra e inteligência interpessoal. Mas o termo só viria a ser mundialmente conhecido quando Daniel Goleman (1990) utilizou-o como título de seu livro. Segundo Gardner, as inteligências seriam oito: linguística, lógica, corporal, naturalista, lógico-matemática, intrapessoal, interpessoal e musical. Mas, segundo o Dr. Matheus Roriz, há ainda duas outras, a inteligência decisória e a inteligência existencial, e que têm uma de suas observações rebatida pelo engenheiro Eduardo Ferraz, que entende que não só a inteligência intrapessoal e interpessoal pode ser desenvolvida na fase adulta. “Apesar do frequente declínio na memória de curto prazo em idosos doentes, muitos tipos de inteligência continuam melhorando em idosos saudáveis, sobretudo as inteligências intrapessoal, decisória e linguística” (RORIZ, 2012).

²¹⁵ Com esta postura positiva e satisfação dos alunos em participar de aulas tão motivadoras e nas quais os professores tenham essa sensibilidade de olhar atentamente para seus alunos e ajudar no seu desenvolvimento

i) Promover o desenvolvimento da disciplina e da concentração

A promoção sobre os aspectos da disciplina e da concentração nos alunos implica persuadi-los através mais de exemplos do que com palavras e discursos, na tentativa, inclusive, de disfarçar essa ideia de disciplina ligada a algo desprazível (que desagrada). A palavra disciplina gera um desconforto para todo aluno que a ouve, pela palavra estar ligada à ideia de rigidez, comportamento correto, retidão e, assim, os alunos tendem a fugir do sentido “militarista” incutido pelo senso comum. Todavia, disciplina deveria ser tomada a partir do seu sentido etimológico, consoante ao de discípulo (pupilo), que significa “aquele que segue”. Portanto, o verbo disciplinar pode ser tomado, também, como sinônimo de instruir, educar, treinar, dando ideia de modelagem total de caráter. A educação carece incutir essa ênfase sobre a disciplina como sendo “uma disposição dos alunos em seguir os ensinamentos e as regras de comportamento”(JORGE e TIGRE, 2012, p. 5). A questão está no modo como o professor orientará seus educandos a seguir seus ensinamentos e regras de comportamento.

De fato, observa-se atentamente que, em grupos da cultura popular, não se ouve menção sobre o termo (ou ele é evitado), embora este esteja presente em seu processo de ensino e aprendizagem musical. Pois a noção de disciplina é absorvida pelos participantes do grupo a partir das atitudes de seu dirigente, condutor ou facilitador das relações pedagógicas. A disciplina, como observado no grupo estudado, bem como a concentração foram desenvolvidas a partir do envolvimento que o mediador estabeleceu com os educandos, dentro da prática educativa musical e nas interações com o grupo, também explicitados por seu discurso, além dos exemplos. Ao lidar com a falta de um desses aspectos, o professor

musical, cognitivo e pessoal, estaremos contribuindo para aumentar o índice da felicidade interna bruta (FIB), que vem sendo executada, aos poucos, em alguns países, dentre eles o Brasil. O FIB é um indicador sistêmico desenvolvido no Butão, um pequeno país do Himalaia. O conceito nasceu em 1972, elaborado pelo rei butanês Jigme Singya Wangchuck. As nove dimensões do FIB são: bem-estar psicológico, saúde, uso equilibrado do tempo, vitalidade comunitária, educação, cultura, resiliência ecológica, governança e padrão de vida. (ORGANIZAÇÃO FELICIDADE INTERNA BRUTA, 2012).

precisará valer-se de atividades interessantes, desafiadoras e disciplinadoras, a fim de despertar a concentração e a disciplina, condições essenciais para que o aluno assim realize qualquer tarefa, inclusive a musical. Para obter tais intentos, o professor precisará sempre que oportuno propor atividades em que se necessite a participação de todos, que façam sentido para o grupo e que sejam mais interessantes quando realizadas coletivamente, lidando com sensibilidade e autodeterminação. A disciplina e a concentração também deverão fazer parte do cotidiano do grupo, passando a ser uma segunda natureza expressada pelo desejo coletivo como elementos auxiliares no desenvolvimento de todo o grupo.

j) Diálogo com seus educandos; diálogo entre áreas do conhecimento

Um diálogo prescinde de um locutor e de um interlocutor. Assim, dar oportunidade de ouvir o seu interlocutor é não só uma atitude democrática como a promoção do exercício da liberdade expressiva plena. Nas práticas magistrocêntricas, o diálogo ficou longinquamente perdido da relação professor-aluno. Entretanto, não se trata apenas de um respeito ao direito que todos têm de se expressar, mas de darmos a chance de acatar e trocar ideias com os alunos a partir da diversidade de opiniões e cultura existentes – verdadeiro diálogo. Opiniões estandarizadas e unilaterais serão sempre menos interessantes, pois o mundo é dialetizante e necessita de constante diálogo para mover-se. “A homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica. Que sejamos capazes não apenas de acolhê-la, mas de estimulá-la” (PENNA, 2006, p. 42).

Embora nas pesquisas que incluem mestres da cultura popular seja visível a autoridade que eles exercem e que essa autoridade esteja implícita nas relações, percebeu-se que o músico responsável pela condução do processo de aprendizagem não usava esse poder nas relações interpares impositivamente, uma vez que o diálogo era frequente e havia uma

abertura para discutir as escolhas individuais. E esse talvez tenha sido um dos elementos diferenciadores da atuação desse mediador dentro do grupo.

Além de promover o diálogo entre e com os educandos, o professor promoverá também diálogos interáreas. Portanto, “no nosso entender, a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que os indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento” (FONTERRADA, 2007, p. 33), e acrescenta, ainda, “sem qualquer forma de exclusão”. Vale dizer que o diálogo deve se processar também entre a música e outras áreas do conhecimento, pois os exemplos utilizados pelos articuladores no coro em estudo perpassaram pelas questões musicais para atingir outros campos do conhecimento, na tentativa de ampliar o desenvolvimento e crescimento de seus educandos, em torno de realidade atual constante e indecomponível.

Instalado o diálogo, haverá abertura para a discussão e troca de ideias e opiniões, permitindo que os alunos se expressem espontânea e naturalmente. O diálogo não reduz seus efeitos ao campo ideal (ideias), mas precisa ser exercitado dando oportunidade para que o aluno tome efetivas atitudes e realize suas escolhas do ponto de vista das atividades musicais que serão propostas. Pois lembremos que o professor é um mediador que deve fomentar estados de criatividade frequentes e permitir o uso constante das opções do próprio educando no intuito de que eles promovam suas próprias descobertas.

Se não se der voz ao aluno, se ele não tiver condições e espaços para dizer, impede-se seu processo de compreensão ativa. Aliás, esta supõe, de acordo com Bakhtin, uma interlocução, uma interação verbal na qual há sempre um falante e um ouvinte que se alternam e que se engajam em um processo discursivo dialógico. Nesse processo, que permite a contrapalavra, a argumentação, é que se torna possível uma aprendizagem, a qual se organiza em novas formas de pensar a partir dos objetos de estudo. Essa ideia de Bakhtin, de uma situação compartilhada que favorece a aprendizagem, é defendida também por Vigotski, em a *Formação Social da Mente* quando afirma que o

processo de construção do conhecimento acontece primeiro no plano interpessoal para depois acontecer no plano intrapessoal. (FREITAS, 2010, p. 64)

O diálogo também se faz necessário nos meios acadêmicos, pois “é preciso que o conhecimento científico, escondido muitas vezes sob o discurso musical acadêmico, dialogue com o discurso musical das ruas, sem hierarquização, para que, tanto um quanto outro, possam ser enriquecidos” (ASSANO, 2001, p. 6). O outro lado da questão pode ser analisado através da necessidade de saber como ocorrerá tal diálogo, ou seja, o que um campo do conhecimento formal acadêmico pode aprender com o conhecimento “das ruas” e vice-versa, sabendo-se, entretanto, que essa troca não ocorre tão tranquilamente e de modo concatenado. No caso da música, o referido diálogo comumente ocorre dentro da área em situações de aprendizagem diversas, quer dizer, entre o meio escolar e o não escolar, com visão de mundo e práticas diferenciadas, mas não propriamente de ordem superior a outra. Como afirmou Feichas (2011, p. 292):

É difícil para aqueles com experiência informal fazer uma conexão entre o que eles já sabem e o que eles estão aprendendo – em outras palavras, construir uma ponte entre suas experiências prévias e padrões musicais de escola de música. Ignorando as identidades dos estudantes e conhecimentos prévios e tentando amoldá-los a um mesmo padrão, a escola contribuirá para a reprodução dos mesmos estilos e com isso perpetuar o modelo tradicional [de ensino].²¹⁶

Segundo Kraemer (2000, p. 52), “a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas (...) filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história”. Assim, não se pode ignorar a necessidade de ampliar o conhecimento sob as demais áreas fechando-se em um universo

²¹⁶ *It is difficult for those with informal experiences to make a connection between what they know already and what they are learning – in other words, to construct a bridge between their previous experience and the musical patterns of the Music School. In ignoring students’ identities and previous background and trying to fit all into the same mold, the School will contribute to the reproduction of the same styles and thus perpetuate the traditional model* (FEICHAS, 2011, p. 292-293).

específico, ou seja, sem dialogar com as outras disciplinas e sem transversalidades. Segundo Morin (2000, p. 36), “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente”. No mundo atual, o estabelecimento do conhecimento em rede tem sido inevitável; para tal, a contextualização, o multidimensionalismo, a complexidade são armas para enfrentar novos tempos.

6.2.4 Entre Pares

a) Liberdade expressiva; cumplicidade e solidariedade entre pares

No grupo em foco, ficou claro que as pessoas detinham uma liberdade de se expressarem, de falarem sobre suas memórias, de trazerem cantos do passado e de opinarem. Essa liberdade expressiva era tão estimulante e essencial que todas aquelas que participaram de um mesmo momento de vida – o trabalho de ganho – compreenderam perfeitamente do que tratava o canto que trazia a colega, sobre o que se encenava e musicalmente quais eram as dificuldades umas das outras. Portanto, não se pode afirmar ao certo o que antecedia o quê. Se a livre expressão fortificava os laços de amizade, de cumplicidade entre pares, o cuidado com a performance umas das outras, o incentivo, o estímulo e a solidariedade entre elas ou se foi a cumplicidade e todos os demais pontos que fizeram com que aquelas pessoas estivessem ou se sentissem sempre impelidas a se expressarem, uma permissibilidade salutar, plasmada na liberdade expressiva. O fato é que a relação entre pares, normalmente, costuma estar imbuída de um respeito mútuo, é propulsora e tem um fator notadamente distintivo no aprendizado da música popular. Como mencionou Oliveira, em sua pesquisa, no contexto de trabalho dos mestres da cultura popular, “a consciência da importância do desenvolvimento do espírito colaborativo para uma aprendizagem significativa” pode ser observada, além da “valorização

do ensino-aprendizagem dentro do convívio social, desenvolvendo a cidadania e a solidariedade” (OLIVEIRA e HARDER, 2008, p. 75).

Embora Green considere que algumas atividades de aprendizagem são quase sempre essencialmente solitárias (como cópia de gravações, leitura e notação musical e consulta de livros), a solidão não seria a marca distintiva da aprendizagem do músico popular. De fato, são atividades acompanhadas por práticas compartilhadas com amigos, irmãos e outros parceiros, que incluiriam a chamada aprendizagem dirigida entre pares (*peer-direct learning*) e aprendizagem de grupo (*group learning*). Ambos os tipos de aprendizagem ocorrem entre apenas duas pessoas ou em grupos de mais de dois, que pode surgir em encontros casuais ou em sessões organizadas; pode ainda acontecer separadamente das atividades de fazer musical ou durante ensaios e *jam sessions* (GREEN, 2002, p. 76).

A aprendizagem dirigida entre pares (*peer-direct learning*) envolve um ensino explícito de um ou mais pessoas pelo parceiro (GREEN, 2002, p. 76; 203), sendo, portanto, no fator intencionalidade, que se encontraria a sutil diferenciação entre sobre o que se entende por uma aprendizagem dirigida entre pares (*peer directed-learning*) e uma aprendizagem de grupo (*group learning*). Neste último, a aprendizagem ocorre a partir da interação entre os parceiros, na qual a intencionalidade de ensino estaria ausente.

‘Aprendizagem em grupo’ (*group learning*), pelo que entendo ser aprendizagem, ocorre mais ou menos inconscientemente e até acidentalmente, simplesmente através da tomada de parte nas ações coletivas do grupo. (...) Como um grupo de aprendizagem, a aprendizagem que resulta de uma direção de um colega (*peer-direction*) pode provir da visão, audição e imitação; mas a diferença é que a aprendizagem é explícita e intencionalmente guiada e dirigida pelo colega. A aprendizagem dirigida pelo colega (*peer directed-learning*) é neste caso uma forma de aprendizagem através do sendo ensinado²¹⁷. (GREEN, 2008, p. 120)

²¹⁷ ‘Group learning’, by which I mean learning that occurs more or less unconsciously or even accidentally, simply through taking part in the collective actions of the group. [...] As with group learning, the learning

Devemos lembrar que Green (2008), em sua pesquisa, trabalhou com um universo de músicos populares, na maioria jovens, cuja afinidade pela música pop e rock basicamente unia esses pares. E que também, como em outras pesquisas, os atores sociais desses contextos de aprendizagem costumam estar unidos pelo sentimento de solidariedade, cooperação e afinidades de valores e objetivos comuns. Entretanto, analisando outras pesquisas que trataram de aprendizagem musical em grupo, localizei o estudo de Kebach²¹⁸ (2007, p. 4), que atentou que o adulto, por exemplo, “cria, primeiramente, suas próprias hipóteses, para somente depois procurar coordenar suas ideias com as dos outros. Esse é o ponto de partida para as construções musicais cada vez mais complexas. (...) para produzir em grupo é preciso que haja cooperação”.

Com os exemplos acima, quer-se entender como interagem os pares, seja entre jovens, seja entre adultos ou entre crianças. Seja de modo explícito dirigido ou pelo envolvimento em grupo, eles necessitam do trabalho musical cooperativo na criação, execução ou qualquer atividade do fazer musical. No grupo das Ganhadeiras, uma parte da aprendizagem se deu pela aprendizagem dirigida entre pares (quando, por exemplo, as crianças cantavam ou ensaiavam, mantendo um diálogo de aprendizagem entre elas), outra ocorreu através da aprendizagem em grupo, englobando um misto tipológico de aprendizagem musical, pois, de acordo com a definição de aprendizagem em grupo, a figura do professor realmente esteve ausente.

that results from peer-direction may arise from watching, listening and imitation; but the difference is that the learning is explicitly and intentionally guided and directed by a peer. Peer-directed learning is thus a form of learning through being taught.

²¹⁸ “Compreendeu-se que o adulto vai criando ferramentas que lhe permitem resistir às tiranias dos pontos de vista egocêntricos, cooperando moralmente e intelectualmente, de modo cada vez mais complexo. Correlativamente, ele cria também mecanismos operatórios que o possibilitam progressivamente fugir de opiniões ilusórias dos outros e de suas próprias. Isso lhe garante sair, isto é, libertar-se de seu próprio egocentrismo moral ou intelectual. Do ponto de vista moral, procura compreender formas diversas de organizações musicais, dependendo do contexto cultural de onde cada um se origina. Do ponto de vista intelectual, vai aos poucos compreendendo que as contribuições de cada um são ricas e podem ser o ponto de partida para formas criativas de novas organizações sonoras executadas coletivamente de modo operatório” (KEBACH, 2007, p. 5).

Em sala de aula, as articulações entre pares que porventura surjam a partir de subgrupos de pares (grupos menores) poderão ser observadas pelo professor, porque, se no mundo da música popular ocorre uma ausência da figura do professor, na sala de aula de música a situação ainda é diferente. Até que alguns paradigmas sobre o que seja um professor de música venham a mudar, essas relações entre pares deverão ser acompanhadas e fomentadas por ele, uma vez que são construídas no âmbito de sala de aula e durante o transcorrer da aula. Portanto, pensando nesse modelo de aprendizagem, alguns projetos já começam a ser trabalhados de modo diferenciado, nos quais os alunos, em escolas inglesas, autogerenciam sua aprendizagem musical a partir da formação de bandas, copiando músicas de CDs (livre escolha do grupo), “tirando de ouvido”²¹⁹, reproduzindo a partir de sua releitura (falaremos mais sobre isso no tópico sobre A prática dos músicos populares), seja música erudita ou música popular.

As relações em sala de aula assemelham-se a qualquer relação de amizade em que os envolvidos têm afinidade, empatia²²⁰ e simpatia por alguns e por outros não, “escolhem” suas amizades por inúmeros motivos e, de certo modo, inconscientemente, por nenhum motivo aparente e específico. Nem todas as pessoas têm facilidade para interagir com seus pares de modo próprio. Algumas vezes, é necessária a intervenção de um elemento agregador, externo

²¹⁹ Uma das práticas de músicos populares é o “tocar de ouvido” e o “tirar de ouvido”. Segundo Lacorte e Galvão, a “aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. É importante destacar que apesar da música ser conhecida como uma arte essencialmente ‘aural’, ela é vivenciada e aprendida de diferentes maneiras; nesse processo, outros sentidos são frequentemente utilizados”. Além de discutir sobre alguns modos de aprendizagem musical, um dos objetivos mencionados, em sua pesquisa de caráter qualitativo exploratório, foi identificar significações sobre os músicos “bom de ouvido” e a escuta atenta e intencional (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 29-38).

²²⁰ “A empatia, do grego *empathia*, *em-pathos*, conota sentir desde dentro numa acepção de acolhimento afetivo mais intenso e íntimo através de uma cumplicidade penetrante para com o outro. Na relação de empatia, o vínculo se tece de modo mais aproximante em que cada indivíduo se compadece e se envolve com os sentires do outro, de como co-implicado. Supõe uma relação de entrelaçamento de afetos na instauração de redes afetivas que incidem em compartilhamentos íntimos mediante relações de trocas e de implicação mútuas” (ARAÚJO, 2008, p. 96).

à relação – um facilitador dessas relações, daí se frisar a importância das dinâmicas de grupo nas aulas de música.

Em artigo publicado por Oliveira, mencionado no capítulo de revisão de literatura “Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística”, a autora descreveu algumas das principais ações a serem desenvolvidas pelo(a) professor(a), dentre elas: “1. Ações de empatizar com a atividade dos sujeitos (percepção da atividade da criança); 2. Ações que estimulem os participantes; 3. Ações que desenvolvam a atividade iniciada pelos participantes” (OLIVEIRA, 1979, p. 55). Essas proposições são um forte exemplo sobre a necessidade de intervenção do professor em termos de empatia, estimulação e continuidade da atividade proposta pelos aprendentes.

Quando falo que as relações entre pares são como as amizades e que podem surgir aparentemente sem motivo, digo uma meia verdade, uma vez que esse “motivo” aparente talvez esteja exatamente no fator empatia entre as pessoas composta pela afinidade de gostos, valores, ideologias ou mesmo pela “química” entre os seres (pois, antes de tudo, somos “seres químicos”²²¹). Para Ostrower (1998, p. 26 apud ARAÚJO, 2008, p. 96), “compreender e criar envolve nossa capacidade de *empatia com as coisas*” e, por conseguinte, com as pessoas. O professor necessita criar um ambiente simpático e empático para os alunos e desenvolver uma “escuta sensível”, o meio pelo qual se “procura compreender por *empatia*” (BARBIER apud ARAÚJO, 2008, p. 97-98). Enquanto a empatia é uma aptidão para partilhar as ações, os afetos e os pensamentos do outro (CYRULNIK apud ARAÚJO, 2008, p. 96), a simpatia é como um elo:

²²¹ “Quando o nosso cérebro processa milhões de informações para comandar nossos movimentos, nossas emoções ou nossas ações, o que está ocorrendo é química. A química está presente em todos os seres vivos. O corpo humano, por exemplo, é uma grande usina química. Reações químicas ocorrem a cada segundo para que o ser humano possa continuar vivo.” [...] “Quando não há mais química, não há mais vida. Química é vida” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INDÚSTRIA QUÍMICA, 2012).

Como uma ponte que interliga e aproxima as pessoas mediante o sentimento de acolhimento e de solidariedade para a escuta e o diálogo, para a convivalidade. A simpatia emerge da cordialidade (...), no ressoar dos sentimentos de generosidade e de altruísmo, através da floração do riso largo que, ternamente, contagia e aproxima. (ARAÚJO, 2008, p. 95-96)

b) A pedagogia do acolhimento e sentido de pertencimento

Em conjunto, os pares se acolhem mutuamente nas falhas e nos acertos e criam um sentido de pertencimento ao grupo e seu contexto. Uma vez que as pessoas se conhecem, sabem os nomes, apelidos, trejeitos e idiossincrasias dos participantes de um grupo, com eles passam a se identificar, aumenta o sentido de pertencimento ao meio. O olhar para o membro pertencente ao grupo e com quem em conjunto se constrói musicalmente fortalece a ideia de família. Assim, o grupo passa a ser uma extensão familiar, pessoas a quem desejamos que a aprendizagem exista em todas as esferas, não só musicais, mas de vida.

O olhar educativo, dentro do grupo, foi mais ameno e condescendente, menos severo e exigente. Afinal, “somos todos um só corpo” (capítulo 1, p. 1). Essa observação é corroborada pelos autores Moll e Greenberg que, em sua concepção, combinaram uma análise sobre o ambiente doméstico com o ensino das primeiras letras em sala de aula²²². “Há[,] no ambiente doméstico[,] várias ZDPs que se manifestam sob diferentes formas, dependendo da história social da família e do propósito e objetivo da atividade. Essas zonas são claramente baseadas no conhecimento ou conteúdo, e raramente são triviais” (MOLL e GREENBERG, 2002, p. 23).

²²² O projeto de pesquisa abarcado pelos autores foi suportado por três atividades: 1) uma análise etnográfica da transmissão de conhecimento e de habilidades no âmbito dos grupos domésticos de uma comunidade hispânica de Tucson. 2) a criação de um laboratório extraclasse onde pesquisadores e professores usassem a informação da comunidade para realizar experimentos com a instrução erudita e 3) observações em sala de aula nas quais seriam examinados métodos existentes de instrução e se investigasse como mudar a instrução, aplicando o que era aprendido no trabalho extraclasse. Os autores construíram, portanto, a ideia de que cada lar seria um local educacional cuja primeira função era transmitir conhecimento que incentivasse a sobrevivência de seus dependentes. O laboratório funcionaria, portanto, como uma estrutura “mediadora” entre a sala de aula e a família, além de apoiar novas práticas de ensino que fizessem amplo uso dos recursos da escola e da comunidade.

Em outras palavras, encontrar o tipo de pedagogia encontrada no grupo das Ganhadeiras, bem como a presença de suas zonas de desenvolvimento proximais, se baseou no conhecimento doméstico, neste caso, no contexto social do grupo e de seus propósitos, se pensarmos o grupo como uma grande família. O que nos leva à conclusão que nós, professores, precisamos tentar observar e analisar como se dá tal dinâmica com os nossos alunos, dentro das possibilidades e mobilidades de interação entre professor-aluno.

Ao se trabalhar com um número expressivo de pessoas em um determinado contexto, acabar-se-á por se criar uma família musical, e da relação afetiva entre os participantes decorrem cumplicidade, respeito e acolhimento entre seus pares.

Há a alegria de fazer música junto, desde o canto em corais até a participação em um conjunto de rock; trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se constituir, de se vivificar como grupo solidário; os participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras. (SNYDERS, 1992, p. 88)

A pedagogia do acolhimento, no grupo estudado, não representou uma visão paternalista, mas revelou-se através da preocupação em conscientizar e preparar seus participantes para a vida artística, cultural, social e política de sua comunidade e do seu país, participando ativamente das decisões políticas tomadas pelo grupo e do pensamento de que, como parcela de uma associação, os jovens representavam o futuro da manutenção de um grupo. Em outro sentido complementar, a pedagogia do acolhimento tem alguns fundamentos necessários para se observar, correspondendo a uma pedagogia que aceita as pessoas, as acolhe, mas que as provoca no sentido da superação de seus limites e que, enquanto formação cidadã, amplia o poder de construção de cada pessoa, a regulação, o controle e a consciência de suas manifestações ou o objetivo a que se destinam os ensinamentos recebidos.

Quando falamos de acolhimento, não estamos nos referindo apenas a uma pedagogia voltada para a inclusão social ou de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, mas, também, ao fato de os membros do grupo terem tomado uma postura voltada à consciência cidadã e ao acolhimento de pessoas da comunidade e adjacências para comporem o grupo, sem exclusões²²³. Ou mesmo ao tomarem uma medida protetiva para os adolescentes da comunidade, permitindo que estes, ao se envolverem com um plano educativo e cultural, fossem, a princípio, orientados a evitarem situações de risco social²²⁴. Ou, ainda, dando oportunidade de uma formação, tendo como eixo uma manifestação cultural que proporcionava uma logicidade na aprendizagem, uma vez que os saberes, as técnicas e o planejamento estavam sendo constantemente explicitados e correlacionados, fazendo aclarar aos seus integrantes sobre os intentos dessa pedagogia. Além disso, porque a formação de homens, adolescentes, mulheres, pessoas jovens e idosas foi pensada de modo integral, tendo sido esse o cerne da pedagogia empregada, como costuma acontecer entre grupos de manifestação cultural. Posicionamento esse corroborado pelas análises de Oliveira e Harder²²⁵ (2008, p. 75), em que se verificou um “entendimento e compreensão do intrincado tecido da atuação docente dentro do meio sociocultural e das relações com os alunos, tudo dentro do contexto de atuação, visando prioritariamente à formação da pessoa integral, como um ser-cidadão”. Portanto, diante da ideia de acolhimento, esteve imbuída toda sorte de articulação político-pedagógica e musical, pensada de modo imbricado aos elementos da vida cotidiana e

²²³ Como explicitou a fala de Marcos: “Se não traçar uma direção cultural, no próprio aprendizado que são deles, do dia a dia, dessa convivência com essas senhoras, nós vamos perder essas crianças” (MARCOS, entrevista, subitem 5.1.3 desta tese, p. 294).

²²⁴ Ações para evitar as situações de risco social são encontradas espalhadas pelo Brasil, como a Fundação Romi, atuante, principalmente, na proteção à criança na primeira infância “Uma criança ou adolescente, com circunstâncias de vida desfavoráveis, estará exposto a todo tipo de violência, ao uso de drogas, ao crime, além de estar privado de vivências afetivas e culturais, fundamentais para o pleno desenvolvimento biopsicosocial” (FUNDAÇÃO ROMI, 2012).

²²⁵ A arte musical, assim como as demais habilidades e talentos, é uma das possíveis realizações do aluno como ser humano. Apenas uma das possibilidades, a depender do interesse que ele demonstrar ter por essa arte (OLIVEIRA e HARDER, 2008, p. 75).

para uma formação cidadã. Daí concordar com Paulo Freire (2000, p. 42) quanto à não neutralidade do ato de ensinar, pois “em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe”. Mais adiante, diz:

Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 2000, p. 69)

c) Conquistar a autonomia

Entre pares, reforça-se a conquista pela autonomia individual performática que representa uma assunção de todos os envolvidos. O educando treinado para a conquista de sua autonomia tende a melhorar sua execução e atuação; conseguindo conquistá-la a partir da aprendizagem, não só consegue uma segurança e experiência como através disso poderá passar aos seus pares os conhecimentos advindos de sua prática. Trabalhar em pares, auxiliado pelas ZDPs, desenvolve a zona indeterminada da prática e eleva o nível potencial de desenvolvimento dos alunos. Principalmente, serve de modelo para os menos experientes auxiliados pelos mais experientes na busca pela autonomia. “A literatura mais relevante sobre a autonomia na aprendizagem acentua a importância da inter-relação com os outros para que o aprendente possa assumir um maior controle na sua aprendizagem” (MOURA, 1999). Reforçando, ainda, que a ZDP comporta a avaliação da independência no desempenho do aprendente, sendo o resultado mais lógico de uma ZDP o seu desempenho independente.

Uma das obras educativas de maior referência é a do educador e filósofo Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia (1996), em que diz:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 35)

De fato, a conquista da autonomia e independência engloba uma série de capacidades e habilidades, não se restringindo apenas à independência artística, mas constroem no aluno a capacidade do seu próprio agir no claro entendimento de que só a autonomia permitirá que o aluno faça suas escolhas, se realize na arte ou fora dela, mas se realize como ser humano. E que, sendo dentro da arte, possa participar efetivamente em termos musicais, favorecendo que o contributo da música promova seu bem-estar. Assim declarou a *International Society of Music Education (ISME)* em sua carta, no tocante à promoção da educação musical em todo mundo: “O acesso a todas as oportunidades de aprenderem música para desenvolver habilidades musicais e entendimentos, e participar ativamente em vários aspectos da música é essencial para o bem-estar social que, por sua vez, é essencial ao bem-estar da sociedade” (ISME apud OLIVEIRA, 2008, p. 18).

d) A técnica do bom humor²²⁶

Percebemos que as relações e articulações que surgiram ao longo do processo de ensino e aprendizagem analisado tiveram no bom humor um dos melhores facilitadores

²²⁶ Diálogo real entre mãe e filha (do 8º ano do ensino fundamental, prestes a fazer 12 anos de idade, novata em um colégio, no seu segundo dia de aula): – Ninguém gostou da professora C., só eu (a menina já conhecia a professora do colégio que havia estudado anteriormente). – Por quê, filha? – Porque há um “capricho” dos alunos, lá, de que todos os professores têm que ser engraçados. – Engraçados como? Bem-humorados? – É porque todos eles fazem brincadeiras. E a professora C. é mais séria, mas ela é ótima, eu, pelo menos, gosto dela, eu adoro ela. Mas, parece que os outros, não. Tavam até querendo fazer um abaixo-assinado para que a professora A. voltasse pra lá. – Mas, ela é boa professora? – Eu gosto muito dela, eu acho. – Ela é professora de quê? – De português.

pedagógicos, ajudando na comunicação entre os atores sociais envolvidos, melhorando a atenção e a concentração dos participantes nas ações educativas musicais, criando um ambiente favorável e descontraído, tornando os ensaios e as atividades propostas mais criativas e prazerosas e aumentando o grau de interação e de satisfação entre os participantes. Principalmente, criando uma empatia e amenizando as críticas, facilitando o decorrer das atividades musicais coletivas.

O papel do bom humor, conforme Gabriel Chalita (2008): “É amenizar o coração. (...) O sorriso no rosto reflete e até condiciona o estado de espírito. O professor que sorri certamente terá mais inclinação para fazer comentários positivos sobre as diferenças de cultura, ideologia, classe social, gênero etc.”. Ou, ainda, como comentou Barros, baseado na interpretação da primeira página de A Gaia Ciência de Nietzsche e de algumas passagens do livro O Riso de Henri Bergson:

O mestre que nunca ri de si é um mestre preconceituoso, portanto, inconscientemente risível devido à cristalização de suas ideias que deixam de ser revistas, repensadas, por terem assumido contornos absolutos com pretensões de universalidade. Já o ‘mestre que ri de si’ não se vincula à falsa segurança de algum pensamento pretensamente inquestionável, mas se mantém atento ao devir da vida por explorar as potenciais perspectivas a serem criadas e experienciadas. (BARROS, 2012, p. 5)

Cunha, em sua pesquisa voltada para o processo de formação e educação de professores, decidiu estudar a concepção sobre bons professores, discutindo a própria ideia de “bom professor” presente nos alunos, em consonância com determinado contexto social. Um dos aspectos considerados na fala dos respondentes foi “o valor que eles davam ao prazer de aprender, algo que se poderia traduzir como um clima positivo na sala de aula. O ‘senso de humor do professor’, ‘o gosto de ensinar’, ‘o tornar a aula agradável, interessante’ foram aspectos que os alunos apontaram como fundamentais” (CUNHA, 1989, p. 72).

Assim, compreendi que, por mais competentes que os professores possam parecer, há que se tentar explorar a técnica pedagógica do bom humor, pois essa maneira de lidar com a vida também abrirá caminhos. Além do que, a alegria e o bom humor são as melhores terapias para o homem, que o diga Hunter “Patch” Adams, o “doutor da alegria”, como também diria meu amigo e educador musical Rui Cipelli²²⁷.

Todas as características supracitadas que culminaram nas recomendações fizeram parte da autorregulação de todo o processo de ensino e aprendizagem nas Ganhadeiras de Itapuã, cuja finalidade-mor do dirigente musical visava exatamente à independência, à autonomia e à produção musical do grupo²²⁸.

6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas recomendações foram aventadas para este final de capítulo na crença de que a finalidade de um estudo não se restringe apenas ao cumprimento da delimitação de seu objeto de pesquisa, mas traz, em seu arcabouço de intenções, a necessidade de apontar a preocupação de levar os resultados desta pesquisa, de algum modo, a uma aplicabilidade efetiva e à discussão, citando alguns exemplos a serem seguidos e que vêm sendo efetivados na área da educação musical.

²²⁷ O primeiro tornou-se mundialmente conhecido depois do filme intitulado, na versão brasileira, “O amor é contagioso”, ficando famoso pela sua metodologia inusitada no tratamento de enfermos. Seu lema: “a amizade é o melhor remédio”. Atualmente, Patch e sua trupe de palhaços viajam pelo mundo para áreas críticas em situação de guerra, pobreza e epidemia, espalhando alegria, o que é uma excelente forma de prevenir e tratar muitas doenças. Além de médico, humorista, humanista e intelectual, é também um ativista em busca da paz mundial. (ADAMS, 2012). O segundo, um pianista paulista que estudou na Bielo-Rússia, educador musical com mais de 20 anos de docência, que utilizava suas brincadeiras e bom humor para atrair a atenção e motivar seus alunos em suas aulas de música. Certo dia, contou-me que havia encontrado uma de suas alunas de um colégio particular onde ensinara e ela lhe falou que havia se formado em música, tinha se tornado clarinetista (ou oboeísta) e agradeceu pelas aulas de música que a inspiraram. Enfim, contou-me com um grande orgulho e bastante emocionado.

²²⁸ Em outras palavras: “O professor desenvolve atividades práticas de forma a envolver o aluno e propiciar oportunidades para que ele possa, simultaneamente e no seu próprio tempo, desenvolver ações de observação, seleção dos conhecimentos para a realização eficiente da manifestação cultural, e de aplicação do conhecimento para que a ação seja realizada da forma mais eficaz, social e culturalmente aceita” (OLIVEIRA e HARDER, 2008, p. 76).

6.3.1 Percepção Musical

Estas recomendações finais são fruto das observações a partir da experiência junto ao coro das Ganhadeiras de Itapuã que suscitaram ponderações sobre um aprofundamento nas aulas de educação musical, com ênfase para a questão da percepção musical, por compreender que é a percepção que abre portas para a formação do aluno que futuramente irá lidar com outras atividades musicais, quer seja de composição, improvisação, leitura, execução, dentre outras. Pois, como concluiu Staleva (apud SANTOS, 1994, p. 101), “a base psicológica da percepção musical inclui estimulação: auditiva, visual, motora e tátil”.

A percepção liga-se à apreciação, talvez como um ponto antecedente, uma vez que perceber, quer dizer, adquirir conhecimento de, pelos sentidos, compreender, notar, ouvir, ver bem, ver ao longe, para então apreciar. Devendo salientar que ainda são poucos os trabalhos de pesquisa, no Brasil, cuja temática central tenha a apreciação musical como atividade valorizada e discutida (LAZZARIN, 2000; FREIRE, 2001; BASTIÃO, 2007).

A apreciação musical possui elementos filosóficos nos quais se inserem o pensar musical e forjam um significado sobre a música cujo sentido pode ser discutido como um *a priori*, levando o professor à reflexão do fazer (composição, transcrição, improvisação, etc.) até a criação musical. E este é um ponto assaz importante para ser discutido na área da educação musical, também porque a apreciação tem a dimensão primeira do “ouvir musical”, para o qual as “descrições verbais e gráficas de obras de arte têm um lugar importante no ensino e avaliação do ouvir. (...) mas os educadores musicais precisam lutar contra a tentação de avaliar o ouvir musical apenas em termos do conhecimento musical formal dos

estudantes”²²⁹ (ELLIOTT, 1995, p. 105). Daí a necessidade de se estudar outras formas que avaliem o ouvir musical e outros modos de percepção.

As músicas populares e seus modos de aprendizagem têm, na percepção musical, um enfoque que enriquece a educação musical com suas metodologias e propostas alternativas, em relação ao conhecimento musical formal (TANAKA, 2006; TANAKA e CIPELLI, 2008; TANAKA-SORRENTINO, 2009). É através da percepção musical que a música popular²³⁰, como o rock, o pop, o samba de roda e outros estilos, expõe uma de suas atividades mais destacadas e desenvolvidas, visto que impulsiona o progresso de outras, como a improvisação, a composição, o arranjo, a criação musical, a emulação de sons, memorização, “tirar música de ouvido” (cópia), até mesmo tocar em uma *jam session*²³¹, dentre inúmeras atividades musicais.

A experiência demonstra que a música popular (no mais amplo sentido, independente de uma classificação oficial²³²), embora ainda alijada do âmbito de muitas práticas musicais dentro das escolas de música (conservatórios, departamentos de música de universidades), vem sendo aos poucos incluída em alguns cursos, como a licenciatura, por exemplo. Apesar de não ser uma prática assídua de alguns docentes, vem crescendo sua adoção pelos educadores musicais que têm essa preocupação inclusiva. Como afirmou Grossi (2007, p. 1), “apesar de haver uma quantidade significativa de publicações sobre a MP, suas especificidades e potencialidades educacionais, pouca informação tem sido transferida para a

²²⁹ *Verbal and graphic descriptions of formal knowledge have an important place in the teaching and assessment of listening. Students should be engaged in the forms of articulation. But music educators need to guard against the temptation to assess music listening solely in terms of students formal musical understanding.*

²³⁰ Abrangendo-se uma ampla “faixa de estilos, incluindo a música tradicional e moderna, gravada ou não, dos últimos cem anos de todo o mundo” (GREEN, 2000, p. 66).

²³¹ Cujo intento varia de uma ação musical na qual músicos se unem para tocar improvisadamente ou com arranjos predefinidos, ou ainda, para um encontro social no qual se realiza uma prática musical comunal.

²³² Mesmo porque desconhecemos uma classificação oficial, dada a extensa lista de gêneros conhecidos, surge, hoje em dia, os hibridismo ou *fusion* (fusão) (SILVA, 2000). Sobre novas tendências do gosto musical com estudantes de música, mostrando a diversidade de estilos no campo musical, sobre gosto musical e diversidade de gêneros musicais (TRAVASSOS, 1999).

Percepção Musical”. E, ainda, tão importante quanto à inclusão ou a utilização desse repertório de MP é não perder de vista os “referenciais que lhe conferem sentido e significado”, e complemento, sobretudo os referenciais daqueles que “fazem” e dos que aprendem através desse estilo de música. O número de educadores musicais que norteiam suas práticas utilizando a música popular cresce à medida que se tornam emergentes mudanças paradigmáticas no modo de ensino e não necessariamente de repertório. Para isso, devemos utilizar a MP como um *plus* ao tradicional repertório musical, o que não se configura um total abandono da prática anterior, mas um repensar na sua utilização em prol de uma prática somativa e integrativa²³³. Como disse Fogaça (2010, p. 228): “Desde que tenha recebido o aluno e todo seu histórico musical de maneira acolhedora, apresentar novos estilos, gêneros (...) é dar a oportunidade de ampliar seu gosto musical e sua visão acerca de repertório musical”. Afinal, como salientou Feichas (2011, p. 284), as comunidades musicais no Brasil possuem diferentes perfis, aos que classificou, em termos de formação, três grupos identitários: os estudantes de formação clássica (formação erudita), os estudantes de formação provindos da música popular (músicos populares) e os estudantes de formação mista que apresentam características de ambos os modos formal e informal (*mixed-classical group* e *mixed-popular group*).

Portanto, ao estarmos atentos para a variedade desses perfis, bem como do vasto repertório existente, notadamente em termos de música popular, entende-se que a “diversidade beneficiará estudantes que têm a mente aberta e a percepção relativista mais do que crenças absolutas de que certas músicas são superiores a outras” (FEICHAS, 2006, p. 4).

Como foi propugnado pela ISME (apud OLIVEIRA, 2008, p. 17-18), “todos os aprendizes devem ter a oportunidade de estudar e participar da(s) música(s) de sua(s)

²³³ Analogamente ao pensamento de uma “pedagogia de integração” (FEICHAS, 2011, p. 293).

cultura(s) e de outras culturas de outras nações, e do mundo”, e crê na “validade de todas as músicas do mundo, e respeita o valor dado a cada uma em particular pela comunidade a que pertence”. Enfim, a ISME acredita que a “riqueza e a diversidade das músicas do mundo são causas para celebração, uma oportunidade para aprendizagem intercultural e para a melhoria da compreensão internacional, cooperação e paz”.

Diante da riqueza musical que se tem e da riqueza metodológica do treinamento perceptivo que temos nos contextos informais de música, extraescolares, é quase impossível que não estejamos voltados para tamanha diversidade e que não ampliemos o repertório que comumente se utiliza nas aulas de música e os modos como lidamos com a educação musical de acordo com os diversos perfis de alunos existentes no Brasil (TOURINHO, 1995; TANAKA, 2010). Uma aproximação possível que faz coro com uma postura que pretende romper com a existência de uma concepção central e periférica que dicotomiza o ensino de música, consoante Feichas (2011, p. 285), que “alinha tipos de música no repertório; polarizando Mozart versus Kurt Weil; piano versus guitarra; música tocada versus leitura sobre música; e até curso de bacharelado versus curso de educação musical.”²³⁴

6.3.2 A Prática de Músicos Populares e da Música Popular

Um olhar mais acurado para as práticas de músicos populares demonstra que elas têm suas peculiaridades que diferem das práticas de outros músicos, por exemplo, formados nas escolas de música, primordialmente, no que tangem aos seus objetivos musicais. A prática dos músicos populares é, geralmente, voltada: à preparação para apresentação em público, à performance de um artista ou grupo de artistas; à valorização de um determinado estilo musical; a informar ao público sobre as práticas de uma comunidade musical, dentre outros

²³⁴ *There is a concept of central and peripheral in many cases, which are aligned with types of music in the repertoire; Mozart versus Kurt Weil; piano versus guitar; playing music versus reading about music; and even bachelor's versus music education courses.*

intentos²³⁵. Algumas de suas técnicas pedagógicas são direcionadas para a atuação de palco e inseridas em um contexto musical, cultural e social específico, pensadas para atender a um público e consumo diferenciados. Como em todo meio musical, existe um respeito pelo ambiente, pela cultura, pelas pessoas e pela função²³⁶ da música em seu contexto específico. Nesse sentido é que a prática desses músicos é digna de valorização, a exemplo das ricas lições que puderam ser aprendidas a partir da ênfase dada ao treinamento perceptivo e auditivo dos músicos e cantores no grupo em estudo; o acompanhamento dos músicos aos coristas com base em um gênero musical – o samba de roda –; no desenvolver a busca pelo reconhecimento das tonalidades que se adequassem às vozes e, conseqüentemente, um treinamento em função da conquista pela autonomia performática das cantoras; a forma de identificação do “colorido” das tonalidades (o tom escolhido) e o treinamento de “tocar de ouvido”.

A experiência de cantar/tocar como solista e em grupo nos mais variados estilos vai construindo essa excelência entre os músicos populares, sendo muitas vezes um treinamento absorvido através de anos de experiência e que geralmente ocorre talhando o músico para um trabalho musical profissional, principalmente em conjunto com outros músicos, instrumentistas e cantores. A aprendizagem cooperativa em grupo fundamenta-se na produção

²³⁵ Como explicou Vasconcelos (2002, p. 108), “as políticas educativas e culturais dos conservatórios alicerçadas numa ‘cultura de excelência’ baseada em critérios relacionados com a qualidade estética das obras e dos compositores estudados [...] conduziu à exclusão do seu espaço formativo de tudo o que não estivesse relacionado com esta postura. Esta ‘cultura de excelência’ tem como estrutura profunda no imaginário e na cultura dos conservatórios a diferenciação entre a ‘cultura cultivada’ e a ‘cultura popular’ (Santos, 1988). O primeiro caso valoriza-se e fundamenta-se com princípios ligados ‘à perenidade da obra e sua autenticidade relevando de um criador original [...] a cultura popular, por sua vez, é avaliada pela negativa uma vez que não se aplica os princípios anteriormente referidos’ (p. 689). Esta perspectiva etnocêntrica, hierárquica e bipolarizadora entre estes diferentes tipos de cultura é uma das características que percorrem, ainda de uma forma dominante, este subsistema [esta subsistência] de ensino”.

²³⁶ A função da música pensada complementarmente ao seu uso, segundo Merriam²³⁶ (1964, p. 219-227), dispensa a configuração social dada à música, seu emprego na sociedade ou funções subdivididas em: a) função da expressão emocional; b) da estética do prazer (do ponto de vista do criador e do contemplador); c) do entretenimento; d) da comunicação; e) da representação simbólica (ideias, coisas e comportamentos); f) da resposta física; g) do reforço conforme as normas sociais; h) da validação das instituições sociais e rituais religiosos; i) da função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e j) da contribuição para a integração da sociedade.

musical como um sistema orgânico. Tornar mais orgânica a prática musical e menos compartimentada, eis uma das grandes lições desse meio musical: instrumentos, palmas, canto, criação, aprendizagem, cooperação, tudo sendo trabalhado conjuntamente. A criação e a improvisação são atividades que podem desabrochar no trabalho em conjunto, porque se consideram a opinião e a atuação dos outros participantes como um elemento motivador e no qual se auxiliam mutuamente. Segundo Green, “tocar música popular é inseparável de uma variedade de atividades, incluindo, memorização, cópia, *jammimg*, ornamentação, improvisação, arranjo e composição” (2002, p. 41). Além disso, nessas práticas em grupo, inevitavelmente, surge a figura de um líder musical que abre perspectivas para a continuidade do processo de transmissão de conhecimentos musicais, muitas vezes de geração para geração. No trabalho coletivo, os participantes interagem e aprendem a se movimentar no palco mais facilmente, porque atuam de modo amplo, não só musicalmente, mas também coreograficamente, aprendendo a expressão e o sentido de ser um músico e cantor, enfim, um artista, o que efetivamente tem efeitos positivos na autoestima dos participantes, conforme o depoimento de muitas das ganhadeiras.

Valores e atitudes são agregados aos participantes de um grupo musical e não se admira que alguns deles sejam a tolerância e o compartilhamento de gostos²³⁷ (interação, cooperação, amizade), “ser uma pessoa capaz de encaixar, pessoa que tem uma ligação, comprometimento não só com a banda, mas com a música”, “empatia com o restante da banda” (GREEN, 2011, notas do curso).

Algumas práticas desses músicos foram pesquisadas por Lucy Green (2008) e descritas em sua obra (2002, p. 23), como, por exemplo, aprendizagem pelo “tocar de ouvido” (*ear playing*), composição (que inclui também improvisação) e os tipos de audição (*listening*),

²³⁷ V. SUBTIL (2006).

classificados em três tipos quanto à audição dos músicos sobre seu próprio produto musical, durante o período que eles estão fazendo música, tais como: a) a escuta intencional; b) a escuta atenta e c) a escuta distraída²³⁸, além do ouvir (*hearing*).

A audição de qualquer tipo é uma atividade crucial para todos os músicos. A escuta intencional, em particular, é uma parte de ambas aprendizagens informal de música e a educação musical formal. Contudo, para aqueles que tornam-se músicos populares tanto quanto outros tipos de músicos vernaculares, todos os tipos de audição – incluindo escuta atenta, escuta distraída e até o ouvir – também formam a parte central de um processo de aprendizagem. Mais ainda, (...) ouvir é uma parte fundamental da enculturação que é intrínseca ao desenvolvimento dos músicos populares, desde suas primeiras investidas no fazer musical diretamente às suas carreiras profissionais²³⁹. (GREEN, 2002, p. 23-24)

Além disso, existe a prática do ensaio-e-erro como elemento autorreforçador, autorregulador do envolvimento do aluno. O que, segundo Santos (1994), não deve ser compreendida como isenta de mediação cognitiva, pois o modelo ideal é perseguido e a cada repetição se dá a avaliação e eliminação de comportamentos insatisfatórios. O desejo de crescente habilidade na execução de um padrão musical ouvido funciona na prática musical.

Portanto, tais parâmetros, pode-se dizer, aparecem entre os músicos populares num processo de tentativa e erro em vários níveis, nas mais diversas atividades, como ocorre com a harmonia e o ritmo, descobertas auditivas, experimentadas e apreendidas pela vivência.

²³⁸ Segundo Lacorte Recôva e Galvão (2006, p. 219), a escuta intencional e a atenta, na pesquisa relatada, foram relacionadas à noção de intuição “fruto do primeiro aspecto, isto é, após um período de atenção, análise intensa e racional, o músico automatizaria o processo de escuta. (...) Essa intuição estaria baseada também na sensibilidade mais apurada, no interesse pelo o que está escutando e principalmente da bagagem do ouvinte”. Para Green (2000 *apud* RECÔVA e GALVÃO, 2006, p. 220), a escuta intencional tem um objetivo particular na aprendizagem do músico: colocar em prática o que foi ouvido. Já a escuta atenta envolve um nível de audição elevado, mas não necessariamente tem o objetivo de aprendizagem, quer dizer, ser reproduzida no instrumento pelo ouvinte. A escuta distraída refere-se a momentos nos quais a música está sendo ouvida, sem outro objetivo do que diversão ou entretenimento.

²³⁹ *Listening of any kind is a crucial activity for all musicians. Purposive listening, in particular, is a part of both informal music learning and formal music education. However, for those who become popular musicians as well as other types of vernacular musicians, all types of listening – including attentive listening, distracted listening and even hearing – also form a central part of the learning process. Moreover [...] listening is a fundamental part of the enculturation that is intrinsic to the development of popular musicians, from their earliest attempt at making music right through their professional careers.*

Baseada, portanto, nas práticas dos músicos populares e nos contextos informais de música, a professora Lucy Green (2000, 2002, 2003, 2005, 2008 e 2011) criou um projeto chamado *Ear Playing Project* (EPP), correspondente aos dois primeiros estágios de um projeto maior – *Musical Futures*²⁴⁰. O EPP pretende dar suporte aos alunos na preparação auditiva e práticas musicais nos exames em qualquer nível e em qualquer estilo de música, enquanto preparam professores para aplicar o projeto nas escolas. Os objetivos específicos do EPP são: demonstrar aos alunos alguns passos básicos que envolvem o tocar de ouvido (*ear playing*); aumentar a satisfação dos alunos de música para o fazer e a aprendizagem musicais; conectar habilidades auditivas a uma série de músicas, instigando os conhecimentos e gostos existentes de seus alunos; além de fornecer estratégias simples para professores de instrumento que possam ou não estar familiarizados com o tocar de ouvido ou com a aprendizagem informal eles próprios²⁴¹. Ainda, com base no depoimento da idealizadora do projeto, Lucy Green (2011, notas de curso), foi detectado que os participantes obtiveram uma melhora em suas habilidades: a) Tocando mais musicalmente: ouvindo, foram capazes de melhorar a audição da dinâmica, do fraseado, da interpretação, tornando-os musicalmente mais sensíveis; b) As tarefas requisitadas aumentaram a autoconfiança dos alunos, levando-os a improvisar; c) Leitura para uma nova técnica: passaram a alcançar notas que normalmente não tocariam, tecnicamente muito mais avançadas do que as que utilizavam no início do projeto. Os instrumentistas, como os violinistas e pianistas, passaram a mover as mãos, alcançando mais saltos, no caso do pianista, no teclado, e mais posições (duas), no caso do

²⁴⁰ Projeto de pesquisa-ação sobre novas formas de trabalhar o ensino de música nas escolas inglesas, cuja proposta é levar as práticas informais de aprendizagem para o contexto escolar. O projeto é financiado pela *Paul Hamlyn Foundation* e realizado por *Numu, Roland UK, MusicLeader, Innovation Unit, Music Manifesto*. (MUSICAL FUTURES, 2012).

²⁴¹ *Show pupils some basic steps involved in ear playing, based on popular musicians' learning practices; enhance pupils' enjoyment of music-making and learning; connect aural skills to a range of music, including drawing on pupils' existing tastes and knowledge; give simple strategies to instrumental teachers, who may or may not be familiar with ear playing or informal learning themselves* (EAR PLAYING PROJECT, 2012).

violinista. Os pianistas, inclusive, além de alcançarem saltos com maior facilidade, passaram a tocar as duas mãos juntas em síncope (GREEN, 2011, notas de curso).

6.4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Relembrando as motivações da presente pesquisa até os resultados mais relevantes, chegamos à conclusão de que a resposta para a pergunta-chave foi contemplada, principalmente, no que tange às articulações músico-pedagógicas inseridas nas práticas de ensino e aprendizagem musicais observadas que constituíram o cerne do estudo nessa área. Uma vez identificadas as articulações do grupo, ficou comprovado que os modos de articulação e os itens em PONTES, conforme reza a abordagem, foram influenciados pela cultura local, além das metas concernentes aos objetivos encampados pelo grupo e, também, pelas características apresentadas por seus participantes. O conjunto desses aspectos presentes contribuíram sobremaneira para o aprimoramento do grupo em termos educativos musicais e, largamente, no fazer musical, além de fornecer abertura para um amplo espectro de possibilidades educativo-musicais, conforme foi verificado. O que pode ser atestado, inclusive, pela mudança ocorrida no comportamento de todo grupo, notadamente, das crianças e dos adolescentes, frente à música, ao grupo, sua atuação e crescimento como cidadãos, além do lado artístico. Ensinou-nos, basicamente, que a existência de articulações moldadas por um plano de ação, bem como adequada à realidade do contexto e do grupo em estudo, foi fundamental para o ensino e aprendizagem musical no contexto em foco.

Os músicos e as cantoras do coro, em sua prática de aprendizagem, desenvolveram de modo intuitivo e não conscientemente sistematizado, o que resultou na identificação das tonalidades e, desenvolvendo seu próprio modo de aprender, criar, improvisar, fazer e fruir música, cada vez mais foram se medrando musicalmente através do fazer, experimentar,

“tocar de ouvido”, através do ensaio-e-erro, da repetição, da imitação e dos referenciais pessoais de seus pares e das ganhadeiras, com base na experiência prática. Pensando desse modo, chega-se à conclusão de que o coro poderia ser classificado como um grupo musical cujas funções foram, de maneira peculiar, pensadas para atender à expressão emocional (evocadas nas canções de trabalhos), para contribuir para a continuidade e estabilidade de uma cultura local, para comunicar e para representar simbolicamente, dentre outras funções.

Portanto, como disse Oliveira (2008, p. 16), “será muito positivo que o professor possa articular-se com estas funções, usando a ética, conhecimento e habilidade, compreendendo os limites de cada situação de ensino e de produção artística”. Destarte, é importante que o professor tenha comprometimento com a função para a qual esteja destinando a aprendizagem musical de seus alunos.

É importante que se frise, ainda, que, no presente trabalho, não só foram observadas as articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras à luz de PONTES, que serviram como parâmetros a serem utilizados, refletidos e avaliados em sala de aula, mas permitiram também que o estudo em questão despertasse para a necessidade de aplicarmos práticas dos meios populares de música conectando-as à realidade existente no amplo universo de educação musical existente em nosso país. Práticas essas que devem abarcar não apenas a música clássica de verve e pedagogia italiana/francesa e eurocêntrica – modelo conservatorial²⁴²

²⁴² O termo “conservatorial”, citado por Vieira, tem como referencial o seu emprego por Penna (1995), que assim define o modelo de ensino adotado pela maioria das escolas de música do mundo ocidental. A origem desse modelo encontra-se na Itália do século XVI, quando a palavra ‘conservatório’ foi utilizada para nomear instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas naquelas instituições, destacava-se a música. O modelo supracitado está baseado nos moldes do Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, do século XVIII (1795) e representa o modelo tradicional de se ensinar música, resguardando as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia e que seguem as mesmas diretrizes do modelo traçado para o ensino musical no século XIX, na Europa, cujas características principais são: divisão curricular em duas partes – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase ao ensino do instrumento cuja meta seria o alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade (VIEIRA, 2001, p. 21). Considero o artigo de Jardim (2002) como um dos que melhor apresenta o panorama do que representa o modelo conservatorial na educação musical, na atualidade brasileira.

(SANTOS, 1990; FONTEERRADA, 1993; PENNA, 1995; ARROYO, 1999; VIEIRA, 2001; JARDIM, 2002; VIEGAS, 2006), mas uma infinidade de músicas populares e suas metodologias que enriquecem o campo de estudo da educação musical. Como disse Sloboda ([1983], 2008, p. xx) em seu prefácio à edição de 1999 de *A Mente Musical*:

Refletir o clima intelectual de hoje em dia e prever algumas questões importantes para o próximo milênio requereria uma abordagem completamente diferente e uma perspectiva reorientada. (...) duas coisas são bastante claras para mim: (1) seria necessário uma estimativa maior sobre o mundo confuso da emoção e motivação para balancear as precisões e organizações da cognição; (2) seria necessário abarcar uma gama ainda maior de exemplos de músicas, culturas e sub-culturas do mundo, e não apenas considerar a música clássica ocidental como moldada da disciplina, como tem sido feito até o presente momento.

Isso significa fomentar um respeito à diversidade musical do nosso país, às múltiplas identidades musicais e aos perfis de nossos músicos e aprendizes, bem como uma intensa conectividade entre o que se aprende e o que se pode aprender musicalmente através de articuladores/facilitadores/mediadores/professores sensíveis.

Destarte, folgo que mais pesquisas sejam realizadas no sentido de adoção de novas perspectivas metodológicas que estimulem a reflexão sobre novas abordagens didático-pedagógicas, a exemplo da abordagem PONTES, bem como da aplicação do que encontramos nos contextos não escolares em termos de ensino e aprendizagem. Reitero, sobretudo, que mais importante do que seguir um método de ensino idealmente aplicável, é conseguirmos adequar o método que criamos ou que adotamos, com sensibilidade pedagógica. Não se trata de desprezarmos os métodos, uma vez que estes são essenciais como repertório de ações necessárias à técnica didática dos professores, mas que consideremos tão relevante quanto ter um método ou conhecê-lo(s), saber articulá-lo(s) aos públicos ao qual o(s) direcionamos, a quem vamos atender, de preferência, a partir de uma metodologia bem constituída e pensada.

Finalmente, que sejam efetivamente passíveis de aplicabilidade e estudo, a fim de que possamos, em prol de uma interconectividade cada vez mais ampla, irmanarmo-nos na busca por uma troca de conhecimento e uma promissora educação musical, cada vez mais proveitosa e prazerosa.

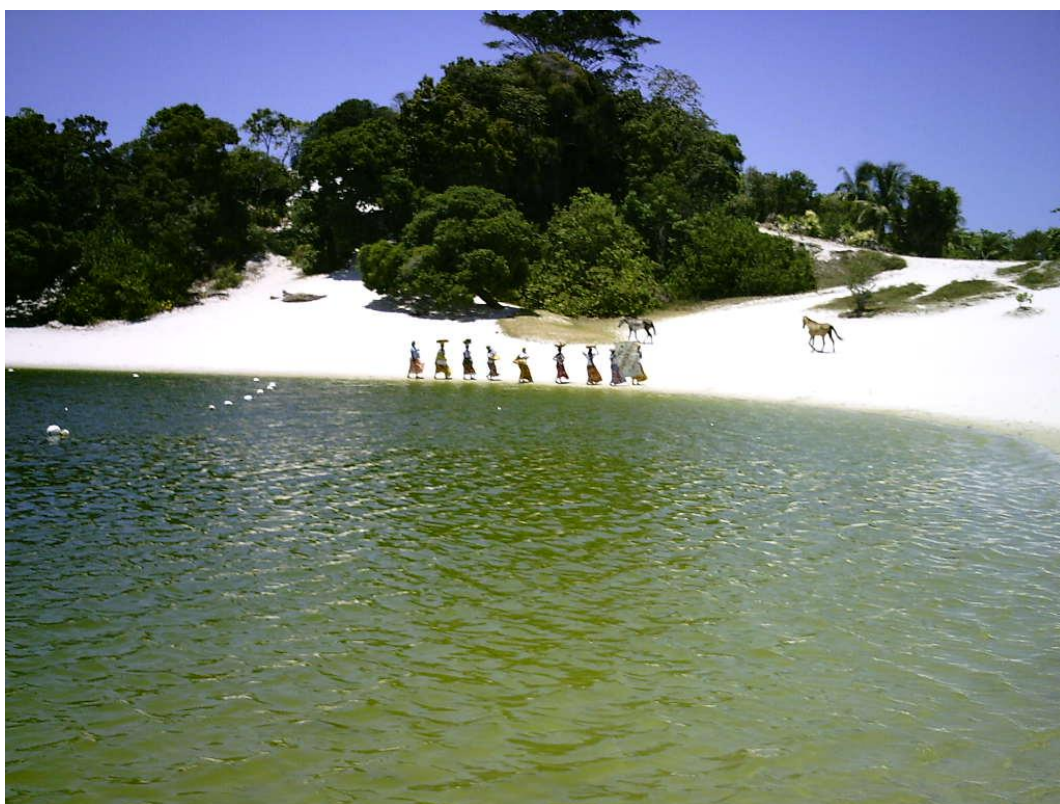


Foto 27 – “As filhas do ganho”, na Lagoa do Abaeté, 2007. Fonte: Acervo das Ganhadeiras. Fotógrafo: Salviano Almeida Filho.

GLOSSÁRIO²⁴³

Axé – significa o fundamento da religião afro-brasileira. Também designa as partes do animal sacrificado para o orixá, conforme o princípio do candomblé que o sangue representa a vida. “Força dinâmica das divindades, poder de realização, vitalidade que se individualiza em determinados objetos, como plantas, símbolos metálicos, pedras e outros que constituem segredo e são enterrados sob o poste central do terreiro, tornando-se a segurança espiritual do mesmo, pois representam todos os orixás. Do iorubá ‘àse’ – ordem comando, poder” (CACCIATORE, 1977 *apud* ROSA, 2005)²⁴⁴.

Caboclo (a) – Designação dada a muitos nativos itapuãzeiros, inclusive, denominações femininas, como por exemplo, “Cabocla”, para os habitantes de Itapuã. Entidade de origem indígena cultuada na Jurema. Considerado o ancestral brasileiro. “Mestiço de índio com branco”. Do tupi “caá” – mato, folha (CACCIATORE, 1977 *apud* ROSA, 2005).

Cavaco chinês – também conhecido por cavaco japonês, segundo Guerra-Peixe, ainda o ambulante conduz o material numa lata cilíndrica medindo cerca de um metro de altura e diâmetro de mais ou menos trinta centímetros. Nas extremidades do comprimento há uma peça de couro (talabarte) por meio da qual o cilindro é suspenso num dos ombros do popular (GUERRA-PEIXE *apud* ARAÚJO, 2007, p. 179). Em João Pessoa (PB), o cilindro é, geralmente, de cor verde e o ambulante sempre anuncia o produto com um triângulo grande nas mãos (para ter maior alcance sonoro). Já quase desaparecido dos centros urbanos da cidade, entendo que o atributo de “chinês” ou “japonês” tem relação com o *sembei*, na cultura japonesa, uma espécie de biscoito muito semelhante ao sabor e textura do produto comercializado pelo ambulante. Em relação à palavra cavaco, provavelmente, tem haver com sua denotação que significa lascas de madeiras ou estilhas, ou seja, o cavaco chinês (como o conhecemos nesta cidade) é manufaturado a partir de uma massa extremamente fina, em formato de um pequeno tubo formado por uma folha de massa enrolada na diagonal, facilmente quebrável e que, provavelmente, depois de ir ao forno, para serem comidas, precisam ser quebradas em formato de lasca, que se esfarelam quando apertadas de qualquer sorte.

Ebó – Farinha de milho branco e sem sal. Depois de cozida, certas tribos africanas adicionavam azeite-de-dendê ou o ouri. Foi o prato de resistência da primeira refeição de Oxalá no palácio do seu filho oxum-Guiam, quando voltou da prisão, libertado por Xangô, também seu filho. Na festa de Oxalá nos candomblés da Bahia do rito jeje-nagô, há ainda a fabricação e uso do ebó. Ebó, significa também o feitiço, a coisa-feita, muamba, o despacho. (CASCUDO, 1972, p. 363).

Ganhadeira – escrava negra que mercadejava e apregoava seus produtos no comércio de ganho, no século XVIII/XIX, no Brasil. Todavia, o termo foi encontrado no Estado da Bahia,

²⁴³ A proposta desse glossário foi de facilitar a consulta aos leitores, apresentando de modo sucinto os termos que aparecem ao longo da tese, por tratar-se de significados que envolvem um conhecimento fruto da sabedoria popular de dada localidade, embora não tenham sido aprofundados, etimologicamente, alguns desses termos, a não ser os que foram encontrados nos léxicos brasileiros e obras consultadas pela pesquisadora.

²⁴⁴ CACCIATORE, Olga Gudolle. Dicionário de cultos afro-brasileiros: com a indicação da origem das palavras. Rio de Janeiro: Instituto Estadual do Livro.

nos demais estados, outras eram as denominações, dentre elas, escravas de ganho. Seu correspondente masculino foi o ganhador.

Ialodê – título feminino honorífico da tradição dos orixás. “Primeira dama de uma vila ou cidade; senhora de alta hierarquia; dama que preside a sociedade das Ialodês em todas as cidades do país Ègbá” (LOPES, 2004, p. 332-333²⁴⁵).

Ialorixá – designação para mãe-de-santo. “Mãe-em-santidade” ou “primeira pessoa na coisa sagrada” (VERGER, 1992, p. 96 *apud* ROSA, 2005, p. 262).

Ilê – significa casa em iorubá.

Itapuã – há controvérsia sobre o significado do nome do bairro. Uma vez que podem ser encontradas várias grafias. Assim, “os nomes Itapoã e Itapuã realmente provocam uma confusão, não só no modo de escrevê-las, mas também nos seus significados. As duas palavras têm realmente significados diferentes: Itapoã – Ita = pedra; Poá, poan = redondo. Itapoã: pedra redonda Itapuã, puã, apuam, puam = elevado. Itapuã: pedra elevada. Há algumas traduções livres e poéticas para esses nomes, tais como ponta de pedra, além de outras traduções fantasiosas e descabidas do tipo ‘pedra que canta’, ‘pedra bonita’. Escrita como Itapuã, pode ser traduzida por promotório, um pontal de pedra elevada” (GALVÃO²⁴⁶, 2012). A despeito desta confusão, os itapuãzeiros utilizam as formas indiscriminadamente, além das citadas anteriormente, puan (com n), bem como continuam a traduzir Itapuã, como “pedra que ronca”.

Itapuãzeiro – nativo da praia de Itapuã, assim denominado por seus habitantes.

Mãe – É uma Iyá, mãe-de-santo, chamada também por Ialaorixá ou Ialorixá, é uma sacerdotisa e chefe de um terreiro de candomblé.

Mercação – popularmente, significa ato de mercar, comprar para revender, apregoar para vender, adquirir, comprando por dinheiro.

Obrigaçã – ritos sacrificiais realizados pelo povo-de-santo aos orixás em agradecimento e respeito. O ciclo de obrigações sempre culmina no toque público (ROSA, 2005, p. 264²⁴⁷)

Ori – de orixá, significa cabeça.

Orixás – divindades de origem iorubá que se relacionam com as forças da natureza. Iemanjá, por exemplo, é a rainha do mar.

Paturi – Produto do cruzamento de pato com marreca, também chamado patureba²⁴⁸.

²⁴⁵ LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 332-333.

²⁴⁶ Esta resposta às grafias foi provocada por um presidente da Associação de Moradores de Itapuã (Vila Velha – ES) que fez uma pergunta para dirimir uma questão quanto ao nome de seu bairro, por também estar sendo grafada de várias formas. GALVÃO, Roberto H. *Origem da palavra Itapuã*. Disponível: <<http://br.groups.yahoo.com/group/tupi/message/2485>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

²⁴⁷ ROSA, Laila A. C.. *Epahei Iansã! Música e resistência na Nação Xambá: uma história de mulheres*. 2005. 293f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

Pregão – pequena linha melódica com palavras destinadas a anunciar o produto que é vendido. Seria talvez a matéria que teria dado origem ao *jingle*, hoje em dia. Habitualmente é cantado em voz alta, fortemente, a fim de ser ouvido à distância. Poderá ser feito sem palavra alguma, como é o caso de instrumentos percutidos. Neste caso, há de mencionar exemplos como o do vendedor de cavaco chinês ou cavaco japonês produto em cuja composição entram sementes de gingerlim, gergelim, gerzelim ou zingelim. (GUERRA-PEIXE *apud* ARAÚJO, 2007). Os pregões são conhecidos no mundo inteiro e em todos os tempos. Podemos dividi-los em duas categorias: os individuais, em que o vendedor escolhe uma maneira de apregoar, valendo-se muitas vezes de emboladas, modinhas, maxixes, sambas e até mesmo de árias vulgarizadas; e os genéricos que são utilizados por todos os vendedores do mesmo artigo, como os vassoureiros e compradores de garrafas vazias no Rio de Janeiro (ALMEIDA *apud* CASCUDO, 1972, p. 731).

Presente de Iemanjá – o “presente” atual consta de cestas artisticamente ornadas de flores e fitas de papel colorido, com dezenas e dezenas de objeto de uso elegante, sabonetes, vidros de essências, latas de talco, leques, pentes, colares, brincos, anéis, espelhos. Outrora diziam ter havido sacrifício de crianças brancas e de animais, às vezes um cavalo branco, votivo de Netuno-Poseidon. Os ofertantes, vestidos de branco, cantando, embarcam e atiram o “presente” no meio das águas mais profundas. (CASCUDO, 1972, p. 732-733).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Natércio. *Investigação naturalista em educação: guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, 2005.
- ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, 1).
- ANDRADE, Margareth A. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Orgs.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*, São Paulo: Moderna, 2003. p. 76-90.
- ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*, 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, [1995] 2008. (Série Prática Pedagógica).
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação e ensino de música. In: _____; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009. p. 117-136.
- ARAÚJO, Samuel (Org.) *Estudos de folclore e música popular urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 175-180.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 408 f. Tese (Doutorado em Música)–Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Reflexões acerca das concepções de conhecimento no contexto dos chorões. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.
- AUSLANDER, Philip. Musical personae. *The Drama Review*, New York University and Massachusetts Institute of Technology, v. 50, n. 1, p. 100-119, Spring, 2006.
- AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos. *Cocos: alegria e devoção*. Natal: EDUFRN, 2000.

BARTHOLO, Márcia Fernandes. O lazer numa perspectiva lúdica e criativa. *Revista Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 1, p. 89-99, jan/jun, 2001.

BASTIÃO, Zuraída Abud. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. Cadernos de apreciação musical. Salvador: UFBA, 1997. Trabalho não publicado.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Análise da conversação e da fala. In: _____ (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 274-292.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BEGARD, Laird W. *Escravidão e história econômica: demografia de Minas Gerais, 1720-1888*. Bauru: EDUSC, 2004. (Coleção História).

BELLOCHIO, Cláudia. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Revista Opus*, n. 9, dez., 2003, p. 35-48. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/9/files/OPUS_9_Bellochio.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2012.

BERNARDO, Terezinha. *Negras, mulheres e mãe: lembranças de Olga de Alaketu*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BITTENCOURT, Marilza Kreche Portal. *Resistência da mulher escrava*. Porto Alegre: Est Edições, 2004. (Coleção Raízes Africanas, 2).

BLACKING, John. *Venda children's songs: a study in ethnomusicological analysis*. Chicago: University of Chicago Press, [1967]1995a.

_____. Music, culture and experience. In: _____. *Music, culture and experience*. Seattle/London: University of Chicago Press, 1995b. p. 223-242.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, San Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994. BORDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento. *Revista Educação*, São Paulo, p. 20-29, ago. 2010. (Série História da Pedagogia).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COOKING, Rodney R. (Orgs.) *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Tradução de Carlos David Szlak. São Paulo: SENAC, 2007.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto (Portugal), n. 2, p. 5-30, 2000.

BRESLER, Liora; STAKE, Robert E. Qualitative research methodology in music education. In: COWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on research methodologies of Music Educators National Conference (MENC)*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

BRITTO DA MOTTA, Alda. A dimensão de gênero na análise do envelhecimento. In: FERREIRA, Mary et al. (Orgs.). *Os poderes e os saberes das mulheres: a construção do gênero*. São Luís: EDUFMA/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero; Salvador: REDOR, 2001.

_____. Envelhecimento e sentimento do corpo. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos (Orgs.). *Antropologia saúde e envelhecimento*. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2002. p. 37-50.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, [1996] 2001.

CAJAZEIRA, Regina. A importância das bandas na formação do músico brasileiro. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 24-28.

CAMARANO, Ana Amélia. Conceito de idoso. In: _____. (Org.) *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60 anos?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 4-11.

CANDUSSO, Flávia. *O sistema de ensino e aprendizagem musical da banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas: através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et. al.; FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 87-98.

COELHO, Teixeira. *A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2008.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria Neves. Música e educação não-formal. *Pesquisa e música*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1985.

COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION. Qualitative Methodologie In Music Education Research Conference. 1., *Bulletin*, Urbana-Champaign: University of Illinois, n. 122, 1994.

COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION. Qualitative Methodologie In Music Education Research Conference. 2., *Bulletin*, Urbana-Champaign: University of Illinois, n. 130, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 1989.

DEL BEN, Luciana. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 12/13, p. 35-54, 1997.

DENZIN, Norman. K. The call to performance. In: _____. *Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture*. Thousands Oaks, California: Sage, 2003. p. 3-24.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *The seventh moment: out of the past*. In: _____. *Handbook of qualitative research*. 2. ed. London: Sage, 2000. p. 1047-1065.

DIDIER, Adriana Rodrigues. Educação de adultos e oficina de apreciação musical: projeto de formação permanente. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 99-126.

DUKE, Nell; BECK, Sarah. Education should consider alternative formats for the dissertation. *Educational Researcher*, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

EISENSTADT, S. N. Grupos etários e estrutura social: o problema. In: _____. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1956. p. 1-35.

EISNER, Elliot W. Qualitative Research in Music Education: past, present, perils, promise. In: BULLETIN OF THE COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION. Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference. 2., 1996, Urbana-Champaign. *Selected papers...* Urbana: University of Illinois, n. 130, 1996.

ELIAS, Nobert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELLIOTT, David. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press, 1995.

EMERSON, Robert; FRETZ, Rachel; SHAW, Linda. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago, 1995.

FAZENDA, Ivani; SOARES, Magda (Org.). Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et. al.; FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-135.

FEICHAS, Heloísa F. B. *Formal and informal in Brazilian higher education*. 258 f. Tese (Doutorado em Música)–Institute of Education, University of London, Londres, 2006 (tese não publicada; original em inglês).

_____. Diversity, identity, and learning styles among students in a Brazilian university. In: GREEN, Lucy (Ed.). *Learning, teaching and musical identity: voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press, 2011. p. 281-294.

FLINDERS, David J.; RICHARDSON, Carol P. Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. In: COWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference (MENC)*, New York: Oxford University Press/The National Association for Music Education, p. 1159-1175, 2002.

FOGAÇA, Vilma de O. S. *Criatividade musical: abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música*. 2010. 263 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FONTEERRADA, Marisa. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2., 1993, *Mesa-redonda...* [S.l.]: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 1993, p. 69-83.

_____. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 27-33, 2007.

FORACCHI, Marialice M. O conflito de gerações. In: _____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972. p. 19-32.

FRANÇA, Cecília C. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. 1998. Tese (Doutorado em Educação Musical)–University of London, 1998.

_____. Dizer o indizível? – Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 10, 2005.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21. p. 5-42, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, Vanda. L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, set., 2001.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. *Revista Educação*, São Paulo, p. 58-67, ago. 2010. (Série História da Pedagogia).

FROW, John; MORRIS, Meghan (Orgs.). Estudos Culturais. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. Educación popular en América Latina: la teoría en la práctica. In: _____. (Orgs.). *Educación popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994. p. 281-294.

GALL, Meredith D.; GALL, Joyce P. e BORG, Walter R. *Educational research: an introduction*. 7. ed. s/l: Allyn and Bacon, 2003.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*, Basic Books: New York, 1973.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annblume/FABESP, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Record, 1999.

GOMES, Celso Henrique Sousa. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GREEN, Lucy. *Music, gender and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Música, psicologia e educação: revista do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical da Escola Superior de Educação do Porto*, Porto, n. 2, p. 47-64, 2000.

_____. *Música, género y educación*. Espanha: Morata, 2001.

_____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: London University (Institute of London)/Ashgate, 2002.

_____. Music education, cultural capital, and social group identity. In: CLAYTON, M.; HERBERT, F. e MIDDLETON, R. (Eds.). *The cultural study of music*. London: Routledge, 2003. p. 263-273.

_____. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate, 2008.

_____. Sociologia da educação musical: dialogando com as diversas musicalidades na contemporaneidade, ministrado por Lucy Green, Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 20., *Curso...*, Vitória (ES): Centro de Convenções, 2011. Notas não publicadas.

GREEN, Lucy (Ed.). *Learning, teaching and musical identity: voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

GROSSI, Cristina S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 49-58, 2001.

_____. Dimensões da experiência musical na audição da música popular. In: CONGRESSO LATINAMERICANO DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN MÚSICA POPULAR. 1., 2007, Córdoba (Argentina). *Anais...* Vila María: Universidade Nacional de Vila María, 2007, p. 1-13. 1 CD-ROM.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDER, Rejane. *A “abordagem PONTES” no ensino de instrumento: três estudos de caso*. 2008. 352 f. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2008.

HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Tese não publicada (Doutorado em Educação Musical)–Institute of London, University of London, London, 1993.

HITA, Maria Gabriela. Geração, raça e gênero em casas matriarcais. In: BRITTO DA MOTTA et al. (Orgs.). *Repensando a falta: dinâmica de gênero em perspectiva geracional*. Salvador: UFBA/Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, p. 63-74, 2005.

HOWE, M. J.; SLOBODA, J. A. Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and musical background. *British Journal of Music Education*, 8 (1), 1991a, p. 39-52.

_____. Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. Teachers, practicing and performing. 1. The family and musical background. *British Journal of Music Education*, 8 (1), 1991b, p. 53-63.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões de Nossa Época, 77).

JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 105-112, 2002.

KEBACH, Patrícia. Os processos de musicalização de adultos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 16.; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME, 2007. 1 CD-ROM.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: SOUZA, Jusamara (Ed.). *Em pauta*, Porto Alegre, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso C. Tanus. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, 2007.

LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras, 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAZZARIN, Luís Fernando. Possibilidades de atribuição de significado na apreciação musical: um estudo exploratório. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL. 3.; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UDESC. 2., 2000, Florianópolis. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000.

LEAHY, Renata; MACHADO, Lara. *Estórias das Ganhadeiras de Itapuã*. 2006. Monografia (Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo)–Faculdade de Tecnologia e Ciências, Salvador, 2006.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Envelhecimento, cultura e transformações sociais. In: PY, Lígia et al. *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: Nau, 2004.

MADSEN, Clifford; MADSEN, Charles. *Experimental research in music*. Raleigh: Contemp. Publish, Co., 1978, p. 107.

MAIA, Rui Leandro (Org.). *Dicionário de Sociologia*, 2002, p. 268-269. (observação participante).

MALUF, Sônia Weidner; COSTA, Cláudia de Lima. Feminismo fora do centro: entrevista com Ella Shohat. *Estudos feministas: revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC*, Santa Catarina, v. 9, n. 1, p. 147-163, 2000.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: _____. *Sociologia do conhecimento*. Porto, Portugal: Res, [s.d.], p. 115-176.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARTINI, Gerlaine Torres. *Baianas do Acarajé: a uniformização do típico em uma tradição culinária afro-brasileira*. 2007. 291 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MILITÃO, Albigenor; MILITÃO, Rose. *Jogos, dinâmicas e vivências grupais*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MEIHY, José C. S. Bom. *Manual de história oral*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Carolina. Como funciona o cérebro no processo de aprendizagem: “até os 8 só elogio, O.K.?” *Revista VEJA*, São Paulo, p. 72-173, 1 fev. 2012.

MELO, Maria das Graças Vital. O ensino e aprendizagem da linguagem teatral na educação de jovens e adultos. [?] f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

MÉNDEZ, Juan M. Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, Mara Pinheiro. *Avaliação em música: um estudo das práticas avaliativas de professores em quatro contextos de ensino em Salvador – Bahia*. 2010. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MENGA, Lüdke (Org.); ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Bloomington: Northwestern University Press, 1964.

_____. Definitions of “Comparative Musicology” and “Ethnomusicology”: an historical-theoretical perspective. *Ethnomusicology*. Illinois, v. 21, n. 2, p. 189-204, 1977.

MOLL, Luís C.; GREENBERG, James B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, Luís C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. A pesquisa piagetiana contemporânea. *Revista Educação*, São Paulo, p. 48-57, jul. 2010. (Série História da Pedagogia).

MORIN, Edgar. Ciência e consciência da complexidade. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série Nova Consciência).

MOTA, Graça (Org.). *Crescer nas bandas filarmônicas: um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Afrontamento, 2008.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, [1983] 2005.

_____. Ethnomusicology and the teaching of world music. *Revista da ISME*, Korea, p. 3-8, 1992.

_____. An ethnomusicological perspective. In: LUNDQUIST, B. R.; SZEGO, C. K. Com a colaboração de Bruno Nettl; R. P. SANTOS; E. SOLBU (Eds.). *Musics of the world's cultures: a source book for music educators*. Nedlands, Western Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education, 1998.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística. *Revista Universitas*, Salvador, n. 25, p. 47-63, 1979.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

_____. *Espaços de Formação Musical: a Educação Musical entre o formal e o informal*. Mestres de Música da Bahia. CNPq, processo 303621/2003-6. Projeto de Pesquisa, 2003.

_____. Pontes educacionais em música: relação entre o formal e o informal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO. 18., 2004. Montenegro. *Anais...* Montenegro: FUNARTE, 2004.

_____. Music teaching as culture: introducing the PONTES approach. *International Journal of Music Education*, London, v. 23, n. 3, p. 205-216, 2005.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, 2006.

_____. A abordagem PONTES, Salvador: P&A, 2011. (No prelo).

OLIVEIRA, Alda et al. Construindo pontes significativas no ensino em música. *Revista Ictus*. Salvador, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2007.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. *CLAVES: periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa*, n. 6, p. 70-83, 2008.

PAIS, José Machado. *Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso*. 3. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

PARASKEVA, João M. (Org.) et al. Introdução. In: _____. *Estudos culturais, poder e educação*. Ramada (Portugal): Edições Pedagogo, 2011.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 34-43, 2006.

_____. Apresentação: a função dos métodos e o papel do professor em questão: “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. (Série Educação Musical).

PINTO, Sérgio Maurício Pinto. *Família de negros: entre a pobreza e a herança cultural*. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

RAY, Sônia. Considerações sobre pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: ILARI, Beatriz e ARAÚJO, Rosane (Orgs.). *Mentes em Música*. Curitiba: De Artes – UFPR, 2009. p. 158-178.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*, 27. ed., ajustada ao novo Código Civil. São Paulo: Saraiva, 2003.

RECÔVA, Simone Lacorte; GALVÃO, Afonso C. Tanus. Bom de ouvido, escuta atenta e intencional: afinal o que é isso?: uma investigação sobre aprendizagem de músicos populares. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. 1 CD-ROM.

REIMER, B. *A philosophy of music education*. 2. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX*. Salvador: CEB, 2001. (Publicações do CEB, 149).

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *The revolution of the “Ganhadores”*: Urban labour, ethnicity and the African strike of 1857 in Bahia, Brazil. In: JOURNAL OF LATIN AMERICAN STUDIES, v. 29, n. 2, may, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 355-393

RIBEIRO, Carlos. *Contos de sexta-feira: e duas ou três crônicas*. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, [Orelha do livro], 2010.

RICHARDSON, R. J. (Org). *Pesquisa ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Salvador. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995. p. 67-72.

_____. *Educação musical e música vernácula: processos de ensino/aprendizagem*. 1997. [?] f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

ROCHA, Cristiany Miranda. *Histórias de famílias escravas: Campinas, século XIX*. Campinas: UNICAMP, 2004.

ROSA, Maria V. de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene A. G. Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SALVADOR, César C. et al. (Org.). *Psicologia da educação*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Antônio Carlos dos. O timbre feminino e negro da música antiga brasileira (Séc. XIX). In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA. 5., 2002, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Centro Cultural Pró-Música, 2002. p. 342-352.

SANTOS, Regina Márcia. Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música. *Cadernos de Estudos: Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

_____. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical: revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, v. 2, [S.l.], 1994.

_____. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM/ DEMAC/ FAFCS/ UFU (Universidade Federal de Uberlândia), 2001. p. 67-84.

_____. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Revista Opus*, n. 9, dez., 2003. p. 36-48.

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

SANTOS, Rosenilda dos. *Itapoã – “Um canto que conta contos... Um canto que canta encantos...”*: intervenção urbanística no bairro de Itapuã. 2007. 96 f. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo)–Universidade de Salvador, Salvador, 2007. Pesquisa não publicada.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000 e 2007.

SEEGER, Anthony. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. Ethnomusicologists, archives, professional organizations and the shifting ethics of intellectual property, *Yearbook for Traditional Music*, v. 13, p. 87-105, 1996.

SILVA, José A. Salgado e. A composição como prática regular em cursos de música. Debates. *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 95-108, 2001.

SILVA, José Calasans Brandão et al. *Folclore geo-histórico da Bahia e seu recôncavo*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1972, p. 7-12.

SLOBODA, John A. *A mente musical*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, [1983] 2008.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Maria Cecília Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. *Revista Afro-Ásia*, v. 17. Salvador, CEAO-UFBA, 1996.

SOLEDADE, Maria de Fátima; VALE, Renilda do. *As ganhadeiras de Itapuã: uma manifestação cultural afro-brasileira*. 2007. 10 f. Trabalho de conclusão da disciplina Laboratório de Cultura Material Africana–Departamento de Museologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SOUSA, Alberto B. *Investigação em Educação*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizontes, 2009.

SOUSA, Rosenilda dos Santos. *Itapuã – “Um canto que conta contos... Um canto que canta encantos...”*: intervenção urbanística no bairro de Itapuã. 2007. 96 f. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo)–Universidade de Salvador, Salvador, 2007. Pesquisa não publicada.

SOUSA, José Manoel de Assis; ANDRADE, Maurício. *Revalorização histórica e cultural do bairro de Itapuã*. Trabalho de conclusão de curso de Turismo. Departamento do Turismo da Faculdade Visconde Cairu. Salvador, 2006.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de musical concepção didática e exemplos práticos. *Revista Fundamentos da Educação Musical da ABEM*, Porto Alegre, n. 3, p. 61-74, 1996.

_____. Música, cotidiano e educação: pressupostos e temas fundamentais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000.

_____. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 16, p. 25-30, mar. 2007.

SOUZA, Paulo César. *A sabinada: a revolta separatista da Bahia (1873)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 435-454.

_____. *A arte da investigação com estudos de caso*. Tradução de Ana Maria Chaves, 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2009.

SUBTIL, M. J. D. *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SZEGO, C. K. Music transmission and learning: a conspectus of ethnographic research in ethnomusicology and music education. In: COWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference (MENC)*, New York: Oxford University Press/The National Association for Music Education, 2002, p. 707-729.

TANAKA, Harue. *O cavalo-marinho infantil do Bairro dos Novais*. 2001. 87 f. Monografia (Especialização em Artes)–Departamento de Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001a.

_____. Ensino e aprendizagem do cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, p. 10-15, 2001b.

_____. *Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular*. 2003. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

_____. Estudo comparativo entre contextos da cultura popular nordestina. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA. 3., 2008, São Paulo. *Caderno de resumo...* São Paulo: Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), 2006. 1 CD-ROM.

_____. Da lei de direito autoral à intertextualidade na música: uma abordagem sobre questões e éticas no ensino, pesquisa e extensão em etnomusicologia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA. 4., 2008, Maceió. *Anais...* Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2008. 1 CD-ROM.

_____. *Diário de uma ritmista aprendiz*. João Pessoa: Universitária, 2009a.

_____. Avaliação e mensuração em música: discussão sobre um modo de se avaliar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. 17., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade do Estado de Londrina (UEL), 2009c.

_____. Pensando “todas as músicas” em percepção musical (Parte 2). In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE. 9.; FÓRUM NORTE RIOGRANDENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2., 2010, Natal (RN). *Anais...* Natal: Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. A prática de músicos populares como um dos parâmetros para o ensino e aprendizagem da música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1272-1280.

TANAKA SORRENTINO, Harue. Articulações pedagógicas no coro das *Ganhadeiras* de Itapuã: um estudo de caso etnográfico. *Revista Espaço Intermediário*, v. 1, n. 3 (2), p. 57, 2011. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/revista/index.php/ei/article/view/63>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

TANAKA, Harue; BRITO, Rui Cipelli de. Apreciação musical: uma proposta para alunos de graduação em música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), 2008. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, Andréa Luísa. *A densidade do próprio na folia de reis: uma investigação acerca de tempo, mito, memória e sentido*. Goiânia: UCG/Kelps, 2009. (Coleção Goiânia em Prosa e Verso).

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 7-15, set. 2006.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*, São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.

TOURINHO, Irene. Por que usar música de massa na educação escolar? Ou sedução, aberração, apelação e formação. *Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, p. 7-20, dez. 1995.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: FIGUEIREDO, Janaína P. A. B. de; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 233-245.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando o gosto musical: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 5, n. 11, p.119-144, 1999.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática de sala de aula. In: MOLL, Luís C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 151-168.

VANDER BROOCK, Angelita M. *A abordagem PONTES na musicalização para crianças de 0 a 2 anos de idade*. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

VASCONCELOS, António Angelo de. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 81-90, set. 2006.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

WADE, Bonnie C. *Thinking musically: experiencing music, expressing culture*. New York; Oxford: Oxford University, 2004.

WEBER, Regina. Relatos de quem conta relatos: pesquisas em história oral e ciências sociais. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 163-183, 1996.

WINOGRAD, Terry et al. *Bringing design to software*. New York; Oxford: ACM Press, 1996.

YIN, R. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano de (Org.). *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006.

Sites Consultados e Citados

ADAMS, Patch. *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Patch_Adams>. Acesso em: 2 fev. 2012.

AIUB, Mônica. *Ética e alteridade*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/pensamentos_sentimentos01.htm>. Acesso em: 3 mar. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INDÚSTRIA QUÍMICA. Disponível em: <http://www.abiquim.org.br/estudante/vida_frame.html>. Acesso em: 4 fev. 2012.

BAPTISTA, Maria das Graças de A. *Cultura e educação popular: a apropriação dos entes da cultura*. [20-?] Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/cultura_e_educacao_popular.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

BARROS, Tiago M. da Silva. *Friedrich Nietzsche e o riso de Henri Bergson*. Disponível em: <<http://www.gamaon.com.br/pdf/vol7/tiago-artigo.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

BLOG HISTORIANDO, jul. 2010. Disponível em: <http://historiando-rotary.blogspot.com/2010_07_01_archive.html>. Acesso em: 4 ago. 2011.

BLOG DO MALÊ DEBALÊ. Disponível em: <<http://www.maledebale.com.br/index.html>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

BLOGGER. *As Ganhadeiras de Itapuã*. Disponível em: <<http://ganhadeirasdeitapua.blogspot.com.br/2012/09/finalizado-gravacao-do-cd-das.html>>. Acesso em: 17 out. 2012.

BRITTO DA MOTTA, Alda. A família multigeracional e seus personagens. *Educação Social*, Campinas: UNICAMP. v. 31, n. 111, p. 435-458, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a08.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2012.

CARMO, Raiana A. M. Alves do. *O plano de salvaguarda do samba de roda do Recôncavo Baiano*. Anppom, 2008. 18., Congresso Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Salvador. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008>. Acesso em: 23 ago. 2011.

CECHIN, Andréa Forgiarini. *Vivências em espaços educativos: constituição de identidade homossexuais em homens adultos*. 157 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-01-18T090928Z-323/Publico/386368.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2012.

CHALITA, Gabriel. O bom humor dos professores. *Palavras rabiscadas: verba volant, scripta manent*. Disponível em: <<http://mscamp.wordpress.com/2008/11/14/o-bom-humor-dos-professores-gabriel-chalita/>>. Acesso em: 23 jan. 2012

COMUNICADO DE DEMANDA ESPONTÂNEA DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/wp-content/uploads/2010/09/Comunicado-de-habilita%C3%A7%C3%A3o_Demanda-Espont%C3%A2nea_FCBA.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2012.

CONDÁ, Diana. Casa Via Magia: Centro de Desenvolvimento de Capacidades. *Enciclopédias da Cidade*. Vol. II – Itapuã. As Ganhadeiras de Itapuã. Disponível em: <http://www.viamagia.org/centro/proj_enciclopedias_itapua.php>. Acesso em: 7 abr. 2008a.

_____. Trabalho das negras de ganho vira arte em Salvador. *Jornal Irohin*, n. 17, 2008. Disponível em: <http://www.irohin.org.br/imp/template.php?edition=17&id=11>. Acesso em: 7 abr. 2008b.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, v. 13, n. 2, p. 30-36, jul.-dez. 2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2012.

DICIONÁRIO MERRIAM-WEBSTER ONLINE. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/timming>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

DICIONÁRIO WEB. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/apprenticeship.html>>. Acesso em: 3 nov. 2012

EAR PLAYING PROJECT. Disponível em: <<http://earplaying.ioe.ac.uk/>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.com.pt/html2/portug/projecto/instrume/proftuto.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

ESCURE, Renate. *Dicionário InFormal*. Rio de Janeiro, 07/09/2008. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/acr%C3%B3stico/>>. Acesso em: 30 out. 2012.

FERREIRA, A. F. et al. O lúdico nos adultos: um estudo exploratório nos frequentadores do Clube dos Empregador da Petrobrás (CEPE) – Natal/RN. *Revista Holos*. Ano 20, out. 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/29/29>>. Acesso em: 28 de jan. 2012.

FESTIVAL DE MÚSICA MALÊ DEBALÊ: energia, cultura e ritmo. *Revista on-line CarnAxÉ*, 2007. Disponível em: <http://www.carnaxe.com.br/history/2007/jan/jan_91.htm>. Acesso em: 6 ago. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição digitalizada e revisada pelo Coletivo Sabotagem. [1996] 2000. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

FUJIOKA, Takako et al. One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain Advance Access*. 2006. Disponível em: <<http://brain.oxfordjournals.org/content/129/10/2593.full.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. *Blog da Casa da Música*. Disponível em: <<http://casadamusicabahia.wordpress.com/>>. Acesso em: 4 ago. 2011.

FUNDAÇÃO ROMI. Disponível em: <http://www.fundacaoromi.org.br/fundacao/protecao.php?foto=idium&area=protecao&p1=4&p2=24&id_idium=11>. Acesso em: 2 fev. 2012.

GANDON, Tânia Almeida. O índio e o negro: uma relação legendária. *Revista Afro-Asia*, v. 19/20, p. 135-164, 1997. Disponível em: <www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n19_20_p135.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2012.

GLOBO Comunicações e Participações. *Professores conhecem escola inovadora em Portugal*. 11 dez. 2012. Disponível em:

<<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1677203-15605,00-PROFESSORES+CONHECEM+ESCOLA+INOVADORA+EM+PORTUGAL.html>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

GOLFE, Osvaldo L. Antônio Gramsci: uma alternativa para o marxismo. *Artigos*. 1999. Disponível em: <www.rubedo.psc.br/artigos/gramsalt.htm>. Acesso em: 14 abr. 2012.

GOMES, Gabriela. *O Bando Anunciador*. Disponível em: <<http://observatoriodaculturapopular.wordpress.com/2012/10/09/bando-anunciador/>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

GROSSI, Cristina. *Projeto de pesquisa*. Currículo do sistema de currículos Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3771118319464269>>. Acesso em: 22 fev. 2012

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Disponível em: <http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

IBAHIA. *Só se vê na Bahia*. Disponível em: <<http://ibahia.globo.com/sosevenabahia/itapua.asp>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

JORGE, Sônia R. de Moura; TIGRE, Maria das Graças E. Santo. *Indisciplina, incivilidade e violência na escola: causas, conceitos e possibilidades de enfrentamento*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/34-4.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

LUSOÁFRICA. *Cultura de Angola*, 2010. Disponível em: <http://www.lusoafrika.net/v2/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=106>. Acesso em: 7 ago. 2011

MARIANO, Agnes. *Soteropolitanos: cultura afro*. Disponível em: <<http://soteropolitanosculturaafro.wordpress.com/2010/07/24/caruru-de-cosme-e-damiaio/>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

MARTINS, Manoel Aparecido. O lúdico como disciplina nos cursos de licenciatura em matemática: um estudo necessário à formação dos futuros educadores. *Artigonal*. 17 junho 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-ludico-como-disciplina-nos-cursos-de-licenciatura-em-matematica-um-estudo-necessario-a-formacao-dos-futuros-educadores-978278.html>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

MARTINS, Oliveira. História de Portugal, v. 2, Lisboa, 1920/Centro espiritualista de Umbanda. *A dança folclórica da umbigada*. Disponível em: <<http://ceuesperanca.blogspot.com/2010/06/danca-folclorica-da-umbigada-tambem.html>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

MOURA, Rui. O conceito de autonomia de escola: algumas reflexões. *Revista Educare/Educere*, v. 7, p. 85-94, 1999. Disponível em: <<http://rmoura.tripod.com/autonomia.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

MOTA, Graça. Entrevista a Sara R. Oliveira. *Educare.pt*: o portal da educação. Disponível em:

<<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>>. Acesso em: 22 fev. 2012

MUSICAL FUTURES. Disponível em: <<http://www.musicalfutures.org/>>. Acesso em: 22 jan. 2012

MYSFACE. *Ganhadeiras de Itapuã*. Disponível em <<http://profile.myspace.com/index.cfm?fuseaction=user.viewProfile&friendID=377208749>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

NEDER, Rodolfo Felipe. *Nelson Freire em DVD e Celso Furtado na Amazônia. Digestivo Cultural*. Especial melhores de 2004. Editor Júlio Daio Borges. 28/12/2004. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1520&titulo=Nelson_Freire_em_DVD_e_Celso_Furtado_na_Amazonia>. Acesso em: 26 fev. 2012.

NUNES NETO, Francisco A. *A condição social das lavadeiras de Salvador (1930-1939): quando a História e a Literatura se encontram*. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em História Social)–Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3684>. Acesso em: 4 jan. 2012.

NÚCLEO DE NOTÍCIAS. BA: Conquista está entre os 20 municípios com maior índice de homicídios. Disponível em: <<http://www.nucleodenoticias.com.br/2011/06/07/ba-conquista-esta-entre-os-20-municipios-com-maior-indice-de-homicidios/>>. Acesso em: 8 jan. 2012.

OLIVEIRA, Alda. Pontes educacionais em música: apostila curso ABEM. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

OLIVEIRA, Alda. FOGAÇA, Vilma de O. S. *The PONTES Approach for a creative and a continued education of music teachers*. Disponível em: <<http://www.chara.dk/artikler/20100303.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

ORGANIZAÇÃO FELICIDADE INTERNA BRUTA. *Felicidade Interna Bruta*. Disponível em: <<http://www.felicidadeinternabruta.org.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

PIRES, Caro et al. Mini-documentário. *Ganhadeiras: a riqueza do universo cultural de Itapuã*. Turma do curso de Jornalismo da Faculdade Social da Bahia. 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=80k0kdA0aC0>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

REBELLO, Cláudio. *África: saberes e práticas*. Out. 2009. Disponível em: <http://africasaberespraticas.blogspot.com.br/2009_10_01_archive.html>. Acesso em: 21 mar. 2012

RORIZ, Matheus. Zero Hora. *Bem estar*. dez. 2011. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/bem-estar/19,0,3582962,Conheca-os-oito-tipos-de-inteligencia.html>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

SEMERARO, Giovanni. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

SILVA, Paloma Vanderlei. Mulher negra e poder nos candomblés da Bahia (1870-1930). ENCONTRO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. 5, 2002. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/5/grupos/grupos11.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Disponível em: <http://www.spm.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=100>. Acesso em: 8 jan. 2012.

TANAKA, Harue. *Estudo comparativo entre contextos da cultura popular nordestina*. 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7057127/Anais-Abet-2006>>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. *Prática para músicos (performers) aliada na prevenção da LER e do DORT: o Yôga*. p. 535-540. 2009b. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/simcamV.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

TRUCOM, Conceição. O bom humor é uma conquista da prática diária. *Somos todos um: o seu site do autoconhecimento*. 2000. Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/conteudo/conteudo.asp?id=2016>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

SILVA, Paloma Vanderlei da. Do trabalho à obrigação com o santo: o trabalho das ganhadeiras e na ligação com o candomblé em Salvador (1897-1930), 2002. Associação Brasileira de História das Religiões. Disponível em: <<http://bmgil.tripod.com/papers4.htm>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

WHITE, Alasdair. From comfort zone to performance management. *Papers by Alasdair White*. 2008. Disponível em: <http://wales.academia.edu/AlasdairWhite/Papers/447676/From_Comfort_Zone_to_Performance_Management>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. White and Maclean Publishing. Alasdair White. Disponível em: <<http://www.whiteandmaclean.eu/alsadair-white/>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

WEISZFLOG, Walter (Ed.). *Michaelis*: moderno dicionário on-line da língua portuguesa, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

YOUTUBE. *Professora dançando "Todo Enfiado"*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=EdPwU6imP4w>>. Acesso em: 29 dez. 2011.

Entrevistas Individuais

ANAMARIA DAS VIRGENS. Entrevistada pela pesquisadora, 24 jan. 2009, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Hitachi].

BRITO, Ivani de. Entrevistada pela pesquisadora, 26 abr. 2010, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em Hd externo Samsung].

DONA CABOCLA. Entrevistada pela pesquisadora, 25 jan. 2009, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em Hd externo Samsung].

DONA EUNICE. Entrevistada pela pesquisadora, 23 mar. 2011, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em Hd externo Samsung].

JACIARA. Entrevistada pela pesquisadora, dez. 2009, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Hitachi].

LICA. Entrevistada pela pesquisadora, 29 jul. 2008, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em Hd externo Hitachi].

MARCOS. Entrevistado pela pesquisadora, 17 ago. 2009, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Hitachi].

_____. Entrevistado pela pesquisadora, 13 dez. 2009, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Hitachi].

MARIA DE XINDÓ. Entrevistada pela pesquisadora, 14 jan. 2008, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Hitachi].

MARIINHA. Entrevistada pela pesquisadora, 13 jan. 2010, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em Hd externo Hitachi].

RIBEIRO, Carlos. Entrevistado pela pesquisadora, 23 maio 2010, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Hitachi].

SALVIANO ALMEIDA FILHO. Entrevistado pela pesquisadora, 15 mar. 2010, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em Hd externo Hitachi].

Entrevistas Coletivas

DRIELE; EVELIN e VITÓRIA. Entrevistadas pela pesquisadora, 10 dez. 2009, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Samsung].

G1M; G2O e G2I. Entrevistadas pela pesquisadora, 2010, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Samsung].

VERÔNICA; AMÁLIA e LICA. Entrevistadas pela pesquisadora, 11 mar. 2010, Itapuã, gravação em HD da filmadora JVC [arquivada em HD externo Hitachi].