**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FÁBIO DE SOUZA MIRANDA**

**RODA DE VIOLA:
JOGOS MUSICAIS NO ENSINO COLETIVO DE VIOLA CAIPIRA**

**São Paulo
2016**

FÁBIO DE SOUZA MIRANDA

**RODA DE VIOLA:
JOGOS MUSICAIS NO ENSINO COLETIVO DE VIOLA CAIPIRA**

**Dissertação apresentada à Escola de
Comunicação e Artes da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Música.**

**Área de Concentração: Processos de criação
musical**

**Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Teresa
Alencar de Brito**

**São Paulo
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Miranda, Fábio de Souza

Roda de viola: jogos musicais no ensino coletivo da
viola caipira / Fábio de Souza Miranda. -- São Paulo: F.
S. . Miranda, 2016.
202 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Música - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.

Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito
Bibliografia

1. Viola caipira 2. Escolarização da viola caipira 3.
Jogos sonoro-musicais 4. Ensino pré-figurativo 5.
Improvisação I. Brito, Maria Teresa Alencar de II. Título.

CDD 21.ed. - 780

RODA DE VIOLA:
JOGOS MUSICAIS NO ENSINO COLETIVO DE VIOLA CAIPIRA

Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Processos de criação musical

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

Dissertação defendida e aprovada em 02 de dezembro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____	Avaliação: _____
Professora Doutora Maria Teresa Alencar de Brito	

_____	Avaliação: _____
Professor Doutor Ivan Vilela Pinto	

_____	Avaliação: _____
Professor Doutor Saulo Sandro Alves Dias	

Avaliação Final: _____

Ao pequeno violeiro Micael e família.

AGRADECIMENTOS

À professora Teca Alencar, pela confiança e paciência com que orientou este trabalho, sempre narrando causos incríveis das crianças e do professor Koellreutter.

Ao professor Saulo Sandro Alves Dias, por ter aceitado compor a banca de defesa e por todo apoio e amizade ao longo desse período vivido em São Paulo, ensinando a construir pinguelas e a caminhar sobre elas.

Ao professor Ivan Vilela, por ter prontamente aceitado compor a banca de qualificação e defesa, e pelas provocações fundamentais para incitar meu posicionamento sobre o que pensava e escrevia.

Ao professor Carlos Kater, por ter aceitado compor a banca de qualificação contribuindo com importantes questionamentos sobre o andamento do trabalho e por ser uma constante referência na arte e ofício de ser educador.

À Maria Cristina Fleury, companheira das madrugadas.

Às professoras Alice Stefânia e Felicia Johansson, aos professores Marcus Mota e Bohumil Med e à colega Camila Zanetta, pelas contribuições durante a escrita do projeto de pesquisa.

Ao amigo de além-mar Gustavo Jaime, pela revisão final do texto.

À Marília Rosa, Horrana de Kássia e Renata Gelamo, pela confiança com que proporcionaram espaços para a realização da pesquisa de campo.

Aos aprendizes de viola que participaram direta e indiretamente desta pesquisa.

Aos professores violeiros Marcos Mesquita, Roberto Corrêa e Cacai Nunes, pela disponibilidade em fornecer informações para a pesquisa.

Aos amigos de cantoria do Parque da Água Branca, um refúgio caipira em meio ao concreto paulistano, e aos mestres violeiros que alimentaram minha alma ao longo desta caminhada com a viola caipira.

Ao Grupo Roda de Viola e ao violeiro e professor Pedro Vaz, pelo acolhimento e parceria.

À Letícia Bertelli, Mariana Sabino Brandão, Paulo Nunes, Mirtes Mesquita, Mário de Almeida, Massal e Adriana, Henry Durante, André Moraes, César Petená, Gabriel Souza, Pedro Gava e ao meu irmão-parceiro Fernando Miranda – a todos, obrigado pelas prosas, cantorias, ombros, estradas e aprendizagens.

À Vera e Haroldo, mãe e pai, pelo suporte, paciência e carinho nesses anos do curso de mestrado.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo investigar em que o uso de jogos musicais inspirados na aprendizagem do violeiro da tradição oral poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira a partir da perspectiva *pré-figurativa*. Como instrumento musical atrelado à cultura popular de tradição rural firmada na oralidade, a viola caipira, ao ser inserida no âmbito do ensino formalizado, passa a adquirir novas identidades. Nessa conjuntura, a mediação entre o universo tradicional do violeiro e os espaços de educação configura-se, segundo Dias (2012), como o principal desafio da escolarização desse instrumento. A pesquisa apoia-se nos preceitos pedagógico-musicais de H-J Koellreutter descritos por Brito (2011, 2015), a fim de vislumbrar alternativas que apontem para estratégias singulares de ensino da viola caipira a partir de uma didática *pré-figurativa* que esteja comprometida com a dinâmica da oralidade. Para tanto, primeiramente aborda-se a viola caipira a partir de sua história e desenvolvimento no Brasil, bem como suas relações com o universo da tradição oral. Adiante, apresentam-se algumas experiências de aprendizagem do violeiro inserido no contexto da tradição oral, a partir do enfoque ambiental (paisagem sonora), devocional e lúdico. Em seguida, pontuam-se os antecedentes que levaram ao seu processo de escolarização nos anos 1980 e reflete-se sobre desafios presentes na atuação do professor de viola. Por fim, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de oficinas de ensino coletivo de viola caipira no SESC Vila Mariana e na Fábrica de Cultura da Brasilândia, ambos na cidade de São Paulo, em que foram investigadas (por meio de observação, interpretação e análise das experiências didáticas vivenciadas) as contribuições que os jogos musicais baseados na didática do *pré-figurativo* podem oferecer nos processos de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira a partir da inspiração nas rodas de viola presentes na prática do violeiro da tradição oral. Verificou-se que a alusão ao universo da tradição permitiu que os jogos musicais criados fossem divididos em três formas de ação: experimentações, imitações e repetições, sendo que cada um desses procedimentos se relacionou a práticas improvisatórias da didática *pré-figurativa*. As análises mostraram que essa abordagem iniciou o desenvolvimento da *percepção sistática* nos aprendizes, relacionando três aspectos observados também nas experiências de aprendizagem do violeiro: autonomia, diversidade e integração. Conclui-se ainda que essa abordagem possibilitou a tomada de consciência do “profesquisador” (professor/pesquisador) em relação ao entendimento do *pré-figurativo* para além do âmbito didático— possibilitando também reconfigurações metodológicas durante sua atuação. As ideias de música e de educação dos aprendizes tornaram-se elementos fundamentais para direcionar os conteúdos a serem abordados pelo profesquisador durante a realização das oficinas. Essa iniciativa lúdica para o ensino da viola tornou-se uma alternativa para a experiência em questão, pois conseguiu integrar participantes variados em práticas musicais que caminham juntos com a apreensão técnica e teórica, vislumbrando uma abordagem inclusiva, reflexiva e aberta que se apoia na oralidade em pleno contexto da crescente escolarização da viola caipira.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Viola Caipira. 2. Tradição Oral. 3. Roda de Viola. 4. Jogos Musicais. 5. Ensino Pré-figurativo.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research that aims to investigate the use of inspired musical games in learning the viola player of the oral tradition could contribute to the teaching process and collective learning of the “viola caipira”, from the pre-figurative perspective. As a musical instrument linked to the popular culture of rural tradition grounded in orality, the “viola caipira” to be included in the formal education takes on new identities. In this context, the mediation between the traditional world of the “violetiro” and education spaces, set up according to Dias (2012) as the main challenge of schooling that instrument. The research builds on the pedagogical and musical precepts of H-J Koellreutter described by Brito (2011, 2015) in order to envision alternatives that point to unique strategies teaching the viola, from a didactic pre-figurative that is committed with the dynamics of orality. Therefore, first we discuss the viola from its history and development in Brazil, as well as its relations with the world of oral tradition. Forward, we present some “violetiros”’s learning experiences set in the context of the oral tradition, from the environmental focus (soundscape), devotional and playful. Then score is the background that led to his schooling in the years 1980 and process reflected on challenges present in the professor of viola performance. Finally, we carried out through field research collective educational workshops viola at SESC Vila Mariana and the Fábrica de Cultura of Brasilândia in the city of São Paulo, which were investigated (by observation, interpretation and analysis the experienced student experiments) the contributions that music games based on teaching pre-figurative can offer in collective processes of teaching and learning the viola, from inspiration on “rodas de viola” present in the practice of the “viola caipira” player of the oral tradition. It was found that the allusion to the world of tradition allowed the created musical games were divided into three forms of action: experimentations, imitations and repetitions, and each of these procedures was related to improvisations practices of teaching pre-figurative. The analysis showed that this approach started the development of systatic perception in apprentices, relating three aspects also observed in the “viola” player of learning experiences: autonomy, diversity and integration. It also concludes that this approach enabled the awareness of "profesquisador" (teacher/researcher) in relation to the understanding of pre-figurative beyond the educational context: also allowing methodological reconfigurations during his performance. The music of ideas and education of apprentices have become key elements to direct the content to be addressed by the “profesquisador” during the workshops. This playful initiative for teaching the “viola” has become an alternative to the experience in question, it could integrate different participants in musical practices that go with the technical and theoretical apprehension, glimpsing an inclusive, reflective and open approach, which is based on orality in full context of the growing schooling of viola.

KEYWORDS: 1. Viola Caipira. 2. Oral Tradition. 3. Roda de Viola. 4. Musical Games. 5. Pre-figurativeteaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de violas relacionadas às diferentes regiões de Portugal	17
Figura 2 – Tipos de violas relacionadas às diferentes regiões brasileiras	19
Figura 3 – São Gonçalo	39
Figura 4 – Grupo de Dança de São Gonçalo de Piracaia (SP)	40
Figura 5 – “Escalas duetadas com pedal (Escala 1)”	66
Figura 6 – Localização dos campos de pesquisa na cidade de São Paulo (SP).....	97
Figura 7 – Violas caipiras providenciadas pela Fábrica de Cultura para a trilha realizada na unidade da Brasilândia (SP)	102
Figura 8 – “Prosa” (entrevista coletiva) com aprendizes da Fábrica de Cultura.....	105
Figura 9 –Conversas no grupo de <i>WhatsApp</i> da turma de aprendizes da Fábrica de Cultura	106
Figura 10 – Sala preparada para aula de viola caipira na Fábrica de Cultura da Brasilândia	110
Figura 11 –Aprendiz auxiliando seu colega durante trilha na Fábrica de Cultura.....	113
Figura 12 –Pequenas formações em roda dos aprendizes da Fábrica de Cultura	115
Figura 13 –Aprendizes da Fábrica de Cultura gravando o Roteiro Sonoro no estúdio da própria unidade	127
Figura 14 –Aprendizes da Fábrica de Cultura gravando o Roteiro Sonoro no estúdio da própria unidade	128
Figura 15 –Turma do SESC apresentando seu Roteiro Sonoro	133
Figura 16 –Cortejo para iniciar o Roteiro Sonoro.....	134
Figura 17 – Trecho inicial do dedilhado original da música composta pelo aprendiz Edison, “Countryside Melody”	144
Figura 18 – Adaptação de trecho inicial da música composta pelo aprendiz Edison, “Countryside Melody”	144
Figura 19 –Aprendizes da Fábrica de Cultura aprendendo o toque do cururu através da catira	152
Figura 20 – Lousa com propostas de notação gestual para o toque do cururu, feitas pelos aprendizes da Fábrica de Cultura da Brasilândia.....	153
Figura 21 – Lousa com indicação de graus para cada posição da escala duetada na viola....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre uma viola caipira antiga, uma viola caipira moderna e um violão	21
Tabela 2 – Cronograma das oficinas realizadas durante a pesquisa de campo	95
Tabela 3 – Comparação entre os locais da pesquisa de campo	96
Tabela 4 – Frequência dos aprendizes na oficina de viola realizada no SESC	100
Tabela 5 – Frequência dos aprendizes na oficina de viola realizada na Fábrica de Cultura da Brasilândia	103
Tabela 6 – Roteiro do tipo de acompanhamento realizado em cada estrofe da música “O menino da porteira”	122
Tabela 7 – Traduções musicais realizadas a partir de trechos da letra de “O menino da porteira”	123
Tabela 8 – Outros elementos que integraram o Roteiro Sonoro a partir da música “O menino da porteira”	124
Tabela 9 – Roteiro Sonoro realizado pela turma de aprendizes da Fábrica de Cultura	126
Tabela 10 – Roteiros Sonoros realizados pelas turmas do SESC	130
Tabela 11 – Associações sonoras com momentos de um mutirão	172

SUMÁRIO

LEVANTE.....	10
1 ASSUNTANDO: A VIOLA CAPIRA E A APRENDIZAGEM NA TRADIÇÃO DOS VIOLEIROS	16
1.1 AS VIOLAS BRASILEIRAS E A VIOLA CAPIRA	17
1.2 O VIOLEIRO E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA TRADIÇÃO ORAL.....	23
1.2.1 Paisagem sonora	26
1.2.2 Dom, sina e sangue	35
1.2.3 Vontade, desafio e "atalhos".....	43
2. ESPINHOS: OS CAMINHOS DO VIOLEIRO-PROFESSOR NA ESCOLARIZAÇÃO DA VIOLA CAPIRA.....	52
2.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA VIOLA CAPIRA	52
2.1.1 Antecedentes.....	53
2.1.2 Novas modas	56
2.1.2.1 Cursos e oficinas.....	56
2.1.2.2 Impressos	58
2.1.2.3 Novas tecnologias.....	60
2.2 SER OU NÃO SERTANEJO: MATUTANDO SOBRE OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE VIOLA	62
2.2.1 O que ensinar?	64
2.2.2 Como ensinar?	72
2.2.3 Para que ensinar?	77
2.2.4 Para quem ensinar?	81
3. PINGUELAS: JOGOS MUSICAIS NO ENSINO DA VIOLA CAPIRA.....	85
3.1 O RUMO DA PROSA: O ENSINO DA VIOLA NA PERSPECTIVA <i>PRÉ-FIGURATIVA</i>	85
3.2 O FIO VERMELHO: AFINANDO A PESQUISA DE CAMPO	93
3.2.1 Entraves: tocando desafinado nos caminhos da pesquisa.....	107
3.3 O PROFESQUISADOR IMPROVISANDO NA RODA DE VIOLA	109
3.3.1 Abrindo a roda: inventando e construindo os Roteiros Sonoros	119

3.4 JOGOS MUSICAIS NO ENSINO COLETIVO DA VIOLA CAPIRA	133
3.4.1 Experimentações.....	133
3.4.2 Imitações.....	147
3.4.3 Repetições.....	162
ARREIMATE.....	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	184
REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS	189
APÊNDICE A	191
APÊNDICE B.....	195
APÊNDICE C.....	197
APÊNDICE D	200
ANEXO	202

LEVANTE

A viola caipira é um instrumento musical de cordas originado das violas portuguesas que foram trazidas ao Brasil durante o período da colonização. Antes mesmo da invenção do violão moderno¹ na Europa, essas violas já eram muito populares em Portugal e foram trazidas para a América do Sul desde o século XVI durante as levadas migratórias lusitanas, participando do cotidiano dos colonos no Brasil. Integrando o que alguns violeiros e autores convencionam chamar de “violas brasileiras”², a viola caipira ganhou destaque por meio da produção fonográfica no século XX, popularizando-se em um meio urbano em processo de industrialização como a “porta-voz” de uma cultura cabocla, rural. Seu saber, transmitido historicamente de forma oral e vivencial, apoia-se no imaginário da tradição popular, em que o aprendiz costuma entrelaçar relações entre o sagrado e o profano para consumir sua aprendizagem.

A evidência da viola no contexto urbano fomentou seu gradual processo de escolarização, culminando com sua inserção, a partir dos anos 1980, em espaços de educação musical. Esse fenômeno, que decorreu das iniciativas de sistematização do ensino da viola, resultou no surgimento de iniciativas didáticas inéditas para esse instrumento, como propostas curriculares, cursos e oficinas musicais e publicações metodológicas. Essas novas demandas são, desde então, centralizadas na figura do professor de viola, que também surgiu em meio a esse novo cenário.

Nesse contexto, surgem desafios específicos para a atuação do violeiro-professor nos processos de ensino e aprendizagem da viola. Esse novo profissional encarna a função singular de transmitir intencionalmente para aprendizes familiarizados – ou não – com o instrumento as técnicas da viola dentro de espaços de ensino musical de tradição escrita. O professor de viola acaba representando nesses espaços os saberes populares ligados à viola, baseados na comunicação não escrita e marcados pela diversidade das expressões singulares dos tocadores. Dessa forma, a partir do momento em que a viola caipira é inserida dentro do contexto de ensino formal, ela dialoga, mesmo que indiretamente, com as questões ligadas à educação musical. Concomitante a isso, as novas ideias de educação problematizam ainda

¹ Por “violão moderno”, entende-se o modelo desenvolvido pelo luthier espanhol Antonio Torres Jurado ainda na primeira metade do século XIX, “responsável pelo estabelecimento das dimensões da guitarra padronizadas até os dias de hoje” (CAMPOS, 2005). Torres “introduziu diversas inovações técnicas na construção do instrumento, as quais se destacam, entre outras, o barreamento em leque, composto de sete tiras de madeira estendidas sob o tampo harmônico, a ampliação das dimensões do braço e da caixa de ressonância do instrumento, bem como a instalação das cravelhas mecânicas, antigamente fixadas diretamente na madeira” (CAMPOS, 2005).

² Corrêa (2014), Deghi (2001) e Pinto (2008).

mais essas questões, já que apontam novos caminhos para pensar o papel da educação e do educador na sociedade contemporânea.

A viola caipira, como uma das violas brasileiras que mais experimentou iniciativas de inserção no âmbito do ensino musical, apresenta um processo de escolarização centrada na relação entre a educação e a cultura popular. Frente ao exposto, surge o seguinte questionamento: em que o uso de jogos musicais inspirados na aprendizagem do violeiro da tradição oral poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira a partir da perspectiva *pré-figurativa*³?

A partir desse questionamento, estabeleceu-se a problemática a seguir: quais as contribuições de experiências com jogos musicais inspirados na didática *pré-figurativa* para a aprendizagem coletiva da viola caipira no contexto de sua escolarização? Experiências com jogos musicais inspirados na didática *pré-figurativa* podem ser instrumentos que favoreçam a atuação do professor no ensino coletivo da viola caipira? Quais elementos ligados à aprendizagem dos violeiros da tradição oral podem servir de referência para a criação de jogos musicais no contexto de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira? Quais as contribuições da configuração em roda para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira?

Buscando responder às questões acima, o objetivo geral desta pesquisa é investigar em que o uso de jogos musicais inspirados na aprendizagem do violeiro da tradição oral poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira a partir da perspectiva *pré-figurativa*. Para tanto, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: apontar quais as contribuições de experiências com jogos musicais inspirados na didática *pré-figurativa* para a aprendizagem coletiva da viola caipira no contexto de sua escolarização; verificar se experiências com jogos musicais inspirados na didática *pré-figurativa* podem ser instrumentos que favoreçam a atuação do professor no ensino coletivo da viola caipira; buscar em elementos ligados à aprendizagem dos violeiros da tradição oral referências para a criação de jogos musicais no contexto de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira; e, por fim, investigar quais as contribuições da configuração em roda para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira.

A fundamentação teórica centrou-se na proposta pedagógica-musical do músico H-J Koellreutter, a partir dos conceitos presentes em sua ideia de ensino *pré-figurativo*, descrita por Brito (2011; 2015). Para Koellreutter, o ensino *pré-figurativo* seria um sistema

³ Este conceito será apresentado mais adiante.

educacional que se utiliza da reflexão, do diálogo e do debate como formas de conscientização para o processo de ensino e aprendizagem. Essa ideia propõe uma educação artística dinâmica e aberta, não preocupada em afixar conteúdos, mas em desenvolver o “espírito criador”. Pensar em uma proposta de ensino com essas características exigiria uma sólida formação, com contínua atualização do educador.

Dois procedimentos lúdicos presentes nessa proposta serão abordados nos relatos das experiências realizadas na pesquisa de campo: *modelos de improvisação* e *exercícios de comunicação*, sendo que neste último serão destacados três tipos de “relacionamentos dialogais” sugeridos por Koellreutter: *concordância* (imitação), *concordância com mais ideias* (variação) e *complementaridade*. Ainda nesse escopo teórico será utilizada a ideia de *sístase* para qualificar a tomada de consciência dos aprendizes participantes durante a análise de suas experiências de aprendizagem vividas durante a pesquisa.

Alguns conceitos e ideias ligadas ao *pré-figurativo* se aproximam também das ideias sobre o “jogo” de Huizinga (1996) e da ideia de “experiência” trazida por Larrosa (2015a; 2015b). Além disso o termo “ideias de música”, de Brito (2011; 2015), foi utilizado para auxiliar na leitura que o educador poderia fazer das expectativas dos aprendizes objetivando desenvolver uma aprendizagem autodirigida. A improvisação como recurso presente no contexto do ensino *pré-figurativo* koellreutteriano referencia-se também nos pensamentos e práticas de Brito (2007, 2011), Costa (2002, 2003) e Alonso (2014). Para esta autora, por exemplo, a improvisação caracterizada como “livre” seria, além de uma disciplina e/ou maneira de fazer música, “uma ferramenta de aprendizagem musical, pessoal e social” (ALONSO, 2014, p. 17). Ainda segundo a autora, o recurso da improvisação “despertaria qualidades no processo de aprendizagem de professores e estudantes de música melhorando seus níveis musicais e enriquecendo suas estratégias criativas e pedagógicas seja qual for a direção musical que decidam tomar” (ALONSO, 2014, p. 17)⁴.

Visto que a pesquisa também pretende tratar da relação entre a aprendizagem tácita do violeiro na tradição oral e a prática de ensino de viola, buscaram-se relações entre os saberes ligados à oralidade e os espaços formais de ensino. Essas relações foram amparadas pelas reflexões trazidas por Silva (2008) no texto que integra a coletânea “Cultura popular e educação”, obra que reforça o potencial subversivo e transformador de assumir procedimentos da aprendizagem popular nos espaços de educação.

⁴ As traduções do espanhol das citações a Alonso (2014) no decorrer desta dissertação foram feitas por mim.

Percebeu-se que a ideia do *pré-figurativo* se conecta com muitos pontos em destaque no material documental que consiste na fala dos violeiros a respeito da forma como aprenderam a tocar e estudam o instrumento. A partir das falas de tocadores considerados mestres da viola, como Zé Mulato, Badia Medeiros, Manelim, João da Viola, Minervino, Nezinho, Zé Carpina, Nilo Pereira, Anísio Pereira, Leonildo Pereira, Daniel Olímpio, João Alves, José Afonso Gomes, João Bispo, Zé Lourenço e José Erotides, e também de violeiros atuantes no contexto urbano, como Paulo Freire, Roberto Corrêa, Victor Gulin e João Osmar, foi possível entender um pouco sobre as metodologias desenvolvidas pelo tocador para sua própria aprendizagem. Esses saberes da oralidade se somaram aos saberes presentes no suporte bibliográfico, tornando-se, ambos, o arcabouço utilizado para referenciar a ação da pesquisa. Essas falas foram consultadas a partir de pesquisa documental em duas referências produzidas a partir de fontes primárias, constituídas por registros de entrevistas com tocadores e cantadores em sua maioria ligados à tradição oral, tangendo o tema da aprendizagem na tradição. São elas: “Um Brasil de viola – tradições e modernidades da viola caipira”, série de documentários cinematográficos dirigida pelo violeiro Cacai Nunes (2010); e o livro “Tocadores: homem, terra, música e cordas” (MARCHI; CORRÊA; SAENGER, 2002).

Buscando aplicar conceitos do ensino *pré-figurativo* no ensino coletivo da viola, foram realizadas oficinas de viola para grupo de aprendizes em dois locais da cidade de São Paulo. Foram eles: o Centro de Música do SESC Vila Mariana, com duas turmas no período entre março e junho de 2015; e a Fábrica de Cultura da Brasilândia, com uma turma de aprendizes em encontros semanais realizados entre agosto e dezembro de 2015. Ambas as experiências se configuraram como campo de pesquisa para a presente investigação.

O método de pesquisa adotado neste trabalho foi baseado na pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social de base empírica concebida e realizada levando em conta a resolução de um problema prático através da ação conjunta, consciente e participativa de sujeitos e pesquisadores (THIOLLENT, 2003, p. 14).

A partir da ideia inicial de intervir em uma atividade de ensino de viola propondo o uso de artifícios lúdicos inspirados na tradição dos violeiros, primeiramente foi realizado um levantamento de dados (através de pesquisa bibliográfica e documental), a fim de esboçar um plano de ação para orientar as etapas da pesquisa. Optou-se por se utilizar o registro audiovisual e a constante prática de escrita de relatórios logo após cada aula realizada, a fim de levantar material das experiências vividas em campo. Também foram realizadas entrevistas coletivas semiestruturadas em diferentes momentos das oficinas de viola. Os dados obtidos foram posteriormente interpretados e analisados à luz do ensino *pré-figurativo*, das *ideias de*

música dos participantes e da tradição do violeiro, além das condições presentes no campo de pesquisa.

O processo de escolarização da viola (e sua particular complexidade) foi objeto da pesquisa de Dias (2012) intitulada “O processo de escolarização da viola caipira: novos violeiros (in)ventano moda e identidades”. Nesse trabalho inédito sobre o tema, o autor aponta que o fenômeno da escolarização da viola é plural, não organizado em rede e baseia-se nas atuações locais e regionais dos professores de viola (DIAS, 2012, p.83). Trata-se, portanto, de um trabalho pioneiro sobre o processo de escolarização da viola caipira, que dota de grande contribuição para possíveis desdobramentos sobre o tema, o qual encontra-se longe de ser esgotado.

Sobre a viola, a música e/ou a cultura caipira, a pesquisa bibliográfica que forneceu informações para esta dissertação compreendeu publicações que subsidiaram a contextualização do tema escolhido. Seguem exemplos de alguns dos principais estudos já publicados utilizados como base neste trabalho: “Cantando a própria história: música caipira e enraizamento” (VILELA, 2013); “A moda é viola” (SANT’ANNA, 2000); “Viola instrumental brasileira” (SOUZA, 2005); “A arte de pontear viola” (CORRÊA, 2002); “Os caipiras de São Paulo” (BRANDÃO, 1983); “Os parceiros do Rio Bonito” (CÂNDIDO, 2010); e “Narrativas populares” (XIDIÊH, 1993).

Ainda são poucas e recentes as pesquisas que se debruçam sobre os processos de ensino e aprendizagem da viola caipira e/ou que propõem abordagens didáticas lúdicas em interface com a tradição oral. Dos dozes trabalhos acadêmicos ligados à viola (publicados entre 2002 e 2012) citados por Dias (2012) em sua bibliografia, apenas o de Garcia (2010), intitulado “Acorde pra viola: uma proposta de ensino da viola caipira na fase inicial de aprendizado sob uma perspectiva da tradição oral”, propõe uma abordagem metodológica específica para o instrumento. Esse trabalho auxiliará, portanto, os questionamentos feitos a respeito dos desafios do violeiro-professor no processo de escolarização da viola caipira no tocante ao seu ensino coletivo. Dos trabalhos fora do escopo delimitado por Dias (2012) destacam-se as monografias de Moraes (2014), intitulada “Processos de aprendizagem da viola caipira: da tradição oral à era tecnológica” e de Oliveira (2014), intitulada “Tocando viola na escola: o ensino da viola caipira sob a perspectiva de dois professores violeiros”, que aborda a metodologia dos professores do curso de viola da Escola de Música de Brasília, primeiro Centro de Educação Profissional a inserir esse instrumento em sua grade curricular.

No que se refere à produção acadêmica brasileira que tange o uso de jogos de improvisação como proposta de iniciação musical coletiva para instrumentos de cordas

dedilhadas, é possível citar, dentre a pouca produção encontrada, exemplos como a dissertação de mestrado “A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca”, de Sardo (2012), e a tese de Machado (2014), intitulada “A improvisação livre como proposta de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas”. Ambos os trabalhos se apoiam nos pensamentos didáticos de Koellreutter, sendo que o último dedica à viola caipira um dos jogos elaborados na pesquisa.

Dentre a produção acadêmica que contempla pesquisas sobre o uso de elementos lúdicos baseados na didática de H-J Koellreutter para contextos variados no ensino da música, destacam-se as pesquisas de mestrado de Zanetta (2014), “Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças”, e Freixedas (2015) com o trabalho intitulado “Caminhos criativos no ensino da flauta doce”.

A presente dissertação encontra-se estruturada em três partes, sendo a primeira dedicada a contextualizar o leitor no universo da viola, “assuntando” sobre a cultura caipira e o universo simbólico do violeiro, destacando procedimentos didáticos observados em sua maneira de aprender a tocar e utilizar a viola dentro do contexto da tradição oral. O segundo capítulo trata do processo de escolarização da viola caipira pontuando antecedentes e apresentando as “novas modas” desse fenômeno, a fim de inserir o leitor na problemática decorrente desse processo através da reflexão sobre os entraves e desafios concentrados na figura do professor de viola nesse âmbito. O terceiro e último capítulo é dedicado a apresentar a proposta *pré-figurativa* e apresentação, interpretação e análise das experiências didáticas realizadas durante a pesquisa de campo.

1 ASSUNTANDO: A VIOLA CAIPIRA E A APRENDIZAGEM NA TRADIÇÃO DOS VIOLEIROS

A viola caipira é um instrumento que descende das violas portuguesas. Antes mesmo do violão chegar ao Brasil, essas violas lusitanas já haviam se inserido nas práticas musicais da colônia. Instrumentos musicais muito populares em Portugal, as violas possivelmente chegaram a tiracolo de jesuítas, bandeirantes e colonos que aportaram nas primeiras expedições à costa brasileira. Apesar de em Portugal a viola já haver sido figurada na produção escrita de Manuel da Paixão Ribeiro, intitulada “Nova arte da viola” (Coimbra, 1789), no Brasil seus conhecimentos se disseminaram exclusivamente através da oralidade, passando ao largo da tradição escrita até a segunda metade do século XX.

Surgidas a partir dos enlances culturais ocorridos na península ibérica, as violas portuguesas – que descendem das guitarras latinas do século XII (OLIVEIRA, 2000 apud VILELA, 2013, p. 34) – “tiveram um período de ouro na época dos grandes descobrimentos ocorridos nos séculos XV e XVI” (VILELA, 2013, p. 34). O uso do termo “violas” no plural diz respeito não só à quantidade desses instrumentos trazidos nas embarcações portuguesas, mas também à sua diversidade. Em Portugal vários tipos de cordofones atendem pelo nome de “viola”, mesmo diferindo entre si na forma, ornamentação, afinação, quantidade e agrupamento das cordas, técnicas de construção e maneiras de se tocar (“Figura 1”). Segundo Vilela (2013), esses tipos diferentes de violas podem ser identificados de acordo com sua região de procedência:

Cada região criou sua própria viola. No Norte a viola braguesa, no Nordeste a viola amarantina ou de dois corações, no centro a viola beiroa, mais abaixo, próximo a Lisboa, a viola toeira e mais ao sul, no Alentejo, a viola campaniça. [...] O ukelele havaiano é uma transfiguração do cavaquinho como o rajão da Ilha da Madeira. Açores, Madeira e Cabo Verde têm suas próprias violas. (VILELA, 2013, p. 35)

Esse mapeamento descritivo feito pelo autor revela também a imensa popularidade e abrangência que gozavam esses instrumentos musicais em terras lusitanas na época da expansão marítima portuguesa.

Figura 1 – Tipos de violas relacionadas às diferentes regiões de Portugal.
 Fonte: Montagem realizada pelo autor a partir de imagens retiradas da internet.

Segundo Vilela (2013, p. 35), as diversas violas lusitanas “variavam no tamanho, na forma e no número de cordas, mas, na maioria das vezes, mantinham uma característica comum: ter cinco ordens de cordas”. Essa característica é uma das marcas da viola caipira, objeto desta pesquisa.

1.1 AS VIOLAS BRASILEIRAS E A VIOLA CAIPIRA

Entendendo a popularidade das violas em Portugal e o intenso fluxo colonial dos jesuítas até a chegada da Família Real, não é difícil entender o motivo pelo qual ainda é

possível encontrar em uso no território brasileiro diferentes tipos de instrumentos musicais que recebem a alcunha de “viola”. O longo tempo transcorrido desde a chegada das violas portuguesas, em vez de minguar seu uso ou extingui-las por completo, acabou disseminando-as em grande parte da extensão territorial brasileira, de modo que podem ser considerados uns dos primeiros instrumentos musicais europeus trazidos ao Brasil. À medida que se popularizavam em terras brasileiras, as violas foram sofrendo alterações estruturais decorrentes da adaptação de técnicas e matérias primas para sua construção, assim como incorporaram novos elementos musicais ao seu uso, devido à sua gradativa inserção às práticas culturais locais, por meio de processos de apropriações e hibridizações. No Brasil, notam-se tipos de violas em uso que em muito se assemelham às distantes violas portuguesas, como, por exemplo, a viola de machete do Recôncavo baiano, a viola nordestina dos cantadores repentistas, a viola fandanguera da cultura caiçara, a viola paulista ligada à cultura cabocla do Vale do Paraíba e interior de São Paulo a viola mineira de Queluz⁵. Outras já bem distintas dos modelos lusitanos – como a viola de cocho, a viola de cabaça e a viola de buriti (ou “de vereda”) – têm procedências ainda desconhecidas, podendo, inclusive, estarem relacionadas a enlaces estabelecidos com instrumentos musicais de outras regiões da América Latina⁶. A partir da “Figura 2”, é possível perceber a variedade de violas atualmente em uso em diferentes regiões brasileiras:

⁵ Sobre as violas de Queluz, explica o violeiro e pesquisador Roberto Corrêa: “das violas artesanais que encontramos no Brasil, com colecionadores, destaca-se a *Viola de Queluz* – atual Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais – produzida ali, onde havia várias oficinas, no final do século XIX e início do século XX. Essa viola apresenta, praticamente, as mesmas características de um tipo de viola português, a antiga *viola toeira coimbrã*, colhida por Ernesto Veiga de Oliveira em meados do século XX e, possivelmente, a mesma descrita em um método de ensino publicado em Portugal [*Nova arte da viola*], já referido anteriormente, no final do século XVIII” (CORRÊA, 2014).

⁶ É o caso da viola de cocho que, apesar de já ter sido associada ao alaúde oriental, apresenta grandes semelhanças a instrumentos musicais centro-americanos: “observamos no Panamá e na Venezuela instrumentos de morfologia muito parecida com nossa viola de cocho, a *mejoramera* e o *socavón*. Também com cinco cordas e afinação muito próxima à da viola de cocho. No Panamá e na Venezuela pesquisadores ligam a *mejoramera* à tentativa dos construtores desta região, há muito tempo, de tentarem reproduzir uma guitarra espanhola. O resultado ficou distante do objetivo primeiro, mas resultou em outro instrumento de sonoridade singular (VILELA, 2013, p. 51).

Figura 2 – Tipos de violas relacionados às diferentes regiões brasileiras.

Fonte: Montagem realizada pelo pesquisador com fotografias de Marcelo Barbosa e Pedro Matallo retiradas de “Violas Brasileiras” (2015).

Apesar de apresentarem mais características em comum do que divergentes essas violas do Brasil contemporâneo diferenciam-se umas das outras da mesma forma como se diferenciam os tipos de violas portuguesas: forma, ornamentação, afinação, quantidade e agrupamento das cordas, técnicas de construção e maneiras de tocar. Além disso, integram-se às manifestações culturais presentes nas regiões que são mais utilizadas: a viola de cocho no cururu e siriri – práticas musicais e devocionais da cultura pantaneira; a viola de machete no Nordeste é filha do samba de roda e do samba chula perpetuado pelos sambadores do Recôncavo baiano; a viola de fandango está inserida nos folguedos caiçaras do litoral Sul-Sudeste, assim como a viola nordestina serve como base sonora para a verve dos cantadores repentistas. Apesar dessa aparente setorização, é possível encontrar esses tipos de violas sendo utilizadas para além de suas “áreas culturais” por diversos motivos: migrações populacionais, ações e projetos culturais, difusão das técnicas de construção etc.

Dentre tantas violas em uso, a que mais sofreu essa dispersão foi a chamada “viola paulista” “de cinco ordens de cordas duplas, que se estabeleceu como instrumento musical icônico da região definida como Paulistânia – área de acomodação do bandeirantismo e das

rotas de tropeiros para o interior do país via São Paulo –, que compreende “São Paulo, Sul de Minas e Triângulo Mineiro, Goiás, Mato Grosso do Sul, parte do Mato Grosso, parte de Tocantins e norte do Paraná” (VILELA, 2013, p. 42). Devido a sua relação com a cultura do sitiante paulista acabou sendo apelidada de viola “caipira” e é o tipo de viola que esta pesquisa irá debruçar em suas proposições pedagógico-musicais. O termo “caipira” vem da língua tupi-guarani que relaciona o termo “caá” (mato) ao ato de cortar, resultando em “cortador de mato”, referindo-se ao indivíduo que trabalha com a terra, ou seja, o sitiante, pequeno agricultor. Apelidou-se de “caipira” a viola comumente utilizada pelo sitiante paulista em suas funções de devoção, trabalho e divertimento, alastrada para outras regiões brasileiras através dos caminhos de tropeiros partindo de São Paulo.

A escolha desse tipo de viola como enfoque deste trabalho diz respeito às singularidades agregadas a ela e que a diferenciou dos outros tipos de violas no que diz respeito ao seu uso e difusão. A caipira foi a primeira das violas brasileiras a adentrar, desde o início do século XX, no âmbito do mercado fonográfico e, por conseguinte, à precoce radiofusão e escolarização⁷. É possível entender a viola caipira contemporânea como uma mescla das características herdadas das antigas violas paulistas e mineiras (a exemplo das extintas violas de Queluz) somadas às inovações de luthieria⁸ trazidas nas técnicas de construção do violão moderno e outros cordofones similares⁹. A título de comparação segue, na “Tabela 1”, uma relação entre esses instrumentos mencionados a partir de suas principais características físicas aparentes:

⁷ Cumpre ressaltar que outros tipos de violas brasileiras também passaram por investidas de sistematização de suas técnicas para fins didáticos. Dias (2012) aborda o processo de escolarização de duas violas brasileiras: a viola de cocho e a viola nordestina.

⁸ Luthieria é o ofício de construir e reparar instrumentos de cordas dedilhadas (e/ou tocadas por meio de plectro) e friccionadas que fazem uso de caixa de ressonância.

⁹ Del Vecchio, Rozini, Xadrez e Gianini são exemplos de empresas que até hoje fabricam o instrumento, muito baseado na tecnologia de construção dos violões modernos.

Tabela 1 – Comparação entre uma viola caipira antiga, uma viola caipira moderna e um violão.

VIOLA ANTIGA (DE QUELUZ)	VIOLA CAIPIRA (MODERNA)	VIOLÃO (MODERNO)
Artesão: família dos Salgado (Conselheiro Lafaiete, MG) Ano: 1944 ¹⁰	Marca Rozini Ano: 2015	Marca: Di Giorgio Ano: 2015

A diferença entre a viola industrializada e uma antiga viola de Queluz – ainda não influenciada pela lutheria do violão moderno – pode ser notada nos novos padrões estruturais adotados como: braço não mais retificado ao tampo, doze casas até o bojo (regra inteira), em vez de dez (meia regra); sistema de tarraxas de aço, em vez de cravelhas de madeira; e marchetaria¹¹ concentrada somente na roseta. Percebe-se que apesar da viola caipira industrializada ter perdido consideravelmente os adornos típicos das violas antigas, continua com as cinco ordens duplas de cordas de arame a serviço de diversas afinações¹².

Vilela (2013) ressalta que o violão – desenvolvido na Europa, posteriormente à chegada das violas no Brasil –, marcou presença principalmente na cena urbana da colônia

¹⁰ Corrêa (2015, p. 14).

¹¹ Marchetaria é a técnica de ornamentar a superfície do tampo e braço da viola através da aplicação de materiais diversos, tais como madeira, madrepérola e plásticos.

¹² Apesar disso, ressalta-se que ainda são construídas violas inspiradas nos modelos mais antigos e artesanais, fenômeno observado tanto na produção de diversos construtores autônomos quanto na produção de alguns modelos temáticos de violas industrializadas.

brasileira desde o século XIX¹³. O autor ainda aponta alguns motivos que fizeram com que a viola caipira e as demais violas perdessem seu espaço para o violão na cena urbana:

A viola, por excelência, foi durante os dois primeiros séculos de colonização o principal instrumento acompanhador do canto e apenas na segunda metade do século XVIII cedeu lugar, na cena urbana, ao jovem violão, que pela afinação e por ter cordas simples e não duplas se mostrou mais funcional ao ofício de acompanhador do canto. (VILELA, 2013, p. 41)

O violão, participando ativamente, e de forma versátil, da formação cultural dos primeiros centros urbanos brasileiros, foi incorporado tanto à música de concerto (cujo expoente mais icônico é Villa-Lobos) quanto a gêneros musicais como a modinha, o choro, o samba, a seresta e, posteriormente, à Bossa Nova e à Jovem Guarda, além de outros segmentos usualmente classificados como “MPB” (Música Popular Brasileira). Como ressalta Dias (2012, p. 143), ainda que largamente utilizado em diversos gêneros musicais, o violão também transita ativamente pela produção caipira/sertaneja integrando o instrumental das duplas de cantadores, fazendo par com a viola¹⁴.

Com o advento da República no final do século XIX, teve início um projeto desenvolvimentista no Brasil, onde o uso da viola (símbolo cultural da colônia portuguesa) acabou sendo enfraquecido nas zonas urbanas, porém manteve-se ativo de forma contínua nas áreas rurais – protegidas do alcance dessas iniciativas progressistas. Isso explica em parte sua principal diferença do violão: enquanto este acabou não se limitando a um gênero musical específico, a viola continua, até hoje, marcadamente associada à produção sonora da cultura cabocla, roceira, sitiante, rural. Apesar de a viola caipira tornar a figurar na produção musical urbana como um instrumento que vem sendo utilizado nas produções de novos tocadores e cantadores, homens e mulheres, jovens e adultos, escolarizados ou não, servindo a estilos que extrapolam o segmento sertanejo – estendendo-se até gêneros como o rock, o pop, a música de concerto, dentre outros –, seu atrelamento à ruralidade popularizou sua alcunha de “caipira”, o que ainda referencia fortemente sua aprendizagem.

¹³Fenômeno alavancado com a chegada ao Brasil da aristocracia formada por membros da corte portuguesa e parte da elite lusitana, acompanhando a Família Real que, em 1808, fugindo da invasão do exército de Napoleão Bonaparte, deixava o território português.

¹⁴Nota-se a popularização do violão nos centros urbanos, até mesmo para servir à prática musical ligada ao cancionário caipira/sertanejo. Durante o período desta pesquisa, frequentando constantemente as rodas de cantoria do Parque da Água Branca, no bairro da Água Branca, na cidade de São Paulo (SP), percebi que a maioria dos canturões que se encontram regularmente nesse espaço utilizam o violão para executar o repertório caipira, sendo raro encontrar uma viola entre eles. Um aspecto importante relatado por essas pessoas em conversas informais é sobre a facilidade em se adquirir um violão e a quantidade e disponibilidade de revistas, métodos, escolas e professores desse instrumento, em comparação com a viola caipira.

1.2 O VIOLEIRO E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA TRADIÇÃO ORAL

Visto que a oralidade participa de alguma forma da aprendizagem dos velhos e novos violeiros, é possível questionar o que seria a tradição oral da viola caipira e em que nível ela pode ser identificada na rotina dos tocadores. Percebe-se que a delimitação de tradição oral não é nítida: tocadores mais tradicionais também usufruem de materiais didáticos e sistematizados para o ensino da viola e da música caipira/sertaneja, assim como os novos violeiros escolarizados, formados em escolas e conservatórios de música, também aprendem a partir de artifícios da oralidade. Evita-se aqui, portanto, dicotomizar esses territórios, preferindo enxergar a tradição oral como um conjunto de práticas comunitárias que se perpetuam predominantemente por via da memória revisitada, em que os mitos de um povo podem ser periodicamente revividos por meio de formas lúdicas ritualizadas.

Para se compreender como se dá o processo de aprendizagem da viola na tradição, torna-se fundamental conhecer a figura do violeiro “tradicional”, o tocador-construtor que a anima: em geral, homens velhos¹⁵ que tangem seus instrumentos em funções de divertimento e devoção¹⁶. Sua aprendizagem nos manejos da viola é, muitas vezes, tida como “assistemática” ou “espontânea”, porém um olhar mais atento permite perceber o contrário: que a maneira como o violeiro aprende a tocar e mantém seu estudo, implica em uma sistematização singular, amparada pela dinâmica da oralidade.

Em uma cultura predominantemente não escrita, o conhecimento é aprendido por meio de outros artifícios, que utilizam suportes que acabam não fixando de forma determinante os saberes a serem transmitidos. A memória é o recurso que possibilita que o saber seja sempre reinventado nas inúmeras formas de transmissão do conhecimento, de modo que aprender torna-se um processo ativo, autodirigido, que não costuma depender da intervenção de um professor: é no aprender-fazendo que se realiza. Nesse contexto, percebe-se que a tentativa de viabilizar a aprendizagem da viola através da formalização de seu ensino acaba aparentando ilegítimo para muitos violeiros desse contexto tradicional. O violeiro mineiro Zé Mulato (2010) ilustra bem esse posicionamento:

¹⁵ O fato de o ofício de tocar viola ser uma atividade restrita aos homens no âmbito da ruralidade explica, em parte, os valores patriarcais que são perpetuados através de sua prática. Cabe, então, destacar a atuação de novas violeiras nesse cenário, que ora entram em consonância com esse imaginário masculino historicamente consolidado ora buscam se destacar ressaltando elementos que denotam características feministas em sua prática.

¹⁶ O vínculo devocional do tocador com a viola possivelmente tem raízes na tradição pedagógica jesuítica do período colonial que atuou na formação católica de índios e colonos europeus durante duzentos e dez anos, utilizando consistentemente a música e a dança em suas estratégias de catequização (NETO; MACIEL, 2008).

o que eu quero dizer procê é o seguinte: que essas coisas se aprende num é escrito. É coisa da tradição. Nós sabemos ainda o andamento de um catira, a hora certa do recortado. Quando hoje com o microfone não tem jeito, mas normalmente tem hora que você canta um verso do recortado e um violeiro passa do lado esquerdo pro direito. Aquilo ali quer dizer: vai inverter... a história... entendeu? [...] Então, tudo isso são regras que não foram escrita. E quem se meteu a escritor sobre música caipira até hoje, até agora num... num vi nada. (ZÉ MULATO, 2010)

A descrença de Zé Mulato sobre a aprendizagem da viola por meio da transmissão escrita revela a importância que esse violeiro devota à experiência prática de sua própria cultura, que segundo Dias (2012, p. 61) se dá através do “ver-fazer, que é mediado na prática pela linguagem verbal e pela expressão corporal, sem a necessidade de explicação sistematizada”.

Apesar da postura radical de Zé Mulato, outros exemplos demonstram também a receptividade que a tradição pode apresentar na absorção de novos elementos. Um caso narrado pelo violeiro paulistano Paulo Freire ilustra esse assunto. Paulo, que na década de 1970, inspirado pelo universo literário do escritor Guimarães Rosa, foi morar no interior de Minas Gerais, em Urucuia, abrigou-se na casa do mestre violeiro Manoel Neto de Oliveira – conhecido como Seu Manelim – a fim de descobrir os segredos da viola. O então jovem violeiro havia iniciado sua aprendizagem musical anos antes com o violão e a guitarra elétrica em conservatórios e escolas de música, porém, desejoso por aprender os segredos dos toques dos violeiros do Noroeste mineiro, o aprendiz buscava imitar a técnica de dedilhado de seu mestre que utilizava apenas dois dedos para dedilhar a viola: o polegar e o indicador – técnica recorrente no toque de violeiros tradicionais. Certo dia, porém, Seu Manelim flagrou Paulo dedilhando distraidamente um violão utilizando todos os dedos da mão direita, provavelmente relembrando algo de seu repertório. Observando atentamente seu discípulo, Seu Manelim exclamou surpreso:

[*Manelim*] “Mas cê toca com todos os dedos!”. [*Paulo Freire desconcertado*] “Seu Manoel eu toco com todos, mas eu quero tocar igual o senhor. Por isso que eu toco [*viola*] só com esses dois aqui” [*mostrando polegar e indicador*]. Ele [*Manelim*] parou um pouco e falou: “Você tá muito certo. Você tem que tocar igual eu, com esses dois... mas já que você toca com os outros, usa esses outros também!”. (PAULO FREIRE, 2010)

A reação de Seu Manelim aponta o grau de permeabilidade que a tradição oral pode apresentar: agregando novos elementos (no caso, pela apropriação de novas técnicas), em vez de proteger suas práticas de influências externas. Apesar da postura de tocadores como Zé Mulato, que buscam preservar características estéticas do ofício do violeiro, nota-se na postura de Manelim que, de modo geral, a cultura popular também tende a guardar na

“promiscuidade” (muitas vezes não declarada) de novos e velhos elementos, o segredo da sua própria sobrevivência e continuidade.

A não sistematização pela escrita dos saberes do violeiro promoveu a constante reinvenção de suas práticas. O fato de muitos tocadores estarem alheios às condições de aprendizagem sistematizada, ao contrário de “limitá-los”, pode ter favorecido a extensão de suas possibilidades técnicas, promovendo a diversidade de elementos presentes em sua produção musical.

Curioso lembrarmos que a não existência de uma metodologia sistematizada para o ensino da viola fez com que cada violeiro desenvolvesse uma maneira muito própria de tocar. Assim, a diversidade de toques que soa hoje pelo país é imensa. A partir de uma singularidade criou-se uma pluralidade. (VILELA, 2013: p. 54)

Essa diversidade apontada por Vilela (2013) é reflexo da autonomia com que os tocadores acabam traçando seus caminhos de aprendizagem e “estudo”, resultando na exuberante trama de estilos, toques, ritmos, danças presentes em suas práticas musicais. A soma dos diversos processos individuais desses sujeitos aprendizes assemelha-se a uma colcha de retalhos, em que as partes são costuradas entre si pelo fio da tradição. Esse mosaico configura-se como uma das características mais marcantes das culturas de tradição oral e, no caso da produção musical ligada à viola caipira, pode ser observado na variedade de toques, de tipos de afinações, de formas de construção e de contextos em que o instrumento é utilizado. Contudo, enxergar com detalhes as dinâmicas de aprendizagem no contexto da oralidade ainda é dificultado pelo desconhecimento acerca de seus processos, causado principalmente pela descrença naturalizada em sua eficácia.

Assim, foi feita a seguinte pergunta aos aprendizes participantes da pesquisa de campo: “Como se aprende a tocar viola?”. Suas respostas evidenciaram três aspectos que seriam motivadores das aprendizagens musical e instrumental em seus imaginários: o ambiente, o dom e a vontade. Buscou-se, então, nas falas de diversos violeiros, aspectos que pudessem se relacionar com essas expectativas de aprendizagem e, a partir disso, essa etapa do trabalho foi organizada em função da tríade “paisagem sonora”, “dom, sina e sangue” e “vontade, desafio e atalhos”. Esses depoimentos serão o cerne da pinguela com a qual se pretende transpassar para o capítulo final desta dissertação no qual serão descritas e analisadas as experiências lúdicas realizadas no ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira.

Recorreu-se à fala dos próprios tocadores de viola para investigar suas experiências de aprendizagem, buscando indícios sobre o modo como se desenvolvem suas apreensões técnicas e funcionais em relação ao manuseio e feitura de seus instrumentos. Esses tocadores

contemporâneos – muitas vezes cultivando práticas antigas de construção, manejo e aplicação do instrumento – puderam fornecer em suas falas aspectos característicos sobre o processo de aprendizagem, estudo e transmissão no contexto da oralidade. Para o campo do ensino da viola e, especificamente, para o tema desta pesquisa, esses depoimentos se tornaram reveladores, pois apresentaram singularidades da aprendizagem do violeiro no contexto da tradição oral no qual pertence a viola caipira. Também integraram essa consulta falas de “novos violeiros”, que seriam os tocadores que não pertencem estritamente ao universo da tradição oral e se aproximaram do instrumento por afinidades estéticas, atuando inclusive em âmbitos escolares, como professores de viola ou aprendizes em escolas de música e conservatórios. Em relação ao modo como essa tradição se perpetua e se espalha na dinâmica da oralidade será possível perceber nas falas as relações devocionais, os aspectos lúdicos e de desafio, assim como aspectos ambientais, e as dinâmicas dos encontros dos tocadores, cantadores, apreciadores, devotos, em que se figura a imagem da roda: de cururu, de lundu, de desafio, de viola.

As falas foram retiradas de duas fontes documentais em que foram colhidos relatos de tocadores, cantadores e construtores de violas e de outros instrumentos musicais utilizados na tradição rural brasileira em contextos rurais e urbanos. As fontes são: “Um Brasil de viola – tradições e modernidades da viola caipira”, série de entrevistas gravadas em formato audiovisual dirigida pelo violeiro Cacai Nunes (2010); e o livro “Tocadores: homem, terra, música e cordas”, contendo entrevistas realizadas com mestres tocadores organizadas por Marchi, Corrêa e Saenger (2002). Ambas as fontes contêm relatos de tocadores que não se limitam à viola caipira, mas que tocam instrumentos que também participam da dinâmica da oralidade, como a viola de machete, a viola e a rabeca de fandango, a viola nordestina e a viola de cocho. Desse modo, pretende-se ampliar a percepção acerca do processo de aprendizagem do tocador da tradição.

1.2.1 Paisagem sonora

*Quando chega a madrugada
Lá no mato a passarada
Principia um baruião
 (“Tristezas do Jeca”, Angelino de Oliveira)*

A expressão “paisagem sonora” (do inglês *soundscape*) cunhada por Schafer (2001) é um conceito utilizado para “se referir a todos os sons, de qualquer procedência, de todos os ambientes” (BRITO, 2004, p. 12-13). Levando em conta o meio rural onde o tocador de viola

amadureceu seu ofício ao longo da história, é possível estabelecer algumas associações de seu ambiente com sua técnica instrumental e seu repertório poético. Nota-se que elementos relacionados à essa *paisagem sonora* são cantados em verso e prosa no cancioneiro caipira e sertanejo. Considerar as menções feitas pelos tocadores aos sons que integram seus cotidianos pode auxiliar também na compreensão de como esse ambiente do violeiro pode influenciar no desenvolvimento de sua própria aprendizagem musical.

Esse ambiente natural se tornou preponderante para o tocador, influenciando sua técnica ao longo do tempo, e o instrumento passou a adquirir maneirismos que influenciam até hoje os aprendizes. Observa-se que, além das menções explícitas a essa paisagem nas letras, certos sons presentes na vida do indivíduo no meio rural são imitados e abstraídos em sua técnica instrumental e estética musical.

Mais do que a *paisagem sonora* em si, é a escuta que o indivíduo faz dela que o permite criar significando os estímulos do ambiente. Por integrar a *paisagem sonora* do sertanejo, as sensações referentes aos elementos da natureza acabam sendo interpretadas de diversas formas, como sinais de bons e maus agouros para a vida cotidiana (FERREIRA, 1999). Percebe-se a importância dessa escuta simbólica para o homem rural, como exemplo, na música “Oricuri¹⁷” (João do Vale e João Cândido), em que é possível enxergar algumas relações do sertanejo com seu meio através dos sinais da natureza, dentre eles sons de animais:

Oricuri (O segredo do sertão)

Oricuri maturou, é sinal
 Que arapúá já fez mel
 Catingueira fulôro lá no sertão
 Vai cair chuva granel
 Arapúá esperando
 Oricurimaduricê
 Catingueira fulôrando sertanejo
 Esperando chover
 Lá no sertão, quase ninguém tem estudo
 Um ou outro que lá aprendeu ler
 Mas tem homem capaz de fazer tudo doutor
 E antecipar o que vai acontecer
 Catingueira fulora vai chover
 Andorinha voou vai ter verão
Gavião se cantar é estiada
Vai haver boa safra no sertão
Se o galo cantar fora de hora
É mulher dando fora pode crer

¹⁷ Oricuri é uma palmeira nativa da Caatinga que pode chegar a doze metros de altura. Seus frutos são comestíveis e matéria prima para extração de óleo vegetal, enquanto suas folhas são usadas para confecção de matérias em trançado.

Acauã se cantar perto de casa
 É agouro, é alguém que vai morrer
 São segredos que o sertanejo sabe
 E não teve o prazer de aprender ler¹⁸

Porém não é somente a leitura desse mundo natural que inspira a imaginação humana. O modo como o indivíduo interage com esse meio incrementa ainda mais sua *paisagem sonora*, seja com os ruidosos carros de boi ou através dos “diálogos” com a fauna, chamando e conduzindo as criações por meio de berrantes, chicotes, esporas, gritos e outros comandos vocais como, por exemplo, os longilíneos cantos de aboio. No vasto repertório da música caipira é possível observar também a menção aos animais e as diferentes formas de relação entre esses e o ser humano. Referências como o “gado berrando”, o “inhambu piando” e o “galo cantando” costumam figurar nas modas caipiras¹⁹.

Essa diversidade sonora também serve como inspiração para os violeiros que buscam traduzi-la em toques de viola, verdadeiras onomatopeias sonoras no instrumento. Seu Manelim, mestre violeiro de Urucuia (MG), exemplifica esse procedimento com o relato da experiência de criação do seu “Toque do Pica-pau”, que possui repetitiva melodia descendente: “a gente convive muito com o barulho dos bichos, né? Um pica-pau desses, cê vê... ele sobe no pau... desce... o tanto que ele sobe ele desce... vai lá perto do pé do pau, torna a subir...” (MANELIM, 2010).

Alguns pássaros tornaram-se inspirações recorrentes para os violeiros²⁰. Observa-se isso com o toque da seriema (utilizando-se efeitos glissantes²¹ na viola), a araponga com seu tilintar repetitivo²² e, principalmente, o toque baseado no canto da inhuma, pássaro que, segundo conta o violeiro mineiro José Erotides (2002), emite um cantar sofrido quando vai migrar:

é poucas pessoa que toca bonito igual a inhuma passava cantando. E sempre ela só canta quando tá mudando, contavam. Às vezes ela tá aqui, aí ela dá de sair, caçar outro território. Ela só muda de noite, ela voa numa certa altura e sabe que ela canta, ela vai alto pelo **tipe** que ela passa. Diz eles que quando viam uma inhuma cantando, todo mundo saía de casa para ouvir. Tinha muitos nego, esse povo que viajava, que

¹⁸ Grifo meu.

¹⁹ Excerto da composição “Saudades da minha terra” (Goiá/Belmonte). A respeito do compositor da letra desta canção – o poeta mineiro Gerson Coutinho da Silva, o Goiá –, Brito (2010) comenta à luz do mercado da música sertaneja o uso que Goiá fez do artifício da descrição da paisagem (inclusive sonora) interiorana em sua obra.

²⁰ Além de figurarem em diversas composições largamente difundidas no cancioneiro popular como “Asa branca” e “Assum preto” (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira), “Sabiá” (Zé Dantas/Luiz Gonzaga), “A majestade o sabiá” (Roberta Miranda), “Chitãozinho e Chororó” (Serrinha/Athos Campos), “Uirapurú” (Jacobina/Murilo Latini), “Seriema” (Nhô Pai/Mário Zan), entre outras.

²¹ Ato de tocar deslizando os dedos ao longo das cordas da viola.

²² Os cantos de ambos os pássaros mencionados são aludidos em toques de viola presentes em músicas instrumentais executadas e gravadas pela violeira sul-mato-grossense Helena Meirelles.

às vezes tava desertor da família, às vezes por que saiu e não pôde voltá, era raro os que não chorava. E então no toque e aquele povo pegava viola, que foi: ‘Ói, cê viu ela cantando?’ ‘Eu vi ela cantava assim...’ Ia pelejando até... Desse jeito, outro: ‘Eu também escutei desse jeito’. (JOSÉ EROTIDES, 2002, p.203)²³

Na fala de José Erotides é possível perceber que o processo de escuta e apreensão do canto desse pássaro na viola é indissociável dos sentimentos que desperta no ouvinte, relacionados nesse caso ao exílio e à saudade. É essa escuta repleta de sentidos que motiva o violeiro a traduzir criativamente o canto da inhuma para o instrumento, elaborando uma técnica específica para tentar imitá-la²⁴. Na técnica desse toque, ainda é realizada uma leve batida no tampo da viola durante o dedilhado, operação explicada e justificada por José Erotides (2002), a partir dos relatos dos violeiros antigos:

diz eles [*os violeiros antigos*] que ela fazia [*batida no tampo*], no cantar, no ela puxá o fôlego dava aquele “tum!” dentro do peito dela. Fazia isso aqui é... [*batida no tampo*], mas como a gente num faz idênti[co], porque às veze o toque que ela dava, no purmão dela é diferente. Mas diz que toda vez que ela fazia isso, a vez de ela puxá o fôlego de qualquer maneira, tinha esse toque que dava no peito dela. (JOSÉ EROTIDES, 2002, p.204)

Após apreendido pela escuta do tocador, o canto da ave é traduzido para a viola com os recursos criativos de cada violeiro, a partir de experimentações técnicas no instrumento. José evidencia que essa tradução para o instrumento, por mais que “num faz idênti[co]”, não a faz perder o sentido que evoca:

no toque que faz da viola ouve uma despedida, é, dá pra ouvi uma despedida, porque se ela fala assim, que nem ela diga assim: “Adeus meu povo, que eu vou-me embora, por aqui eu num volto mais”. Isso aqui na viola dá um sentido, dá um tipe. (JOSÉ EROTIDES, 2002, p.204)

Observa-se a presença da escuta simbólica, se apropriando dos sons inventados pelo violeiro. O “canto de despedida” do pássaro, devido à migração, ainda é “ouvido” pelo tocador que o associa ao lamento do retirante.

Sabendo-se, contudo, que cada vez mais a *paisagem sonora* cotidiana dos violeiros não abrange somente o ambiente rural, pode-se inferir a princípio que essas referências em

²³ O termo “tipe”, mencionado por Erotides (e grifado por mim), vem de “tiple”, referindo-se à extensão mais aguda da voz (soprano) – ou seja: um som agudo.

²⁴ Cabe destacar que a imitação da inhuma é um toque de viola recorrente na execução de violeiros em diferentes regiões brasileiras, tornando-se um tema comum executado conforme a técnica característica de cada tocador. Talvez isso esteja relacionado à vasta área de concentração e abrangência dessa ave (principalmente na região Centro-Sul e em partes da região Norte-Nordeste do Brasil). Há indícios de violeiros que realizam “toques de inhuma” em diversos Estados, porém como esse toque se tornou tradicional, é possível que haja outros motivos para sua realização.

pouco influenciariam sua técnica. Porém, apesar de ser conduta recorrente dos tocadores da tradição oral, a imitação criativa é presente também na produção musical autoral dos novos violeiros atuando em contextos urbanos. É o caso do violeiro Roberto Corrêa (2010), que conta como surgiu a ideia de uma de suas composições instrumentais – “Araponga Isprivitada” –, durante suas visitas à fazenda da família:

lá tinha um passarinho chamado Araponga, que lá é chamado de ‘pássaro ferreiro’. E o passarinho tem um cantar parecido com a batida na bigorna, né... então eu perguntava como era o cantar do passarinho e ele [*pai do Roberto*] imitava um pouquinho, né... aquele tin... tin... tin... e depois o repicado tin-tin-tin-tin... e depois eu fiz a composição inspirada nisso. (ROBERTO CORRÊA, 2010)

Percebe-se, nesse exemplo, como o procedimento de imitação de sons de elementos da natureza acaba intervindo também no processo criativo e na aprendizagem de violeiros escolarizados, radicados nos centros urbanos, demonstrando que a *paisagem sonora* rural associada aos antigos violeiros ainda se faz presente no imaginário de muitos tocadores, inspirando suas produções musicais. É possível entender melhor essa apropriação da *paisagem sonora* através da impressão do violeiro paulistano Paulo Freire (2010) em sua experiência ao lado do mestre Manelim em Urucuia:

a impressão que eu tive quando eu fui morar lá [*em Urucuia*] é que o serviço do violeiro era trazer a natureza pra dentro do bojo da viola. Então, todas as músicas que seu Manoel [*Seu Manelim*] ia mostrando pra mim e os outros violeiros iam tocando como o sapo e o veado, a inhuma, a lagartixa, o rio-abaiço... eu via que a música tinha uma relação muito forte com o animal, com os movimentos do animal, com a vida que ele tinha. Então a proximidade é muito grande e fiquei encantado com esse serviço de trazer a natureza pra viola. Acho que eles têm uma dependência dos fenômenos da natureza muito maior do que a gente que mora numa cidade, que cresce numa cidade. [...] Então eles têm um relacionamento muito mais estreito com todos os fenômenos que nos cercam, então acho que isso ajuda a eles a transformarem isso em música. [...] Vi que dali poderia sair uma **escola** muito importante, então eu mergulhei fundo nesse modo de tocar e... nessa troca com a natureza²⁵. (PAULO FREIRE, 2010)

Paulo reconhece esse universo como uma “escola”, talvez por ter percebido a potencialidade criativa dessas experiências de imitação como um importante caminho de aprendizagem da viola caipira (fato que será desenvolvido neste trabalho).

Como já mencionado, a *paisagem sonora* do violeiro ligado à tradição oral e ainda atrelado ao âmbito rural não é composta apenas por elementos da natureza, mas também em ações protagonizadas pelo próprio indivíduo que habita esse meio, seja dialogando com esse ambiente, seja intervindo sobre ele. O trabalho físico como ato de transformar os recursos

²⁵Grifo meu.

naturais em insumos para a sobrevivência cotidiana, um dos elementos mais marcantes do cotidiano desse indivíduo, inserido ou procedente do âmbito da tradição rural, também é definidor incontestado de sua *paisagem sonora*. Os ciclos de plantio e colheita do calendário rural regem os tipos de sons relacionados ao trabalho com a terra— como o queimar, arar, semear, bater, carpir, moer, pilar, peneirar, rastelar, cortar, pastorear —, assim como os novos sons surgidos com a mecanização do trabalho no campo em decorrência da monocultura extensiva²⁶.

O próprio ato repetitivo do trabalho agrário também serve de estímulo e base para intervenções vocais, como os cantos de trabalho, observados em várias culturas rurais pelo mundo²⁷. No Brasil, diversas práticas de trabalho rural são permeadas pelas vocalizações, alternando o canto coletivo responsorial com o canto individual improvisado²⁸, em geral promovidos pelos mutirões de roça, que são trabalhos coletivos geralmente de cunho solidário circunstanciais para essas práticas musicais²⁹. O mestre violeiro de Formosa (GO), Badia Medeiros (2010), expõe as sonoridades que compõem o mutirão: “é o som... das violas tocando na porta, o som das enxadas trabalhando [...] e as pessoas conversando” (BADIA MEDEIROS, 2010)³⁰.

Todo mutirão implica em uma celebração de “pagamento” pelos serviços prestados. Portanto, após o período de trabalho no mutirão, novos sons continuam permeando o ambiente: dessa vez, celebrações promovidas pelo beneficiado da atividade adjutória simbolizando seu comprometimento moral em ressarcir os benfeitores pelo trabalho dispensado. É possível imaginar detalhes dessa *paisagem sonora* por meio da fala de Leonildo

²⁶ Com o advento da industrialização e das consequentes mudanças no mundo do trabalho ocorridas principalmente a partir do século XX muitos aspectos da cultura do sujeito caipira se alteraram. A predominância da monocultura, do pastoreio extensivo e da substituição de mão de obra humana pelo maquinário reconfigurou as relações laborais dos pequenos proprietários e agricultores rurais, fazendo-os readaptar suas práticas ao interesse dos grandes proprietários de terras ou impelindo-os a migrar para espaços mais urbanizados, inserindo-os em sistemas de trabalhos distintos.

²⁷ Por exemplo, as *farm work songs* e *prison songs* entoadas pelos negros escravizados nos EUA e os cantos de trabalho rurais portugueses documentados por Michel Giacometti na série de documentários “O povo que canta” (de 1960 a 1982). Observa-se que a associação do fazer musical com a faina laboral transcende a aparente função de alienação da atividade física, já que assume também “um papel fundamental na construção de sentimentos comunitários, moldando identidades locais através dos momentos de trabalho conjunto, do lazer ou de ‘brincadeiras’, articulando formação, informação e participação social” (FONSECA, 2015: p.12).

²⁸ Cabe aqui destacar o trabalho de pesquisa da musicista Renata Mattar através da “Cia Cabelo de Maria”, que se baseia nos diversos cantos de trabalho brasileiros em suas criações musicais, além de sua atuação na área da educação com cursos e oficinas baseadas no canto de trabalho. Também ao trabalho de pesquisa do grupo mineiro “Ilumiara”, que integrou a circulação musical promovida pelo SESC, Sonora Brasil, com o tema “Sonoros ofícios – cantos de trabalho”.

²⁹ Sobre essa prática do mutirão recomenda-se o documentário “Brão”, disponível em <<https://youtu.be/15FOnnkZUH0>>.

³⁰ Este depoimento de Badia serviu de inspiração para a criação de um jogo sonoro musical apelidado de “Trêis-som” que será abordado com mais detalhes na parte “Pinguelas” desta dissertação.

Pereira, de Guaraqueçaba (PR), que descreve com encantamento esse momento, ali chamado de “fandango”:

o fandango começava de um trabalho. Fazia um convite, convidava fulano, convidava outro fulano, ciclano, reunia aí trinta, quarenta pessoa pra fazê uma roçada, uma mata virgem, senão uma capoeirada. Pra começá sábado. Sábado trabalhava até meio-dia e voltava, almoçava e de lá descansava um pouco, voltava pro trabalho outra vez, chegava a parte da tarde, soltava o foguete lá na casa, aí a parte da tarde a gente voltava, tomava banho, agora vamo dança. Afinava a viola, passava a mão no tamanco todo mundo bem cebolado, vai começá o fandango. [...] Era na casa do dono do serviço, o dono do mutirão. Como um pagamento nós tivemos? O pagamento era o café, era o almoço, era a janta. E vai dança, vai trabalhá mais no fandango que no próprio serviço, porque ele tinha que trabalhá a noite inteira. E isso ainda é pagamento. Coisa gracioso, que pagamento é esse? Camarada trabalha no serviço de noite ia trabalhá mais, fazia o fandango. Que vontade, que gostá de fandango é esse, né? [...] Era uma beleza. Uma beleza e não tinha questão de ninguém, ninguém brigava, ninguém nada, tinha amor naquilo. (LEONILDO PEREIRA, 2002, p. 312)

O “trabalho” do fandango descrito por Leonildo está diretamente associado ao baile onde são tocados diversos tipos de danças para juntar os casais. Dessa forma, para o tocador atuante nesse contexto a associação de determinada música a alguma coreografia específica possibilita compreender que a aprendizagem do violeiro se referencia a essas danças presentes na *paisagem sonora* dos bailados. Observa-se que muitos toques de violas e ritmos são diretamente associados a danças presentes nos contextos festivos, como cururu, caborje, sussa, lundu, anú, chimarrita, entre outras (SOUZA, 2005, p. 21).

O fandango, o baile, o pagode e o samba são denominações de celebrações domésticas que muitas vezes integram o enredo de festejos religiosos nas áreas rurais e periferias dos centros urbanos. O lado sagrado desses folguedos também implica novas cores à *paisagem sonora* e à escuta do aprendiz de violeiro através de cantos, ladainhas, novenas, rezas, terços cantados e encomendas de almas, que são intercaladas pelos momentos de danças e divertimentos profanos.

Segundo a concepção do músico Murray Schafer (2001) a respeito do conceito de *paisagem sonora*, é possível inferir que a partir da crescente urbanização promovida pela sociedade industrial a partir de meados do século XIX, passaram gradativamente a participar da audição desses violeiros, fontes sonoras inéditas, resultantes de adventos tecnológicos como a eletricidade, o telefone, o rádio, a televisão, além das novas maquinarias agrícolas. O autor alerta que

a paisagem sonora do mundo está mudando. O homem moderno começa a habitar um mundo que tem um ambiente acústico radicalmente diverso de qualquer outro

que tenha conhecido até aqui. Esses novos sons, que diferem em qualidade e intensidade daqueles do passado, têm alertado muitos pesquisadores quanto aos perigos de uma difusão indiscriminada e imperialista de sons, em maior quantidade e volume, em cada reduto da vida humana. (SHAFER, 2001, p. 17)

Pensando no contexto rural, se, por um lado, alguns novos sons desfiguram o ambiente acústico natural humano, outros acabaram aderindo ao imaginário ligado ao que se naturalizou como a *paisagem sonora* “caipira”. O mais representativo deles é, por exemplo, o rádio, que é mencionado por muitos violeiros como um recurso influenciador de sua escuta e útil para sua aprendizagem. O mestre violeiro Badia Medeiros (2010) conta que

inclusive me ajudou muito o rádio [...] a gente gostava tanto que tinha um radinho lá no curral, tirava leite com o radinho na cerca do curral, tirando leite... até o gado parece que levantava as orelhas e ficava ouvindo a música. Que a música é tão boa que até o animal gosta, cê sabe. Então passava muita música caipira e sertaneja. Eu ouvia aquilo e guardava no ouvido. E pegava a viola na hora que tava lembrando. Pegava a viola e aprendia a tocar. (BADIA MEDEIROS, 2010)

O rádio, conectando o cotidiano de Badia às produções ligadas ao segmento sertanejo, acabou sendo um recurso integrado ao processo de aprendizagem desse e de outros violeiros, tornando-se parte de sua *paisagem sonora*. O ato de “guardar no ouvido” e aprender a tocar na hora que “tava lembrando” evidencia o papel da memória nesse processo.

Desde seu advento, o rádio passou a referenciar a escuta do tocador, popularizando ícones da cultura midiática sertaneja como Raul Torres & Florêncio, Cornélio Pires, Tonico & Tinoco, Carreiro & Carreirinho, Cacique & Pajé e tantos outros. O violeiro Zé Lourenço (2010), que reside na cidade mineira de Buritis, cita a radiodifusão e os aparelhos de reprodução de áudio como fontes de referências sonoras importantes para sua aprendizagem:

ah é, o rádio ajudou, depois veio o LP, né... também... inclusive tem muitos ainda aí guardado. Depois fita [k-7], CD, né, essas coisas. E aí, tem aquelas pessoas que a gente é mais fã, que a gente pega algumas coisas com ele, né? Nestor [*da Viola*] é um. Renato Andrade, né... tem aquele antigo, Moreno [*dupla Moreno & Moreninho*], que já morreu também, né. Zé do Rancho que é vivo ainda. Tem o Pena Branca, né. Esses tipo assim que é os tipo de música mais simples e mais fácil de tocar. (ZÉ LOURENÇO, 2010)

Para Zé Loureiro, e também para Badia Medeiros, o rádio é um recurso dentre sua *paisagem sonora* para se “pegar” alguns manejos da viola e músicas do gosto. Já para a aprendizagem dos violeiros das gerações mais recentes, imersos na produção midiática veiculada principalmente pela internet, as referências sonoras fornecidas pela produção fonográfica tornam-se mais acessíveis, volumosas e marcantes que os elementos que

comporiam uma *paisagem sonora* rural imaginária, como canto de pássaros ou estouros de boiada. Na fala do jovem violeiro paranaense Victor Gulin (2010), essa percepção é ilustrada:

Ah, o meu interesse de conhecer a viola é a música instrumental mesmo... meu pai [o violeiro Rogério Gulin] é minha influência, né, então... eu sempre curti rock [...] Tião Carreiro e Pardinho também eu curto bastante [...] querer pegar umas coisas de jazz, blues... choro também. (VICTOR GULIN, 2010)

É possível perceber na fala de Victor a mescla entre a referência familiar e o gosto por gêneros musicais já consolidados no âmbito da indústria discográfica, como o rock, jazz, blues e até o choro, gênero que compõe a *paisagem sonora* urbana. Violeiros em contextos mais urbanizados, como o Victor, descobrem na viola um instrumento capaz também de traduzir suas expectativas musicais estimuladas pelas experiências auditivas adquiridas em outras *paisagens sonoras*, fenômeno facilitado inclusive a partir da difusão promovida pela indústria cultural e que causam situações inusitadas e encontros singulares, como nos descreve João Osmar (2010), violeiro paraibano que chegou a gravar viola nos primeiros discos de Zé Ramalho:

uma coisa chamou atenção pra mim, particularmente, que foi a música indiana. O sitar indiano. Ele tinha aquela sonoridade bonita que ele tem, um instrumento acústico. Tem uma sonoridade, parece que está eletrificado, né. E quem me levou a conhecer a música indiana? Os Beatles. [...] Na época eu ainda não conhecia a viola, aí uma vez eu fui comprar um violão, cheguei na loja e não tinha violão. Tinha esse instrumento [viola], aí eu toquei nas cordas assim, quando ouvi aquele bleeeemmm, eu disse “eita porra, parece aquele instrumento indiano do Shankar!”. Aí eu comprei a viola e eu falei: [não sei] que porra de instrumento era aquele não, mas cheguei em casa e me identifiquei na hora com a coisa toda, aprendi a afinar, mas eu afinei como afino até hoje igual do violão [afinação Natural] e tô satisfeito. (JOÃO OMAR, 2010)

Em sua fala, João descreve o processo de relacionamento com o ambiente sonoro já muito atrelado às produções fonográficas de maior destaque, capazes de disseminar com facilidade diversas referências sonoras e musicais para o ouvinte. Contudo, é bom lembrar que essa “promiscuidade” sonora, através de apropriações de diferentes sonoridades, instrumentos e gêneros musicais, é procedimento recorrente na música brasileira. Como apontado por Ivan Vilela (2013, p. 70), “a incorporação de elementos exóticos não era nunca feita de forma linear ou sob instruções; pelo contrário, a absorção era ao mesmo tempo imitativa e também criativa”. Dessa forma, entende-se que no mundo da viola e de seus tocadores faz parte o processo de assimilação de outras culturas sonoras através de uma imitação criativa que, segundo Vilela (2013, p. 75), torna expressiva a produção musical brasileira e a acentua a diversidade de manifestações presentes na cultura popular.

A *paisagem sonora*, seja através do ambiente ou das diversas referências fonográficas que permeiam a escuta do tocador contemporâneo, influencia a maneira de aprender e estudar do violeiro, configurando-se como uma referência fundamental para entender os processos didáticos da oralidade.

1.2.2 Dom, sina e sangue

*É pra mim um dom de Deus cantar moda-de-viola
Isso dinheiro não compra e nem se aprende na escola
Quem nasce pra ser violeiro é um privilegiado
No tapinha da parteira ele já grita entoado
("Violeiro", Zé Mulato & Cassiano)*

Alguns fatores observados a partir das falas dos violeiros sobre suas primeiras experiências com a viola indicam que a aprendizagem do tocador no contexto da oralidade também é fortemente mobilizada pela predestinação ou pela intervenção divina. O violeiro inserido no sistema do catolicismo popular, também de tradição oral, costuma atribuir à sua habilidade musical um talento inato, intervenção sobrenatural ou hereditariedade – e até mesmo as três simultaneamente –, já que acredita que outros aspectos de sua vida também são regidos por esses elementos.

Nesse contexto, as experiências de aprendizagem baseadas em atos de fé, como pedidos feitos ao pé do altar para santos e outras divindades, implicam em promessas que devem ser cumpridas, sob pena de desavenças com o mundo espiritual. Essa característica devocional do homem rural é evidenciada em muitas passagens de músicas do gênero caipira e sertanejo, como nesta toada de João Pacífico:

Pingo d'água

Eu fiz promessa
Pra que deus mandasse chuva
Pra crescer a minha roça
E vingar a criação

Pois veio a seca
E matou meu cafezal
Matou todo o meu arroz
E secou meu argodão

Nesta colheita
Meu carro ficou parado
Minha boiada carreira
Quase morre sem pastar

Eu fiz promessa
Que o primeiro pingo d'água
Eu moiava a frô da santa
Que tava em frente do altar

Eu esperei
Uma sumana, um mês inteiro
A roça tava tão seca
Dava pena a gente ver

Oiava o céu
Cada nuvem que passava
Eu da santa me lembrava
Pra promessa não esquecer

Em pouco tempo
A roça ficou viçosa
A criação já pastava
Floresceu meu cafezal

Fui na capela
E levei três pingo d'água
Um foi o pingo da chuva
Dois caiu do meu oiá

Assim como no caso do agricultor evocando a chuva, observa-se que na tradição oral muitos violeiros desenvolvem sua aprendizagem musical por meio de acordos firmados com as entidades sagradas de sua religião, seja para conquistar determinado conhecimento na viola ou na cantoria, seja para pagar alguma graça recebida. A respeito de uma promessa feita aos Santos Reis, o violeiro e folião mineiro João Bispo (2010) ilustra como uma dessas relações iniciou sua aprendizagem:

foi em sessenta e seis [1966]. Até foi uma brincadeira que eu fiz com Santos Reis [risos]... é, a brincadeira foi essa: meu sogro (eu casei em sessenta e... em sessenta), agora meu sogro era fazedor de fumo e eu também fui fazê fumo e eu prantei e sobrou um bocado de muda e as muda mais ruim sobrou. E eu enchi a mão assim de muda e sai onde eu ia fazer a casa... falei “ó Santo Reis, se ocê me ajudar a tocar [na viola] Quatro e Lundu [toques relacionados a danças], eu vou cantar uma noite de guia” [na Folia de Reis]. [...]quando foi um dia, parece que no mês de dezembro, eu fui assisti uma folia e na hora de sair minha muié perguntou: “e esse fumo da promessa? põe separado!”. Nesta hora, enquanto nós tava lá veio uma nuvem daqui e outra dacolá e encontrô! Mas foi chuva que Deus deu, molhou fumo de promessa, quem não era de promessa [risos]... aí eu senti que foi um sinal do voto, né, tornei continuar, aí mandei... sabe, deu mesmo pra comprar... o dinheiro deu pra comprar uma viola, mandei fazer uma viola [...] e comprar as cordas... corda dura [...], mas muito bem trastejada eu aprendi a tocar um pouquinho. Eu podia ter pedido logo muito, né [risos]... então eu só toco Reis, Quatro, Lundu... e nem todo Lundu. (JOÃO BISPO, 2010)

João teve de ser lembrado através de um sinal divino (tempestade) de seu voto de cantar uma noite de guia para, enfim, prestar contas com os Santos Reis. Evidencia-se na fala de João que a garantia da graça concedida está ligada diretamente ao cumprimento do

combinado com o santo. Portanto, não vale pedir e não cumprir o voto, nem pedir sem acreditar no trato: segundo muitos violeiros, se o querente tiver fé, a troca com o santo não costuma falhar.

Outro exemplo ilustra um pagamento de uma promessa aos Santos Reis que acabou desenvolvendo no devoto o reconhecimento do dom da cantoria. Seu Pedro Anastácio – embaixador³¹ de Folia de Reis – conta em entrevista concedida a Vilela (2013, p. 213) sobre esse episódio marcante de sua aprendizagem, ainda aos treze anos de idade, no interior do Paraná, em que teve de assumir uma noite de guia para cumprimento de promessa feita por seu pai aos Santos Reis do Oriente:

[...] até, inclusive, teve uma época eu fiquei muito doente, né? Aí o... eu tava, bem dizê, disingano mesmo, né? Aí meu pai fez uma promessa pra Santo Reis que se achasse um médico que descobrisse que eu tinha, eu, quando chegasse uma Bandeira de Reis na casa nossa, era pra mim pegá a bandera, ajoelhá lá no lado de fora, no terrero e aí de juei 'tédent'o de casa. Aí a promessa que ele fez era pra mim pedi pro embaxadô dexá eu embaxá em sete casa, aí eles me expriçô, certinh' comé que eu ia fazê, né? Quando a bandera chegô em casa, peguei a bandera, jueiei, o embaxadô cantô... e mandô eu segui pra dent'o de casa e eu fui de jueio, né? 'Tédent'o de casa, aí acabô de cantá, falô: "Pedro, tá 'qui a viola, 'gora cê que vai embaxá"; e eu falei: "maí seu Zé, como que eu vô embaxá? Se eu nunca embaxeï, num sei nem prá que rumo que vai?" Aí ele falô: "não, num tem nada não, vai do jeito que fô, tá bão, do jeit' que cê cantá tá bão. Num precisa esquentá a cabeça não". "Ah, então tá bão". Aí naquelas altura eu já tocava também um poquinh' de viola também, né? Mais eu tava tocando mais violão, aí eu peguei, cantei. Cantei, aí saímo de casa, fomo prá outra casa, né? Até completá as sete casa; aí quando cumpretô as sete casa, aí eu falei pra ele: "Seo Zé, tá 'qui a viola, minha promessa já tá cumprida, já terminô". Aí ele foi, falô pra mim: "Não Pedro, que que isso... cê vai continuá cantando, cê tá cantando melhor do que eu, que sô embaxadô velho". [...] É, cê vê... aí eu falei: "será possível?". "É verdade, daqui pra frente você que vai embaxá, cê vai cumigo". Aí eu falei: "então tá bão". E fui, aí fomo, fui cantano. (SEU PEDRO apud VILELA, 2013, p. 213)

O processo de passagem do jovem para se tornar um embaixador de Folia pode se desenvolver no aprender-fazendo, guiado primeiramente pelo compromisso com a divindade. Neste caso, a promessa cumprida pela graça concedida legitimou o espaço de Seu Pedro na função religiosa e social e, por conseguinte, na arte da viola e da cantoria.

A devoção dos violeiros implica na proximidade com os santos de sua crença e, por conseguinte, em uma íntima cumplicidade entre seus padrinhos e madrinhas espirituais. A troca de favores em que se apela para a intercessão de entidades divinas no mundo físico é estabelecida por uma relação coloquial de conversa e firmação de compromisso mediada pela força da fé. Xidiêh (1993) observa que a humanização do mundo sobrenatural o transforma

³¹ Líder do grupo de foliões. Dentre outras funções, é o que costuma estabelecer o primeiro contato com os donos das casas visitadas.

em “um mundo de *gente*, um mundo de gente mais sabida, mais esperta e aquinhoada de dons, mas um mundo de gente, sempre e, como tal, manipulável” (XIDIÊH, 1993, p. 99)³². Esse tipo de catolicismo, como bem sinaliza Xidiêh (1993),

não pode ser enquadrado naquilo que a igreja católica apresenta de mais restrito e mais ortodoxo. É um catolicismo todo especial porque reajustado, através do tempo, ao impacto de culturas diferentes entre si, devido à disseminação da população rústica por extensas áreas geográficas, em vista da parca assistência que os meios religiosos competentes puderam dar a essas populações, e, consequentemente, pelo esquecimento ou abandono das práticas, usos e costumes estrita e rigorosamente católicos. (XIDIÊH, 1993, p. 103-104)

Graças a esse “desleixo” das instâncias oficiais os santos, anjos e demônios ainda podem “caminhar pelo mundo”, participando ativamente do cotidiano dos devotos. As entidades católicas puderam adquirir, nesse contexto das tradições populares, desde o período colonial, um alto grau de permeabilidade e adaptação, desenvolvido por meio da oralidade. Essa intimidade religiosa é demonstrada em diversas narrativas populares, como esta citada por Xidiêh (2003):

Certa vez, dois moradores de Tatuí discutiam:
 - “O maió tocado de viola mora pras bandas do Tietê”
 - “Quar! O mió e o maió de tudo quanto véve nesta redondeza mora em Pricicaba!”
 - “Isso é que não! São Gonçalo é o maió!”
 - “Tá enganado, home, o maiorá é Jesus Cristo! E não pode sê?”
 - “Uai... pode... né...”. (XIDIÊH, 2003, p. 72)

Graças à falta de controle absoluto da igreja sobre a divulgação das passagens bíblicas, Jesus e São Gonçalo ainda podem estreitar laços quase humanos com os tocadores de viola de “Pricicaba” ou das “bandas do Tietê” – fator influenciado pelo dinamismo com que a narrativa oral transmitiu as rígidas escrituras sagradas.

São Gonçalo destaca-se como um santo muito representativo para os violeiros e, portanto, muito requisitado em seus pedidos e orações. Considerado popularmente como o santo protetor dos violeiros, este santo português – que em terras lusitanas também está ligado à fertilidade – estendeu seus poderes no Brasil também à proteção dos tocadores, além de ser “casamenteiro”: é tido como o santo que tocava e dançava para inspirar a conversão das pessoas, principalmente das mulheres.

³² Itálico do autor.

Figura 3 – São Gonçalo.
Fonte: Internet.

No Brasil, este santo também dá nome a uma complexa dança circular coletiva presente no interior do estado de São Paulo: a dança de São Gonçalo – uma das manifestações mais antigas da devoção católica popular brasileira, relacionada a enlaces estabelecidos entre tradições portuguesas e indígenas. Dora, integrante do Grupo de Dança de São Gonçalo de Piracaia (“Figura 4”) explicou que é por meio da “conversa” – reconhecendo as graças concedidas ou confessando as súplicas e angústias – que é possível estabelecer um contato profundo com São Gonçalo³³.

³³ Conversa realizada durante função devocional ocorrida nas proximidades da cidade de Piracaia (SP) em 15 de novembro de 2015.

Figura 4 – Grupo de Dança de São Gonçalo de Piracaiá (SP).
Fonte: Acervo do pesquisador.

No entanto, não são somente os santos que inspiram as promessas. Muitas delas são feitas entre pessoas, “olho no olho”, como uma forma de transmitir determinada função ao outro ou a representatividade necessária para a condução e permanência de determinada tradição. O “sambador” baiano José Afonso Gomes (2010), mestre do samba de roda, descreve a promessa que fez quando tinha cinco anos de idade ao seu avô, que o chamou quando sentiu estar próximo do fim da vida:

[*meu primo*] foi correndo me chamar que meu avô tava me chamando. Eu voltei, cheguei lá e ele tava sentado... recostado... aí eu disse: “o que é meu avô?”. [*O avô falou*] “Meu filho eu pedi pra lhe chamar pra lhe pedir um favor, que seu avô só vai levantar aqui é pro cemitério, não tem outro caminho... eu vim pedir pra você, por todos os santos eu lhe peço, pelo amor de Jesus, que você não deixe o samba acabar. Você sabe tudo do samba chula, é uma manifestação de família, é uma herança, e só existe você pra dar continuidade... eu lhe peço por amor de Deus que você nunca deixe o samba acabar. Mas eu quero que você me responda isso agora, se você vai fazer isso pra mim ou não”. [*Ele respondeu*] “Meu avô, o sr. não vai morrer não, você tá de cabeça quente. O sr. não vai morrer não, mas se por acaso o sr. morrer primeiro que eu, eu lhe prometo que eu toco até o dia que deus me dê de vida e eu tocarei o samba chula. Sr. pode ficar despreocupado”. (JOSÉ AFONSO GOMES, 2010)

O ato do compromisso ilustrado nesse diálogo entre avô e neto no samba – onde figura a viola de machete –, também é presente nas práticas ligadas à viola caipira, como as Folias de Reis que, além de um ritual de devoção, é uma grande “escola” de violeiros. No caso tanto da Folia de Reis quanto do Samba de Roda, assim como da Dança de São Gonçalo e de outras

práticas, a preocupação dos mais velhos em relação à continuidade do rito vem da preocupação de que a mudança de costumes com o passar do tempo acabe dissolvendo os laços de fé que unem as pessoas e avivam a memória coletiva, correndo o risco de extinguir toda uma tradição.

Outra forma dos violeiros e cantadores justificarem sua aprendizagem e perícia ocorre através de um dom natural, herdado por laços consanguíneos ou convivência familiar. Essa questão presente nas falas dos tocadores costuma ser legitimada pela extensão da ancestralidade que exerceu o ofício musical. O violeiro e construtor de violas João Alves (2010), residente em Taguatinga (DF) – que fabrica violas e outros instrumentos musicais na companhia de seu filho (Alexandre) e de seu neto (Matheus) –, atesta e explica:

tá no sangue, né? Isso é uma... como se diz, né, é hereditário. Vem de avô, passando várias gerações pra trás. Na verdade verdadeira, essa geração tem mais de cem anos... que começou com meu bisavô, meus avôs são tudo goiano, mineiro, e essa região aqui, Mato Grosso, Goiás, Minas, São Paulo tem muito a viola caipira, violeiro. (JOÃO ALVES, 2010)

Mestre Dico – como também é conhecido João Alves – atribui seu conhecimento à herança familiar, além de evidenciar a influência que a área geográfica influi nesse ato de sucessão.

Essa influência familiar implica a transmissão do gosto e da habilidade por meio de uma espécie de sucessão natural, que muitas vezes é mobilizada por ações invasivas e concretas por parte dos mais velhos a fim de favorecer um ambiente inspirador que promova o interesse e o senso de responsabilidade nos descendentes para a continuidade de tal arte. O cantor pernambucano Daniel Olímpio (2010) demonstra isso:

tem o meu pai que é cantador. Eu tenho... tenho hereditariedade, meu pai é cantador, tenho mais dois irmão que cantam [...], eu já me criei, já comecei a andar ouvindo cantoria. Meu pai sempre botava cantoria na casa dele e a gente... eu fui... aquilo me despertava também interesse muita curiosidade e tal, mas... a gente já traz no sangue... isso aí com certeza a gente já traz no sangue, já vem de berço, até porque ninguém aprende cantar, não é verdade? (DANIEL OLÍMPIO, 2010)

Apesar da hereditariedade ao revelar que seu pai “botava cantoria na casa dele” e que aquilo despertava nele “interesse” e “curiosidade”, Daniel expõe uma atitude assertiva por parte dos membros da família a fim de criar condições de promover ao máximo o gosto pelo ofício de tocar ou cantar.

A expectativa dos mais velhos em incitar o gosto pela arte nos jovens, por vezes acarretam decepções ou conflitos com as gerações sucessivas. Algumas vezes, fracassando no

intuito de despertar os jovens para o ofício pretendido, restam aos predecessores culparem as influências externas das condições ambientais (mídia, escola, amigos etc.) pela falta de êxito de seus planos. Outras vezes, temerosos por não incentivarem nos descendentes o gosto pela arte musical da família (e sua possível continuidade) os velhos deslegitimam as referências culturais dos jovens e, por conseguinte, seus parâmetros de escuta. O argumento dos mais velhos é de que os jovens se alheiam em aprender práticas da tradição, distraídos pelo caráter apelativo dos elementos da cultura de massa e dos gêneros musicais importados com a indústria cultural e com o mercado do entretenimento, como confessa o construtor de violas e violeiro Seu Nezinho (2010), de Gravatá (PE):

Eu tenho um menino meio inteligente, mas ele... eu pensei uma coisa dele, mas tá sendo outra. Ele pegou essa viola e já sabe tocar, ele pergunta muito como é que faz (ele já bate um baião), pergunta como eu faço: “Deixa eu fazer isso aqui? Me ensina como faz essa peça?”. Ele é meio curioso, mas ele agora já tá partindo pra botar brinco na orelha, quer cantar é rock agora. Não quero negócio [de] viola mais não. Eu até disse: “não vou levar você mais pras cantorias não. Pra mim você gostava de cantoria, você tá me traindo, me apunhalando pelas costas”. Ele pegou pra sorrir: “é pecado eu fazer as duas coisas?”. (NEZINHO, 2010)

A “traição”, para Seu Nezinho, vem da quebra de sua expectativa em relação à certeza da sucessão “natural” do filho ao ofício de cantador e construtor de violas. Contudo, o jogo de cintura de seu filho permite que este nem deixe de cumprir sua sina, nem deixe de alçar outros voos.

Mesmo não explicadas pela consanguinidade, habilidades na arte da viola e na construção de instrumentos estabelecem uma estreita relação didática-divina com o mundo sobrenatural. O próprio Nezinho (2010) ilustra isso confessando: “meu professor foi Jesus, né, vâmo dizer assim. O mundo é uma escola e cada dia é uma lição, né... e o professor foi Jesus mesmo, eu comecei foi assim, e hoje em dia eu faço viola pra quem quiser” (NEZINHO, 2010). Essa “escola da vida”, tantas vezes mencionada pelos violeiros, dá margem para que aspectos místicos devocionais do tocador permeiem vigorosamente esse processo. Seja guiada pelo dom divino, seja marcada pela promessa, ou até mesmo atestada pela ancestralidade, a sina do violeiro da tradição oral é movida pelo complexo entrelaçamento das invisíveis influências que permeiam e animam sua aprendizagem.

1.2.3 Vontade, desafio e “atalhos”

*Usas que serás mestre
(Seu Manelim)*

Percebe-se que tanto a *paisagem sonora* quanto a predestinação divina e/ou hereditária costumam influenciar o desenvolvimento musical e instrumental do aprendiz da tradição oral. No entanto, a consumação da aprendizagem não depende unicamente desses fatores: apoia-se na vontade do indivíduo e no esforço com que se dedica em aprender por seus próprios meios. Observa-se nas falas dos violeiros que não basta nascer e/ou viver entre tocadores, nem ser descendente de artífices da feitura de instrumentos, tampouco receber a graça do dom divino para a cantoria, se o indivíduo não exercitar a persistência, a paciência e a ousadia para conquistar sua vontade³⁴. Essas características são carburadas pelo espírito lúdico que permeia as experiências de aprendizagem dos violeiros e que pode ser evidenciado nas diversas condições desafiadoras por que passam os diletantes a fim de conquistar o domínio da arte desejada.

Muitos violeiros em suas falas afirmam ter aprendido sozinhos a tocar instrumentos e/ou a dançar e cantar nos folgedos. O autodidatismo desenvolve-se no aprender-fazendo próprio da oralidade, estimulado pela curiosidade desenvolvida muitas vezes desde a infância “espiano” as atividades musicais dos adultos. Esses momentos despertam desde cedo nas crianças a vontade de integrar e participar do mundo dos mais velhos, passagens que são recordadas com afeto por esses tocadores, como se percebe no relato do fandangueiro Leonildo Pereira (2002):

Antes de oito já me encostava no meu pai pra vê o que é que ele tocava. Na viola. Dormia encostado nele, porque era filho, né? Eu gostei do meu pai, então era vez que eu comecei vê a toca viola e meio devagarzinho, logo também entrei em entendimento e aprendi a tocá. (LEONILDO PEREIRA, 2002, p. 311)

O afeto pelo pai e o encantamento por suas atividades e apresentam, neste caso, como estímulos para a aprendizagem precoce de Leonildo. A atração pelo mundo musical dos adultos, despertado pela sonoridade de seus instrumentos musicais, instigaria a curiosidade das crianças, possivelmente pela identificação com o ato lúdico, através da qualidade “encantada” do jogo em proporcionar a “supressão temporária do mundo habitual” (HUIZINGA, 1996, p. 15).

³⁴ Qualidades constantemente mencionadas pelo violeiro Roberto Corrêa durante aulas ministradas na Escola de Música de Brasília.

Contudo nem sempre essas condições para a aprendizagem são permeadas por um clima de incentivo declarado por parte dos adultos. Faz parte da aprendizagem de muitos violeiros os inúmeros percalços que irão pôr em teste a sua determinação e vontade em aprender, ou o dom a que estariam predestinados. O violeiro e rabequeiro Anísio Pereira (2002), mestre do fandango caíçara, também recorda esse aspecto de sua iniciação musical:

aprendi de escutá meus pais tocarem, meus tio tocarem. É, de olho, espiano, eles saíam, a gente pegava na viola ficava experimentando, por aí que a gente aprendeu à força, né? A afinação eles já deixavam afinado e a afinação eles davam uma dicazinha pra gente também, eles ensinavam a gente a afiná, porque a afinação já é péssima, se num tive um que ensine a gente afiná já num afina, é difícil [...] então fomo aprendendo pelos tempos, né? Que a gente convivia junto, todo sábado quase a gente tava de fandango, então agente aprendia pelos tempo, assim, de tanto que teve junto e tal foi que aprendeu. (ANÍSIO PEREIRA, 2002, p. 300)

O desafio de tentar participar desse mundo secreto, festivo e lúdico dos adultos estimulou tocadores como Anísio Pereira a aprender “à força” – ou seja, por conta própria – as artes da viola. Ações que vão desde alcançar os instrumentos dos adultos e tentar afiná-los até tocá-los e inventar a partir deles são recorrentes nos relatos dos tocadores e são mobilizadas pelo espírito do jogo, em uma brincadeira séria que transforma cada percalço deste processo em instigantes etapas para uma aprendizagem musical iniciada ainda pela curiosidade da infância, podendo chegara uma busca obstinada pelos segredos da arte desejada. Passada a infância, os tocadores desejosos de aprender não poupam esforços para buscar os conhecimentos de seu ofício, apesar das tantas dificuldades mencionadas. Em alguns casos, porém, esses obstáculos são mais vultuosos e exigem do aprendiz perseverança para pôr em teste o tamanho da sua força de vontade. Percebe-se isso no relato do cantador pernambucano Daniel Olímpio sobre sua trajetória desde a juventude:

meus irmãos começaram e foram crescendo na profissão [*de cantador*], e eu fiquei pensando dentro de mim: “eu vou ser cantador também”. Aí um dia, eu ainda lembro, perguntei ao meu pai: “Meu pai eu quero ser também cantador”. O pai disse: “Não invente isso, sua voz é muito ruim, não dá pra você cantar”. Eu disse: “Não, mas eu vou ser cantador”. Mas naquilo ele já tirou um pouco do meu estímulo, né. Aí eu precisando trabalhar (eu tinha vinte anos na época), aí eu fui pra Recife... arranjei um emprego, mas num tinha: na minha cabeça só passava aquele filme, aquele cenário de repente. Larguei o emprego, aí voltei e disse ao meu pai: “Eu vou cantar”. [*O pai respondeu*] “Rapaz, não invente isso, num vai dar certo”. [*O filho insistiu*] “Não! Eu vou cantar!”. Aí ele tinha a viola dele, ele disse: “Tá bom, tudo bem, não precisa nem cê comprar a viola, já tem a minha viola”. Aí comecei cantando com a viola dele, aí depois de uns três anos de profissão mais ou menos, já ganhei dinheiro suficiente para comprar minha viola. Comprei minha viola... e pronto. E até hoje, graças a Deus. (DANIEL OLÍMPIO, 2010)

A partir de experiências como essa, não é difícil entender a veemência com que os tocadores se autoproclamam entendedores de suas artes. A história de superação pessoal do diletante em meio às adversidades, torna-se condição inerente à sua consagração dentro do contexto musical do qual se especializam, tornando-se parte de sua trajetória ou carreira. Nesses casos, é um orgulho para o violeiro proclamar esta autonomia conquistada a ferro e fogo, além de ser um atestado de legitimidade de seu dom, graça, hereditariedade e/ou naturalidade. O violeiro, rabequeiro e artesão mineiro Minervino (2002) demonstra isso ao contar sua história:

O negócio de tocar não teve ninguém que ensinasse eu não, foi eu mesmo. Porque a influência era tanto pra aprendê a tocar que eu deitava de noite, era sonhando, tocando. A viola tava pendurada assim junto da cama, ia lá apanhava, afinava e tocava aquele toque que eu sonhava. Que eu via os outro tocando e eu sonhando que tava tocando aquele toque, eu pegava a viola, e afinava, e fazia aquilo, né? E se até hoje, eu tô velho desse jeito, e a influência nunca acabou. (MINERVINO, 2002, p.219)

A vontade, ou “influência”, torna a arte de tocar e construir instrumentos um desafio a ser conquistado. Uma vez alcançada essas habilidades, é creditada ao próprio tocador grande parte do mérito pelo esforço – e a outra parte à influência divina.

Em uma relação em que a figura da pessoa que ensina é praticamente inexistente, o que se legitima é o fato da pessoa aprender tocar “sem ajuda de ninguém”, ou ainda, desafiando uma proibição ou dificuldade imposta por uma figura mais experiente. Seu Manelim (2010) descreve as condições adversas que envolveram a sua aproximação na viola:

olha, eu fui criado com uma mulher que tocava viola. Aí ela... eu via ela tocá, eu achava muito bonito, mas eu era muito pequeno e... via só observando... aí fui crescendo e... ela saía, deixava a viola afinada e eu dei pra pegá a viola. [...] Fui pegando, escondido. Aí vai, daí um tempo, eu já tava começando a aprender a fazer umas coisinhas. Aí um dia ela... pegou eu com a viola e desafinou a viola. Aí eu falei “e agora?”. Aí outro dia ela tornou a esquecer a viola afinada... eu peguei... e nisso eu gravei a afinação. [...] E ela saía e eu ó: esmerilava... fazendo as coisa, aprendendo as coisa que ela fazia. Cada vez que ela tocava eu pegava alguma coisa que eu fazia... Aí um dia ela deixou a viola desafinada e eu peguei e afinei a viola, ela chegou e eu tava tocando viola. “Quem que afinou essa viola procê?”. Eu falei: “Foi eu!”. Aí ela não mexeu mais comigo não, largou, deixou. (MANELIM, 2010)

Como percebido na fala de Manelim e de outros tocadores, os desafios fazem parte do caminho do aprendiz e fazem sentido em um contexto em que não há um sistema de ensino sistematizado, responsável pela transmissão desses saberes. Como Manelim expõe em sua fala, a conquista da afinação do instrumento é um dos primeiros desafios no percurso desses aprendizes.

A partir da fala de Manelim também é possível entrever as sutis relações entre mestre e discípulo da aprendizagem na oralidade. Percebe-se que, em geral, é o aprendiz que se mobiliza para aprender-fazendo junto ao mestre, aproveitando ao máximo sua presença, como descrito pelo construtor de violas de machete Zé Carpina (2010):

Eu morava lá na roça quando era menino e eu vim aprender aqui na usina de Itapetingui [*usina de açúcar em Feira de Santana (BA)*], e tinha o mestre aí que era modelador e fazia viola em casa e cavaquinho, essas coisas, e eu sempre lá ao pé dele, cheguei a aprender a fazer cavaquinho, viola e tal. (ZÉ CARPINA, 2010)

A ação do mestre dificilmente é enxergada como a de um professor, no sentido de ser um profissional encarregado em ensinar certos conhecimentos. Percebe-se na fala de Zé Carpina que é raramente creditado ao mestre o mérito pela apreensão do conhecimento do aprendiz: ainda que o mestre centralize determinado saber e seja necessário para a transmissão, tornando-se alvo das investidas dos querentes, o diletante é o protagonista de sua própria aprendizagem.

Em uma tradição dinamizada pela oralidade— e muitas vezes ainda inacessível aos recursos digitais de comunicação — torna-se fundamental o encontro físico entre as pessoas para firmar uma situação de transmissão do conhecimento. E é no encontro que muitas vezes a aprendizagem é instigada através de práticas competitivas, como a peleja, a aposta e a disputa— entreveros comuns das rodas de violeiros e tocadores. Percebe-se que a competição da perícia musical ou poética é uma forma lúdica muito comum que insere o aprendiz no contexto social de sua prática, afirmando qualidades como astúcia, prontidão, coragem, malícia, inteligência, resistência e fé, provando no jogo musical sua capacidade de se “defender” e “atacar”. Porém, o espírito do desafio no aspecto musical apresenta-se também como uma conduta presente em outras relações do cotidiano desses tocadores. Um exemplo disso pode ser observado com o caso da relação entre Seu Nezinho, luthier de Gravatá (PE), e seu filho adolescente, que ora aspira a suceder o pai no ofício de luthieria ora sente atração por gêneros musicais fora desse contexto, como o rock e o pop. O filho, porém, o desafia, considerando-se apto a aprender da mesma forma que o pai aprendeu. Conta Nezinho sobre seu filho: “[...] porque ele pergunta muito. É interesseiro, sabe. ‘Se eu for pra fazer isso aqui eu faço’, ele diz. ‘Faz nada’. ‘Faço! O sr. não aprendeu com ninguém, então eu faço também’, ele diz assim, sabe” (NEZINHO, 2010). Nesse caso, o filho recorre à possibilidade do autodidatismo para provar ao pai que também é capaz de conquistar, por conta própria, a habilidade no ofício desejado.

O jogo do desafio mobiliza o tocador a constantemente se aperfeiçoar e aprender, mantendo, porém, suas referências atreladas aos códigos da tradição. A ousadia de experimentar o novo revivendo o antigo costuma ser carburada pelo uso do improviso, capaz de reorganizar os mesmos elementos a fim de atualizar a comunicação. Esse recurso, na prática de tocadores e cantadores, se apresenta como meio de expressão de novas informações, exercitando a criação e reinvenção do que “já se sabe”. O jogo do improviso como técnica para arejar os padrões consolidados pelo tempo possibilita a abertura para novas possibilidades de combinações e de ramificações do conhecimento já estabelecido, dentro da aprendizagem do violeiro e cantador. O fandangueiro caíçara Nilo Pereira (2002) exemplifica o processo de entrelaçamento de novos e antigos versos presentes na cantoria a partir do canto em parêlha (a duas vozes), que ocorre tanto por meio de versos inventados de improviso quanto de versos tradicionais:

No fandango mesmo pode inventá o verso. O outro vai acompanhando, acompanha malemal. Num sabe a palavra direito, mas a voz ele põe sempre. Agora tem os verso nosso mesmo que já sabemos de cor, cada um sabe, abriu a boca já ele sabe. Quem inventô esses versos que a gente já sabe foi os nossos pais. Tem algum verso que a gente mesmo fez. A gente canta muitos versos, o outro já canta, a gente pensa que foi a gente que fez, o outro já faz o mesmo verso talvez, um pouquinho diferente, mas é quase a mesma coisa. Os nosso verso quase tudo já veio de nossos avô, de nossos pais. Os versos mais velhos já veio deles. (NILO PEREIRA, 2002, p. 308)

A partir do depoimento de Nilo Pereira pode-se inferir que este processo de assimilação do antigo através da apropriação dos “versos mais velhos” também é comum na prática dos cantadores que improvisam versos de acordo com a ocasião. Assim como acontece no fandango, o repente, o samba chula, o cururu, o calango, a embolada, o partido alto, a trova gaúcha e tantas outras modalidades musicais que se apoiam em regras tradicionais não escritas como base para a criação do novo. Observando este processo pela perspectiva lúdica trazida por Huizinga (1996), é possível entender os padrões métricos consagrados, as carreiras de rimas, os versos tradicionais e toda a conduta ética dos tocadores e cantadores durante um desafio como base para as criações improvisadas, demonstrando que “estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. [...] São estas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito” (HUIZINGA, 1996, p. 14)³⁵. Sobre esse “mundo”, o autor constata que

³⁵ Nesse ponto é interessante mencionar as batalhas de rap como atividade de improviso de versos muito difundida entre jovens do meio urbano. Apesar de ligadas à referência cultural distante do assunto aqui tratado, o rap, como elemento da cultura *hip hop*, fomenta a prática do desafio de versos improvisados entre jovens brasileiros. Destaca-se o trabalho de Fleury (2015), “Hibridações locais e processos identitários: o rap em Goiânia e Aparecida de Goiânia”, que aborda o tema fazendo, inclusive, menção aos grupos que se utilizam de

Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc. têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 1996, p. 14)

No ambiente de disputa dos tocadores, a criação surge como consequência do desafio, recurso lúdico que mantém vivo (sedutor, prazeroso, intenso) o fazer musical e põe em teste o dom, a sina e o nome do diletante. Nesse contexto de desafio, os participantes vivem um mundo paralelo, regido por regras específicas e carburado pelo histórico de disputas dos competidores. Nesse ambiente, a aprendizagem ocorre à medida que os improvisadores aprendem a dialogar habilmente com as regras do jogo.

Já os menos pacientes – ou mais convencidos de sua pouca vocação para a prática musical – acabam recorrendo aos pactos, ou partes, com o sobrenatural apelando para simpatias, receitas ou até para barganhas com forças sobre-humanas mais “acessíveis”, a fim de alcançarem seu intento. Muitas histórias correntes no universo dos violeiros apontam alguns “atalhos” tomados por aqueles que não teriam a disposição, paciência, autonomia e, tampouco, dom para aprender e tocar viola. Recorrendo às forças escusas em encruzilhadas, igrejas e cemitérios alguns violeiros topam lidar com serpentes, espíritos e demônios para conseguir a habilidade definitiva de tocar o instrumento ou versejar com destreza na cantoria – procedimento também recorrente ao longo da história em outras culturas³⁶. Observa-se, portanto que

para se tornar um bom instrumentista, o violeiro não escapava incólume de atmosferas místicas que, ainda que incompatíveis com a fé católica, compunham a paisagem do universo rural. Para todos os efeitos, quando o violeiro não tinha o dom, não se dispensava pactos, simpatias e crendices populares. (DIAS, 2012, p. 56)

Com certeza o grande protagonista deste tipo de negócio é o diabo, tido por muitos como bom violeiro e cantador, além de virtuose nos instrumentos de corda. Ao que parece, o

sonoridades presentes da música caipira na criação de suas bases, como forma de estabelecer vínculos identitários.

³⁶ Alguns exemplos que se tornaram famosos no âmbito musical: Niccolò Paganini (1782-1840), violinista italiano cuja destreza instrumental o levou a ser associado a um pactário. Também Robert Johnson (1911-1938), cantor e guitarrista norte-americano de blues a quem também ganhou essa fama pela habilidade com que tocava e cantava. Na tradição oral alemã, a lenda de Fausto também narrava um caso de pacto com o demônio. Na literatura brasileira, encontra-se o caso do jagunço Riobaldo, personagem do romance “Grande Sertão: Veredas”, do escrito João Guimarães Rosa (1908-1967). O protagonista dessa obra também dá indícios que pactuou para vencer uma batalha com o bando rival.

“capeta” foi o primeiro “professor de viola”, tal como se observa em um caso mencionado por Seu Minervino (2002):

outro [violetiro] falava que na primeira quinta-feira Santa deitava numa encruzilhada e mandava fazê uma viola e afiná a viola e não tocá não. Deixava pra tocar lá na encruzilhada, hora que o “coiso” vem ensiná. E ficar lá, que agora vem um homem e pega nos dedo da pessoa e a viola tá afinada e ele toca. Pra ensinar, né? (MINERVINO, 2002, p. 221)

Interessante perceber na fala de Minervino – e em muitos desses relatos fantásticos – que o “coiso” assume constantemente o papel de professor, a fim de “ensinar” o precipitado querente.

Essa política de relações com o mundo sobrenatural – seja com santos ou demônios – é regida pelos valores atribuídos a cada entidade. No caso do diabo é tabu: todos conhecem histórias, descrevem pactos, mas ninguém assume que o fez. Em geral, os relatos, atribuídos a terceiros, são introduzidos pelo “ouvi contar” e finalizados imediatamente pela reprovação e desqualificação desses atos. Curiosamente, não faltam histórias que narram as desventuras de quem já experimentou vender a alma a troco do ponteio perfeito, como essa descrita por João da Viola (2002):

Eu conheci um que fazia. Ele colocava o instrumento em cima da mesa e o instrumento tocava sem triscá nas corda. Mas aí era por “parte” [*com o diabo*]. Esse tocava por “parte”. Ele tentava acompanhar, ajudá a folia, mas não conseguia. Quando ele entrava, arruinava a cabeça. Trapaíava, precisava sair fora. Não conseguia ajudar. (JOÃO DA VIOLA, 2002, p.231)

Percebe-se que a “parte” com o diabo, ao mesmo tempo em que resolve o problema da aprendizagem em curto prazo, gera dívidas que, segundo contam os violetiros, torna o negócio pouco vantajoso para o aprendiz, impedindo-o inclusive de estabelecer relações com os elementos divinos. Por deixar o violetiro de “rabo preso” com o “capeta”, esse “método” de aprendizagem costuma ser mal visto entre os tocadores, pois acaba levando o candidato a criar sérias dívidas com o “cramulhão”, que sempre volta para cobrar o combinado.

Também existem receitas que estreitam laços sobrenaturais mais brandos – mas não menos temíveis – com o imaginário católico. João da Viola (2002) ensina uma dessas simpatias:

A pessoa aprende tocar por devoção também. Mas isso aí, o cara tem que resistir também, porque não é fácil não. Sexta-feira Santa, doze hora da noite, ele vai numa igreja católica, vai sozinho. Chega lá, ele enfia a mão no óquio [*referindo-se ao óculo, abertura destinada à passagem do ar e da luz*] da igreja. Enfia as mão pro

lado de dentro da igreja, ele de fora. Ali vem uma mão e pega suas mão, massaga os dedo tudo, quebra os dedo de todo jeito ali. Aquela mão fria pegando a dedo. Ele tá vendo, só vendo pega na mão dele ali. Ali pronto, some. Aí ele vai embora. Diz que é assim. Por devoção é assim também. Ah! Deve ser uma alma, né? Aquilo ali... decerto deve ser uma alma dum tocador. Às vez uma alma dum tocador que vem, porque dentro da igreja, dentro da igreja católica, então não é possível que vai uma tentação né? Não pode. Não existe. Então ali tem que ser uma alma, um tocador, né? (JOÃO DA VIOLA, 2002, p.231)

Essa simpatia da mão, descrita por João da Viola, também é narrada por outros violeiros, de modo a substituir o óculo da igreja pela tumba de um violeiro já falecido ou pelo enrolar de uma cobra coral pelos dedos do simpatizante. Outras receitas de simpatias servem para que o tocador melhore sua técnica e proteja a si e ao instrumento de malquerenças e outras energias negativas. Por exemplo: colocar dentro do bojo da viola um chocalho de cascavel ou um ovo de mamangava (tipo de abelha, vespa ou marimbondo) é um recurso muito citado e praticado pelos violeiros da tradição e, inclusive, por violeiros escolarizados. Apesar de “profanos”, segundo os preceitos católicos oficiais, esses procedimentos são menos recriminados que os pactos e “partes” com demônios, pois não envolvem nenhuma entidade mal posicionada na hierarquia cristã. Contudo, muitos violeiros também descredita essas práticas encantatórias ou as negociatas ilícitas com forças obscuras, por considerarem válidas para a aprendizagem, em primeiro lugar, a própria força de vontade do aprendiz e a intensidade de sua fé, como arremata o violeiro Zé Mulato (2010):

Mas sempre digo que na realidade essas perguntas todas sobre... é... professor de viola, benzimento, capeta, cobra no dedo... isso tudo é conversa perdida. O santo que ajuda! É a **vontade** e sensibilidade do caboclo que quer aprendê. Se ele tiver **persistência** e for **duro na queda**, pegar com vontade, descobrir, a viola é professora. Cada dia você descobre, quer descobrir mais e vai melhorando. Agora, isso o santo que ajuda! O capeta, que fala demais em negócio de viola, o caboclo não deu conta, ele arruma que foi numa encruzilhada... o capeta não toca viola! Quem toca viola não tem tempo de fazer ruindade não, porque só pensa em coisa boa. O capeta dessa história é a preguiça que o caboclo tem, a falta de crença no que faz... ele tá de olho na música caipira aqui querendo imitar americano lá no coisa. Esse aí é o capeta da coisa. E pronto, não tem que ver [*risos*]. (ZÉ MULATO, 2010)

Interessante observar na fala de Zé Mulato que a figura do professor de viola é elencada no mesmo patamar dos pactos e simpatias para a aprendizagem da viola. Essa constatação possibilita posicionar, mesmo que de forma vaga, a figura desse profissional no imaginário do tocador inserido na tradição oral.

Sobre a função docente do violeiro em meio ao recente cenário da escolarização da viola, é curioso observar como a figura do professor de viola acaba interagindo com o imaginário mítico da viola. Um sinal disso pode ser vislumbrado na fala de Badia Medeiros

(2010) – que assumidamente ministra aulas particulares de viola – explicando sobre a ineficácia do aprendiz em fazer pacto com o diabo para aprender a tocar: “Hoje é meio difícil, sabe por quê...? Porque hoje, em vez dele fazer o pacto, ele procura o professor, né?”.

2 ESPINHOS: OS CAMINHOS DO VIOLEIRO-PROFESSOR NA ESCOLARIZAÇÃO DA VIOLA CAIPIRA

A escolarização da viola caipira – fenômeno que figurou o instrumento em conservatórios, cursos universitários e escolas de música – também implica no levantamento de questões “espinhosas” relacionadas à inserção de um instrumento musical que tem sua identidade cultural consolidada na ruralidade e transmitida através da oralidade em um espaço canônico de tradição escrita e urbana.

A viola caipira, instrumento musical historicamente ligado à tradição oral, iniciou no ano de 1985 um processo singular de sua história: foi inserida em uma instituição de ensino musical de formação técnica reconhecida por uma instância oficial, o Ministério da Educação (MEC). Esse marco, apesar de não inaugurar a atividade docente com a viola caipira no Brasil, representa o reconhecimento, por parte de um órgão oficial, da relevância histórica e cultural do instrumento e do crescente movimento relacionado à sistematização de seu ensino.

Este capítulo visa oferecer ao leitor um panorama dos antecedentes que influenciaram, direta e indiretamente, a escolarização da viola, também mencionar algumas das novas características agregadas à prática do violeiro com a inserção da viola no âmbito escolar para, finalmente, expor alguns desafios ligados à prática do professor de viola caipira. Esse percurso pretende contextualizar o leitor no âmbito em que essa pesquisa atuou, a fim de tornar mais clara sua justificativa.

2.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA VIOLA CAIPIRA

O processo de escolarização da viola – e sua particular complexidade – foi objeto de pesquisa de Dias (2012), intitulada *O processo de escolarização da viola caipira: novos violeiros (in)ventano moda e identidades*. Nesse trabalho, até então inédito sobre o tema, o autor discorre sobre as modalidades de ensino “formal” e “não formal” da viola e destaca o surgimento do profissional docente para um instrumento em que a aprendizagem se dava, até então, de maneira “informal” – baseado em uma relação tácita e vivencial, dependente mais de quem aprende do que de quem ensina (BRANDÃO, 1989, p. 18 apud DIAS, 2012, p. 98). O autor aponta que este fenômeno da escolarização foi mobilizado pelos próprios violeiros em parceria com as instituições que fomentaram tais iniciativas (DIAS, 2012, p. 128). Dias aponta que o cenário atual da escolarização da viola ainda é plural, não organizado em rede, baseado nas atuações locais e regionais dos professores (DIAS, 2012, p. 83). A obra deste

autor configura, portanto, um trabalho pioneiro sobre o fenômeno da escolarização da viola caipira e de grande contribuição para possíveis desdobramentos neste tema, que está longe de ser esgotado e será a base para o recorte apresentado neste capítulo – assim como auxiliará esta pesquisa como um todo –, contextualizando o leitor no fenômeno da escolarização da viola caipira.

Para o entendimento dos desafios e reflexões da prática docente com a viola é importante visualizar os antecedentes da escolarização do instrumento e reconhecer as implicações relacionadas ao feito. Esta contextualização pretende preparar terreno para que as reflexões sobre os desafios do professor de viola se tornem mais significativas.

2.1.1 Antecedentes

Dias (2012) e Corrêa (2014) apontam acontecimentos ocorridos em meados do século XX que foram decisivos para transformações no processo sócio-histórico da viola caipira e que culminaram ao final deste mesmo século em sua inserção nas práticas de ensino³⁷. A conjuntura dessas ações ajuda a enxergar fatores que influenciaram direta e indiretamente a escolarização da viola. Segue a ordem de antecedentes significativos do processo de escolarização, aqui organizados cronologicamente abrangendo os anos 1960 a 1980, a fim de ilustrar este fenômeno:

1959 É publicado o primeiro álbum impresso de repertório ligado à viola caipira no Brasil, intitulado “Método prático para viola” [*sic*] e atribuído à dupla Tonico & Tinoco, pela Editora Prelúdio³⁸.

1960 Gravação do primeiro LP instrumental de viola, gravado pelo violeiro Julião e intitulado “Viola Sertaneja em Alta Fidelidade” (RCA), que representa o marco inaugural do segmento instrumental de viola, mas ainda ligado ao gênero sertanejo. Após Julião, violeiros como Bambico, Gedeão da Viola, Tião Carreiro, entre outros, figuraram em trabalhos desse tipo, interpretando músicas do cancionário ou composições autorais com o instrumento.

1960 Lançamento de “Pagode em Brasília” (Teddy Vieira/Lourival dos Santos), considerado o primeiro “pagode sertanejo”, ou “pagode de viola”, registrado em áudio. O pagode foi, para a época, um ritmo inovador consagrado por Tião

³⁷ Corrêa utiliza o termo “avivamento” ao referir-se a esse processo ocorrido desde a segunda década do século XX (CORRÊA, 2014, p. 41).

³⁸ Relançado nos anos 1980 pela Editora Luzeiro.

Carreiro que, formando dupla com Pardinho, combinou de forma única o casal de instrumentos viola e violão. O pagode influenciou – e ainda influencia – as novas gerações de tocadores, além de popularizar definitivamente a viola e o violeiro como protagonistas do estilo.

1963 É lançado o LP *Viola Brasileira* (Chantecler), com composições instrumentais de Ascendino Theodoro Nogueira, interpretados por Carlos Barbosa Lima. O feito registrou os sete prelúdios para a viola solo e o *Concertino para viola e Orquestra* do compositor, inaugurando a relação da viola caipira com a música de concerto. Esse feito também representa a inauguração da escrita musical para a viola brasileira.

1966 Destaque, em rede nacional de televisão, das performances de Heraldo do Monte na viola, integrando o Quarteto Novo³⁹, e de Jair Rodrigues na interpretação da canção “Disparada” (Geraldo Vandré/Théo de Barros). A canção, aclamada no Festival de Música na TV Record, marca a apropriação do universo da tradição rural nas canções de protesto, executada por compositores musicais urbanos influenciados pelos elementos da cultura popular⁴⁰.

1967 Fundação da Orquestra de Viola de Osasco por Marino Cafundó. Trata-se da primeira das orquestras de violas brasileiras, formada por grupo de violeiros devotos da cidade de Osasco (SP). Ganhou notoriedade em apresentação realizada em 1979, no Teatro Municipal de São Paulo, com Sérgio Reis e Cacique & Pajé, além de Tonico & Tinoco.

1977 O violeiro Renato Andrade lança seu primeiro álbum instrumental, “A fantástica viola de Renato Andrade” (Chantecler), com estilo mesclando a referência à música erudita com o imaginário da música caipira, inserindo de forma lúdica e virtuosística a viola no ambiente de concerto.

³⁹ Quarteto Novo: grupo de música instrumental formado em 1966 composto por Airto Moreira (bateria e percussão), Heraldo do Monte (guitarra e viola), Hermeto Pascoal (piano e teclados) e Theo de Barros (contrabaixo e violão).

⁴⁰ Este fenômeno foi incentivado pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE). “Conforme Alberto Ikeda (1995), no começo da década de 1960, os CPCs se espalharam pelo país, articulados a outros movimentos em vários âmbitos: sociais, políticos e culturais. Os CPCs tinham como pano de fundo o marxismo e o Partido Comunista Brasileiro e, como intenção, atingir as massas valorizando o elemento rural. As intenções de reinterpretar aspectos sociais e culturais brasileiros e de participar ativamente das discussões acerca dos rumos políticos influenciaram a produção artística do teatro, do cinema (o Cinema Novo) e da música (Canção de Protesto)” (DIAS, 2012, p. 115).

1977 A cantora Elis Regina lança um disco em que interpreta a canção “Romaria”, de Renato Teixeira, popularizando essa composição que aborda a temática devocional caipira.

1985 Lançamento do disco “Instrumental 1”⁴¹ de Almir Sater, com destaque para a faixa “Luzeiro”, que foi utilizada como trilha sonora da abertura do programa Globo Rural⁴², marcando um feito duplo: a consagração de um estilo único ligado à técnica instrumental da viola, mesclando elementos musicais sertanejos, fronteiriços, norte-americanos e concertistas; e o início da consolidação midiática de um novo estereótipo ligado à figura do violeiro.

1985 Criação do curso de viola caipira no programa de Escola de Música de Brasília, instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SE-DF). Trata-se do primeiro curso dedicado ao instrumento em um Centro de Educação Profissional (CEP).

Observando esse panorama pontuado por alguns antecedentes mais emblemáticos se percebe que a escolarização da viola está diretamente vinculada 1) ao desenvolvimento da performance instrumental para este instrumento, 2) à extrapolação dos limites culturais ligados ao universo da viola e 3) à difusão de sua produção nos centros urbanos pela produção fonográfica, consagração midiática e desenvolvimento de sua escritura. É importante lembrar que todos esses principais antecedentes estão inseridos em um contexto em que os violeiros cada vez mais correspondiam à crescente demanda pelo ensino intencional da viola, fomentada por esse contexto de divulgação do instrumento na urbanidade. Os anos 1960, período classificado pelo violeiro Roberto Corrêa (2014) como “avivamento” da viola, guarda um período importante de gestação, para a posterior escolarização do instrumento, preparando terreno para a atuação mais consolidada de profissionais docentes.

Importante ressaltar também que esse panorama cronológico de acontecimentos está inserido em um contexto em que se iniciam as diluições da relação campo-cidade, no que diz respeito à dicotomia entre o tradicional e o moderno, evidenciando uma nova ruralidade (DIAS, 2012, p. 147-148). Além disso, os ecos do movimento modernista de 1922, junto com o próprio desenvolvimento e fortalecimento do gênero sertanejo, a partir dos anos 1950, foram fatores marcantes que ampliaram de forma direta e indireta o alcance da viola fora de seu nicho cultural, vinculando-se de forma indireta às iniciativas sistemáticas de escolarização surgidas a partir dos anos 1980 (DIAS, 2012, p. 136). Portanto, é preciso considerar também

⁴¹ Lançado pelo selo independente “Som da Gente” (1981-1992).

⁴² Telejornal vinculado ao agronegócio, veiculado pela Central Globo de Jornalismo desde 1980.

as entrelinhas que permeiam os eventos destacados, os quais apenas pontuam o caminho que a viola percorreu até ser inserida nos espaços de ensino.

A partir desse panorama apresentado é possível enxergar de forma mais clara a notoriedade que a viola ganhou, a tal ponto de figurar cada vez mais na atuação docente de professores de violão, em pesquisas acadêmicas e na rotina da comunidade escolar de conservatórios e escolas de música. Este fenômeno acarretou na apropriação e surgimento de novos insumos ligados ao ensino e aprendizagem da viola, até então inéditos para o instrumento.

2.1.2 Novas modas

O processo de escolarização da viola, em sua realização prática, acabou sendo centrado na figura do violeiro-professor, até então inédita no âmbito da tradição oral. Esse novo profissional adotou recursos metodológicos para sua prática, inicialmente materializados na produção de impressos e, com o passar do tempo, adaptando outros meios para realizar da melhor forma possível o seu ofício.

Pretende-se, a seguir, destacar três recursos inéditos surgidos após a inserção da viola no âmbito do ensino: cursos/oficinas, impressos e tecnologias. Esses novos elementos, até então inexistentes no mundo do violeiro, revelam os caminhos metodológicos percorridos pelos professores na busca de criar sua própria didática de ensino.

2.1.2.1 Cursos e oficinas

Antes ainda do surgimento do primeiro curso profissionalizante de viola caipira já foram realizadas – de forma bem mais limitada e esparsa–algumas atividades ligadas ao ensino e difusão da viola, como cursos, oficinas e palestras, além de aulas particulares. Essas atividades eram encabeçadas por violeiros que já vislumbravam tanto uma possibilidade de realização profissional quanto um meio de destaque da viola no cenário urbano. Em 1985, por iniciativa do violeiro Roberto Corrêa, inaugura-se os cursos básico e técnico de viola caipira no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília⁴³. A partir de então, e de forma gradual, outros cursos de viola começam a surgir em escolas particulares de música, bem como em conservatórios musicais e faculdades.

⁴³ Atualmente, os cursos básico e técnico de viola caipira são ministrados pelos professores Roberto Corrêa e Marcos Mesquita (este ministra aulas na instituição desde 1989).

Dias (2012), ao analisar os cursos de viola, revela alguns aspectos sobre suas características identitárias dentro desse recente âmbito do ensino do instrumento. O autor aponta que apesar do perfil curricular assumido pelos professores nos cursos de viola ter como principal repertório aquele consolidado pelo segmento sertanejo, os cursos não se limitam exclusivamente a isso: “à primeira vista, isso pode dar a entender que os cursos são voltados para a música sertaneja raiz, de modo exclusivo [...], o que não ocorre, já que, embora os cursos sejam de viola caipira, o conteúdo programático abarca outros repertórios distintos” (DIAS, 2012, p.200). Essa característica curricular expandida ligada ao repertório observado nos cursos dos professores desse instrumento está sintonizada com os trabalhos artísticos dos novos violeiros e violeiras⁴⁴, que buscam tirar a viola de um “isolamento” estético cultural, expandindo suas possibilidades e usos⁴⁵.

No entanto, ressalta-se que o âmbito idiomático da viola (delimitado pelo gênero caipira e sertanejo) ainda é parte fundamental dos planos de aula dos professores de viola. Essa e outras características são observadas, por exemplo, na ementa do curso de viola promovido pelo violeiro Paulo Santana:

No Curso de Viola Caipira, o aluno tem um aprendizado rápido, prático e completo. De início, ele aprende os diversos **ritmos da música caipira** e os principais acordes para poder cantar e se acompanhar e, também, as **escalas duetadas e os ponteiros para poder pontear as introduções e contracantos das músicas de viola**. Além disso, ele aprende a executar a viola de forma instrumental, ou seja, no lugar da voz, a melodia de uma música inteira é ponteadada na viola. Ele ainda conta com as rodas de viola semanais onde é trabalhado o repertório estudado em sala de aula com o professor. Tudo isso faz com que o aluno se torne um **violeiro completo**. Mas como a viola caipira é um instrumento que tem um **potencial enorme** e, que vai muito **além da música caipira**, o aluno tem a oportunidade, **se preferir**, de aprimorar seus conhecimentos e estudar **outros gêneros musicais** na viola, como: **Samba, Choro, Jazz e muitos outros estilos musicais**⁴⁶. (SANTANA, 2016)

Pode-se observar o esforço por parte dos professores (novos violeiros) de estender o conteúdo da viola também a outras práticas musicais, dialogando com um conhecimento musical mais geral que o conteúdo da “música caipira”. Esse fenômeno reflete a própria tendência da produção musical dos novos violeiros de buscar ampliar o “universo simbólico caipira” e dotá-lo de interfaces para dialogar “com outras vertentes musicais que se

⁴⁴ Como já mencionado, os novos violeiros seriam as gerações de instrumentistas também ligados à produção cultural urbana, que utilizam a viola em outros gêneros musicais como o rock, o jazz, o blues, a MPB e/ou em outros contextos, como em trilhas sonoras para o teatro, por exemplo.

⁴⁵ Isso se reflete inclusive na busca empreendida pelos novos violeiros por um termo que especifique o instrumento, ampliando ou dissociando seu vínculo à ruralidade. Alguns exemplos: “viola brasileira”, “viola de arame” e “viola de dez cordas”.

⁴⁶ Grifos meus. Disponível em:

<http://www.escolademusicapaulosantana.com.br/?id=cursos_dados&&codigo=28>. Acesso: 25/02/2016.

desenvolveram na modernidade” (DIAS, 2012: p.148). Essa busca pela ampliação estética reflete também as novas expectativas relacionadas aos indivíduos formados por esse processo de ensino.

A expectativa que esses cursos vislumbram no tocante à formação do aluno pode ser observada no “Perfil profissional de formação de curso”, presente no plano de curso técnico de viola caipira da Escola de Música de Brasília – o primeiro Centro de Educação Profissional brasileiro a abrir-se à viola caipira em sua grade curricular:

o egresso do curso Técnico em Instrumento Musical deverá atuar de forma criativa, crítica e diligente, e ser capaz de: desenvolver com segurança suas atribuições profissionais, rever conceitos e práticas para lidar em contextos caracterizados por mudanças, competitividade e demanda constante de aperfeiçoamento. O estudante deverá estar apto, ética e profissionalmente, para atender as demandas e as exigências do mundo do trabalho em música, bem como possuir atitude empreendedora na criação de projetos, o que lhe propiciará alternativas e novas frentes de trabalho. (PLANO DE CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL – VIOLA CAIPIRA, 2015, p. 10)

Essas novas exigências atribuídas ao tocador profissional de viola refletem as expectativas postas sobre a atuação do instrumentista no mercado musical. Para satisfazer tais demandas, muitos cursos de viola em escolas de música e conservatórios musicais incrementam a formação do violeiro com atividades extras, como aulas de canto, solfejo, teoria e percepção musicais, história da música, práticas de conjunto etc., atividades reguladas por critérios específicos de avaliação. Como ainda explicado no plano de curso da Escola de Música de Brasília, também começa a fazer parte da rotina dos tocadores, professores e aprendizes em contextos de ensino profissionalizante a adoção de “processos de acompanhamento, controle e avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso” (p. 10), através de listas de chamada, números de matrícula, boletins, certificados etc.

Esses novos hábitos surgidos a partir dos cursos de formação para a aprendizagem da viola acabam influenciando também o currículo de escolas de música particulares e o trabalho de professores que atuam de forma autônoma. Muitos professores acabam reproduzindo esses procedimentos a fim de atribuir um caráter profissional ao trabalho mediado pela relação cliente-agente.

2.1.2.2 Impressos

O “Método prático para viola” [*sic*] de Tonico & Tinoco, lançado em 1959, inaugura a produção impressa destinada ao público desejoso por tocar o repertório popularizado pelas

duplas da música sertaneja através da viola caipira. Esse álbum de acompanhamento foi relançado diversas vezes por mais de vinte anos e também influenciou outra publicação, de 1976, creditada à dupla Tião Carreiro & Pardinho, intitulada “Método para viola caipira”.

Apesar de não pretender aqui estabelecer uma relação de causalidade absoluta é possível supor que a popularização dos métodos das duplas pode ter influenciado, ou referenciado, parte da posterior produção de impressos de violeiros. Atuando de forma incipiente no ensino da viola, os primeiros professores de viola acabavam elaborando métodos próprios a partir da necessidade de se organizar um material didático para suprir demandas específicas de aprendizes em cursos, oficinas e aulas. Em seu conteúdo observa-se a tentativa de sistematização de elementos técnicos da viola e selecionar repertório ligado ao cancioneiro caipira ou sertanejo, tudo isso através de uma linguagem própria ao ensino da música, mas que fosse acessível ao iniciante não alfabetizado na escrita musical. Assim, esses impressos produzidos pelos professores aqueceram o setor editorial de métodos de viola caipira. Segundo Dias (2012), é possível listar algumas características sobre a produção desses impressos dos professores de viola:

- Coincide com o início da escolarização da viola;
- Apresenta maior autonomia devido à produção independente;
- Busca sistematizar o ensino da viola;
- Concentra-se na região Centro-Sul do Brasil;
- Centra-se na figura do violeiro-professor.

Dias (2012, p. 187) ressalta ainda que os professores de viola, atuando de forma independente, editando seus próprios livros, lançaram base para “consolidar eles próprios o mercado editorial” do gênero com o propósito de “sistematizar a técnica da viola”, a fim de suprir a demanda de material de ensino (DIAS, 2012, p. 187).

Sobre a tipologia dos impressos, o autor distingue duas categorias: “álbuns de repertório” e “métodos de ensino”. O autor ainda divide os “álbuns de repertório” nos seguintes tipos:

- Composições – álbum de composições com fins didáticos produzidos pelos professores de viola;
- Etnográficos – álbum com registros de músicas da tradição oral;
- Acompanhamento – álbum com letra cifrada, destinado ao acompanhamento de repertório das músicas sertanejas;
- Instrumental – álbum de partituras com peças solo para viola ou arranjos de obras transcritas de outros instrumentos (DIAS, 2012, p. 188)

É importante lembrar que a produção dos “álbuns de acompanhamento” publicados pelos professores de viola teve a influência marcante das primeiras publicações vinculadas às duplas sertanejas de maior visibilidade do segmento sertanejo, como Tonico & Tinoco e Tião Carreiro & Pardinho. Já os outros tipos de álbuns e métodos possuem marcada influência da metodologia do violão exercida na atuação dos professores e violonistas atraídos pela viola por afinidades estético-sonora, cultural e/ou profissional.

Apesar da massiva influência das mídias digitais, os impressos ainda são considerados e utilizados no âmbito do ensino da viola e, de certa forma, representam uma “nova moda”, pois se apoiam no suporte escrito para a sistematização e transmissão de saberes baseados na transmissão oral.

2.1.2.3 Novas tecnologias

Os adventos tecnológicos, principalmente relacionados às mídias digitais, permitiram que essa produção metodológica ampliasse sua abrangência, além de afetar as formas de interação entre professores e aprendizes no contexto do ensino da viola caipira.

Dentre as inovações tecnológicas mais relevantes para o cotidiano do estudante de viola podemos citar aquelas que o auxiliam em sua prática diária, com o instrumento podendo servir também para sua atuação enquanto músico: luthieria mecanizada, captação elétrica, equalizadores, corretores de microafinação, cordas mais resistentes, capas e estojos próprios para o instrumento etc. Destaca-se, nesse contexto, o afinador eletrônico (analógico ou digital), que permite não somente a constante correção precisa das notas que compõem a afinação utilizada, mas uma aproximação do violeiro aos signos ligados à notação musical através das cifras relacionadas aos acordes. Um modelo de afinador muito utilizado por aprendizes e professores é o que se conecta na mão da viola por meio de uma presilha (*clip*), captando o som através da vibração da nota proporcionada pelo contato físico com o instrumento. Atualmente, alguns afinadores são disponibilizados (de forma gratuita ou paga) por aplicativos (apps) disponibilizados em aparelhos celulares do tipo *smartphones*. Em busca realizada na *Google Store* encontrou-se o app “Acordes & Afinações – Viola CAIPIRA”, programado para funções de afinador e dicionário de acordes para o instrumento e que, segundo seus criadores,

foi desenvolvido para auxiliar os interessados no estudo e na localização de acordes nas afinações mais utilizadas, como é o caso do Cebolão em Mi, Cebolão em Ré, Rio Abaixo e Rio Acima. Baixando o aplicativo, você não será surpreendido com

atualizações, pois ele é completo. O APP também buscou explorar o potencial sonoro da viola através da identificação de **acordes pouco utilizados nesse instrumento**, como é o caso dos dissonantes, invertidos, diminutos etc. Dessa forma, cria-se a **possibilidade de utilização da viola nos mais variados gêneros e seguimentos musicais**. A utilização do aplicativo é simples e intuitiva, basta escolher a afinação pretendida que o aplicativo lhe dará as afinações corretas dos pares de cordas soltas, em seguida clique em destro ou canhoto, feito isso, clique em ver acordes e pronto, faça em seguida a escolha do acorde que pretende pesquisar a digitação. (RANCHO DOS MATUTOS, 2016)⁴⁷

Percebe-se, novamente, a preocupação em estender a abrangência do repertório e da técnica ligada à viola, possibilitando transgredir seu universo “caipira” ao mesmo tempo em que é possível observar a característica tradicional da viola de ser um instrumento possuidor de diversas afinações. Também é curioso observar, neste caso, a preocupação com o aprendiz canhoto que muitas vezes utiliza a viola inclinada para o lado direito do corpo (lado menos usual), podendo tocar de forma invertida ou mantendo a posição usual e invertendo as cordas.

A internet, sem dúvida, tem influenciado a maneira de se aprender e estudar o instrumento na contemporaneidade. Verifica-se isso através do grande fluxo de compartilhamento de vídeos e de áudios, através das inúmeras plataformas sociais e aplicativos disponíveis na rede. Sítios de compartilhamento de vídeos, como *YouTube*, e sítios de redes sociais, como *Facebook* e *Instagram* são cada vez mais expressivos no que diz respeito à atividade dos aprendizes no instrumento, podendo gerar conteúdos audiovisuais esporádicos ou regulares sobre o assunto, contando com visualizações que superam a marca de milhões de espectadores.

As videoaulas no formato VHS, popularizadas a partir dos anos 1980, foram substituídas pelo suporte do DVD e estas, cada vez mais, por produções disponibilizadas na internet, com a produção extensa e pulverizada de vídeos e áudios gravados de forma voluntária por milhares de diletantes conectados em rede. Este ambiente virtual permite uma grande troca de informações digitalizadas em formatos de arquivos de texto (como partituras, tablaturas, métodos, livros, *e-books*⁴⁸), som e imagem⁴⁹, além de influenciar a atividade de alguns professores que já utilizam o recurso da videoconferência através de programas como *Skype* e *Messenger (Facebook)* para ministrar aulas à distância em tempo real com qualidades satisfatórias de som e imagem.

⁴⁷ Disponível em <www.ranchodosvioleirosmatutos.com.br/variedades-e-produtos.html>. Acesso: 22/08/2016.

⁴⁸ O violeiro Fernando Deghi, por exemplo, oferece para venda em formato de *e-book* o álbum de composições de sua autoria “Viola brasileira e suas possibilidades” (2001).

⁴⁹ Dentre os violeiros mais atuantes (e acessados) na internet, com postagens e vídeos regulares relacionados ao ensino da viola, pode-se citar: Fernando Deghi, Daniel Viola, Corvo Campeiro, Malaquias da Viola, Zeca Collares (afinação rio abaixo), entre outros. O assunto do ensino a distância da viola caipira foi tema da monografia de André Moraes (2015), intitulada “Processos de aprendizagem da viola caipira: da tradição oral à era tecnológica”.

Estes novos recursos digitais, assim como os impressos e os programas de cursos de viola, podem apontar também os caminhos que a cultura simbólica da viola caipira percorre em sua tentativa de adaptação aos “novos tempos”. Estas “novas modas” já inseridas no cotidiano e na formação do violeiro com ou sem professor integram o conjunto de novas possibilidades que o ensino de viola apresenta em meio aos desafios relacionados à sua prática.

2.2 SER OU NÃO SERTANEJO: MATUTANDO SOBRE OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE VIOLA

A partir do cenário contemporâneo da escolarização da viola e das características presentes nas práticas dos violeiros da tradição, este trabalho pretende refletir sobre a atuação do professor de viola dialogando com novos pensamentos e práticas para a educação musical. Para tanto, torna-se necessário vislumbrar os desafios do educador dentro dessas conjunturas.

O principal desafio implicado no processo de escolarização da viola seria o de “trazer para o âmbito escolar um instrumento que se estabeleceu na tradição oral, e que ao longo do século XX produziu músicas no vasto e multifacetado segmento musical sertanejo” (DIAS, 2012 p. 197). Entende-se, contudo, que a tarefa do professor não se limitaria apenas a deslocar a viola de seu espaço cultural: ele seria um mediador dos saberes da “tradição oral” (estendida à produção fonográfica do “segmento sertanejo”) e os recursos oferecidos pelo espaço de ensino musical.

Subentende-se que tanto a “tradição oral” quanto a produção do “segmento sertanejo” participam desse universo de referências técnicas e simbólicas do violeiro. A “tradição oral” da viola, como já “assuntado”, compreende a produção dos mestres violeiros das tradições populares. Já o “segmento sertanejo” compreende uma parte dessa produção tradicional que vem sendo reinventada, transformada e reproduzida em disco pela indústria da cultura, com as primeiras gravações de violeiros e cantadores paulistas com o selo “Turma Caipira do Cornélio Pires”, desde 1929, e que atualmente continua se ramificando em subgêneros como, por exemplo, o “Sertanejo Universitário” – que abrange apropriações culturais, musicais e sonoras de gêneros como o pop, a vanera, o arrocha, o funk carioca, o country e o rock. As delimitações entre os gêneros “caipira” e “sertanejo” é tema polêmico que conduz a discussões mais acirradas, tendendo ora à polarização, ora à confluência dos termos “caipira” e “sertanejo”. Apesar dessa oscilação, ambos os termos serão considerados, neste trabalho, como integrantes do universo de referências presente no imaginário musical do

aprendiz de violeiro a serem mediados pelo professor no âmbito escolar no qual a viola vem sendo inserida.

O desafio implicado na escolarização da viola destaca a figura do professor deste instrumento como o profissional que irá realizara mediação entre o universo da viola e o âmbito escolar, diluindo diversos binômios encarnados em sua função: tradição-escola, oralidade-escrita, informal-formal, rural-urbano, popular-erudito, mestre popular-educador etc. Além disso, este desafio levanta questões sobre as possíveis maneiras de se abordar práticas da cultura popular em espaços de educação. Dias (2012) explicita sobre a necessidade de haver espaço para a reflexão e debate dessas questões entre os próprios atores envolvidos no ensino da viola e de outros cordofones⁵⁰. O autor provoca:

percebeu-se que os programas dos cursos de viola caipira, em linhas gerais, ainda não estão sintonizados com as transformações que se passam no ensino dos demais cordofones. Um possível motivo é a falta de conhecimento, por parte de muitos profissionais, das dimensões da escolarização das outras violas e, às vezes, até mesmo da existência de tais processos. Isso seria explicado, entre outras coisas, pelo fato de que, desde a criação do primeiro curso, em 1985, ainda não houve um encontro entre educadores destinado à discussão dos processos de escolarização em andamento, como o da viola de cocho, da viola nordestina e das violas portuguesas. (DIAS, 2012, p. 295)

Procurando problematizar a condição mediadora do professor de viola, a presente pesquisa procura assumir a postura ideológica de enxergar o ensino desse instrumento também como um comprometimento com as práticas tradicionais dos tocadores (principalmente no que tange aos procedimentos didáticos). O desafio da escolarização da viola, identificado por Dias (2012), descortina desafios específicos relacionados à sua justificativa, realização prática e continuidade. Esses desafios, quando em diálogo com discussões conceituais que permeiam o âmbito da educação, melhor posicionam o assunto do ensino da viola na contemporaneidade e o insere também na investigação de novos paradigmas na área da educação, sendo que esse diálogo também pode ser transportado para

⁵⁰ Algumas iniciativas, contudo, merecem ser destacadas, por menores que sejam. Por exemplo: no período de 23 a 25 de fevereiro de 2016 foi realizada a segunda etapa do “Seminário Nacional Funarte Cadeia Produtiva da Música e Viola Caipira”, em que diversos agentes ligados à música de viola caipira de várias partes do país participam do evento realizado em Brasília (DF). O evento foi organizado pela Fundação Nacional de Artes – Funarte e pela Associação Nacional de Violeiros do Brasil (ANVB). Talvez tenha sido um dos raros eventos que incluiu a temática “Formação e educação” em sua programação, contendo os seguintes tópicos: “1) Inserção do ensino de viola na educação básica; 2) Curso de capacitação com a finalidade de formar professores e agentes qualificados para o ensino de viola caipira observando o saber oral e as diferentes vertentes do instrumento no Brasil e tendo como referência bons materiais didáticos produzidos dentro dessa cadeia produtiva. 3) Criação de cursos técnicos e superiores de formação de educadores e instrumentistas de Viola” (Disponível em <<http://www.seminarioviola.blogspot.com.br/2016/03/cartapropostadoseminarionacional.html>>. Acesso: 25/02/2016).

experiências didáticas com outros instrumentos musicais que tenham características semelhantes à viola.

Orientado pelo desafio mediador do professor de viola, este capítulo irá pontuar quatro questões fundamentais emergidas: “o que”, “como”, “para que” e “para quem” ensinar/mediar. Essas questões serão baseadas respectivamente nos conteúdos, nas metodologias, nas justificativas e nas expectativas dos envolvidos em tal mediação.

2.2.1 O que ensinar?

“O que um professor de viola deveria ensinar?”. A busca por uma resposta, mais do que um objetivo obsessivo neste trabalho, pretende nortear um possível trajeto para iniciar as reflexões sobre as singularidades do ensino da viola no Brasil.

A complexa tarefa de compreender os conteúdos técnicos para o ensino da viola caipira relacionados aos aspectos “identitários” presentes no instrumento configura-se como um dos desafios específicos da escolarização da viola citados por Dias (2012):

a necessidade de se compreender a técnica do instrumento se tornou inevitável. A escolarização, que é parte do contexto de mudanças, torna o espaço escolar um lugar fundamental para se pensar as práticas e representações da viola caipira na modernidade. (DIAS, 2012, p. 199)

O autor também ressalta que compreender a técnica da viola implica em diferenciá-la da técnica do violão. Para o autor, a formação violonística dos primeiros professores de viola contribuiu para que houvesse em sua produção metodológica (e musical) uma forte influência das técnicas do violão, inclusive como tentativa de adaptar técnicas não sistematizadas específicas da viola. Esse fenômeno contribuiu para a sistematização escrita dos conteúdos técnicos da viola (através de impressos feitos pelos professores), a sistematização curricular para os cursos de viola e a ampliação das possibilidades técnicas da viola caipira (com a incorporação de técnicas do violão). Entretanto, essa influência da experiência violonística no ensino e na produção musical da viola caipira frequentemente acaba por camuflar as técnicas específicas dos violeiros da tradição oral— estas amparadas pela oralidade. E quais seriam e onde estariam esses conteúdos específicos da viola caipira?

Buscando identificar algumas técnicas características da viola, Garcia (2010), em seu trabalho (baseado nos ensinamentos de seu professor Ivan Vilela) “Acorde pra viola: uma proposta para o ensino da viola caipira na fase inicial de aprendizagem sob uma perspectiva da tradição oral”, ressalta dois aspectos: os recursos idiomáticos do instrumento e as

características musicais do repertório (rítmicas, harmônicas e melódicas). Ambos os aspectos visam contemplar a questão técnica da viola.

O primeiro tópico, “recursos idiomáticos do instrumento”, refere-se aos recursos musicais possibilitados pela fisionomia do instrumento a serviço de determinada linguagem musical (GARCIA, 2010, p. 11). O autor aponta quais seriam esses recursos idiomáticos presentes na viola e que facilitariam um trabalho didático com iniciantes:

Entre tais recursos estão: [1] a **afinação aberta** da viola caipira, da qual decorre em consequência a grande possibilidade de utilização de cordas soltas e a formação de acordes com apenas um dedo; [2] as **escalas duetadas**, que podem ser executadas com apenas dois dedos da mão esquerda, e; [3] a constante utilização de **notas pedais**, que constituem cordas soltas do instrumento. (GARCIA, 2010, p. 11)⁵¹

A afinação da viola diz respeito à forma como as cordas são afinadas, ou seja, à disposição das notas nas cordas soltas do instrumento. Adjetiva-se de “afinação aberta” a afinação que já forma um acorde⁵² sem que seja necessário pressionar nenhuma corda. Sobre as facilidades da afinação aberta, o mestre violeiro e artesão Minervino explica que uma afinação não aberta “tem muita posição”, sendo que a aberta não: “é um assunto só” (MIVERVINO apud SOUZA, 2005; p. 190). Das inúmeras afinações para viola caipira encontradas no Brasil⁵³, a maioria é aberta, formando, na maior parte dos casos, acordes maiores como E, D e G⁵⁴. Daí entende-se a colocação de Garcia (2010) sobre as facilidades de aprendizagem da viola para o aprendiz iniciante devido ao uso de cordas soltas e à formação de acordes utilizando poucos dedos no instrumento.

As “escalas duetadas” são sequências de pares de notas em intervalos que variam entre terças menores e maiores (e suas respectivas inversões, em sextas maiores e menores), em um sistema tonal. Os ponteados dos violeiros que solam melodias na viola são feitos comumente utilizando esse recurso do dueto (duas vozes), talvez simulando a própria tradição do canto duetado ou polifônico dos folguedos populares. Podem ser feitas linearmente ou transversalmente no braço da viola⁵⁵.

⁵¹ Grifo meu.

⁵² Acorde é o efeito de um grupo de notas tocadas simultaneamente. Na música tonal essas notas estabelecem uma relação de terças entre si, provocando intervalos internos consonantes.

⁵³ Corrêa (2002) apresenta trinta e três tipos de afinações de viola identificadas em diferentes regiões brasileiras.

⁵⁴ Nesse caso, respectivamente, “Cebolão” afinado em Mi Maior, “Cebolão” afinado em Ré Maior e “Rio Abaixo”.

⁵⁵ O termo “linear” utilizado aqui refere-se à sequência de notas realizada na viola em que se procura manter os dedos nas mesmas cordas, ou seja, evoluir a escala ao longo do braço sem passar de uma corda para a outra. Já “transversalmente”, como o próprio nome sugere, refere-se à progressão melódica que ocorre passando de uma corda para a outra, ou seja, seguindo o sentido perpendicular ao braço da viola.

Por último, o elemento das “notas pedais”, comumente chamado pelos violeiros de “repique” ou “repicado”, seria o terceiro recurso idiomático no toque da viola caipira: se refere à alternância de se tocar os pares soltos da viola enquanto há uma movimentação melódica acontecendo. O efeito de se realizar uma frase melódica concomitante com o contínuo “badalar” de cordas soltas repetindo uma mesma nota cria um singular efeito harmônico e ritmo. Garcia (2010) propõe alguns exercícios básicos contendo os recursos da escala duetada e da nota pedal, como o indicado pela “Figura 5”.

Figura 5 – “Escalas duetadas com pedal (Escala 1)”.
Fonte: Garcia (2010).

Observa-se com este exemplo que a alternância da escala duetada com notas pedais é facilitada pela afinação aberta da viola. Esses três recursos técnicos da viola enumerados pelo autor podem ser encontrados em variados exemplos da produção discográfica sertaneja (por exemplo, as introduções instrumentais dos pagodes de viola interpretados por Tião Carreiro⁵⁶).

Contudo, tais recursos observados possuem como berço a tradição oral, mantida pelos mestres violeiros. A partir do álbum etnográfico “Viola instrumental brasileira”, de Andréa Carneiro de Souza (2005), é possível observar esses três recursos nos toques de viola de uma variedade de mestres violeiros representativos da tradição oral. Transcrevendo

⁵⁶ Pode-se observar isso nas transcrições dos pagodes de viola instrumentais interpretados por Tião Carreiro, que estão disponíveis na dissertação de mestrado de Pinto (2008).

minuciosamente as músicas de mestres da viola de diferentes regiões brasileiras⁵⁷, a autora permite uma observação clara e constante dos recursos apontados por Garcia (afinação aberta, escalas duetadas e notas pedais⁵⁸) em praticamente todas as obras.

Assim, percebe-se que esses recursos idiomáticos apontados por Garcia (2010) para sua proposta didática são, de fato, recursos utilizados tanto na produção fonográfica do segmento sertanejo quanto na técnica de mestres tocadores contemporâneos ligados à tradição da viola em diferentes regiões do Brasil. Cabe ressaltar que tais recursos idiomáticos também influenciam a produção dos novos violeiros que inserem a viola em outros contextos, como na música de concerto e nas apropriações feitas a partir de outros gêneros musicais. Para um trabalho de ensino da viola é fundamental perceber as especificidades técnicas do instrumento e as possibilidades a partir desses recursos.

A respeito da coordenação motora, constata-se, com mais atenção, que nos toques dos mestres violeiros referenciados por Souza (2005) as técnicas de dedilhados para os recursos idiomáticos mencionados são elaboradas com a utilização de apenas dois dedos opositores – no caso, o polegar e o indicador. Seja alternando-se ou tocando de forma simultânea, esses dois dedos realizam diversas combinações de toques. Os outros dedos, sendo mais periféricos, acabam participando como complemento nos rasgueados. Essa técnica tradicional de dedilhado na viola com apenas dois dedos apresenta-se inclusive como uma das diferenciações técnicas com a técnica do violão, que possui um repertório de dedilhados que procura utilizar com equidade todos os dedos da mão. Aponta, portanto, para uma peculiaridade técnica da viola⁵⁹ responsável por grande parte de sua sonoridade característica e que deve ser considerada em um contexto de ensino do instrumento.

Identificado alguns aspectos técnicos da viola, volta-se o olhar para o repertório musical a que essa técnica irá servir. Apesar dos recursos idiomáticos mencionados por Garcia (2010) se relacionarem aos toques dos violeiros da tradição, o autor os submete ao repertório de referência discográfica, o qual denomina “cancioneiro caipira”, utilizando-o como principal referência para o trabalho docente que defende:

⁵⁷ São eles: Edisio Calixto (RN), Ferrolho da Viola (BA), Seu Manelim (MG), Milo da Viola (SP), Seu Minervino (MG), Nego da Venança (MG), Seu Olegário (MG), Toninho da Viola (SP), Valdão da Viola (MG), Zé da Lelinha (BA) e Zé Padre (MG).

⁵⁸ Curioso observar que o uso de escalas duetadas e de notas pedais é um recurso utilizado pelos violeiros em diversas afinações, tanto nas abertas quanto nas não abertas (a exemplo das afinações “violada” e “meia guitarra”).

⁵⁹ Sobre as possíveis origens e causas deste recurso que, a princípio, limitaria a atuação do tocador, Vilela (2013, p. 81) especula que o árduo trabalho de lida com a terra do lavrador tenha escalavrado suas mãos e limitado seus movimentos para o dedilhado do instrumento, condicionando uma técnica específica, marcada pelo uso de poucos dedos e maior elaboração dos rasgueados.

Por estarmos localizados na região do país onde o gênero que consolidou a viola caipira foi sem dúvida a música caipira, nos utilizaremos de **obras do cancioneiro caipira** no processo inicial de aprendizagem do instrumento, assim como a afinação denominada *cebolão*, muito encontrada na região sudeste e a mais utilizada nas **gravações das duplas caipiras desde as primeiras gravações em 1929**. (GARCIA, 2010; p. 12)⁶⁰

Observa-se que essa delimitação de repertório feita pelo autor para sua proposição didática ligada à oralidade apoia-se no segmento sertanejo de um modo amplo (desde 1929). Esse fato sugere que o fonograma continua sendo, até então, o recurso utilizado no espaço de ensino da viola para se estabelecer vínculos com o universo da tradição.

A partir desse recorte denominado “cancioneiro caipira” – como conteúdo para o ensino da viola –, Garcia (2010, p. 11) desenvolve três possibilidades musicais presentes no repertório a serem trabalhadas no ensino do instrumento: rítmicas, harmônicas e melódicas.

Sobre a questão rítmica, o autor aponta para a diversidade presente no “cancioneiro caipira” e propõe essa “característica musical do repertório” como componente importante para o ensino da viola. Sandroni (2005) e Vilela (2013) comentam sobre a questão da diversidade rítmica na musicalidade tradicional, em especial a ligada à viola, como um elemento “prodigioso” e de alta complexidade, que muitas vezes é subestimado em relação à melodia. Vilela (2013) enfoca:

falo de ritmos, de rítmica, de divisão. A maneira como um catireiro ou um pagodeiro conduz ritmicamente o acompanhamento de uma música é singular, sendo assim muito difícil para uma autoridade no instrumento, porém não iniciado nos meneios caipiras, conseguir executar com o balanço e sotaque esperados. (VILELA, 2013, p. 76)

Vilela refere-se não apenas à complexidade de cada toque, mas à variedade de sua execução, tornando todas as maneiras de realizá-los válidas dentro do escopo tradicional. Além disso, complementa-se a ideia do autor lembrando que cada um desses “ritmos” está inserido em uma circunstância ritual maior do que sua estrita realização sonora.

Ritmos como cururu, toada, cateretê, moda de viola, recortados, cana verde (ligados à música do caipira paulista) dividem espaço na aprendizagem da viola com outros ritmos “importados” para compor o segmento sertanejo, como a guarânia, a querumana, a polca, a rancheira, entre outros. São acrescentados também os ritmos inventados, como o pagode de viola, o cipó-preto, a chibata, o bate-fundo e o cateretê lento⁶¹, cada um com suas inúmeras

⁶⁰ Grifo meu.

⁶¹ “Cipó-preto” foi como acabou se popularizando o nome do ritmo criado por Itapuã para contrapontuar o toque do pagode sertanejo na viola. O cateretê lento é uma variação do acelerado ritmo do cateretê, onde sua marcação desacelerada possibilita que sirva de acompanhamento para letras mais dolentes. “Chibata” é um ritmo difundido

variações. Essa variedade de possíveis rasgueados desafia a coordenação motora do aprendiz e revela as complexidades da tradução desse aspecto rítmico para a viola.

Um desafio ainda pouco aprofundado pelos professores nas práticas de ensino da viola caipira é a forma de contextualizar esses ritmos junto ao aprendiz. Primeiramente é preciso demonstrar que não existe uma única forma correta de se executar cada ritmo. Corrêa (2002) demonstra e referencia as diversas possibilidades de variações presentes em cada “ritmo caipira” identificado, fato que pode ser observado na própria performance dos violeiros. Além disso, é importante lembrar que esses toques não são apenas “ritmos” enquanto subdivisões de tempo na música: representam manifestações culturais mais amplas, que possuem raízes profundas na cultura popular. Um exemplo ilustrativo é o cururu paulista que foi padronizado como um “ritmo” pelo segmento sertanejo, mas que tradicionalmente relaciona-se a uma complexa estrutura de acontecimentos, como desafios de versos e estilos de toques de viola. Não é somente um “ritmo”, portanto, apesar da lógica do segmento sertanejo defini-lo como tal devido à percepção unidimensional do disco⁶². Cabe a reflexão, portanto, sobre considerar essas manifestações como conteúdos a serem trabalhados no contexto do ensino de ritmos na viola.

Souza (2005) ressalta que nas músicas dos violeiros da tradição muitos toques são atrelados às danças, como o “Lundu, Sussa, Caborje, Jaca e Jacão e Chula” (p. 21). Acrescentando o Recortado, o Catira e o Cateretê – que também dialogam diretamente com aspectos coreográficos – pode-se perceber que muitos desses toques presentes no conteúdo de aprendizagem do violeiro foram desconectados da dança por limitarem-se ao suporte do disco. Assim, o aspecto rítmico no ensino da viola poderia trazer de volta o corpo e suas formas de manifestação espacial livre e coreográfica, individual e coletiva, para o âmbito da apreensão rítmica dos conteúdos da viola⁶³.

Aliada a esse aspecto rítmico, a característica harmônica do repertório presente no “cancioneiro caipira” é sugerida por Garcia (2010) como um facilitador na aprendizagem da viola. Favorecidos pela afinação aberta e pela aprendizagem das escalas duetadas, os poucos

por João Carreiro & Ferreirinha, dupla que se identificava como “Os reis da chibata”. “Bate-fundo” é um ritmo criado pela dupla Gonçalo & João Valente presente no acompanhamento de algumas canções de seu disco mais emblemático: “Os criadores do bate-fundo” (1971 - Tropicana).

⁶² O termo “ritmo” é referido comumente ao tipo de levada executado na viola ou no violão. Porém, mais do que uma célula rítmica, cada uma dessas levadas representam uma ideia mais ampla: um estilo de cantoria, de narrativa, de dança e de práticas específicas. Nesse ponto, pode-se dizer que o segmento sertanejo reduziu a ideia de “ritmo” da tradição a apenas uma acepção musical, servindo para identificar o “estilo” das músicas presentes no álbum.

⁶³ E, quem sabe, se utilizando de propostas ativas de educação musical como a linha dalcroziana de vínculo corporal à expressão musical.

acordes necessários para se tocar grande parte das toadas, cururus e cateretês desse repertório tonal não apresentam grandes dificuldades motoras para o aprendiz. Essa “simplicidade” é relativa, já que o próprio autor reconhece que apesar da separação desses elementos para fins didáticos “o ensino dos ritmos da música caipira e do sistema de cifragem da viola caipira deverá ser realizado concomitantemente ao estudo das escalas duetadas, de forma que se auxiliem e se complementem” (GARCIA, 2010, p. 15). E deve-se levar em conta que é o resultado dessa combinação entre ritmo e harmonia na viola (“acompanhamento”) que resulta em maiores complexidades sonoras, presentes significativamente na estética musical brasileira como um todo:

o acompanhamento, feito tanto por viola quanto por violão, é um dos aspectos menos considerados e mais importantes da música brasileira. Geralmente, valorizamos os solistas, capazes de proezas técnicas mais visíveis, em detrimento dos acompanhadores, mais discretos, mesmo se às vezes tão prodigiosos quanto aqueles na sua arte secreta de valorizar melodias e com elas dialogar [...] desempenham papel fundamental na identificação auditiva dos gêneros musicais e representam, na música brasileira, um imenso e oculto patrimônio musical. (SANDRONI in SOUZA, 2005, p. 12-13)

Por último, Garcia (2010) posiciona as características melódicas do repertório do cancioneiro caipira. Dentro dessas características observa-se a escala duetada como um elemento destacado pelo autor (inclusive presente nos recursos idiomáticos da viola) e que, segundo o próprio, também seria “uma característica musical do repertório caipira que se mostra como um elemento facilitador do ensino” (GARCIA, 2010, p. 17). O autor justifica isso pela percepção harmônica que essas escalas proporcionam ao serem tocadas, além do fato de que o autor considera que a “ausência de modulações na música caipira”⁶⁴ possibilitaria a “rápida execução melódica de obras do cancioneiro caipira” (GARCIA, 2010, p. 17). Sobre as vantagens do uso da escala duetada para a aprendizagem da viola a partir das colocações do autor foram observados os seguintes pontos:

- É um recurso idiomático do instrumento;
- Podem ser feitas “horizontalmente”, sem que os dedos percam contato com as cordas, facilitando a visualização, coordenação e assimilação pelo aprendiz;
- São reproduções do campo harmônico, facilitando a visualização parcial dos acordes pelo braço da viola;

⁶⁴ Apesar de ser difícil afirmar com certeza que não há modulações nesta produção musical, mesmo antes da inserção de características musicais de repertório musical latino-americano (Paraguai, Argentina, Chile e México) que popularizaram o repertório de tonalidade menor e harmonias que se utilizam de breves modulações, em geral proporcionadas pelo uso de dominantes secundárias.

- Proporcionam o desenvolvimento auditivo tonal no aprendiz, o que é de extrema importância para o prosseguimento de seus estudos musicais;
- É possível ser executada com apenas dois dedos.

Assim, tendo como referência o “cancioneiro caipira” mencionado por Garcia (2010), o desenvolvimento de elementos rítmicos, harmônicos e melódicos presentes nesse repertório se apresentam como base para a iniciação ao ensino da viola caipira, segundo o autor.

Contudo, ao pensar sobre as ideias que esse “repertório” imprime no imaginário dos aprendizes, questiona-se se tais ideias alcançariam também, por exemplo, o repertório de toques dos mestres violeiros da tradição, transcritos por Souza (2005). Ao mesmo tempo questiona-se até que ponto o ensino da viola deve basear-se apenas na produção escrita e/ou discográfica para referenciar seus conteúdos. Com isso discute-se também a necessidade de sustentar o ensino da viola pela elaboração de exercícios técnicos, a fim de desenvolver habilidades psicomotoras no diletante, já que o conhecimento do violeiro tradicional está muito além: “não se trata apenas de agilidade mecânica, mas também de uma complexidade musical que envolve a técnica, a afinação, a estética, os parâmetros e os valores de uma determinada prática musical” (SOUZA, 2005: p. 20). O conteúdo dinâmico implícito na prática do violeiro, não estando sistematizado, possui como principal veículo a oralidade – e oralidade pressupõe o encontro entre pessoas. Essa fonte do saber na tradição é enxergada pelo violeiro Paulo Freire (2010) como uma busca do aprendiz aos conteúdos desse ofício:

mas eu acho assim, que cada vez mais que a gente temo que procurar os véio... não precisa ir até o Urucua também. Às vezes do lado da tua casa tem um velhinho que toca viola, que conta história, e que pode te encaminhar né. Eu acho que essa busca na tradição, pra viola, é fundamental. (PAULO FREIRE, 2010)

Imaginando essa “busca na tradição” como caminho, Paulo ainda fantasia sobre a busca dos segredos da viola, brincando de refazer os passos até essa tradição, como um exercício de enraizamento:

é engraçado né, porque eu acho que quanto mais a gente quer andar pra frente mais a gente tem que andar pra trás. Por isso que eu gosto muito do Curupira [...] ele tem aquele pé virado pra trás, mas é um caboclo que anda pra frente e protege a natureza de uma maneira até violenta. Ele pode até matar uma pessoa, por exemplo, que mata uma porca grávida, ele pode até matar quem fez isso... ou quem suja um rio e tal. E o Curupira, ele anda cada vez mais pra frente, mas como o pé dele é pra trás, procê seguir o passo do Curupira, cê tem que ir lá na nossa tradição, cê tem que ir lá pra trás né, porque ele é ao contrário. Então a impressão que eu tenho é que a gente pode andar cada vez mais pra frente quanto mais pra trás a gente andar. Faz sentido. (PAULO FREIRE, 2010)

Considerando as palavras do violeiro Paulo Freire, entende-se que para buscar o “conteúdo” dessas culturas musicais enraizadas na oralidade deve-se exercitar o “andar para trás”, ou seja, revisitar constantemente a tradição. Tão somente reconhecer os *recursos idiomáticos* da viola caipira e as *características musicais do repertório* a ela relacionadas não bastariam para se compreender a totalidade e a qualidade de seu uso enquanto um elemento inserido na cultura popular.

2.2.2 Como ensinar?

Perceber a diversidade e as especificidades dos conteúdos técnicos e simbólicos presentes no universo da viola caipira exige também do professor desse instrumento o desafio de buscar metodologias próprias para se trabalhar esses conhecimentos nos espaços de educação.

Analisando o panorama da escolarização da viola trazido por Dias (2012), constata-se que a principal ocupação do professor de viola vem sendo a de decifrar e sistematizar a técnica presente no repertório musical do segmento caipira/sertanejo para o aprendiz. Para isso, utiliza-se das ferramentas de decodificação musical consagradas no ensino da música, fragmentando o repertório em estruturas harmônicas, melódicas e estruturais de análise. A partir dessa segmentação criam-se artifícios didáticos (exercícios e estudos) para o desenvolvimento técnico e psicomotor do aluno. Esse procedimento é, quase sempre, amparado pelo suporte da notação musical em partituras, tablaturas e acordes cifrados⁶⁵.

Um desafio metodológico para o educador violeiro seria pensar em como o ambiente escolar pode se contaminar pelos processos de ensino e aprendizagem presentes na tradição oral, que envolvem aspectos mais qualitativos e vivenciais para promover a apreensão do conhecimento. Como já observado, no âmbito da cultura popular, a aprendizagem musical da viola caipira costuma ocorrer de forma tácita – através da vivência musical atrelada ao cotidiano – e é movida pela devoção, ativada pela memória e instigada pelo desafio. Pensar nas maneiras de se trabalhar esses saberes da oralidade no ambiente escolar, fundado em suportes metodológicos consagrados e sistematizados pela tradição escrita, torna-se um desafio para o educador musical.

⁶⁵ Inclui-se também as “práticas de conjunto”: atividades coletivas reunindo em geral alunos de viola ou de diversos instrumentos.

O etnomusicólogo Carlos Sandroni (2000), ao tratar essa questão, questiona se o exercício de se reconhecer as metodologias próprias das culturas populares de tradição oral seria tão, ou mais importante, do que apenas identificar e definir seus “conteúdos”:

para nós, no entanto, que trabalhamos dentro de instituições escolares de tipo Ocidental, a questão prática que se impõe é: em que medida é possível aproveitar em nossas escolas, conservatórios e faculdades uma parte ao menos dos métodos de ensino populares tradicionais? Dado que estes métodos têm origem em contextos precisos, em situações culturais muito diferentes das vigentes nas escolas, não seria uma utopia pretender transplantá-los? Em resumo, será que as culturas de tradição oral têm algo a nos ensinar, também no que diz respeito a métodos didáticos? (SANDRONI, 2000, p. 04)

E quais seriam os métodos didáticos que as culturas de tradição oral teriam a oferecer às instituições escolares, e especificamente às práticas docentes no ensino da viola caipira? Como poderia o professor de viola transportar essa metodologia própria da oralidade para sua forma de ensinar dentro desse âmbito escolar?

Garcia (2010), descrevendo uma proposta para um ensino de viola a partir da oralidade, busca aproximar-se dessas metodologias didáticas da tradição oral se apropriando de dois elementos presentes na metodologia ativa do músico e educador Swanwick (2004): a “composição” e a “apreciação musical”⁶⁶. Garcia (2010) assim os relaciona:

1) Composição: Inicialmente proposta sobre os ritmos da música caipira e com total liberdade de improvisação, procurando estimular a criatividade dos alunos como parte natural do aprendizado do instrumento.

2) apreciação musical: Apesar de focarmos principalmente nesta área, a percepção (*tirar música de ouvido*) e apreciação especificamente do repertório caipira, posteriormente também traremos como proposta a percepção e apreciação de repertórios diversos, de forma a enriquecer o conhecimento musical do aluno sem restrições a gêneros e estilos musicais. (GARCIA, 2010, p. 23-24)

Percebe-se que ambas as práticas propostas pelo autor são recursos da educação musical que valorizariam o ato criativo no processo de ensino da viola baseado na oralidade. Na forma como é sugerida pelo autor, a categoria “composição” traz a ferramenta da improvisação como estímulo à criatividade, enquanto a categoria “apreciação musical” refere-se à autonomia no “desenvolvimento sistemático das habilidades técnicas e auditivas” (SWANWICK, 2004, p. 71), a fim de desenvolver a percepção auditiva para conseguir tirar músicas “de ouvido”. Em ambas as categorias é possível estabelecer relações com formas lúdicas presentes no fazer musical da tradição oral – marcantes na formação de um violeiro

⁶⁶ Estes elementos integram o método C(L)A(S)P, sigla que reúne os elementos: *Composition* (composição), *Literature studies* (literatura), *Appreciation* (apreciação), *Skill acquisition* (técnica) e *Performance*.

desse contexto. Dessa forma, Garcia (2010) busca estabelecer uma ponte entre as características culturais em que a viola está inserida e um método de educação musical ativo, que busca priorizar a experiência auditiva através da prática musical.

Contudo, apesar da aparente organicidade, propostas como a descrita por Garcia não são tão simples de se pôr em prática. Um dos maiores desafios relacionados à aproximação metodológica com a oralidade é o de conseguir desvencilhar-se da ideia de “informalidade” que se atribui às práticas populares. Em geral, costuma-se separar o ensino “formal” de outro “informal” e “assistemático” por uma aparente clareza metodológica inerente a uma e não à outra. Cabe refletir, porém, se não haveria uma incapacidade crônica da sociedade em enxergar e reconhecer metodologias que existem fora da ótica escolar, fazendo com que estas sejam generalizadas como “informais”:

Parece-me que o emprego destas expressões denuncia antes de mais nada nosso desconhecimento dos modos pelos quais funcionam os variados aprendizados extraescolares. Elas refletem antes nossa ignorância sobre as “formas” e “sistemas” destes aprendizados do que a ausência, ali, de tais atributos. Não existe educação espontânea; ela não apenas transmite cultura, a educação é ela mesma um artefato cultural, e como tal, por definição, algo de elaborado, organizado. Que sua organização seja difícil de ver não nos autoriza a considerá-la inexistente. (SANDRONI, 2000, p. 02)

A forma não explícita que se desenvolve a transmissão de conhecimento na aprendizagem do violeiro também é lembrada por Corrêa (2014, p. 123) através de situações “de formação musical coletiva como a Folia de Reis em que não existe uma situação deliberada de ensino – no caso aprende-se vendo, fazendo, e, raramente, perguntando”. Observando alguns procedimentos de aprendizagem dos violeiros do contexto da tradição, é possível imaginar alguns caminhos para desenvolver propostas metodológicas para o ensino de viola baseadas na tradição oral. A partir das falas dos violeiros e tocadores nos registros documentais consultados, observam-se três características específicas nos procedimentos didáticos:

- A obtenção do conhecimento e o processo de aprendizagem dependem mais de quem aprende, não existindo uma figura (oficial) responsável por ensinar nem um ambiente específico para se aprender;
- O processo e os estímulos para esta aprendizagem estão atrelados às características específicas (físicas e culturais) do ambiente;
- A aprendizagem costuma relacionar-se a determinadas funções sociais dentro do contexto de práticas culturais coletivas.

Observa-se que, no contexto da tradição, a ênfase concentrada mais no aprender do que no ensinar tira do foco a figura do professor e a dependência que essa figura imprime na aprendizagem. Sendo a circunstância, portanto, a verdadeira “professora”, o aprendiz é levado a criar artifícios que favoreçam o desenvolvimento psicomotor e simbólico do ato de tocar viola. Também é possível recorrer à figura do mestre popular a fim de entender sutilezas nas formas de transmissão de saberes intergeracionais, mediadas pela oralidade. O mestre não possui vínculo empregatício que o autorize ou legitime a ensinar: ele próprio é detentor de um conhecimento não escrito, reconhecido pela comunidade da qual pertence, e que pode atrair a atenção de diletantes em busca de determinado saber ou ofício. Essas características podem levantar questões sobre o papel do professor de viola no contexto da escolarização desse instrumento.

Sob a ótica da proposta de ensino coletivo, os aspectos relacional e funcional presentes na tradição dos violeiros também podem ser inspirações ou referências para o ensino da viola. Exemplos disso ocorrem na questão da música enquanto elemento relacionado à dança, como ressalta Souza (2005), que menciona a relação de muitos toques de viola com ritmos de danças – tão comum ao universo do violeiro –, como o “Lundu, Sussa, Caborje, Jaca e Jacão, e Chula” (p. 21)⁶⁷. Dentro do universo da viola caipira ainda pode-se ressaltar danças como a Catira, a Curraleira e a Dança de São Gonçalo como padrões coreográficos e musicais relacionados aos toques da viola. Ampliando para além da relação com a dança, pode-se também estabelecer ligações estreitas com outros aspectos ligados às dinâmicas dos folguedos, como observado em desafios de Cururu, em Folia de Reis ou na Dança de São Gonçalo. Portanto, só no aspecto rítmico é possível identificar diversas relações imbricadas aos toques de viola, como a dança, os versos e as funções sociais.

Essa característica relacional presente no instante do fazer musical da tradição traz à tona a percepção de que seus “conteúdos” dificilmente podem vir sós ou bastar-se isoladamente. Pensar em música tradicional no espaço escolar implicaria em abordar inevitavelmente aspectos extramusicais ligados à sua realização, como o corpo, o rito, a memória, a narrativa – além de outros componentes musicais que completariam seu sentido⁶⁸.

⁶⁷ O violeiro e sambador Milton Primo, de São Francisco de Conde (BA), atentou para a importância que tem o violeiro observar a dança das sambadoras na roda de samba para se tocar corretamente o instrumento. Essa fala aconteceu durante “Oficina de Viola” realizada no “I Encontro de Violeiros do Samba de Roda”, nos dias 21 e 22 de novembro de 2015, na Casa Mestre Ananias em São Paulo (SP).

⁶⁸ Souza (2005, p. 21) menciona a condição de dependência trazida pelos mestres violeiros, citando o exemplo de como Zé da Lelinha, do Recôncavo baiano, que se sentia “desapoiado” ao tocar sozinho (sem a presença do pandeiro) no contexto do samba de roda.

Essa característica transdisciplinar pode ser uma das justificativas para se trabalhar os aspectos relacionais da viola de forma coletiva.

Além disso, o constante diálogo com sua *paisagem sonora* possibilita que o violeiro da tradição oral desenvolva métodos de apreensão sonora a partir de estímulos presentes em seu ambiente. Nesse caso, um desafio metodológico para o professor que costuma trabalhar em ambiente urbano e espacialmente restrito (sala de aula, por exemplo) seria o de estimular nos aprendizes o mesmo procedimento de imitação criativa dos violeiros, atentando inclusive aos sons de seus próprios ambientes. Nesse sentido, o exercício de se imitar algo pode viabilizar um jogo entre o aprendiz e seu instrumento, estimulando seu desenvolvimento criativo – possibilitado pelo acesso subjetivo e exploratório do instrumento – e aberto para outros aprofundamentos técnicos.

Sobre as possibilidades de uso do espaço para se trabalhar didaticamente o instrumento, é possível estabelecer uma analogia com a aprendizagem nas rodas de choro. Sandroni (2000) descreve a experiência das “rodas de choro concentradas” do violonista “chorão” Jayme Florence, o “Meira”, como exemplo de aprendizagem “misturada com a prática”: uma proposta do aprender-fazendo, ou seja, da aprendizagem integrando teoria e prática.

Ao procurar saber um pouco mais sobre como funcionavam estas aulas, ouvi relatos que mostravam certa continuidade entre o tipo de experiência vivido numa roda de choro e o tipo vivido na situação marcada como “didática” [...] Eram aulas que enfatizavam o tipo de habilidade necessária para um bom desempenho numa roda [*de choro*]: capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contracantos nas cordas graves do violão (as famosas “baixarias”) etc. (SANDRONI, 2000, p. 07)

A partir dessa ideia é possível estabelecer uma relação com a configuração circular das rodas de viola presentes na tradição oral:

A roda de viola consiste numa prática musical coletiva entre os violeiros da tradição oral, conservando um traço característico da viola caipira. Na roda, toca-se em torno do instrumento e se canta o repertório típico da música sertaneja raiz. Nessa ocasião, os violeiros têm a oportunidade de se observarem para depois tentarem reproduzir o que ficou gravado naquela experiência. O detalhe é que nem sempre esse fato ocorria explicitamente, por vezes olhava-se de soslaio para não ser percebido. (DIAS, 2012, p. 49)

Buscando favorecer a troca de estímulos e a interação entre os participantes, através da diluição da imagem do professor, imagina-se que em uma roda de viola “concentrada”, estariam presentes as relações constantes entre o fazer musical e os aspectos ligados à tradição

do violeiro. Somando essas ideias aos questionamentos sobre quais seriam os conteúdos para o ensino da viola, é possível assumir elementos como a imitação, a abstração, a narrativa, a memória e o desafio – pontos de partida para elaboração de uma metodologia que valorize aspectos da oralidade no ambiente escolar.

Os espaços de aprendizagem da viola, ao serem ampliados, ganham também novos contextos se novas formas de acontecer. Um exemplo que merece destaque são as orquestras de violas, que na maioria das vezes não estão vinculadas ao âmbito escolar e tampouco ao ensino formal, mas que favorece uma intensa troca de saberes, incentivada pela própria prática musical entre seus integrantes. Outros espaços, como encontros de cantoria nos parques públicos, *shows* de violeiros ou interações virtuais – como vídeos e comentários no *YouTube* ou *Facebook* – também passam a contribuir ainda para a rede de saberes do aprendiz violeiro na contemporaneidade. Perceber essa ampliação das formas de manifestação da oralidade pode indicar para o professor quais os novos locais onde essa aprendizagem pode estar se desenvolvendo, com ou sem sua intervenção.

Esse processo revela o impacto que um conhecimento que está à margem das instituições de ensino pode exercer nos brios escolares. O educador comprometido e atento a essas dinâmicas percebe cada vez mais que tem que “descer do salto” para, de fato, se aproximar da tradição e também aprender com ela (DIAS, 2012, p. 296).

2.2.3 Para quê ensinar?

Frente ao tamanho do desafio de identificar os conteúdos para o ensino da viola e buscar uma metodologia para desenvolvê-los no espaço escolar surge uma questão inevitável: para que empreender essa busca?

É preciso deixar claro que a resposta para essa questão não está encerrada apenas na busca por uma metodologia específica para a viola caipira. O fato da escolarização da viola ser um fenômeno recente, não padronizado, não generalizado, sem tradição escrita, permite ainda certa liberdade em sua abordagem didática pelos professores, que desenvolvem didaticamente o instrumento de forma singular nos espaços de educação, alheios aos moldes metodológicos consagrados de instrumentos musicais como o piano, violino e até mesmo o violão. Levando em conta também a carga de preconceito naturalizado historicamente sobre a figura do caipira e sobre a música caipira e sertaneja, propõe-se aqui uma nova reflexão a partir da via negativa: questionando “o que” e “como” não ensinar e aprender nos espaços de aula em que a viola caipira está inserida. Considerando essa história de exclusão ligada à

cultura desse instrumento, deseja-se que a escola e a educação não mais se omitam do diálogo de “igual para igual” com as culturas iletradas, ditas “não oficiais”, que em geral também são “populares” e “periféricas”. Para tanto, torna-se urgente partir de uma ideologia que busque não perpetuar (tampouco criar) formas de violência e de exclusão em suas práticas, reduzindo preconceitos sociais, raciais, sexuais, de gênero, culturais, linguísticos, religiosos e musicais, – um dos exercícios mais importantes para o educador na busca por um modelo e conceito de escola e educação comprometidas com princípios democráticos. Caberia a essa escola

ensinar a nos percebermos olhando para o outro, trazer para dentro da escola os outros, os excluídos, e aprender que é possível assumir múltiplos lugares, entender que o mundo não é um único mundo e descobrir que o novo pode nascer daquilo que foi perdido. A tarefa mais importante para a escola e para uma perspectiva mais democrática de educação é certamente lutar contra a fragmentação e a dispersão, reatando, pela retomada da linguagem expressiva, os elos da coletividade; preenchendo o vazio deixado pelo individualismo. (SILVA, 2008, p. 87)

Acrescentando que a tarefa da escola poderia ser também a de reconhecer outros espaços como espaços de educação, procura-se aqui desconstruir a ideia de escola como detentora do saber. Reconhecer o folgado, o mutirão e as rodas de viola também como espaços de educação parece ser uma forma ampliada de entender a educação – justificativa relevante desta pesquisa, pois aborda questões muito caras à história da viola caipira e à cultura cabocla. O reconhecimento e legitimação desses espaços como locais de saber poderia ajudar a desconstruir o elitismo naturalizado da escola em seus pontos comumente mais inflexíveis: no conteúdo e no procedimento – atitude que, no mínimo, tenta tornar a escola “mais permeável à pluralidade cultural” (SANDRONI, 2000, p. 09).

É também partindo dessa justificativa que Garcia (2010) acredita no comprometimento que o sistema educacional deve estabelecer com as questões sociais. O autor pretende “demonstrar como o sistema educacional deve ser repensado a partir de políticas públicas, para que sejam sanados problemas básicos do país, onde se procure incluir os excluídos em todos os campos institucionais e sociais” (GARCIA, 2010, p. 06). Os “excluídos”, para o autor, são grupos sociais desfavorecidos, à margem das benesses sociais, resultados da desigualdade social crônica que afeta as relações humanas na vida em sociedade em países historicamente explorados economicamente. Essa “desigualdade social” é advinda de situações impositivas, construídas historicamente, e que não decorrem apenas de questões financeiras ou sociais, mas também culturais, raciais, de gênero, geográficas etc. Garcia elege o resultado da exclusão educacional como justificativa para a importância social de se pensar em um ensino de viola com outro viés metodológico:

Aqui, o termo *desigualdade social* não se restringe unicamente a fatores de ordem financeira, mas está relacionado a questões muito mais profundas, causadoras de segregações sociais, que infelizmente são tão comuns em nosso país, como é o caso do analfabetismo. (GARCIA, 2010, p. 04)⁶⁹

A partir da compreensão do analfabetismo como uma forma de exclusão na sociedade, o autor constrói sua proposta sobre ensino de viola pautado na oralidade, como forma de se buscar meios de inclusão dessa parcela da população.

A aproximação com os procedimentos de aprendizagem na tradição dos violeiros dentro de uma proposta de ensino para o instrumento, evidenciada pelo autor, já indica que há uma possível busca dos professores de viola caipira por novas formas de se pensar a relação ensino e aprendizagem desse instrumento a partir da relação com as culturas populares. Importante ressaltar que a busca por essas características não deve necessariamente excluir caminhos já trilhados com a escolarização da viola, mas exercitar a reflexão sobre outras formas possíveis de se aprender o instrumento: pretende ampliar a abrangência desse ensino para incluir também a história de quase cinco séculos da viola na formação cultural brasileira. Portanto, essa ampliação distancia-se da ideia de resgate e aproxima-se da ideia de valorização de um patrimônio cultural imaterial que é vivo e representativo de contextos rurais e também urbanos.

Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de novos paradigmas para a escola e para o professor: ambos podem aprender muito com a característica semovente das tradições populares para promover iniciativas sociais inclusivas. Para isso, a escola também deve derrubar seus próprios muros (concretos e simbólicos) e criar mecanismos de diálogos consistentes com o “lado de fora”, formado pela comunidade a qual atende. Essa ocupação implica em uma desconstrução de certos padrões normativos da educação e que pode ser vislumbrada através da ocupação de seus espaços pelos conteúdos e metodologias das tradições populares⁷⁰. Sobre as radicais contribuições que essas manifestações populares podem trazer para o âmbito escolar, o historiador René Marc Silva arrisca:

⁶⁹ Itálico do autor.

⁷⁰ A ideia de “ocupação” pairou a situação escolar brasileira durante o período de realização desta pesquisa com os diversos protestos estudantis ocorridos em escolas públicas de ensino fundamental e médio, além de institutos e universidades federais em 2015 e 2016. Em diversos estados brasileiros, disseminou-se entre os estudantes a tática de ocupar as dependências das escolas e universidades como forma de resistência às decisões consideradas arbitrárias e que contrariavam os interesses estudantis. Comumente tachadas pela grande mídia brasileira como “invasões”, as ocupações estudantis ocorridas nesse período dividiam a opinião pública e acenderam debates sobre a educação pública. De forma geral os estudantes ocupados acampavam, comiam e dormiam nos espaços internos das escolas e acabaram relacionando-se com o local de forma totalmente diferente da que estavam habituados. Organizando suas decisões de forma coletiva e horizontal, os estudantes receberam diversas

são muitas; todavia, a mais importante talvez seja a possibilidade que as manifestações culturais populares têm de, uma vez integradas no interior do sistema e do processo de ensino formal, revolucioná-lo. A começar por nos permitir pensar algo mais amplo: quem sabe, uma nova e mais humanizada estratégia de educação. (SILVA, 2008, p. 15)

Uma estratégia de educação mais humanizada teria um comprometimento de produzir alternativas aos modelos socioculturais “maiores” em vigor. Brito (2007), ao diferenciar essas alternativas dos modelos canonizados de ensino musical, as posiciona dentro da ideia de uma *educação musical menor*⁷¹.

Se a *educação maior* diz respeito aos projetos de grande porte e larga escala; aos padrões e sistematizações ordenados previamente; aos parâmetros e diretrizes oficiais, a *educação menor* é sempre um ato de resistência, presente na militância da sala de aula, na busca de singularização, no empenho com os atos cotidianos. (BRITO, 2007, p. 258)

Para o professor de viola, uma alternativa possível a partir dessa perspectiva seria a de aproximar-se das formas tradicionais populares como ato de resistência, a fim de evitar fazer parte do sistema educacional guiando-se unicamente pelas práticas presentes nos modelos maiores hegemônicos. Se a tradição se encontra repleta de exemplos peculiares de processos de aprendizagem capazes de perpetuar saberes, preservar memória, estimular a criatividade, improvisar recursos, dialogar com a realidade – enfim, dialogar, comunicar e criar –, a escola e o professor poderiam aprender (e muito) com esses procedimentos ainda periféricos nos currículos escolares.

Obviamente, essa apreensão dos procedimentos didáticos da oralidade não seria a solução definitiva para os desafios da escolarização da viola, mas permitiria ao menos singularizar seu processo diferenciando-se de procedimentos escolares exclusivamente tecnicistas, o que por si só já implicaria em uma experiência de transformação do espaço escolar em que a viola vem sendo inserida.

propostas de aulas e oficinas oferecidas por professores e outros profissionais simpatizantes à causa estudantil. Esse acontecimento gerou uma descoberta interessante: ao ocuparem as escolas em prol de uma educação pública de qualidade, os estudantes acabaram criando novas dinâmicas de ensino e aprendizagem muito diferentes da qual estavam inicialmente reivindicando.

⁷¹ A expressão foi adaptada à educação musical por Brito (2007) a partir do deslocamento feito para o plano da educação por Gallo (2003) de um conceito de Deleuze e Guattari (1977), da “literatura menor”, a partir da análise da obra de Franz Kafka. Esse conceito transportado para o campo da educação traz como características o modo de resistência, o elemento de subversão, o ato político e o valor coletivo.

2.2.4 Para quem ensinar?

Figurar um ensino de viola caipira comprometido com os conteúdos e metodologias da tradição oral popular é possível, desde que se consiga estabelecer diálogos consistentes com o público que deseja aprender a tocar esse instrumento. A partir das ideias dos aprendizes, o professor de viola poderia estabelecer vínculos com suas expectativas e, assim, estabelecer um processo de aula dialogal e colaborativo, do qual emergirão os conteúdos e metodologias a serem trabalhados.

Não foram encontrados estudos sobre o perfil dos aprendizes de viola, contudo, baseando-se em uma observação empírica através da realidade de trabalho dos professores, é possível constatar que o perfil hegemônico tem sido o público masculino, adulto e familiarizado com o repertório do instrumento. Isso não significa que não haja novas tendências com perfis que variam no que tange a idade, sexo, gosto e classe social⁷². Cabe ao professor aprofundar esse reconhecimento durante seu cotidiano de trabalho, investigando as características específicas dos alunos para aprender com eles os caminhos metodológicos a serem percorridos.

Garcia (2010), observando o perfil dos alunos de viola caipira a partir de suas experiências como professor do instrumento, aponta que já existe certa familiaridade dos aprendizes em relação ao universo cultural do instrumento.

Diferentemente de outros instrumentos, como o violão, o violino e o piano, a maioria dos interessados em aprender a tocar viola caipira já vem com a expectativa de aprender determinado repertório e conhecendo todos os ritmos caipiras, mesmo que seja de forma inconsciente e apenas auditivamente. Neste sentido, temos que estes ritmos já estão no inconsciente do aluno seja pela sua convivência diária com este discurso musical, seja pela via das rádios, discos, encontros de violeiros etc. (GARCIA, 2010: p. 22)

Para o autor, essa característica relaciona-se ao “contexto social” desses alunos (que os familiarizaria com essa musicalidade) e que, para ele, seria um facilitador no trabalho de ensino da viola. Garcia (2010) explica que, nesse caso, caberia ao professor “apenas a função de exteriorizar o que já faz parte do inconsciente do aluno” (GARCIA, 2010, p. 22). Assim, é possível inferir que muitos professores contam com essa familiaridade do aprendiz para elaborar seus materiais impressos, planos de aula e demais procedimentos didáticos.

⁷²Apesar da maioria do público de aprendizes estudando viola ser masculino e adulto, é possível observar o surgimento de algumas tendências potencializadas por fenômenos midiáticos. Por exemplo, a popularização via internet das jovens violeiras Bruna Viola (MS) e Adriana Farias (SP) estimulou o interesse de várias meninas adolescentes e adultas em tocar o instrumento.

Contudo, Garcia comenta sobre a mudança de perfil que vem gradualmente ampliando o público que deseja aprender a tocar viola: “começamos a observar que esta realidade aos poucos começa a se transformar, uma vez que já não são poucos os alunos com interesse em aprender o instrumento que nunca tiveram contato com a música caipira” (GARCIA, 2010, p. 22). Apesar de ser difícil crer que esses alunos não tenham tido absolutamente nenhum tipo de contato, ao menos superficial, com essa produção, o autor transparece em sua fala que começam a surgir cada vez mais interessados pouco familiarizados com aspectos do universo do violeiro da tradição oral e com a produção musical ligada ao segmento sertanejo. Este fenômeno – que tem causas também relacionadas à abrangência da produção musical dos “novos violeiros” – imprime novas características ao ofício de se ensinar viola, exigindo maior responsabilidade mediadora por parte do professor⁷³.

Garcia (2010), utilizando a terminologia desenvolvida por Swanwick (2004, p. 45-48), sugere que, nesses casos, o professor busque um “espaço intermediário” entre o repertório cultural do aluno e aquele que o professor deseja despertar. Para Garcia, estabelecer essa zona intermediária com o aluno seria uma forma que o professor teria para estabelecer vínculos com os interesses dos aprendizes como estratégia de mediação, partindo de suas expectativas para calibrar os conteúdos e métodos que serão trabalhados⁷⁴.

Porém, é preciso ter cuidado para que esse “espaço intermediário” não se torne mais um espaço de domínio do professor. Na prática docente pode ocorrer desse recurso tornar-se meramente um espaço de tolerância, de coexistência, e não de diálogo, de troca e de aprendizagem. O professor deve aproveitar a abertura desse espaço para assumir que pode aprender muito através do contato com o gosto musical dos aprendizes, conhecer de fato o universo musical que eles trazem, entender suas *ideias de música*, para realizar um trabalho de ensino baseado na troca, colaboração, parceria. Além disso, esse “espaço intermediário” de forma alguma deve estar relacionado apenas ao conteúdo previsto da aula – sendo imprescindível expandi-lo a outras possibilidades de trocas.

O professor não pode esquecer a função crítica que seu papel proporciona ao processo de formação do aluno, mesmo o já familiarizado com a viola. Cabe ao professor

⁷³ Inclusive na responsabilidade de representar um objeto cultural tradicional popular em um espaço oficial de difusão do conhecimento na sociedade.

⁷⁴ Contudo, novamente Garcia (2010, p. 22) reitera que “na grande maioria dos casos” a busca por esses pontos de intersecção “não se faz necessária, pois a bagagem cultural dos alunos de viola caipira já vem ligada de forma intrínseca aos novos conhecimentos que irão adquirir”.

considerar as *ideias de música* do aprendiz, ou seja, o que ele escuta, produz e significa, já que

escutar, produzir e significar música é fundar-se numa imagem de mundo. Cada ideia de música é ideia de um mundo. Mundo que emerge e se transforma em ideias de música que emergem e se transformam. Que a consciência emergente de cada ser transforma; que a consciência de cada povo em cada espaço-tempo transforma. (BRITO, 2004, p.14)

As *ideias de música* dos aprendizes talvez sejam o material mais precioso para o educador envolvido em um processo de educação musical dialógica ligado ao ensino da viola.

Observar as *ideias de música* dos mestres e tocadores da tradição oral pode também revelar como a tradição popular lida com as expectativas do aprender e como sacia suas escolhas de gostos. Souza (2005) demonstra que os violeiros tradicionais possuem um espectro de repertório mais amplo que o restrito à musicalidade da tradição e à produção do segmento sertanejo:

nessa prática musical, percebe-se que o “dom”, a “influência” e a “curiosidade musical” estão presentes e impulsionam os violeiros a querer ouvir e conhecer novos violeiros, a aprender a tocar em outra afinação, a “caçar as notas” das músicas que escutam e a fazer arranjos para viola solo de, por exemplo, *Asa Branca*, o Hino Nacional Brasileiro, músicas de Pixinguinha, Tonico e Tinoco, e cantigas de roda. (SOUZA, 2005, p. 20)⁷⁵

A ampliação desse repertório – ligado à música caipira e sertaneja – para outros gêneros, estilos e técnicas não é, portanto, privilégio restrito do público escolarizado. Observa-se que a curiosidade e vontade desenvolvem a autonomia do aprendiz da tradição oral de poder tirar músicas “de ouvido” ou de simplesmente “caçar as notas” no braço do instrumento. Conduzir o foco da educação para o processo de aprendizagem enxergando o aprendiz como protagonista desse contexto alinha esse proceder da tradição oral da viola à prática de ensino de viola voltada para quem aprende⁷⁶.

Trazer o aprendiz de viola e suas *ideias de música* para dividir com o professor o protagonismo de seu processo de aprendizagem é uma proposta, antes de tudo, política: defende uma ideia de educação que enxerga o processo de aprendizagem como uma troca e

⁷⁵ Itálico da autora.

⁷⁶ Esta característica não está sendo apresentada como estímulo a uma postura meritocrática na formação do violeiro e de maneira alguma pretende tirar a responsabilidade ou amortecer o papel social do professor como um agente essencial à sociedade. A “omissão” do professor é enxergada como uma inspiração para se repensar seu papel, talvez como uma figura menos impositiva nas formas de conduzir os conteúdos e processos. Essa analogia intenta possibilitar, que o aprendiz dentro de uma perspectiva educacional libertadora, sinta-se igualmente responsável por sua formação, em um processo que desperte sua autoconsciência.

não como transmissão. Expressa, também, a consideração para com as expectativas dos aprendizes, os quais foram, em última instância, os agentes que demandaram o processo de escolarização desse instrumento.

3 PINGUELAS: JOGOS MUSICAIS NO ENSINO DA VIOLA CAIPIRA

A proposta desta pesquisa buscou pôr em prática uma ideia metodológica: trabalhar o ensino coletivo de viola caipira a partir da didática *pré-figurativa*, criando e praticando jogos musicais inspirados na tradição oral. Assumindo o papel de “professor de viola”, o pesquisador propôs essa abordagem a grupos de indivíduos matriculados em cursos de viola oferecidos por instituições culturais e que compartilhavam do mesmo propósito: aprender a tocar viola caipira. Por tratar-se de uma figura híbrida, será convencionado, a partir de agora, denominar o condutor da pesquisa pelo neologismo “profesquisador” – fundindo suas funções de professor e pesquisador, constantemente imbricadas durante a investigação.

A ideia da pinguela como imagem para conectar o universo da tradição com uma proposta lúdica de ensino de viola procura remeter ao artifício muito utilizado no meio rural. Uma pinguela é uma ponte improvisada com um tronco de madeira, ou árvore caída, que serve como suporte para atravessar algo. A pinguela, ao contrário da ponte, é mais singela, menos pretenciosa, além de utilizar os recursos que o próprio meio oferece. Inspirando-se nessa imagem, pretende-se expor a forma como tentou-se realizar essa ligação entre a tradição oral dos tocadores e cantadores com a prática de ensino da viola caipira.

Nesta parte da dissertação serão expostos, primeiramente, os conceitos da fundamentação teórica adotada, seguido pela apresentação dos locais em que foram realizadas as investigações, bem como o método utilizado e, finalmente, interpretadas e analisadas as experiências vivenciadas durante as aulas.

3.1 O RUMO DA PROSA: O ENSINO DA VIOLA CAIPIRA NA PERSPECTIVA *PRÉ-FIGURATIVA*

O *pré-figurativo* é uma perspectiva didática que busca enxergar a educação a partir da qualidade conscientizadora das experiências desenvolvidas no processo de aprendizagem. Nas palavras de seu idealizador, Hans Joaquim Koellreutter – músico, compositor, ensaísta e educador alemão naturalizado no Brasil –, trata-se de “um sistema educacional em que não se ‘educa’ no sentido tradicional, mas sim, em que se conscientiza e ‘orienta’ os alunos através do diálogo e do debate” (KOELLREUTTER, 1997, p. 41-65 apud BRITO, 2011, p. 37). Koellreutter foi referência importante na formação de uma geração de educadores musicais brasileiros, além de fomentar cursos, oficinas e trazer à produção musical do país as

contribuições da música europeia de vanguarda do século XX. O ensino *pré-figurativo*, conceito que reúne suas ideias de educação musical, vem nesta pesquisa auxiliar o transporte de elementos presentes na tradição do violeiro para o âmbito do ensino da viola através de atividades lúdico-musicais.

O termo *pré-figurativo*, aludido das artes plásticas, agrega/atribui às ações e produções do âmbito educacional uma qualidade processual de “obra inacabada”, o que possibilita constantemente transformar o que se encontra preestabelecido como “conteúdo” e “metodologia”. O músico João Gabriel M. Fonseca (1997) explica que

figurativo é um termo próprio do domínio das artes plásticas e diz respeito a uma forma de “manifestação artística comum a diferentes épocas, culturas e correntes estéticas, e que se manifesta pela preocupação de representar formas acabadas da natureza” (Aurélio). Numa pintura figurativa, por exemplo, o pintor procura representar algo perceptivamente preestabelecido – ele pinta uma montanha, uma casa, uma pessoa, um animal etc. Por outro lado, numa obra não figurativa, o pintor sugere, circunscreve, delinea, mas não “afirma” formas preestabelecidas. Tomando por empréstimo esse sentido, Koellreutter propõe um ensino artístico *pré-figurativo*, aberto, livre de preconceções, onde atue o espírito criador. (J. G. M. Fonseca, 1997, p. 58 apud BRITO, 2011, p.38)

Procurou-se aplicar a ideia do ensino *pré-figurativo* para a viola caipira como uma proposta de educação que não “entrega” o conteúdo pronto – como forma completa e acabada –, mas que parte das *ideias de música* dos aprendizes para compreender suas ideias de mundo e, então, sugerir caminhos para suas próprias descobertas.

Esse processo didático busca desenvolver a tomada de consciência dos aprendizes através da música. A consciência a ser despertada relaciona-se tanto ao desenvolvimento de conhecimentos musicais quanto à ampliação e sensibilização das percepções do indivíduo ao seu meio: ampliação no sentido de desenvolver a integração de novas percepções de mundo às antigas⁷⁷; e sensibilização no sentido de atentar para a qualidade dos aspectos relacionais que essa ampliação proporcionaria enquanto possibilidade de autoconhecimento (BRITO, 2015, p. 56). Para Koellreutter, a consciência seria a “capacidade do ser humano de apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende” (BRITO, 2015, p. 56).

Koellreutter continuamente alertava para o desenvolvimento de uma proposta de educação musical que atendesse às demandas de um mundo em constante e acelerada modificação (BRITO, 2015, p. 51). Esse pensamento enxerga a música como a “teia” que

⁷⁷ Esta integração não seria como um “progresso” – no sentido de atribuir valores quantitativos como “aumento ou crescimento” –, mas sim como “transformação”, através da percepção de novas dimensões (BRITO, 2015, p. 63).

interligaria elementos inusitados, que a princípio estariam dispersos ou desconectados, possibilitando reuni-los de forma comparativa, crítica e criativa. Koellreutter entendia a música como “um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015, p. 17) e, portanto, como “uma manifestação da consciência que revela e comunica o ser e estar do humano na cultura” (BRITO, 2015, p. 17). Nesse pensamento, a música seria, simultaneamente, um meio de comunicação e uma forma autônoma de expressão, ou seja: matéria que expressaria, representaria, refletiria, formaria, transformaria e comunicaria ao mesmo tempo em que seria ferramenta para expressão, representação, reflexão, formação, comunicação e transformação. Carlos Kater (2004) contribui com essa ideia, ressaltando que o educador deve compreender que “o significado da música se enriquece merecidamente ao ser compreendido tanto como um necessário ‘fim em si’ quanto como excelente e imprescindível ‘meio para’” (KATER, 2004, p. 13). Ou seja, para esses educadores, a música, no contexto da educação, pode tornar-se uma ágora de possibilidades para diversas abordagens.

No contexto educacional é importante ressaltar que a música como um “fim em si” evoca, principalmente, a sua possibilidade lúdica. Entendendo a música como jogo, é possível praticá-la sem, contudo, esperar absolutamente nada dela, pois

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 1996, p. 33)

Entender o fazer musical nesse aspecto permitiria que não fosse justificada nos espaços de educação necessariamente apenas como atividade provedora ou ativadora de outras habilidades.

Tampouco entender a música como um “meio para” refere-se a enxergá-la como um recurso utilitário. O caráter “funcional” atribuído à música por Koellreutter distancia-se da ideia de condicionamento – pelo uso de “músicas temáticas”, como dispositivos pavlovianos⁷⁸

⁷⁸ Refere-se ao comportamento involuntário, condicionado por causas externas. Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) foi um médico fisiologista russo que entrou para a história por teorizar e anunciar o mecanismo do “condicionamento clássico” através de pesquisa sobre o “papel do condicionamento na psicologia do comportamento”. A experiência foi descoberta por acaso: “na década de 1920, ao estudar a produção de saliva em cães expostos a diversos tipos de estímulos palatares, Pavlov percebeu que com o tempo a salivação passava a ocorrer diante de situações e estímulos que anteriormente não causavam tal comportamento (como, por exemplo, o som dos passos de seu assistente ou a apresentação da tigela de alimento)”. A associação com a

de reações prontas e eficientes⁷⁹ –, mas no sentido de “assumir seu poder e suas funções de transformar, criar e qualificar certas atividades” (TOURINHO apud KOELLREUTTER, 1997, p. 37-44).

Brito (2015, p. 51) identificou três ideias básicas de música presentes no pensamento koellreutteriano:

- a definição, no sentido estrutural (“música é linguagem que se vale de um sistema de signos sonoros”);
- o caráter próprio ao fazer musical (“atitude e manifestação da consciência de um jogo de inter-relacionamento com a cultura”);
- seu modo de atualização (“comunicar e transformar – a consciência individual e coletiva, a cultura”). (BRITO, 2015, p. 51)

A partir dessas ideias de música, opta-se aqui por enxergá-la enfocando sua capacidade de “comunicar e transformar – a consciência individual e coletiva, a cultura”. Isso significa que a música possibilitaria comunicar/refletir a consciência do(s) indivíduo(s), mas principalmente proporcionar que ele(s) a transforme(m). Transportando essa ideia para o universo musical da viola, a música, sendo baseada na comunicação de uma cultura oral (advinda inicialmente da ruralidade), tende a expressar consciências mais coletivizadas – provocando, contudo, transformações nas consciências individuais (memória, cosmovisão e aprendizagem). Essa característica também justifica o enfoque coletivo dado às experiências de ensino de viola relatadas nesta dissertação.

É possível aprofundar as reflexões a respeito dessa ideia de música a partir das ideias de educação de Koellreutter. A partir de uma atitude *pré-figurativa*, o músico idealizava desenvolver um tipo de ensino

não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de

música vem de sua utilização como estímulo utilizado para condicionar comportamentos por finalidade adestradora. Disponível em <<https://pt.m.wikipedia.org>>. Acesso: 22/08/2016.

⁷⁹ Esta “funcionalidade” superficial atribuída à música é bastante recorrente nos âmbitos escolares (especialmente na educação infantil). Podem ser lembrados facilmente alguns exemplos de como ocorrem, através de canções temáticas para “escovar os dentes”, “lavar as mãos” etc. Quando se limita o uso da música nas escolas a esse aspecto com o nome de “educação musical”, restringe-se uma série de possibilidades a serem desenvolvidas a partir do uso da música, além de banalizar sua importância no contexto que pretende desenvolver de processos cognitivos.

valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas, a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 43)

A transformação desses “critérios e ideias artísticas”, sugerida por Koellreutter, refere-se ao ato de “indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem” para as ideias vigentes de ensino musical (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 38). Por isso, o ensino *pré-figurativo* traz uma concepção metodológica de se pensar em formas menos estanques de articular o conhecimento, propondo currículos dinâmicos a serem desenvolvidos durante o processo, e não totalmente *a priori*. Como uma analogia ao caminho que “*se hace al andar*”⁸⁰, professores e aprendizes deveriam, juntos, dar direcionamento e relevância aos seus próprios percursos educacionais,

invertendo a preponderância de uma formação para a música por uma formação pela música tornando possível aos alunos inscreverem-se num espaço de construção do sujeito, no qual estratégias dinâmicas de aprendizado (as lúdicas, por exemplo) permitem um “desaprisionamento” individual que favorece a apreensão da questão da identidade e da alteridade (fundamento do desenvolvimento humano). (KATER, 2012, p. 43)

E é justamente visando uma estratégia dinâmica e lúdica de aprendizagem, sob a perspectiva pedagógico-musical *pré-figurativa*, que é sugerido o recurso da improvisação: como ferramenta didática que pretende possibilitar a tomada de consciência por meio da música, a partir de atitudes reflexivas e questionadoras sobre a prática musical coletiva (BRITO, 2011, p. 47). Sendo uma prática decorrente de jogos musicais feitos em grupo, esse recurso atua como “detonador de questionamentos” sobre diversos assuntos emergidos a partir da experiência musical coletiva (KATER, 1997, p. 144 apud BRITO, 2011, p. 94). Sobre a improvisação na proposta *pré-figurativa* koellreutteriana, Brito (2011) compreende que

sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. O professor entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados. (BRITO, 2011, p. 47)

Esses “conteúdos adequados” não se limitariam a “técnicas e procedimentos necessários à realização musical” (BRITO, 2011, p. 42), mas estenderiam seus alcances,

⁸⁰ Versos do poeta modernista espanhol Antonio Machado (1875-1939): “*Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar*” (Disponível em <<https://pt.m.wikipedia.org>>. Acesso: 22/08/2016).

sobretudo, à sensibilização e interação musicais, promovendo “situações de comunicação e relacionamento, de debate, estímulo ao pensar e à conscientização, integrando vivências musicais e humanas” (BRITO, 2011, p. 46). Esse aspecto integrador do fazer musical visa desenvolver a *percepção sistática* do indivíduo que seria o “processo de apreensão e unificação dos signos musicais por meio de integração, ideando um todo” (BRITO, 2015, p. 131). Segundo Koellreutter a *sístase* é um “processo perceptivo que reúne, junta, unifica partes em um todo” (BRITO, 2015, p. 135), portanto essa qualidade na percepção da aprendizagem musical implicaria na capacidade do indivíduo de apreender os sistemas de relações que determinam sua aprendizagem. Um caminho de autoconhecimento, portanto.

Com esse pensamento, Koellreutter criou *modelos de improvisação* que seriam “jogos criativos que propõem a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais, estimulando a reflexão e preocupando-se também em promover situações para o exercício de uma nova estética musical” (BRITO, 2011, p. 48). Esses jogos coletivos⁸¹ estimulariam os participantes a “refletir e construir conhecimentos musicais” (BRITO, 2011, p. 94). Brito (2011) ressalta, contudo, que tais modelos não são formas imutáveis já que

os educadores poderão (e deverão) adaptar ou criar novos *modelos de improvisação* e adequá-los à maturidade, à realidade, aos interesses e necessidades de seus alunos, integrando-os às demais atividades e aos diversos aspectos do processo de educação musical. (BRITO, 2011, p. 95)

Esses *modelos de improvisação* podem ser realizados a partir de diversas configurações e diferentes perfis de participantes. Além disso, inúmeros aspectos musicais podem ser trabalhados dentro desses modelos:

a necessidade de organizar signos geradores de formas, de pesquisar e experimentar materiais sonoros, a vivência do silêncio e das características do som, da relação entre a duração da improvisação e o interesse provocado no ouvinte, do contraste entre elemento de redundância e de informação, de um novo conceito de tempo, entre outros aspectos, podem ser trabalhados por meio da improvisação em contextos que devem valorizar também a reflexão sobre o fazer. (BRITO, 2011, p. 94)

Apoiada nesse aspecto reflexivo, Brito (2011) explica que os *modelos de improvisação* propostos por Koellreutter podem ser usados para trabalhar conceitos musicais

⁸¹ Diversos “modelos de improvisação” e “jogos de comunicação” constam no livro “Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical” (BRITO, 2011). Nesta publicação alguns desses modelos são descritos minuciosamente, como “O Palhaço”, “Projeto Papel”, “Fla-Flu”, dentre outros. Alguns “modelos de improvisação” criados por Koellreutter tonaram-se notórios dentro do âmbito da educação musical.

de tempo métrico, não métrico e amétrico⁸²; pesquisa de timbres; materiais sonoros e forma; gestos e modos de ação para a produção de sons; audição relativa; valorização do silêncio; e grafia (BRITO, 2011, p. 96-97). Há também modelos com enfoque na “matização” (trabalho com variação de timbres a partir de reações entre os participantes); na “isorritmia+dodecafonismo” (experiência de construir séries rítmicas ou dodecafônicas em um sistema de composição musical serial); na “pesquisa de sons” (pesquisa e produção de timbres não convencionais no instrumento); e na improvisação gestáltica (desenvolvimento do aspecto relacional e interdependente da matéria musical, motivando a *percepção sistática*).

Além desses *modelos de improvisação*, Koellreutter também sugere exercícios e jogos de comunicação, utilizando dinâmicas musicais que envolvem relacionamentos dialogais— interações baseadas no exercício do diálogo e “que podem ocorrer em duplas ou pequenos grupos, em que situações presentes na comunicação humana são transpostas para o plano musical” (BRITO, 2011, p. 165). Eis algumas possibilidades para a realização dialogal sugeridas por Koellreutter: “imitação”, “complementaridade”, “concordância com mais idéias”, “discordância”, “discordância com oposição”, “contradição”, “indiferença”, “neutralidade”, “abandono de um tema para o outro” e “não deixar o outro falar” (BRITO, 2011, p. 165-167) – situações da comunicação humana para se criar meios para a vivência do diálogo musical através da improvisação. São, portanto, alternativas para o trabalho de ensino musical coletivo buscando superar certos paradigmas do ensino musical:

torna-se possível, desse modo, fazer música com crianças, jovens ou adultos, transcendendo o ideal tradicional de “manter a pulsação” ou reproduzir um ritmo dado, como exemplo, para abordar conceitos e problemas estéticos que comumente são tratados após muitos anos de estudo em aulas de análise ou composição. (BRITO, 2011, p. 94)

A partir dessas possibilidades, este trabalho se baseou nos *modelos de improvisação e exercícios de comunicação* para criar jogos musicais inspirados nos elementos da tradição oral para turmas de aprendizes de viola.

A partir dos desafios observados na prática do professor de viola, o *pré-figurativo* poderia intervir como uma inusitada pinguela entre o ensino da viola e a tradição oral, contornando padrões tecnicistas de ensino instrumental. Esse caminho objetiva um ensino de

⁸² Koellreutter constantemente utiliza o “alfa privativo” antes de palavras-chave, como em “arracional”, “amétrico”, “a-histórico”, reforçando a ideia de integração. O uso do “a” não infere uma negação a determinado conceito, e sim uma expansão, proporcionada por um englobamento: a absorção do novo e do antigo, como resultado da ampliação da percepção do indivíduo (BRITO, 2015, p. 117).

viola compromissado e responsável, que não antecipe a descoberta nem tolha a criação e liberdades dos envolvidos, não reforce nem dissemine preconceitos e não seja excludente.

Enxergar o ensino da viola a partir dessa perspectiva implicaria também ampliar o papel do professor de viola para o de educador musical. Esse alargamento agregaria ao papel de professor uma postura sintonizada com paradigmas emergentes para a educação musical, como o

desenvolvimento da percepção, *insights* e observação, a prontidão de respostas, desconstrução de padrões automatizados, novas formulações, transitividade e equivalência, inventividade etc., que estimulam cognitivamente e dão sustentação ao aprimoramento do ser humano. O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora. (KATER, 2004, p. 04)

Comprometendo-se com o desenvolvimento dessas capacidades, o educador, mais do que alguém que simplesmente “professa” algo, seria aquele que orienta, guia, indica, se envolve e participa do processo do aprendiz. Imaginando, dessa forma, um violeiro-educador, seria possível estabelecer diálogos e contrapontos entre a tradição e a invenção através do exercício da comparação proporcionada pela prática musical reflexiva comparativa.

Koellreutter idealizou uma escola em que as ideias aqui propostas poderiam ser figuradas:

deve ser a nossa Escola um laboratório, onde se cultiva o diálogo entre professores e alunos, onde se procura penetrar em tudo, elucidar e objetivar tudo que pode ser apreendido. Desejo que a nossa Escola dê a impressão de que toda a vida é uma grande experiência, um material a ser estudado. Assim a nossa Escola torna-se atual, integrada na realidade contemporânea. (KOELLREUTTER, 2015, p. 50)

Essas ideias de música e educação sugerem caminhos singulares para se pensar o ensino da música. O educador, nesse contexto, torna-se o ator que irá praticar os preceitos do projeto pedagógico-musical vislumbrado por Koellreutter e que podem ser assim dispostos:

- Não existe erro absoluto nas artes.
- Não acreditem em nada: que o professor diz, que vocês leem, que vocês pensam, que eu digo. Questionem tudo o tempo todo, até o último dia.
- Perguntem sempre “por quê?” a tudo e a todos. (BRITO, 2015, p. 103)

Idealizar um ensino de viola alinhado com esses princípios e que se desenvolva pela perspectiva *pré-figurativa* é sugerido neste trabalho como uma ponte, ou melhor, uma modesta pinguela entre o universo da tradição oral da viola caipira e o âmbito de sua

escolarização. Cabe ao professor de viola descobrir como essa pinguela pode atender à sua realidade específica e aos desafios presentes em sua condição mediadora, e como pode inspirar um ensino de viola criativo, reflexivo, crítico e prospectivo.

3.2 O FIO VERMELHO: AFINANDO A PESQUISA DE CAMPO

Esta ideia de adotar uma postura *pré-figurativa* no ensino da viola foi ajustada à situação de campo oferecida ao pesquisador: ministrar aulas de viola caipira para turmas de aprendizes em diferentes estágios de aprendizagem. Aproximando o escopo teórico apresentado à demanda prática desses aprendizes de viola, foi possível inferir a hipótese de que o uso de jogos musicais inspirados na aprendizagem do violeiro da tradição oral poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira a partir da perspectiva *pré-figurativa*. Partindo dessa hipótese, foi elaborado um conjunto de suposições que desfiavam assuntos relativos ao tema principal. Uma delas referia-se à contribuição de recursos lúdicos para a aprendizagem da viola:

- Experiências com jogos musicais inspirados na didática *pré-figurativa* podem contribuir para a aprendizagem coletiva da viola caipira no contexto de sua escolarização.

Outra inferiu sobre o recurso lúdico na prática docente:

- Experiências com jogos musicais inspirados na didática *pré-figurativa* podem ser instrumentos que favoreçam a atuação do professor no ensino coletivo da viola caipira;

E sobre a relação com o universo do violeiro da tradição oral foram pensadas em duas possibilidades:

- Elementos ligados à aprendizagem dos violeiros da tradição oral poderiam ser referências para a criação de jogos musicais no contexto de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira;
- A configuração em roda poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira.

Partindo dessas pretensões iniciais, foi desenvolvido um método de pesquisa participante inspirado em alguns dos preceitos da pesquisa-ação descritos por Thiollent (2003). Segundo o autor

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2003, p.14)

Norteando-se por esses aspectos, a presente investigação centrou-se na ação docente do pesquisador, que pretendeu atender de forma lúdica questões práticas ligadas à aprendizagem da viola caipira nas turmas de aprendizes nas oficinas realizadas.

A partir da perspectiva metodológica da pesquisa-ação dois objetivos foram entrelaçados nas oficinas realizadas em campo: os objetivos da ação e os objetivos da pesquisa. O “objetivo prático” (da ação) focou na resolução de um problema concreto dos sujeitos participantes (aprender a tocar viola) enquanto que o “objetivo de conhecimento” (pesquisa) se debruçou sobre as possíveis contribuições que artifícios lúdicos ofereceriam aos processos de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira. Contudo, tornou-se necessário investigar estratégias para direcionar os objetivos do pesquisador aos objetivos esperados pelos aprendizes, ou seja, em saber como “produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados” (THIOLLENT, 2003, p. 75).

O equilíbrio entre os objetivos do pesquisador e os objetivos práticos dos aprendizes demandou a constante “negociação” por parte desses atores. O objetivo prático de aprender a tocar viola, sendo composto pela soma das *ideias de música* dos participantes, conduzia o pesquisador nas ações docentes que intentavam aplicar a abordagem didática específica. Dessa forma, os aprendizes atuaram como parceiros de uma ação projetada pelo pesquisador, o qual, ao apreender suas *ideias de música* e de educação, apresentava os conteúdos e sugeria dinâmicas a fim de auxiliá-los a alcançar seus objetivos práticos.

O caráter projetivo da ação do pesquisador também influenciou a análise por ele realizada posteriormente. Isso porque a projeção de sua intervenção docente não se limitou à “descrição e avaliação” do fenômeno observado, e sim a aspectos ligados “à criação ou ao planejamento” de uma microssituação escolar (THIOLLENT, 2003, p. 75). A atuação resolutiva do pesquisador pressupõe a existência de uma condição prévia, um problema (ou problemas) a ser solucionado junto com os usuários. Nas palavras de Thiollent (2003):

pressupõe-se que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com os usuários. Não é um método de obtenção de informação; nesse caso particular, é um método de “injeção” de informação na configuração do projeto. (THIOLLENT, 2003, p. 75)

Dessa forma, o pesquisador procurou intervir nas aulas de viola ministradas inserindo elementos da proposta didática *pré-figurativa*, sem, contudo, partir de uma iniciativa unilateral vinda de qualquer postura impositiva como professor.

A comunicação estabelecida entre os atores envolvidos na pesquisa baseou-se na premissa de Thiollent (2003, p. 75) que ressalta que a “concepção das atividades pedagógicas não é vista como transmissão ou aplicação de informação”, o que auxilia a entender a natureza interativa desse aspecto relacional:

tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas. (THIOLLENT, 2003, p. 76)

A maneira como esse aspecto foi desenvolvido durante as oficinas foi estabelecendo um constante diálogo em que se abria espaço para ouvir as ideias dos participantes a serem incorporadas ao processo de aula, assim como, comentava-se (sempre que possível) a respeito do andamento da pesquisa realizada. O caráter conscientizador-comunicativo almejado pelo método da pesquisa-ação visou, sobretudo, a construção ou reconstrução de relações engajadas entre os participantes por meio de ações que atuaram “na relação professores/alunos” (THIOLLENT, 2003, p.75-76).

Buscando elucidar essas questões, serão analisadas as experiências vivenciadas em três turmas de aprendizes: duas no Centro de Música do SESC Vila Mariana e uma na Fábrica de Cultura da Brasilândia. Cada uma das oficinas teve duração de quatro meses, sendo realizadas no período compreendido entre março e dezembro de 2015, na cidade de São Paulo (SP), como observado na “Tabela2”.

Tabela 2 – Cronograma das oficinas realizadas durante a pesquisa de campo.

	1º 2015	2º 2015	1º 2016
Centro de Música SESC	Ter 10h às 12h (Turma I)		
	Sex 19h às 21h (Turma II)		
Fábrica de Cultura		Qua 19h às 21h30	Qua 19h às 21h30
	Sáb 14h às 16h30		

Cronologicamente, as turmas do SESC precederam a experiência selecionada na Fábrica de Cultura. No entanto, é importante ressaltar que na Fábrica o professor já havia tido uma experiência anterior de aula, assim como também pôde dar continuidade ao trabalho nos

semestres seguintes. Na “Tabela 3” é possível comparar aspectos gerais de ambos os locais que serviram de campo para a pesquisa realizada, a fim de obter uma visão panorâmica do processo.

Tabela 3 – Comparação entre os locais da pesquisa de campo.

	CENTRO DE MÚSICA	FÁBRICA DE CULTURA
Administração:	SESC	Poiesis
Local:	Vila Mariana	Brasilândia
Denominação:	“Curso”	“Trilha”
Duração:	4 meses cada turma	4 meses
Carga horária:	2h semanais	2h30 semanais
Total de aprendizes:	18	15
Instrumento:	Não disponível	Disponível
Investimento:	R\$ 40,00 / R\$ 12,00 (mensal)	Gratuito

Nos dois locais de trabalho, a duração total da oficina para cada turma foi praticamente a mesma. Também as condições de trabalho do professor foram bem similares. Em relação ao público atendido, apesar da heterogeneidade, a diferença entre os bairros influenciou substancialmente o perfil dos aprendizes em cada local.

Figura 6 – Localização dos campos de pesquisa na cidade de São Paulo (SP).
 Fonte: Montagem feita pelo pesquisador a partir de imagens extraídas da internet.

Apesar das diferenças e peculiaridades, tanto na localização quanto no perfil do público atendido, a intenção não foi promover uma comparação entre os dois campos de pesquisa, e sim observar as experiências vivenciadas a partir da aplicação do mesmo método (com algumas variações), objetivando a criação e utilização de jogos musicais para o ensino da viola caipira em uma perspectiva *pré-figurativa*. A opção por incluir essas duas experiências no escopo desta pesquisa ocorreu por ambas apresentarem praticamente a mesma duração de curso e quantidade de participantes; adotarem conceitos e metodologias movidos pelas mesmas premissas; e apresentarem eventos significativos para a análise, além de contar com o consentimento dos participantes para a utilização do material audiovisual gravado com a finalidade da pesquisa⁸³, porém houve sutis diferenças entre os dois locais. Essas diferenças não foram em relação às bases teóricas utilizadas, à ação realizada ou às hipóteses inferidas, mas sim a algumas variações na conduta do professor. A seguir, serão apresentadas breves contextualizações de ambos os locais da pesquisa de campo no que tange suas singularidades e, principalmente, suas aproximações.

⁸³ Os Termos de Consentimento Livre Esclarecidos foram assinados pelos participantes. Seu modelo encontra-se no “Apêndice A” desta dissertação.

- **Centro de Música - SESC Vila Mariana**

O Centro de Música é um projeto de cursos e aulas de música regulares oferecidas por algumas unidades do SESC (Serviço Social do Comércio). No site da instituição esses centros são descritos como

polos para pesquisa e desenvolvimento do pensamento, prática e criação musicais. Lá são realizados cursos de iniciação musical, oficinas, vivências e palestras voltadas ao público de todas as faixas etárias, com o objetivo de promover a integração por meio da prática musical coletiva.⁸⁴

A oficina de viola oferecida neste local foi realizada com duas turmas em dois horários distintos e anunciada da seguinte forma:

Apresenta vivência da prática musical coletiva com a viola a partir do levantamento de um repertório em que serão trabalhadas questões de arranjo musical, criação coletiva, jogos de improvisação e execução da viola caipira – seus toques, ponteados e afinações. Formada por integrantes de idade, procedência e experiência variadas, a roda assume que seus componentes têm a mesma importância, independentemente de sua origem ou da sua qualidade do instrumento.⁸⁵

O tipo de Oficina de viola caipira oferecida no Centro de Música foi divulgado como “curso” e ocorreu durante o primeiro semestre de 2015 – entre os meses de março e junho, através de encontros semanais – e foi dividido em duas turmas distintas. A primeira turma (I) se reunia às terças-feiras, entre 10h e 12h, enquanto a segunda turma (II) se reunia às sextas-feiras, entre 19h e 21h. Foi realizado o mesmo método de trabalho em ambas as turmas desse local de pesquisa.

O local contava com salas específicas para aulas de música, isoladas acusticamente e equipada com cadeiras, lousa branca pautada, estantes, pinceis, computadores com acesso à internet, caixas amplificadoras e caixa de som. Não haviam violas a serem disponibilizadas aos aprendizes, sendo previamente comunicado aos interessados a necessidade de trazer o próprio instrumento.

O curso era pago e os valores alternavam conforme a relação do cliente com a instituição. O valor da mensalidade do curso de viola era de R\$ 12,00 para servidores da área do comércio e R\$ 40,00 para o público em geral. O Curso acontecia na Vila Mariana, bairro residencial e comercial localizado na região Centro-Sul da cidade de São Paulo, e predominantemente habitado por pessoas de alto poder aquisitivo.

⁸⁴ Disponível em <<http://m.sescsp.org.br/#/>>. Acesso: 01/04/2015.

⁸⁵ Em divulgação editada pelo local a partir da proposta apresentada inicialmente pelo proponente e encontra-se disponível em Anexo.

A maioria dos participantes do curso mencionou ser frequentador dos SESC's, sendo que alguns já haviam inclusive prestado serviços na área da cultura para essa instituição. A idade dos aprendizes que participaram do curso variava entre 25 e 60 anos. A maioria trabalhava de forma autônoma e possuía formação de nível superior, sendo que alguns ainda seguiam carreira acadêmica (mestrado e doutorado). Parte considerável da turma já possuía alguma experiência de formação musical anterior e tinha contato prévio com a viola caipira. Como o curso não oferecia instrumento, alguns aprendizes que não possuíam viola tiveram que comprar o instrumento.

Os aprendizes inscritos no curso de viola distribuídos nas duas turmas somaram ao todo vinte e duas pessoas, sendo que quatorze delas permaneceram por mais da metade do curso. Na Turma I haviam inscritos inicialmente doze pessoas e na Turma II dez pessoas (quatro inscritos nunca apareceram nas aulas). Evasões ocorreram em ambos os casos, assim como situações de mudanças de turma. Na “Tabela 4” é possível visualizar o panorama do fluxo de aprendizes durante a realização do curso.

Tabela 4 – Frequência dos aprendizes na oficina de viola realizada no SESC.

Março	Abril	Maio	Junho
TURMA I			
Andre			
Edison	(mudou de turma)		
Edson			
Felipe			
Kanako	(viajou)		
Mayki			
Mirtes			
Wesley			
Arno			
Liebe			
	Elias		
TURMA II			
Bruno	não avisou		
Carla			
Fagner	não avisou		
Marco			
Mário			
Rosa			
Vinícius	motivo de trabalho		

Dentre os inscritos, quatro abandonaram antes da metade do curso. Ainda tiveram três aprendizes que, apesar de permanecerem até mais da metade do curso, não conseguiram finalizá-lo. Ao final, restaram, ao todo, onze pessoas: sete na Turma I e quatro na Turma II, sendo que desse total apenas oito puderam participar da atividade final de encerramento, apelidada de “Roteiro Sonoro” (como será abordado nesta dissertação).

Sobre a conduta do profesquisador durante o curso, cabe mencionar algumas peculiaridades ocorridas neste local. Nas duas turmas do SESC não foi preestabelecido

nenhum plano de aula, tampouco foi esboçado um roteiro de atividades a serem desenvolvidas a longo-prazo: tanto o trabalho com artifícios lúdicos quanto o trabalho com aspectos técnicos foram abordados durante o decorrer do curso a partir de temas, questões e desejos evocados pelos próprios aprendizes no momento da aula. Também se ressalta que as entrevistas coletivas semiestruturadas foram realizadas em apenas um momento: ao final do curso, a partir de um roteiro predefinido, organizado por questões que abarcaram, de forma ampla, as atividades realizadas durante a oficina⁸⁶. Finalmente, a atividade de encerramento do curso, realizada no Centro de Música, também apresentou pequenas peculiaridades: foi apresentada como uma “roda aberta” ao público, realizada na praça central do SESC Vila Mariana.

• **Fábrica de Cultura da Brasilândia**

A Fábrica de Cultura é um programa gerenciado pela POIESIS: Organização Social que atua em parceria com o Governo do Estado de São Paulo promovendo ações na área da cultura⁸⁷. São definidas como “espaços de formação e difusão artística e cultural”, em que são oferecidas gratuitamente para a comunidade⁸⁸ atividades como teatro, dança, música, circo, multimeios e artes plásticas em prédios próprios, contendo várias salas de aula, biblioteca e teatro, com orientação de especialistas (professores efetivos ou contratados temporariamente). No período em que foi realizada esta pesquisa (2015) a Fábrica contava com onze unidades instaladas em bairros da Zona Leste, Norte e Sul da grande São Paulo, atendendo a um público de crianças, adolescentes e adultos residentes em áreas de maior vulnerabilidade social. A oficina de viola foi oferecida pela primeira vez pela Fábrica, na unidade localizada no bairro da Brasilândia, na Zona Norte da capital paulista, e o tipo de curso oferecido era classificado e divulgado como “trilha” – que seriam cursos pontuais, orientados por professores contratados temporariamente (um semestre). Ao total, foram três trilhas semestrais realizadas durante o período total da pesquisa, cada uma totalizando sessenta horas-aula. Nas análises realizadas para esta pesquisa foi feito o recorte das experiências com

⁸⁶ O roteiro desta entrevista encontra-se no “Apêndice C” desta dissertação.

⁸⁷ “Constituída em 1995, a POIESIS – Instituto de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura é uma organização não governamental que, em 2008, recebeu a qualificação de Organização Social (OS) por parte do Governo do Estado de São Paulo, habilitando-se para ser executora de políticas públicas na área cultural. A instituição, que tem por objetivo o desenvolvimento sociocultural e educacional, com ênfase na preservação e difusão da língua portuguesa, desenvolve e gere programas e projetos, pesquisas e espaços culturais, museológicos e educacionais voltados para o complemento da formação de estudantes e público em geral. A POIESIS trabalha com o propósito de propiciar espaços de acesso democrático ao conhecimento, de estímulo à criação artística e intelectual e de difusão da língua e da literatura”. Disponível no site: <<http://www.poiesis.org.br/new/poiesis/quem-somos.php>>. Acesso: 14/08/2016.

⁸⁸ Crianças, adolescentes, jovens até 21 anos e adultos (pelo programa Adultos, Pais e Avós). Disponível no site: <<http://www.poiesis.org.br/new/poiesis/quem-somos.php>>. Acesso: 14/08/2016.

a turma da segunda trilha realizada no local, ou seja, com a turma do período de agosto a novembro de 2015.

O local de aula consistia de uma sala destinada às atividades das trilhas de música, equipada com cadeiras, estantes para leitura, lousa branca pautada, armários para instrumentos, pinceis atômicos, amplificadores e caixa de som, além de contar com diversos instrumentos musicais e outros materiais⁸⁹. Os instrumentos foram disponibilizados pelo local que, no início da trilha, orçou e comprou quinze violas acústicas da marca Rozini (modelo “Caipira”) para uso dos aprendizes – que ficaram armazenadas dentro da sala de aula (ver “Figura 7”). As violas podiam ser emprestadas aos aprendizes fora do horário e do local da aula, desde que eles preenchessem um “termo de responsabilidade” pela guarda do instrumento e o entregassem ao departamento pedagógico do projeto.

Figura 7 – Violas caipiras providenciadas pela Fábrica de Cultura para a trilha realizada na unidade da Brasilândia (SP).

Fonte: Acervo do pesquisador.

Apesar deste projeto sociocultural e educativo atender a bairros localizados na periferia da cidade de São Paulo, a Fábrica não restringia o acesso a aprendizes de outros

⁸⁹Nesta mesma sala eram ministradas aulas de Cavaquinho, Violão e Prática de Conjunto, e comportava também instrumentos que não eram oferecidos para a aula, como Guitarras e Baixos, além de um Cajón, e outros instrumentos de percussão avulsos disponíveis, como Chocalho de alumínio, Triângulo, Agogô. Dentro de um armário havia objetos para o uso dos professores e aprendizes como afinadores eletrônicos, cabos auxiliares, braçadeiras (capotraste) e palhetas.

bairros e de diferentes realidades sociais. Por ser um serviço oferecido sem custo de inscrição ou mensalidade, contava quase sempre com grande procura pela comunidade do bairro e proximidades.

A faixa etária dos aprendizes que participaram das trilhas de viola caipira foi de 17 a 65 anos de idade e, de forma geral, não possuíam formação em música nem trabalhavam em áreas relacionadas à cultura. A maioria não possuía o instrumento e tampouco já havia estudado viola com algum professor. Com raras exceções, já compreendiam algo da técnica do instrumento e da história musical da viola. Muitos relataram referências a atividades musicais assistidas em cultos evangélicos.

Os aprendizes inscritos na trilha de viola caipira durante o período a ser tratado nesta pesquisa somaram vinte e duas pessoas, sendo que desses, quinze frequentaram as aulas. Segue tabela com panorama do fluxo de aprendizes:

Tabela 5 – Frequência dos aprendizes na oficina de viola realizada na Fábrica de Cultura da Brasilândia.

Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Agostinho			
Antônio			
Davi			
Dioclécia			
Enilda			
Ermelindo			
Fátima			
Ivan	<i>não avisou</i>		
Izaqueu	<i>não avisou</i>		
João			
José			
Josilene			
Sebastião			
Sônia			
Viviane	<i>não avisou</i>		

Dentre os inscritos que marcaram presença no início da trilha, três abandonaram antes do meio do processo. Ao final do curso, restaram, ao todo, doze pessoas. Desse total, onze participaram da atividade de encerramento do semestre.

Sobre a conduta do professor durante o curso cabe mencionar algumas peculiaridades ocorridas neste local. A utilização de um plano de aula foi uma delas, que teve como finalidade amenizar o estranhamento do aprendiz à proposta didática aplicada. Na turma da Fábrica elaborou-se previamente e de forma esboçada um plano de aula⁹⁰, a fim de conduzir melhor as ações e flexibilizar as atividades lúdicas às expectativas mais imediatas dos aprendizes, alternando três aspectos: rítmicos (toques tradicionais da viola), melódicos (escalas duetadas) e lúdicos (jogos musicais: *modelos de improvisação* e *jogos dialogais*). Todas essas atividades deveriam girar em torno de uma música escolhida pelos aprendizes no início da trilha e que seria a “matéria prima” para direcionar outros aspectos⁹¹. Finalmente, a entrevista coletiva semiestruturada (apelidada de “prosa”) foi dividida em três etapas na turma da Fábrica, realizadas no início, no meio e no final da trilha⁹². Apesar do maior número de conversas realizadas na Fábrica (“Figura 8”), as questões presentes nas entrevistas foram menos roteirizadas e definidas, de modo que os assuntos passaram a ser abordados de forma não linear e não cronológica⁹³.

⁹⁰ O plano de aula criado e utilizado pelo professor na turma da Fábrica de Cultura encontra-se disponível no “Apêndice B” desta dissertação.

⁹¹ No caso, a música escolhida foi “O menino da Porteira” (Teddy Vieira/Luizinho), abordada no subitem “Roteiros Sonoros” desta dissertação.

⁹² O roteiro desta entrevista encontra-se no “Apêndice D” desta dissertação.

⁹³ Inicialmente foi preparado um roteiro com questões pontuais, porém a decisão de não seguir um roteiro acabou inutilizando a sequência preestabelecida. Esse fato dificultou o posterior acesso às falas e depoimentos dos aprendizes.

Figura 8 – “Prosa” (entrevista coletiva) com aprendizes da Fábrica de Cultura.
Fonte: Acervo do pesquisador.

Um complemento em relação às variações ocorridas entre os campos – e que não decorreu da conduta do professor –, foi observada na comunicação interna estabelecida entre os aprendizes, fora do espaço de aula. Destaca-se aqui a iniciativa tomada pela própria turma de aprendizes de viola da Fábrica de Cultura em organizar um grupo virtual interativo através do aplicativo *WhatsApp*, disponível para aparelhos celulares do tipo *smartphones*. Essa iniciativa incluiu também o professor e, com isso, possibilitou um contato mais continuado entre os participantes, que inclusive extrapolavam o assunto estrito ligado às aulas de viola. No grupo foram compartilhados principalmente vídeos, áudios e fotos extraídos da internet e dos registros feitos em sala pelos próprios aprendizes, além de divulgações, avisos, dúvidas etc. (“Figura 9”). Tornou-se, portanto, uma peculiaridade na comunicação interna dos participantes da trilha de viola na Fábrica de Cultura, além de uma fonte adicional de coleta de dados para a pesquisa.

Figura 9 – Conversas no grupo de *WhatsApp* da turma de aprendizes da Fábrica de Cultura.
Fonte: Acervo do pesquisador.

Na turma da Fábrica de Cultura a atividade de encerramento realizada com a turma foi gravada em áudio no estúdio do local, copiada em CD e distribuída para os aprendizes⁹⁴. A opção por gravar o trabalho – em vez de incluí-lo na programação da mostra semestral de processos das trilhas e ateliês da Fábrica de Cultura – foi uma decisão do professor, tomada pelos seguintes motivos: 1) não precisar interromper bruscamente o processo de elaboração e construção dessa “narrativa” em aula para ter que apresentar⁹⁵; 2) oferecer uma alternativa à mostra convencional de conclusão de processos; 3) familiarizar os aprendizes com o ambiente

⁹⁴ No caso, o estúdio só pôde disponibilizar cinco cópias do áudio gravado em formato CD. Um deles ficou para o professor e os outros quatro foram entregues para os aprendizes da turma de viola que não faziam parte do grupo de *WhatsApp*, ou seja, para os que não teriam acesso ao áudio enviado ao grupo do aplicativo.

⁹⁵ A construção da Narrativa ainda estava em processo de finalização e, portanto, a totalidade da atividade ainda não estava afixada na memória dos aprendizes – sua execução ainda contava com uma condução excessiva do professor. Ter de sair da rotina de criação para se comprometer com uma apresentação pública seria uma interrupção abrupta nesse momento do processo dos aprendizes. Além disso, houve uma falta de posicionamento mais incisiva por parte dos aprendizes sobre o desejo em se apresentar ou não.

de estúdio e gravação profissional (inédito para todos); e 4) gerar um material sonoro estável reproduzível e com alta qualidade de gravação.

3.2.1 Entraves: tocando desafinado nos caminhos da pesquisa

Durante o processo da pesquisa em ambos os campos se detectou um desafio metodológico: apesar da inspiração no método da pesquisa-ação, constatou-se que a realização plena desse método foi impossibilitada pela dificuldade em cumprir certos quesitos necessários apontados por Thiollent (2003). Nesta parte serão revistos os pontos que atravancaram a atuação do pesquisador e os aspectos que reconfiguraram o método de pesquisa utilizado.

Segundo Thiollent (2003),

a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (THIOLENT, 2003, p. 75)

Dessa forma, esse método procura criar meios para promover níveis de envolvimento dos sujeitos participantes em questões – a princípio – restritas da pesquisa, assumindo uma característica metodológica alicerçada na parceria entre pesquisador e sujeitos. Contudo, no contexto em que foi realizada, a prática reforçava demasiadamente o papel docente assumido pelo pesquisador em campo, tornando difícil para os participantes enxergá-lo também como o proponente de uma pesquisa em andamento. Percebeu-se que essa dificuldade em se reconhecer a figura do pesquisador é algo que tange a própria carência da prática da pesquisa/investigação nos espaços de educação básica. Além disso, a realização da pesquisa foi submetida à disponibilidade de cada local, ou seja, o pesquisador agiu de forma limitada dentro das instituições em que foi realizada a pesquisa de campo. Essa realidade dificultou, em parte, a conscientização dos sujeitos participantes em relação à pesquisa realizada, uma vez que, além de não reconhecerem a função do pesquisador na figura do professor, os aprendizes não esperavam que nas aulas oferecidas pelos espaços culturais também haveria a possibilidade de ser realizada uma pesquisa acadêmica. Acrescente-se a esses fatores a condição de inexperiência do professor em desenvolver uma pesquisa nesses moldes.

A princípio, os percalços são esperados dentro do contexto da pesquisa-ação e, mais do que isso, são necessários para melhor guiar a ação do pesquisador e afinar a teoria utilizada

para amparar as necessidades práticas de seu ato. Porém, ao final do processo se verificou que as atitudes tomadas pelo pesquisador diante desse obstáculo acabaram por descaracterizar o formato de pesquisa-ação rigidamente proposto por Thiollent (2003), levando a uma variação diferenciada de pesquisa participante.

Dadas as alterações/adaptações ocorridas durante o percurso da investigação (impossibilitando a realização plena do método da pesquisa-ação planejado inicialmente) pode-se supor que em determinado momento tenha faltado diretrizes metodológicas que guiassem as ações do pesquisador, fato que não ocorreu, uma vez que o método de pesquisa foi reconfigurado pelos princípios básicos extraídos da própria fundamentação teórica amparada pelos preceitos koellreutterianos. Esses preceitos foram responsáveis por dar unidade às ações e condutas empregadas pelo pesquisador durante a condução da pesquisa e podem ser pontuados através das seguintes ações:

- Problematizar: capacidade de perceber os percalços/problemas através do constante exercício da controvérsia e do questionamento;
- Prefigurar: capacidade improvisatória de estar aberto ao que “há de existir, pode existir ou se receia que exista” (KOELLREUTTER, 1997, p. 42 apud BRITO, 2011, p. 38);
- Transformar: capacidade de adaptação através da “invenção e [...] criação de novos princípios de ordem” (KOELLREUTTER, 1997, p. 42 apud BRITO, 2011, p. 38).

Esses preceitos influenciaram diretamente a atuação do pesquisador no andamento da investigação e acabavam transparecendo nas aulas em sua conduta docente, influenciando as experiências dos aprendizes participantes. A reconfiguração do método originalmente proposto foi possível devido à ação reflexiva e projetiva adotada pelo desafio do pesquisador em buscar

desenvolver uma postura de trabalho que seja dinâmica e flexível, capaz de compatibilizar por um lado a atualização da imagem da realidade do projeto e a consequente aceitação de transformações do plano original e por outro uma relativa persistência, determinação e rigor em perseguir a meta e os objetivos fundamentais originalmente propostos. (KATER, 1998, p. 114)

Embora constatado o obstáculo na tentativa de se aplicar uma pesquisa-ação, foi possível perceber que, ao final do processo, ele não demoveu o pesquisador de seus objetivos em relação à proposta didática a ser utilizada, mas pelo contrário: o estimulou a buscar caminhos alternativos para tanto. Essa conduta o levou a assumir uma postura criativa

frente às adversidades, delineando constantemente novas estratégias para suas ações enquanto professor e pesquisador.

Essa conduta docente-investigativa foi potencializada pela formação em roda proposta como unidade na configuração das turmas de aprendizes formadas nas oficinas de viola. A partir dessa formação, foi possível realizar diversas atividades, que puderam ser reunidas em realizações coletivas apelidadas de “Roteiros Sonoros”. Esses aspectos serão abordados nos próximos itens desta dissertação.

3.3 O PROFESQUISADOR IMPROVISANDO NA RODA DE VIOLA

A roda de viola foi uma imagem constantemente evocada na pesquisa de campo. A disposição espacial das turmas durante as oficinas foi sistematicamente organizada a partir da formação circular (“Figura 10”) – configuração recorrente nas manifestações musicais da tradição oral. A formação circular foi base para remeter às práticas lúdicas presentes na tradição dos violeiros e auxiliou a aplicação de uma proposta de ensino *pré-figurativo* para a viola caipira, promovendo a integração como forma de organizar os diferentes perfis de aprendizes presentes e a improvisação como ferramenta para tanto.

Segundo Huizinga (1996, p. 13), “todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea”. A limitação do espaço de aula através da roda contribuiu para se instituir o ambiente lúdico em que se desenvolveram propostas de interação coletiva com diversos níveis de improvisação e criação. A referência à tradição trouxe também a experiência do rito para o processo, lembrando que “tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o ‘lugar sagrado’ não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo” (HUIZINGA, 1996, p. 13). Ao abordar a questão do espaço do jogo, Huizinga (1996, p. 13) circunscreve características físicas do ambiente lúdico que muitas vezes estiveram presentes nas práticas desenvolvidas nas oficinas ministradas:

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 1996, p. 13)

O aspecto transitório do jogo, de supressão do mundo cotidiano, foi algumas vezes observado durante as aulas em propostas de jogos que envolveram de forma marcante a

participação dos aprendizes. O formato circular, nesse caso, serviu para favorecer esse aspecto, trazendo uma configuração típica do jogo nas aulas de viola.

Figura 10 – Sala preparada para aula de viola caipira na Fábrica de Cultura da Brasilândia.
Fonte: Acervo do pesquisador.

Contudo, para a roda cumprir essa função foi necessária a constante atividade do pesquisador. Foi preciso que ele aliasse à disposição espacial circular a sua própria “disposição” em propor uma abordagem inspirada no “modelo curricular circular” da didática de Koellreutter, descrita por Brito (2015), em que “os conteúdos adequados ao trabalho a ser realizado em cada etapa podem ser considerados em sua condição de interdependência, superando hierarquias e organizações sequenciais lineares” (BRITO, 2015, p. 101). Dessa forma, a roda de viola possibilitou ao educador “circular” os conteúdos didáticos, de modo a constantemente movê-los de posições estanques – definidas e definitivas. Isso aconteceu por meio da constante busca do pesquisador em conduzir, sempre que possível, a atenção do grupo a outros lugares de fala que não somente a dele próprio, abrindo espaço para sugestões e temas trazidos pelos próprios aprendizes. A partir disso, foi assumida uma metodologia inclusiva, demonstrando o potencial de aprendizagem presente em cada assunto emergido na roda, possibilitando que a figura “professoral” do educador fosse diluída no círculo de trabalho, possibilitando diálogos e proximidades pouco usuais ao espaço escolar convencional⁹⁶.

⁹⁶Levando em conta que grande parte dos espaços de educação já está projetada para comportar uma disposição de aula em que o professor fica em uma situação de destaque e os estudantes em um nível mais baixo, dispostos em fileiras voltadas para ele.

Para alguns aprendizes essa disposição proporcionou contatos visuais que facilitaram de certo modo a atenção e interação nas atividades em grupo durante as aulas de viola. Wesley demonstra isso destacando as trocas promovidas pela interação em roda:

por causa dessa troca de ver o que o outro tá fazendo, de tentar fazer igual, às vezes de mostrar... “ah, tenta assim”. Acho que é muito mais... é mais vivo, né. Não é aquela coisa de “eu não sei quem tá aqui, quem tá aqui atrás”... Tem a coisa de que todo mundo se vê, todo mundo se ajuda, se observa. (WESLEY)

Observa-se que a formação em roda favoreceu um grau de interação do fazer musical que a disposição em fileiras dificilmente possibilitaria. Mário completa o pensamento de Wesley ao acrescentar que a configuração circular promovia um maior intertrânsito de olhares, favorecendo o desenvolvimento da *percepção sistática*, através do prazer em se compartilhar o fazer musical:

eu acho que aí tem uma coisa da roda mesmo, né. Eu acho que, assim, qualquer instrumento, você tocar sozinho, é uma coisa, né. E você tocar com outro, vendo o outro tocar, é outra coisa. E é muito bom tocar com outra pessoa, né. Você tá com outra pessoa tocando, você ver como ela toca, tentar imitar né. (MÁRIO)

Mário ainda comenta, a partir de sua própria experiência, sobre a estreita relação que essa formação coletiva estabelece com a aprendizagem do violeiro:

eu acho que esse é o caminho. [...] eu já tenho alguma relação com o instrumento, já participei de rodas, mas não com uma roda fixa. Fui numa roda, conheci uma roda, toquei um pouquinho e tal, mas participar, de toda a semana vir, acompanhar, é uma coisa que funciona muito pra quem toca toda hora, toda a semana. Você tá ali tocando, então você acaba aprendendo um pouco mais e aprende um outro jeito de aprender, aprende uma outra forma de relação com o instrumento. Acho isso legal. (MÁRIO)

Esse “outro jeito de aprender” mencionado pelo aprendiz está relacionado às metodologias do “aprender fazendo”, comuns ao violeiro na tradição oral⁹⁷. Experimentar essa metodologia da oralidade através da roda de viola contribuiu para trazer novas ideias de música e de educação ao aprendiz, ampliando sua percepção sobre os caminhos e descaminhos de sua própria aprendizagem. A partir da roda, foi estabelecida uma pinguela entre o mundo do violeiro e os paradigmas da educação que buscam desautomatizar o olhar para os papéis preestabelecidos por quem aprende e quem ensina. Carla, aprendiz do SESC,

⁹⁷ Lembrando que muitos desses procedimentos não são reconhecidos nem identificados como “métodos”.

ao ser questionada se a condição de estar em roda influenciou/interferiu em sua criação pessoal com a viola durante os jogos musicais realizados, percebeu que

tudo muda à medida que você fala: “qual a sua intenção?”. E “o que você queria aprender?”, “a técnica que você queria aprender?”, “você veio atrás de quê?”. E mesmo que a gente vê um curso e espera dele técnica, às vezes a gente descobre uma outra maneira de olhar. (CARLA)

A percepção de Carla se alinha ao modo como o pesquisador empreendeu sua atuação docente: aproveitando as novas perspectivas do olhar estabelecidas pela roda para possibilitar que os participantes tomassem consciência de suas personalidades técnicas a partir do constante exercício crítico. Essa iniciativa, inspirada nas ideias do ensino *pré-figurativo*, foi incentivada pela seguinte fala de Koellreutter: “não posso desejar que os meus alunos sejam imagens de mim. Acho isso errado e estreito” (KOELLREUTTER, 1997, p. 06).

A disponibilidade do pesquisador para exercitar “novos olhares” muitas vezes acolheu situações que, em uma perspectiva convencional, poderiam ser caracterizadas como erro, desvio ou imprevisto. Com essa postura, diversas circunstâncias aparentemente “ruidosas” acabaram sendo naturalizadas e sintonizadas às necessidades do grupo, transformando-se conteúdos para o ensino do instrumento. Um desses casos foi o contato entre aprendizes iniciantes e já iniciados (ou até mesmo profissionais do ramo musical), o que permitiu o compartilhamento de diferentes experiências musicais e técnicas. Mirtes conta como foi esse aspecto relacional em sua experiência como iniciante na roda:

pra mim foi muito confortável, por ser a pessoa inexperiente, assim, eu aprendi muito [...] você tem uma forma de que todo mundo participe, que foi muito bacana eu me senti muito confortável [...] essa coisa de tá em roda, de olhar pro outro, pro lado, ver o dedo do outro, ver o que ele tá fazendo, começar a ouvir, então isso eu senti que teve uma coisa que fluiu, fluiu muito bacana. (MIRTES)

Estar em roda tornou-se confortável para Mirtes, pois proporcionou o acolhimento de sua condição de inexperiência, oferecendo uma visão privilegiada dos colegas mais experientes e, com isso, a possibilidade de imitar elementos de suas técnicas. Assim, para lidar com a heterogeneidade das turmas, o professor teve na formação em roda uma “aliada”: ela proporcionou aos aprendizes percepções que ele, sozinho, dificilmente poderia oferecer.

Figura 11 – Aprendiz auxiliando seu colega durante trilha na Fábrica de Cultura.
Fonte: Acervo do pesquisador.

Ao mesmo tempo essa composição heterogênea nas rodas aguçou a percepção dos aprendizes mais experientes sobre sua responsabilidade no processo dos iniciantes, como observado na “Figura 11”. Os aprendizes “cuidaram” mais dos colegas e, algumas vezes, levantaram questões metodológicas que começaram a fazer parte das questões coletivas:

é muito gostoso tocar, ainda mais quando você pega alguém que toca junto... então tem essa coisa, que às vezes a gente quer tocar mais, mas aí fala “não, pera aí, vamos devagar porque não é todo o mundo que tá lá”, e eu acho importante isso porque, senão é uma corrida, né: “a gente vai chegar, vamos lá, preciso aprender, preciso tocar...”. (WESLEY)

A partir da mesma questão, Rosa, aprendiz da Turma II do SESC, transparece sua preocupação com a atenção dada a Marco, seu colega iniciante, propondo ideias para integrá-lo ao grupo:

eu vou dar minha opinião. Eu fico pensando muito nele [*Marco*], nos iniciantes, não sei se... disponibilizar um pedaço da aula, ou uma aula, assim, pra fazer uma coisa bem básica, pra todo mundo fazer junto. Pensando nele, porque como você falou “a viola é professora”, né... [*mas*] quando você tá começando, não consegue nem afinar... né. (ROSA)

Rosa trouxe a questão sobre qual seria o momento em que o professor deveria intervir na aprendizagem pessoal de um aprendiz iniciante a fim de integrá-lo às experiências musicais de uma turma heterogênea, concentrada em roda. Nesse ponto, Rosa provocou o

professor a refletir se suas intervenções estariam sendo de fato suficientes para equilibrar as condições técnicas de cada aprendiz às vivências musicais coletivas. A partir da empatia à situação daquele aprendiz, Rosa percebeu que não bastaria apenas a viola ser a “professora” do aprendiz (referindo-se ao processo autodirigido): em algum momento deveria haver uma intervenção mais enfática por parte do professor.

Casos como esse levaram o professor a cada vez mais buscar colocar o treinamento da técnica motora individual do aprendiz (através de exercícios e estudos) lado a lado com o desenvolvimento de suas habilidades musicais dialogais e criativas, trabalhadas através de artifícios lúdicos. Nesse ponto a proposta distanciou-se de métodos mais convencionais de ensino musical que aceleram o desenvolvimento de atributos técnicos no aprendiz para que só então ele possa estar apto a fazer música. A concomitância entre o estudo técnico e a prática musical, desenvolvida durante a pesquisa, ajudou a tirar o “carro da frente dos bois”: reconfigurou o lugar e necessidade da técnica em uma experiência de ensino musical coletivo.

A aprendizagem, estando vinculada à prática de tocar junto em roda, levou o professor a se portar como alguém que de fato pudesse contribuir com as próprias descobertas dos aprendizes, não ensinando o que eles “devem” aprender, mas inserindo conceitos a partir do que desejam saber. Como evidencia Koellreutter,

não é preciso ensinar nada que o aluno possa aprender sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir, debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 34)

Aproveitando a aula em roda para fazer música, experimentar, trocar experiências, discutir e debater, o professor buscou colocar em prática os seguintes postulados defendidos por Koellreutter em seu projeto de ensino *pré-figurativo*:

proporcionar experiências musicais integrando o fazer e a conscientização dos conceitos trabalhados, sempre considerando o nível de consciência e a cultura de cada pessoa, de cada grupo, como determinantes de sua relação com o mundo; propondo, outrossim, que as situações de ensino e aprendizagem levem em conta o conhecimento, a vivência e a experiência prévia do aluno. (BRITO, 2015, p. 102)

A partir da apreensão das ideias de música desses alunos – facilitada pela disposição em roda –, o pesquisador buscou abordar a viola caipira de forma comprometida com essas ideias de educação.

Figura 12 – Pequenas formações em roda dos aprendizes da Fábrica de Cultura.
Fonte: Acervo do pesquisador.

Um “imprevisto” já esperado nas aulas coletivas, também acolhido pelo espírito da improvisação, foi em relação à frequência dos participantes na roda. As ocasionais faltas dos aprendizes nas aulas reconfiguravam constantemente a roda e as relações criadas entre os participantes dentro dela (“Figura 12”). Tal situação estimulou a improvisação, como aponta a aprendiz Mirtes, que fez uma analogia com a cena teatral:

a falta tem... eu acho que tem um lado bom que é aquela coisa do improviso, né. Quando falta um elemento, tudo se rearranja. E o improviso, né, do palco da cena... Você esqueceu uma fala, o outro improvisa, e acontece, né. E... na verdade eu acho que esse trabalho da roda é muito, muito bacana por causa disso, por conta de... dessa coisa democrática que tem, de que você faz parte de um todo, você não é o todo, você faz parte de um todo e o todo tá sempre presente. (MIRTES)

A partir dessa *percepção sistática* da aprendiz iniciante (entendida como um processo “democrático”) sobre seu processo de aprendizagem é possível enxergar a imprevisibilidade de outra forma. Mário dá pistas sobre como esses “imprevistos” influenciaram na condução e no andamento das aulas, acrescentando que: “o resultado é a criação também, né. E daí a gente pode falar: ‘influenciava como?’. Aí, de várias formas: na criação, na dinâmica da aula, na dinâmica da roda, no que a gente ia fazer... ‘hoje só tem nós três’, ‘o que a gente vai inventar?’” (MÁRIO).

Para Mário, esses “imprevistos” ligados à frequência dos aprendizes influenciaram na condução e no andamento da aula, pois as dinâmicas estavam sendo realizadas de forma coletiva. Segundo o aprendiz, a dificuldade nesse caso foi maior para o professor, que se

encontrava na tentativa de lidar com as novas configurações, mas que “foi superada” na adaptação dos recursos (com a ajuda do grupo). Curiosamente foi o próprio Mário que preconizou o que havia dito a respeito da capacidade adaptativa do grupo em mobilizar criativamente os recursos existentes: esse aprendiz não pôde comparecer na roda aberta apresentada ao público no último encontro. Lá, ele conduzia o início da improvisação do Roteiro Sonoro (atividade desenvolvida ao final da oficina) – tarefa que acabou sendo assumida por Rosa, que passou a fazer do jeito dela o que só conhecia de forma relacional. Elias, aprendiz da outra turma que assistiu esse processo, coloca sua impressão a respeito do acontecido: “que maravilha que foi o Mário não ter ido na sexta-feira! De ver aquela moça [Rosa] dando conta de uma coisa que ela nunca fez” (ELIAS). O imprevisto, sendo acolhido pela ação do improviso, como observa-se na fala de Elias, tornou-se bem-vindo nessa proposta de ensino onde as questões são mantidas constantemente abertas e as respostas constantemente prefiguradas.

Outro imprevisto ocorrido durante o semestre anterior à pesquisa de campo na Fábrica serviu para colocar a roda em teste: houve a participação de um grupo de crianças e adolescentes que, de forma alternada, ocuparam a sala de aula. Esses novos participantes se aproximaram da aula de forma espontânea e curiosa, acolhidos pela própria abertura e disponibilidade exercida pelo professor. A lida com esses momentos multigeracionais (e muitas vezes efêmeros) foi bem desafiadora para o profesquisador, que se utilizou da roda para acolher de forma lúdica esses momentos de imprevisto.

A improvisação vinculada à formação em roda tornou-se uma poderosa ferramenta para se trabalhar a escuta, a decisão, negociação, memória, autonomia e a exploração do instrumento (ALONSO, 2014, p. 29-31). Os *modelos de improvisação* koellreutterianos, que também são indicados para formações circulares, não foram realizados ao pé da letra, mas serviram como base para a criação de modelos próprios para a demanda dos alunos de viola:

não se trata de se aproximar o máximo possível de reproduzir um modelo – seja a interpretação do repertório existente, a conquista de uma determinada técnica consagrada, o som ou a forma de tocar impositivamente virtuosística –, mas de proporcionar ferramentas, sugerir materiais, propor exercícios que aperfeiçoem as qualidades necessárias para improvisar com fluência, o que quer dizer trabalhar uma técnica instrumental que esteja vinculada às necessidades expressivas de cada um, com um som um próprio, e poder interagir com outros músicos e se comunicar com o público através da linguagem pessoal. (ALONSO, 2014, p. 29)

Pensada dessa forma, a improvisação em roda abriu campo para a realização de diversos exercícios coletivos e também outras possibilidades de formações circulares, como

os pequenos círculos (“Figura 12”). Contudo, a organização desses exercícios foi variada, podendo ou não haver momentos em que todos tocavam juntos. Para ilustrar como ocorreram essas práticas toma-se como referência a ideia de “círculo de trabalho” para quinze a vinte estudantes, descrita por Alonso (2014):

no círculo de trabalho se realizam múltiplos exercícios que têm uma vertente pessoal (normalmente realizados de um em um ou de dois em dois) e uma vertente coletiva que resultará em algo que se vá construindo de forma coletiva. Em alguns casos (poucos) são dadas propostas para realizá-los todos de uma vez. (ALONSO, 2014, p. 21)

A partir dessa concepção de “círculo de trabalho” foi possível favorecer aos participantes uma aprendizagem indireta, promovida pelo desenvolvimento da *percepção sistática*, ou seja, de percepção do todo. A partir das reflexões dos aprendizes sobre suas experiências foi possível inferir que os “imprevistos” ocorridos estimularam sensações de interdependência e responsabilidade, em favor da criação. Os jogos coletivos aplicados criaram vínculos interativos que foram aguçados pelas eventuais ausências dos aprendizes ou pela entrada de novos participantes, mas que ao mesmo tempo acabavam fazendo parte da rotina e do próprio jogo de reinvenção.

Apesar do acolhimento ao imprevisto nas aulas coletivas em roda, é importante esclarecer que essa receptividade demandou do profesquisador uma atenção redobrada para não perder o “fio vermelho” da aula – expressão cunhada por Koellreutter que se refere ao “fio condutor que, integrando e relacionando conteúdos e atividades, garante unidade e coerência ao projeto pedagógico-musical” (BRITO, 2015, p. 25). Ao preparar-se prefigurativamente para conciliar um mínimo de planejamento às intempéries do imprevisto, o profesquisador esquivou-se do risco de confundir o uso pedagógico que fez improvisação, com “vale-tudismo”.

o professor [Koellreutter] alertou para a necessária distinção entre improvisar e “fazer qualquer coisa”, já que, segundo ele, “não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação”. Para improvisar, afirmou, é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir, bem como os critérios de realização. A partir daí, o trabalho é grande: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, escutar, criticar... “O resto é “vale-tudismo!” (BRITO, 2015, p. 103)

Estando sistematicamente utilizando a improvisação em roda como meio de conciliar as propostas sugeridas às ideias de música dos aprendizes, o profesquisador buscou aproximar-se da proposta pedagógica ligada às ideias de Koellreutter, em que

o espaço educacional torna-se também um espaço aberto, que não dispensa a organização de conteúdos, mas que permite adequar, reorganizar, sobrepor etc. Esse modelo curricular visa ao todo, exigindo a presença de um educador que, mais do que preparar a aula do dia, se prepara para dar aulas, integrando-se com o grupo. (BRITO, 2015, p. 101)

Por isso, o profesquisador buscou preparar-se previamente a fim de desenvolver condutas que o auxiliassem nessa proposta didática integradora a ser realizada na pesquisa de campo⁹⁸. Para desenvolver a improvisação enquanto ferramenta pedagógica, o professor optou por tornar-se um livre improvisador em sua atuação docente: “pescando” as ideias dos participantes, tirando o foco sobre si mesmo e lidando criativamente com as adversidades. Estando disponível para desviar de planos de aula preestabelecidos, o profesquisador se viu livre para ora “alçar voos” distantes, arriscar-se, perder-se, mudar de rota; ora concentrar a atenção no centro da roda – tudo isso sem perder de vista o tal “fio vermelho”. Ao integrar essas diferentes condutas para a sua prática, o professor pôde exercitar a mobilidade e contextualização de diversos assuntos emergidos na roda, aproveitando sua qualidade semovente, capaz de, com facilidade, tanto diluir quanto evidenciar; tanto esconder quanto expor; tanto velar quanto revelar os diversos tipos possíveis de protagonismo dos participantes.

As experiências de aula a serem descritas e analisadas foram possibilitadas a partir da combinação dessa conduta docente com a configuração espacial circular. Com a utilização de elementos lúdicos e improvisatórios presentes na roda de viola sob a orientação do profesquisador foi possível criar jogos musicais inspirados nos *modelos de improvisação* e nos *exercícios de comunicação* propostos por Koellreutter, descritos por Brito (2011). Esses jogos realizados a partir do círculo de trabalho possibilitaram a montagem de produções musicais apelidadas de “Roteiros Sonoros”, construídas coletivamente a partir da colagem e articulação de vivências musicais experimentadas em roda durante as oficinas de viola.

⁹⁸ Esta preparação se deu nas seguintes ocasiões durante o período do curso de mestrado: disciplinas cursadas, experiências como professor particular de viola caipira e cursos de formação na área da educação musical. Além disso, houve duas ocasiões pontuais em que puderam ser desenvolvidos exercícios lúdicos com aprendizes de viola. A saber: jogo de *pesquisa sonora* realizado com o grupo “Roda de Viola” em Brasília (três encontros); e a Oficina ministrada para violeiros em Foz do Iguaçu em festival de música promovido pelo SESC-PR.

3.3.1 Abrindo a roda: inventando e construindo os Roteiros Sonoros

Como atividades de encerramento das oficinas de viola realizadas na pesquisa de campo foram propostas produções musicais coletivas apelidadas de “Roteiros Sonoros⁹⁹”. Essas produções consistiram em uma realização musical coletiva que roteirizava através de um arranjo – também construído coletivamente – algumas músicas do repertório musical cancionero, experimentações sonoras e jogos musicais realizados durante as aulas (*modelos de improvisação e exercícios de comunicação*). Em todas as turmas, esses roteiros foram criados coletivamente a partir da referência no imaginário da viola caipira, com objetivo de oferecer uma realização repleta de momentos de improvisação planejados, que condensasse as vivências daquelas oficinas, materializando uma alegoria sonora do processo.

Essa iniciativa foi inspirada no relato de Brito (2011) sobre o arte-jogo “Fim de feira” criado por Koellreutter junto com um grupo formado por professores, estagiários e alunos da Teca Oficina de Música durante o ano de 1999. O jogo consistia em criar um acontecimento cênico que aglutinasse diversas realizações musicais dialogais e experimentais, tendo como pano de fundo a paisagem sonora de uma feira.

O professor Koellreutter vislumbrou no arte-jogo *Fim de feira* a oportunidade de desenvolver um trabalho – a um só tempo – pedagógico e artístico, considerando também que seria muito interessante integrar música e teatro, ampliando e enriquecendo a proposta inicial. (BRITO, 2011, p. 63)

Essa “vivência cênico-musical¹⁰⁰” (BRITO, 2011, p. 63) tornou-se uma inspiração para a tentativa de dar sentido às realizações musicais trabalhadas nas oficinas de viola que, assim como o arte-jogo de Koellreutter, tratavam de questões musicais diversas: “a forma, o contraste entre *solo* e *tutti*, entre texturas, timbres, densidades, ritmos métricos e não métricos” (BRITO, 2011, p. 63).

Os Roteiros Sonoros foram inspirados nas narrativas do cancionero caipira/sertanejo. Sendo a narrativa o ato ou efeito de narrar, e referindo-se à “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou

⁹⁹Atenta-se que também foram realizadas outras experiências com Roteiros Sonoros durante o período de pesquisa de campo, como a partir da música “Chalana” (Mário Zan/Arlindo Pinto) junto com crianças na Fábrica de Cultura, no primeiro semestre de 2015. Também houve uma experiência com a turma de crianças e adolescentes aprendizes do Projeto Guri, em polo da cidade de Monte Alto (SP), com a música “Asa branca” (Humberto Teixeira/Luiz Gonzaga). Esta última experiência está disponível no site <<https://youtu.be/130uVSYQdpk>>.

¹⁰⁰A respeito do arte-jogo “Fim de feira”, Brito (2011, p. 63-64) ressalta que “a ideia original pretendia desenvolver a improvisação em um plano exclusivamente musical [...]. O que ocorreu, no entanto, foi a integração de linguagens: gestos, sons, movimentos, falas, cores...”.

imaginários, por meio de palavras ou de imagens” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1342), a ideia de desenvolver uma “narrativa sonora” pareceu uma forma interessante de dar sentido discursivo às atividades “isoladas” das aulas. Encadeando diversos jogos musicais com músicas e momentos individuais, os Roteiros tornaram-se uma história contada por meio de sons e, por isso, possuíram um poder evocativo – servindo como meio de reviver aquelas experiências de aula.

A roteirização das atividades desenvolvidas em aula foi realizada coletivamente, sendo que o professor orientava e propunha sugestões e ideias discutidas pelo grupo. Dessa forma, a negociação das propostas trazidas à roda exercitou o constante diálogo “como meio para o desenvolvimento da personalidade, da concentração, para o exercício do relacionamento e da comunicação, para a superação do egocentrismo, entre outras questões” (BRITO, 2011, p. 75).

Como mencionado anteriormente, cada local de pesquisa resultou em um tipo de Roteiro diferente, tanto em relação aos conteúdos presentes quanto em relação à forma como foi “montado” durante as aulas. A seguir serão destacados alguns pontos peculiares do roteiro de cada turma, repletos de trechos de atividades que serão analisadas mais à frente.

xxx

O Roteiro Sonoro desenvolvido na Fábrica de Cultura utilizou a música “O Menino da Porteira¹⁰¹” como tema base para sua estrutura. A partir dessa música previamente escolhida pelo grupo foram trabalhadas características musicais (melodia/ritmo/harmonia), além de recursos idiomáticos da viola (afinação aberta/escala duetada/notas pedais) nela presentes, partindo sempre de recursos lúdicos. Segue a letra da música de Teddy Vieira e Luizinho:

O menino da porteira

Toda vez que eu viajava pela estrada de Ouro Fino
De longe eu avistava a figura de um menino
Que corria abrir a porteira e depois vinha me pedindo:
"Toque o berrante, seu moço, que é pra eu ficar ouvindo"

¹⁰¹ A escolha desta música foi realizada pela turma juntamente com o professor. O processo de seleção foi realizado na segunda aula, em que se fez uma escolha com a turma sobre o repertório a ser trabalhado durante a trilha. Após várias sugestões a maioria dos aprendizes escolheu essa música por três motivos: 1) tratava-se de uma música conhecida por todos os presentes, 2) já havia sido iniciada com a turma do semestre anterior e 3) agradava ao gosto da maioria.

Quando a boiada passava e a poeira ia baixando
 Eu jogava uma moeda e ele saía pulando:
 "Obrigado, boiadeiro, que Deus vá lhe acompanhando"
 Pra aquele sertão afora meu berrante ia tocando

Nos caminhos desta vida muitos espinhos eu encontrei
 Mas nenhum calou mais fundo do que isso que eu passei
 Na minha viagem de volta qualquer coisa eu cisme
 Vendo a porteira fechada, o menino não avistei
 Apeei do meu cavalo e no ranchinho à beira chão
 Vi uma mulher chorando, quis saber qual a razão
 "Boiadeiro veio tarde, veja a cruz no estradão
 Quem matou o meu filhinho foi um boi sem coração"

Lá pras bandas de Ouro Fino levando gado selvagem
 Quando passo na porteira até vejo a sua imagem
 O seu rangido tão triste mais parece uma mensagem
 Daquele rosto trigueiro desejando-me boa viagem
 A cruzinha no estradão do pensamento não sai
 Eu já fiz um juramento que não esqueço jamais
 Nem que o meu gado estoure, que eu precise ir atrás
 Neste pedaço de chão berrante eu não toco mais

Para construir o Roteiro Sonoro a partir desse cururu¹⁰² foram trabalhados não somente suas características musicais, mas também procedimentos abstratos a partir de sua letra. Partindo dessa ideia foram trabalhados dois eixos de ação: desenvolver suas características musicais para tocá-la de forma convencional com a viola (acordes, melodia, letra, ritmo, andamento) e desenvolver com a viola produções sonoras inspiradas em elementos literais e simbólicos presentes na letra da canção (*pesquisa sonora*). A reunião desses elementos lúdicos com a execução convencional da música escolhida integrou o “Roteiro Sonoro” da Fábrica, somando à narrativa verbal presente no texto da canção um Roteiro Sonoro baseado na história contada.

No que tange a abordagem das características musicais dessa moda, baseou-se nos pontos que poderiam ser trabalhados isoladamente: ritmo da levada, acordes básicos, melodia na escala duetada e forma da canção. Primeiramente foi trabalhado o toque relacionado ao ritmo do cururu e, em seguida, os acordes básicos necessários para delinear a harmonia sugerida pelo desenho melódico da canção. Paralelamente foi realizado o trabalho com a escala duetada em uma região da viola que favorecesse a execução melódica instrumental da música, assim como os temas instrumentais presentes entre as estrofes. A articulação desses elementos implicou também na apreensão dos recursos idiomáticos da viola através de

¹⁰² Esta canção é caracterizada como um cururu (ritmo) devido à referência em sua primeira gravação datada de 1955, interpretada por Luizinho e Limeira, que se utilizava desse toque como acompanhamento. Gravações posteriores mantiveram essa levada nas interpretações, apesar de apresentarem alterações rítmicas e instrumentais: Tonico e Tinoco (1956), Liu e Léu (1973), Sérgio Reis (1973), Tião Carreiro & Pardinho (1976), Daniel (2009).

exercícios lúdicos – objetivando a execução convencional da canção. A forma do acompanhamento nas estrofes da canção foi assim organizada no roteiro:

Tabela 6 – Roteiro do tipo de acompanhamento realizado em cada estrofe da música “O menino da porteira”.

	1ª estrofe	2ª estrofe	3ª estrofe
Assunto da letra	Boiadeiro-narrador conta sobre sua relação com o menino	Boiadeiro-narrador descobre que menino foi morto por um boi “sem coração”	Boiadeiro-narrador jura nunca mais tocar berrante naquele local
Acompanhamento (ritmo + harmonia)	Somente marcando acordes na cabeça do primeiro tempo	Ritmo do Cururu abafado	Ritmo do Cururu com acordes

Em relação ao acompanhamento observa-se que, apesar de ser realizado por todo o grupo, foram experimentadas algumas variações em sua execução nas estrofes como forma de qualificar e diferenciar sonoramente cada parte da canção. Por exemplo, observa-se na “Tabela 6” que na segunda estrofe, em que é narrada a morte do menino, o acompanhamento foi feito mantendo o ritmo do cururu com uma mão e a outra abafando as cordas, ou seja, sem deixar soarem as cordas da viola, criando um aspecto ruidoso, “seco” – efeito que acentuou a ênfase na letra cantada e o suspense em relação ao acontecimento narrado (morte do menino). Esse e outros artifícios de dinâmica foram incorporados no Roteiro a serviço de sua narrativa e tiveram origem em etapas de aprendizagem de cada característica musical (ritmos, ponteiros e acordes).

Já a parte da *pesquisa sonora* foi marcada pelo trabalho mais exploratório com a viola baseando-se nas imagens concretas identificadas no texto da canção, tal como observado na “Tabela 7” – e nos temas musicais inspirados na história contada na moda.

Tabela 7 – Traduções musicais realizadas a partir de trechos da letra de “O menino da porteira”.

Trechos da letra	O que representa	Tradução para a viola
“viajava pela estrada”	Trote de cavalo	Percutidas no bojo
“que corria”	Menino correndo	Percussões no par canotilho
“abria a porteira”	Porteira abrindo	Molho de chave friccionando cordas
“berrante”	Som do berrante	Sequência de pequenos arrastes no canotilho abafado realizados da primeira para a segunda casa
“boiada passava”	Passos de cascos de bois	Percutidas fortes no bojo
“poeira baixando”	Distanciamento do som da boiada	Diminuição do volume das percutidas
“jogava moeda”	Moeda caindo no chão	Toque no cordal superior da cabeça da viola
“saída pulando”	Menino pulando	Ponteados no agudo
“berrante ia tocando”	Berrante soando	Canotilho abafado
“uma mulher chorando”	Choro da mãe do menino	- dueto em 6 ^{as} no agudo - cartão telefônico sobre as cordas - slide com isqueiro
“rangido tão triste”	Porteira rangendo	Friccionando unha sobre as cordas encapadas

Essa tradução dos elementos textuais partiu de exercícios de criação com a viola, imaginando sonoridades a partir de elementos literais presentes na letra da canção. Além disso, também houve espaço para que outros elementos relacionados indiretamente ao tema da música fossem inseridos. Foram os seguintes casos:

Tabela 8 – Outros elementos que integraram o Roteiro Sonoro a partir da música “O menino da porteira”

Temas	Descrição	Significado
“Boiadeiro Errante” Teddy Vieira	Declamação da primeira estrofe da música pelo professor	Representa a chegada do boiadeiro e da tropa de cavaleiros
“Olha o menino” Caetano Veloso	Trecho cantado e acompanhado à viola por Ermelindo	Tema para explicitar e apresentar o menino, como alguém alegre, “trigueiro”
Chico Mulato João Pacífico	Arranjo instrumental de Antônio	História trágica do sertão, que não tem relação direta com a história, mas a pedido de Antônio foi inserida como parte do roteiro
Duelo do menino com o boi	<i>Relacionamento dialogal</i> com a discordância em forma de contraste entre professor (representando o menino) e Fátima (representando o boi)	Momento em que o menino escapa das investidas do boi – e momento que boi mata o menino
“A mãe do menino da porteira” Jack	Declamação da letra da música por Dioclécia ¹⁰³	Narração da versão da história contada pela mãe do menino
Rangido de viola	Improvisação de João utilizando escala duetada	Lembrança do menino falecido a partir do som do rangido da porteira
“Andar com fê eu vou” Gilberto Gil	Trecho da música cantado e tocado na viola por Ermelindo	Sentimento de esperança apesar da tragédia
“A treze de maio”	Música litúrgica cantada por Josilene e Sônia	“Incelênça” para recomenda de alma do menino
“Marcha fúnebre” Frederic Chopin	Tema da música tocada por José para o cortejo do menino	Contribuição de José para representar o cortejo fúnebre do menino
Eu vou lembrar! José	Canto coletivo do refrão criado para a música, acompanhado por Antônio solando o tema na viola	Evocação à lembrança do menino
Pás e enxadas	Batidas no chão com bastões de madeira por Enilda e Josilene	Simulação de enxada no enterro do menino
Catira	Sapateado e palmeado dialogando com a viola tocada por Antônio	Espécie de homenagem ao menino, representando a continuação da vida

¹⁰³ No dia da gravação Dioclécia não pôde comparecer, sendo substituída pelo professor nessa parte.

Muitos desses momentos ocorriam de forma simultânea, sobrepondo-se de modo a construir um arranjo complexo. Por exemplo: na parte final do arranjo mesclavam-se o canto coletivo criado por José¹⁰⁴, o ponteadado criado por Antônio sobre esse canto, as percussões ritmadas de bastões no chão feitas por Josilene e Enilda, a catira dançada de pé por alguns aprendizes e os acordes inventados por Fátima marcados vigorosamente na viola pelo restante da turma. A simultaneidade das ações trazia uma textura sonora que representava o momento da narrativa inventada em que o luto pela morte do menino deveria transformar-se em festejo – assim, o uso dos bastões remetia às pás que o enterravam, mas também às enxadas que revolveriam o solo para um novo plantio, simbolizando a continuidade da vida. Ao final todos deixavam suas violas nos bancos e iam sapatear no meio da roda enquanto cantavam o refrão “eu vou lembrar sempre daquele menino”: uma espécie de enterro simbólico do personagem da canção.

Esse Roteiro Sonoro elaborado a partir da música “O menino da porteira” foi formada por elementos da canção e também por experimentações com a viola baseadas na letra da música. Sua realização durava cerca de quinze minutos e foi batizado de “A comitiva da tragédia do menino da porteira¹⁰⁵” e ficou com a seguinte forma e estrutura de roteiro:

¹⁰⁴ Durante uma aula, foi proposto aos aprendizes o desafio de inventar um refrão para esta música, já que ela é composta apenas de estrofes. A tarefa foi assumida por José, que cantarolou em aula sua proposta: “eu vou lembrar sempre daquele menino”. José repetiu essa frase algumas vezes e, semanas depois, em consulta aos vídeos das aulas, o professor conseguiu resgatar essa criação do aprendiz e integrá-la ao Roteiro Sonoro.

¹⁰⁵ O áudio da gravação encontra-se disponível em <https://youtu.be/o1zk_GvtoKo>.

Tabela 9 – Roteiro Sonoro realizado pela turma de aprendizes da Fábrica de Cultura.

“A comitiva da tragédia do menino da porteira” (Duração: 14’50’’)		
Participantes: Antônio, Enilda, Ermelindo, Davi, Fátima, João, Josilene, José, Sebastião, Agostinho, Sônia e professor		
1	CHEGADA DA COMITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Boiadeiros e cavalos (tropa chegando) • Solo do Antônio do tema da música • Recitativo de trecho do Boiadeiro Errante
2	MENINO E BOIADEIRO	<ul style="list-style-type: none"> • Correndo • Abrindo a porteira • Boiada passando • Moeda caindo • Menino pula • “Olha o menino” • Berrante toca
3	1ª ESTROFE <i>“toda vez que eu viajava...”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • “Chamadas” instrumentais • Acompanhamento marcando acordes nas mudanças • Davi sola enquanto todos cantam
4	MORTE DO MENINO	<ul style="list-style-type: none"> • Berrante toca • Boiada passa • Acordes inventados • Duelo com menino e morte
5	2ª ESTROFE <i>“no caminho dessa vida...”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento marcando acordes nas mudanças • Agostinho sola enquanto todos cantam
6	LAMENTO DA MÃE	<ul style="list-style-type: none"> • Fala da mãe “A mãe do menino da porteira” • Carpideiras • “Andar com fé” • Incelência • Marcha fúnebre • Berrante solene • “Chico Mulato” (instrumental) • Rangido triste
7	3ª ESTROFE <i>“lá pras bandas de Ouro Fino...”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento marcando acordes nas mudanças • Ermelindo sola enquanto todos cantam
8	EU VOU LEMBRAR! (Refrão)	<ul style="list-style-type: none"> • Antônio sola refrão • Enxadas • Eu vou lembrar! (refrão) • Catira + acordes de Fátima • Só catira e viola

Nota-se que o roteiro foi dividido em oito partes, em que três deles são reservados aos momentos em que a música é realizada de forma “convencional”, respeitando a forma da canção. Esse espaço para a realização convencional da música foi baseado na “negociação” estabelecida entre o pesquisador e os aprendizes a partir de suas ideias de música, a fim de garantir espaço para aprender as características musicais do repertório. Tratou-se, portanto, de um equilíbrio para mesclar elementos da música com elementos sonoros criados a partir da música.

Figura 13 – Aprendizes da Fábrica de Cultura gravando o Roteiro Sonoro no estúdio da própria unidade.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Optou-se por gravar em estúdio o Roteiro Sonoro criado conjuntamente com a turma. A experiência de estúdio também proporcionou momentos de aprendizagem em que os aprendizes tiveram contato com uma rotina de gravação profissional. Os aprendizes gravaram o roteiro mantendo a disposição em roda e o registro sonoro foi realizado com quatro microfones de ambiente dispostos de forma equilibrada pelo espaço.

Figura 14 – Aprendizes da Fábrica de Cultura gravando o Roteiro Sonoro no estúdio da própria unidade.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Cada aprendiz, por mais iniciante que fosse, teve espaço, abertura e oportunidade de participar e contribuir para a montagem dessa realização musical. Para possibilitar isso, o professor procurou incentivar que os participantes dessem sugestões que pudessem agregar suas identidades no processo coletivo. O esforço de incluir a todos em uma proposta, com alto grau de abstração sonora, foi um desafio, objetivado para desenvolver a questão da inclusão e do estímulo criativo como prática da aprendizagem musical.

Nas turmas do SESC também foram realizados Roteiros Sonoros como atividades condensadoras dos jogos e exercícios realizados nas oficinas. Diferentemente da experiência com a turma da Fábrica, o Roteiro Sonoro nas turmas do SESC não foi construído a partir de uma música escolhida, e sim pelo encadeamento das experiências musicais vividas no decorrer do curso. Na Oficina de viola realizada no SESC foram os próprios jogos realizados isoladamente a partir de assuntos do interesse dos aprendizes que formaram, ao final do curso, os Roteiros Sonoros.

A partir da decisão em se realizar uma roda aberta expondo os trabalhos desenvolvidos em aula tornou-se necessário pensar no roteiro para organizar essa realização musical. Ao final da oficina cada turma “apresentou” a Narrativa através de uma roda aberta ao público na praça central do SESC Vila Mariana. Segue o resumo do Roteiro Sonoro de cada turma:

Tabela 10 – Roteiros Sonoros realizados pelas turmas do SESC.

TURMA I	TURMA II
<p>“PÁSSO PRESO” (Duração: 1h)</p> <p>Participantes: Mirtes, Elias, Felipe, Mayki, Edson e professor</p>	<p>“MUTIRÃO DAS MENINAS” (Duração: 46’)</p> <p>Participantes: Rosa, Carla, Elias e professor (Arlete e Rosana entraram durante a realização)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nas portas dos cabarés</i> (Cego Oliveira) – grupo em cortejo • “Japopássaros” • “Ostinejos” • <i>Vaca Estrela e boi Fubá</i> (Patativa do Assaré) - professor recita • <i>Viola marruda</i> (Índio Cachoeira) –Felipe toca e turma acompanha • <i>Assum preto</i> (Humberto Teixeira / Luiz Gonzaga) - Elias canta e toca rabeca <ul style="list-style-type: none"> • Solos-surpresa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Edson: <i>Tristezas do jeca</i> (Angelino de Oliveira) ○ Felipe: <i>Pagode em Brasília</i> (Lourival dos Santos / Teddy Vieira) ○ Mirtes: canta trecho da <i>Dança</i> presente na “Bachiana Brasileira nº 5” de Villa-Lobos ○ Mirtes: recita <i>Romaria</i> (Renato Teixeira) ○ Elias: toque de cavalo marinho¹⁰⁶ na rabeca e canta versos de improviso ○ Mayki: solo instrumental de <i>Asa branca</i> (Humberto Teixeira/ Luiz Gonzaga) ○ Felipe: <i>Rio de lágrimas</i> (Lourival dos Santos / Tião carreiro / Piraci) <p>[Improviso de pagode sertanejo - todos]</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Profesquisador: músicas de sua autoria 	<ul style="list-style-type: none"> • “Trêis-som” • Cantos de trabalho: versos de improviso a partir da música <i>Riacho de areia</i> (domínio público) • “Anastácia” • <i>Pau Brasil</i> (Gedeão da Viola) –professor toca e turma acompanha [entram na roda Arlete e Rosana (com violão)] • Batidão de improviso • “Jacaré do papo amarelo” • “Cururu do Mississippi” • “Trêis-som” <ul style="list-style-type: none"> • Solos-surpresa <ul style="list-style-type: none"> ○ Rosa: <i>Lembrança</i> (José Fortuna) ○ Profesquisador: músicas de sua autoria ○ Carla: <i>Rama da oliveira</i> (domínio público) ○ Rosana: <i>Xote das meninas</i> ○ Arlete: <i>Não há lugar melhor pra ficar</i> (composição própria) ○ Elias: toque de cavalo marinho
<ul style="list-style-type: none"> • “Anastácia” • <i>Nas portas dos cabarés</i> (Cego Oliveira) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rama da oliveira</i> (domínio público) + “Trêis-som”

Observa-se, em ambas as turmas, que sucederam momentos de interpretações de músicas cantadas ou instrumentais (soladas ou acompanhadas pela viola) e momentos em que se desenvolveram jogos relacionais, criações coletivas, improvisações de vários tipos, ordenadas pelo roteiro preestabelecido. Também é possível notar na comparação dos roteiros

¹⁰⁶ O “cavalo marinho” é um folguedo cênico pernambucano.

que algumas das pesquisas realizadas na Turma I (Anastácia e Cururu do Mississippi) acabaram sendo utilizadas pela outra turma, procedimento que acarretou na incorporação de novos elementos ao roteiro desenvolvido. Assim como na experiência da Fábrica, nos Roteiros de ambas as turmas do SESC houve a iniciativa de favorecer a ocorrência de momentos coletivos e individuais na construção do arranjo.

Foi combinado que haveria um momento durante a realização do Roteiro Sonoro reservado à manifestação pessoal de cada aprendiz. Os momentos individuais, apelidados de “solos-surpresas” por serem livres, tornaram-se instantes de foco total na expressão de cada participante. Nesse momento, cada pessoa que quisesse teria espaço para apresentar algo pessoal na roda: uma música, um texto, uma história, um “causo”, uma memória etc. Foi combinado que esse momento deveria ser inédito, o que significou que nenhum desses “solos” havia sido mostrado previamente à turma: eram momentos para acontecer na roda e sem o conhecimento prévio do grupo.

Esses momentos se tornaram oportunidades para os aprendizes terem contato com situações de maior exposição, porém amenizada pela configuração da roda: muitas vezes os próprios participantes se ajudavam, acompanhando os colegas da forma como podiam. As intervenções ressaltaram a diversidade dos indivíduos presentes e surpreenderam com algumas contribuições autorais, como o canto improvisado por Elias acompanhado por sua rabeca:

Ô dona de casa, dá licença
 Tô trazendo as mercadoria [*vocalize*]
 Mercadoria do Oriente
 Brilho da estrela lá do céu
 Lá em cima vem descendo
 Do campo para a cidade
 Fantasia realidade
 Dá licença dona de casa
 Tô trazendo o brilho da estrela
 Pra ocê

A ideia de apresentar ao público essas dinâmicas mesclando improvisações e criações feitas em aula como uma possibilidade de encerramento do curso criou diferentes expectativas e apreensões. A sugestão por uma forma de apresentação que estivesse mais comprometida com o processo do que com a obtenção de um resultado quantitativo pareceu ser a opção mais coerente com o tipo de trabalho que estava sendo realizado. Era nítido na fala de alguns aprendizes o incômodo com a ideia de ter de apresentar algo desvinculado do que estava sendo construído artesanalmente pelo grupo durante as aulas. Elias, ao final do

curso, relatou sua apreensão de querer saber, na época, se haveria algum diálogo entre o trabalho das aulas (roda de cima) e o que seria apresentado ao público (roda de baixo)¹⁰⁷:

Então, pra mim ficou uma questão assim “será que a roda aqui de cima e a roda lá de baixo vão conversar?”, “que tipo de roda que vai ter lá embaixo?”. E eu fiquei com medo de ser “pra inglês ver”, sabe essa coisa? “Vamos mostrar agora o que a gente criou e tal”. Mas eu tive a felicidade de ver que a roda aqui de cima e a roda lá de baixo tiveram de mãos dadas, então foi lindo. Então, talvez, lá embaixo eu pude compreender o valor dessa roda aqui [...] porque a gente tá acostumado com um nível produtivo, heroico... chegar num lugar e tal... e eu vou falar que no começo a roda me segurou um pouco porque eu comecei a falar “que porra”, [...] a coisa me conteve. E lá em baixo quando eu vi que tinha até pão de queijo, cachaça, e sabe... (ELIAS)

A partir da fala de Elias infere-se que as rodas das aulas e as rodas abertas estiveram de “mãos dadas” graças ao comprometimento adotado pelo professor e pela turma em se respeitar o processo realizado em aula, buscando enfatizar menos o resultado a ser exibido e mais a experiência de tocar juntos.

Para se trabalhar esse aspecto algumas ideias foram discutidas com a turma a respeito da melhor forma de se realizar a apresentação. Sobre a interação com o ambiente, o pesquisador se inspirou na imagem de uma cebola: rodeada por várias camadas de espectadores em torno de um espaço vazio; a roda aberta possibilitou que seus integrantes se tornassem também espectadores daquele espaço de incertezas, a ser figurado coletivamente pela ação do improviso. A roda aberta tornou-se um espaço onde foi possível transcender, em certa medida, as ideias de público e *performer* – de “quem faz” e “quem assiste” – sendo que essa característica acabou acolhendo situações inusitadas. Na roda aberta da Turma II do SESC ocorreu um fato que ilustra bem essa situação: duas frequentadoras de cursos de música do SESC participaram da roda como espectadoras, mas sentiram-se à vontade para participar tocando seus instrumentos em momentos coletivos e também apresentando individualmente músicas para o grupo.

Essa característica convidativa das rodas foi acentuada pela preparação do local como um artifício importante para ritualizar a realização do Roteiro Sonoro. Inspirando-se nas rodas de viola e nas “conversas ao pé do fogo”¹⁰⁸, a preparação desse espaço circular de criação contou com a contribuição dos aprendizes que adornaram o local da roda com

¹⁰⁷ Ele fala “de cima” referindo-se ao local onde eram realizadas as aulas: no segundo andar do prédio do SESC Vila Mariana. Portanto, a roda “de baixo” refere-se à roda aberta ao público, apresentada no andar térreo do mesmo prédio.

¹⁰⁸ Em referência ao livro “Conversas ao pé do fogo” de Cornélio Pires (2002).

elementos presentes em seus imaginários sobre a viola¹⁰⁹. Uma vez aberto o espaço “encantado” da roda de viola, foi possível que os participantes expressassem seus sentimentos durante os “solos-surpresa”. Rosa, por exemplo, dedicou a canção “Lembrança” (José Fortuna) à sua mãe, presente na apresentação. Arlete (que participou da roda sem ter frequentado o curso) cantou uma música de sua autoria que evoca a nostalgia telúrica do sertanejo exilado: “aquela coisa do luar... e ele tá ali sentindo aquela saudade... uma saudade que dói no coração, e então ele expressa... e vê a montaria dele, vê o arado dele...” (ARLETE). Já Carla explicou o porquê de apresentar à roda a canção popular portuguesa “Rama da oliveira”, à qual foi dedicada à sua própria “criança”:

Este é um canto de trabalho de Portugal, da terra em que meu avô nasceu [*cidade de Elvas*], que fica na fronteira entre Portugal e a Espanha, né. Fica no Alentejo... que é um povo sofrido, um povo trabalhador que tem muitos, mas muitos cantos de trabalho. E o grande forte desse povo sempre foi o trabalho, que é um povo da terra e filho da terra, fruto dessa terra e... é a rama do olival. (CARLA)

A roda aberta da turma de Carla acabou sendo composta quase inteiramente por mulheres, o que segundo um olhar de fora propiciado pela aprendiz Mirtes diferenciou bastante a realização. Mirtes (que pertencia à Turma I) assistiu à roda aberta da Turma II (“Figura 15”) e observou que esta foi regida por uma “energia feminina” bem diferente da roda aberta realizada pela sua turma, que era composta em sua maioria por homens.

Figura 15 – Turma do SESC apresentando seu Roteiro Sonoro.
Fonte: Acervo do pesquisador.

¹⁰⁹ Os aprendizes contribuíram levando alguns objetos para compor este espaço de apresentação pública. A saber: esteiras, cestos para colocar pão de queijo e cachaça. A imagem de São Gonçalo foi levada pelo professor.

A forma de ocupar esse espaço, à medida que foi transformado em um espaço de ritual, também foi ritualizada. A Turma I, por exemplo, ritualizou esse momento adentrando o espaço do SESC através de uma representação de um cortejo vindo pela rua com os participantes tocando violas e trazendo uma imagem de São Gonçalo enquanto entoavam o mote “Nas portas dos cabarés”, de Cego Oliveira, com os seguintes versos sugeridos pelo aprendiz André:

do campo para a cidade
o sonho a realidade,
um começa outro termina

Ali, a turma de aprendizes, como romeiros urbanos, adentrava o espaço da roda repetindo diversas vezes esse verso para introduzir a atividade (“Figura 16”).

Figura 16 – Cortejo para iniciar o Roteiro Sonoro.
Fonte: Acervo do pesquisador.

XXX

Os Roteiros Sonoros criados com as turmas da Fábrica de Cultura e do SESC condensaram muitas experiências vividas nas oficinas de viola. Inspirados na característica narrativa do universo da viola, esses roteiros tornaram-se uma forma de se contar histórias através de sons produzidos em experimentações sonoras e musicais com a viola caipira, a partir de *modelos de improvisação* e *exercícios de comunicação* presentes na didática *pré-*

figurativa. Assim como a proposta de arte-jogo de Koellreutter, essas atividades revelaram-se trabalhos de potencial ao mesmo tempo pedagógico e artístico.

3.4 JOGOS MUSICAIS NO ENSINO COLETIVO DA VIOLA CAPIRA

Os elementos presentes nos “Roteiros Sonoros” foram desenvolvidos a partir dos aspectos lúdicos trabalhados durante as aulas e aqui separados em três ações principais: “experimentações”, “imitações” e “repetições”. Cada um desses elementos reuniu exemplos de experiências que possibilitaram interpretar e analisar os acontecimentos realizados em campo a luz do ensino *pré-figurativo*.

As “experimentações” dizem respeito às atividades lúdicas envolvendo exercícios dialogais realizados a partir da “*pesquisa sonora*” com o instrumento, ou seja: explorando a viola enquanto um objeto de possibilidades timbrísticas. As “imitações”, como um dos procedimentos observados na aprendizagem do violeiro, foram analisadas à luz dos relacionamentos dialogais baseados na *concordância* (imitações e variações). Igualmente, as “repetições” – aludindo à característica cíclica das formas musicais presente nas músicas e nos folguedos das tradições populares – foram analisadas a partir do relacionamento dialogal de *complementaridade* da didática koellreutteriana. Esses elementos estiveram constantemente imbricados entre si durante as atividades realizadas em roda nas oficinas.

3.4.1 Experimentações

Experimentar foi uma ação constantemente estimulada pelo educador nos aprendizes durante a pesquisa de campo. Essa postura ocorreu pelo desejo de se trabalhar prefigurativamente o ensino coletivo da viola caipira.

O termo “experimentação” busca aqui se relacionar mais com a ideia de “experiência” do que com a de “experimento”. Essa relação busca, em primeiro lugar, dissociar a “experiência” de concepções dogmáticas das ciências naturais que poderiam condicioná-la a tornar-se “objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento” (LARROSA, 2015, p. 40).

A ciência captura a experiência e a constrói, elaborada e expõe segundo seu ponto de vista, a partir de um ponto objetivo, com pretensões de universalidade. Porém com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. (LARROSA, 2015a, p. 40)

Sintonizando-se com as ideias do autor, ressalta-se que ao tratar como “experiência” os processos experimentais vividos nas oficinas de viola, pretende-se “reivindicar” e “dignificar” qualidades que foram desprezadas¹¹⁰ no entendimento do que seja a experiência no espaço da educação: “a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade” (LARROSA, 2015, p. 40). É desejo aqui, portanto, considerar o par experiência/sentido, destacado pela ação de experimentar, como referência básica para as análises da pesquisa de campo.

Na associação com as práticas dos violeiros da tradição, o termo “experimentação” alude aos procedimentos didáticos exploratórios movidos pela relação entre a vontade (ou gosto pessoal) do aprendiz e os recursos oferecidos pelo ambiente. Observando a quantidade de instrumentos musicais cercados pela denominação de “viola¹¹¹” pode-se inferir que a experimentação permeia também o modo de construí-los. As variedades de violas encontradas apontam para o fato de que o tocador se utiliza de recursos do meio para adaptar, na base da “tentativa e erro”, as lições apreendidas na oralidade. Esse aspecto pode ser transportado ao fazer musical ao se observar também a maneira como os violeiros adaptam condições físicas, imaginárias e estéticas à sua técnica particular de se tocar o instrumento.

Baseadas nessas referências, as experimentações consistiam em condutas observadas nos participantes a respeito de suas experiências exploratórias na viola. Sendo assim, serão analisadas algumas situações de experimentação observadas a partir dos comportamentos dos aprendizes em suas investigações técnicas individuais, estimuladas pelo contato com o instrumento e/ou durante jogos musicais realizados.

XXX

Nos exemplos de experimentações individuais, o caso de José, aprendiz da Fábrica, é um a ser destacado. Após saber da possibilidade de se usar as unhas dos dedos da mão para intensificar o dedilhado na viola, o aprendiz passou a deixar as suas crescerem. Porém, deixou crescer as unhas de ambas as mãos, o que não costuma ser feito pelos tocadores, que se habituariam a deixar curtas as unhas dos dedos da mão que aperta as cordas¹¹². Apesar do

¹¹⁰ “[...] porque, como vocês sabem, a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência” (LARROSA, 2015a, p. 38).

¹¹¹ Como mencionado na parte “Assuntando” desta dissertação, são inúmeros os instrumentos musicais de cordas que recebem o nome de “viola”. Alguns autores (CORRÊA, 2015; DEGHI, 2001; PINTO, 2008) ainda agrupam como “violas brasileiras” instrumentos de cordas dedilhadas que têm em comuns aspectos físicos, históricos e estilísticos. Para diferenciar os tipos de violas, costuma-se agregar um segundo nome que a qualifica: viola caipira, viola de cocho, viola de buriti, viola nordestina, viola machete, viola fandanguera etc.

¹¹² O uso das unhas para o dedilhado costuma ocorrer também na técnica de muitos violonistas. Contudo, tanto na viola quanto no violão existem outras possibilidades de recursos para o dedilhado: dedeiras, palhetas, unheiras

professor e dos outros alunos mais experientes inicialmente tentarem demovê-lo dessa ideia, José insistia tanto em tocar dessa forma que foi possível estabelecer uma nova interpretação da situação: o aprendiz sentia-se confiante para experimentar sua própria forma de tocar.

Ao ser questionado sobre o porquê dessa escolha, José explicou:

É que as duas mãos eu gosto de deixar elas do mesmo jeito. Por exemplo: se quebrar uma *[unha]* eu tenho que deixar as outras unhas igual a ela. E, assim, como a unha tava muito grande e eu não tava conseguindo fazer os acordes no Rio Abaixo *[afinação da viola]*, aí eu tava procurando as pestana, que o dedo ficava reto e *[do outro jeito]* as unhas embaçava nas cordas... *[fazendo a pestana]* não precisaria ficar dobrando a unha, porque ela cresceu tanto que não tava nem dobrando ela. (JOSÉ)

José revela detalhes de sua pesquisa, inclusive as descobertas surgidas na adaptação às técnicas apresentadas pelo professor. Segundo o aprendiz houve a necessidade de

adaptar o tamanho das minhas unhas, porque quando elas já tavam um pouco grande como tá hoje, eu tava conseguindo tocar, mas só que dobrando a unha, porque minha unha é meio flexível, aí eu ficava dobrando pra ficar tocando, mas só que ela continuou crescendo mais e eu não cortei, e ela também não quebrou, aí eu tive que adaptar ao tamanho que a unha tava. (JOSÉ)

O resultado dessa pesquisa pessoal foi comemorado pelo aprendiz que comentou com a turma: “ficou muito melhor pra mim, porque eu mesmo procurando, eu descobri nas pestanas, eu fiquei descobrindo as notas de uma maneira mais fácil pra mim e de uma maneira menos complicada pra tocar”. A descoberta de José foi fruto de sua própria iniciativa de se adaptar à técnica do instrumento, facilitando a execução das demandas trazidas em aula:

eu achei mais fácil porque além de só ficar me preocupando com a pestana – que a pestana é só um dedo ou dois pra firmar mais ela – em vez de ficar me preocupando com três, quatro dedos pra fazer os acordes, me preocupava só com um ou dois pra fazer a pestana e apertava mais firme pra ficar dando a nota certinha. (JOSÉ)

A pesquisa do jovem aprendiz, assim que foi identificada pelo professor, passou a ser acolhida, como possibilidade aceita dentro do ambiente de aula. O obstinado processo de pesquisa de José era encarado com estranhamento pela turma, mas passou a ser assistido com mais atenção após ser endossado pelo professor. Algumas brincadeiras demonstravam a percepção dos outros aprendizes para esse caso, como quando José fora comparado ao

etc. O mesmo ocorre nos demais instrumentos de cordas dedilhadas que possuem estrutura física semelhante à viola (como guitarra elétrica, bandolim, baixo elétrico, banjo, cavaquinho, *ukulele* etc.).

personagem Zé do Caixão¹¹³. José retrucou: “é tipo isso, só que o Zé do Caixão não alimpa as unhas e eu alimpava”.

A postura demandada por parte do profesquisador com esse tipo de comportamento traz o entendimento de sua função como a de lançar o aprendiz no mundo das possibilidades e não prendê-lo no mundo das certezas – o *pré-figurativo* enquanto proposta de incitar o aprendiz a “se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como um artista diante de uma obra a criar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 37). Assim, ao respeitar a busca pessoal de José, o profesquisador não intentava atrasá-lo ou prejudicá-lo em seu desenvolvimento técnico, mas sim aproveitar sua própria vontade para orientá-lo e conscientizá-lo sobre possibilidades técnicas a serem criadas a partir de suas próprias escolhas e experiências.

Para José e para o grupo os resultados dessa “aventura” foram dois: um conhecimento técnico específico desenvolvido de forma autônoma e a consciência sobre a diversidade de técnicas e metodologias possíveis. Dessa forma, com o tempo José acabou tornando-se um “especialista” no assunto do manejo da viola com todas as unhas de ambas as mãos grandes e sempre que havia alguma questão sobre o assunto ele era requisitado a dar sua opinião ou relatar sua experiência¹¹⁴. A possibilidade de acolher e “indicar caminhos para invenção e a criação de novos princípios de ordem” (KOELLREUTTER, 1997, p. 42 apud BRITO, 2011, p. 38) para o ensino da viola possibilitou que determinados acontecimentos ganhassem uma importância maior do que usualmente ganhariam.

XXX

Em outro exemplo, a aprendiz Dioclécia (Fábrica) passou por momentos de pesquisa técnica que a levaram a decidir sobre a forma de segurar o instrumento. Quando a aprendiz segurou a viola pela primeira vez, imediatamente a posicionou junto ao corpo, inclinada para o lado direito¹¹⁵. Apesar de ser totalmente iniciante no instrumento, sua reação corporal automática foi decisiva para o professor levantar uma questão com a turma: qual seria a forma “correta” de se portar o instrumento? Tal discussão levou os aprendizes iniciantes a

¹¹³ “Zé do Caixão”, conhecido pelas suas unhas grandes, é o personagem do cineasta, ator e roteirista brasileiro José Mojica Marins.

¹¹⁴ Após a realização da trilha de viola, José acabou quebrando uma unha do dedo de uma das mãos e, por isso, acabou cortando todas as outras, confirmando seu depoimento sobre o motivo inicial de sua empreitada. Alguns meses depois o aprendiz aparou todas as unhas, pois começou a trabalhar em uma ótica.

¹¹⁵ Usualmente inclina-se a viola para o lado esquerdo, talvez pela questão da maioria dos tocadores ser destra.

pesquisarem formas mais confortáveis de segurar o instrumento¹¹⁶, promovendo uma observação consciente de sua investigação. Dioclécia, que é canhota, ao saber da possibilidade de tocar o instrumento inclinando-o para o lado direito, dedicou-se a experimentar essa possibilidade. Após um período de teste sem mudar o encordoamento¹¹⁷ (uma prática comum de muitos instrumentistas canhotos), a aprendiz foi se certificando cada vez mais de sua escolha, até que finalmente foi feita a inversão do encordoamento para a devida adaptação.

O período em que Dioclécia experimentava tocar com a viola inclinada para a esquerda, mas com as cordas ainda não invertidas, acabou tornando-se um caso de exceção na turma e tudo o que era orientado para o grupo deveria ser explicado à parte para ela. Para o pesquisador, essa situação, a princípio, se caracterizaria como um problema e poderia conduzir a sutis tentativas de deslegitimar as decisões da aprendiz, alegando motivos técnicos para tanto¹¹⁸. Contrariando isso, a atitude do pesquisador foi a de buscar contribuir com o desenvolvimento da pesquisa pessoal da aprendiz, para que ela mesma pudesse entender as características e motivações que levaram a sua decisão, que a princípio está além do “certo” ou do “errado”.

Uma situação análoga, mas relacionada ao universo da viola caipira, ocorreu quando alguns aprendizes, de forma espontânea, mudaram a afinação de suas violas. As violas dos aprendizes estavam afinadas em “Cebolão em Ré¹¹⁹”, porém, durante meados do curso de viola, o aprendiz José optou por alterar a disposição das notas de sua viola passando a utilizar a afinação de Rio Abaixo. O aprendiz conta o motivo da mudança:

No segundo dia de aula, o senhor [*Antônio, colega de turma*] veio com a sua viola em Rio Abaixo, até tocou e eu achei bonito o toque, e aí fiquei pesquisando na internet a tonalidade certinha, que eu já tinha o afinador de violão, das cordas, no meu celular, aí fiquei pesquisando a tonalidade certinha pra eu afinar certinho naquela tonalidade, aí achei na internet, aí anotei, aí fiquei trazendo a viola aqui na semana pra ficar afinando, no intervalo dos ateliês. Até tinha gente que passava assim e tentava tocar, falou que a viola tava desafinada, não era! É que estava metade em [*Cebolão em*]Ré, metade em Rio Abaixo, aí ficou meio a meio. Eu tinha

¹¹⁶ Para o tocador, ambas as mãos realizam tarefas complexas, portanto o único critério que pareceu relevante para esta escolha foi o do conforto corporal.

¹¹⁷ Ou seja, com os pares mais agudos para cima e os pares mais graves para baixo.

¹¹⁸ O professor poderia alegar alguns motivos: falta de tempo para se adaptar ao encordoamento; não obrigatoriedade de uma pessoa canhota ter de tocar com a viola inclinada para a direita; não obrigatoriedade de se tocar viola necessariamente com as cordas graves sempre viradas para cima e as agudas para baixo etc.

¹¹⁹ A padronização da afinação em “Cebolão em Ré” nas aulas coletivas deu-se pelos seguintes motivos: 1) promover melhor visualização das posições tocadas na viola pelos participantes; 2) facilidade para afinação através da referência do outro; e 3) por conta dessa afinação possibilitar alterações para outras afinações sem exigir muito da tensão das cordas. Tal escolha se deu principalmente pelo fato de que no começo do curso praticamente todos os aprendizes eram iniciantes e não possuíam viola nem, portanto, costumes técnicos predefinidos.

mexido nas cinco cordas de cima e faltavam as cinco de baixo, aí o pessoal ficou reclamando “nossa, que viola desafinada”. (JOSÉ)

Assim como José, que em sua pesquisa experimentava diferentes maneiras de se afinar o instrumento, Antônio, movido pela curiosidade, também alterou sua afinação, nesse caso para a tonalidade de Mi maior do Cebolão. Sua decisão também foi fruto de uma escolha estética baseada na referência ao violeiro Malaquias da Viola¹²⁰: “ele toca em Mi maior [Cebolão] e aí eu vi que o tom é bem mais bonito e eu achei mais fácil... aí quando eu tirei férias coloquei em Mi, né” (ANTÔNIO).

Essa escolha implicou em desafios específicos para Antônio e José durante as aulas, principalmente nas horas em que se trabalhavam exercícios em grupo com a turma afinada em “Cebolão em Ré”. Durante alguns exercícios ou músicas em que todos tocavam juntos os mesmos acordes (facilitando o trabalho visual de imitação), os dois aprendizes se destacavam, pois tinham que fazer posições diferentes dos demais para conseguirem tocar as mesmas notas. Esse destaque acabou sendo aproveitado pelo professor, tornando-se um artifício didático para demonstrar para a turma as implicações práticas de se tocar em grupo com diferentes afinações: os acordes, apesar de terem as mesmas cifras e, portanto, as mesmas notas, eram feitos de forma diferente em cada afinação.

Casos como os de José, Dioclécia e Antônio se manifestavam, muitas vezes de forma sutil, em uma experiência de aula coletiva e poderiam passar despercebidos para o professor. Esses casos demonstram que algumas decisões do aluno – aparentemente contraproducentes à rotina do professor – trouxeram poderosos desdobramentos para a aprendizagem do grupo. Essas situações exemplificam de que forma o professor pôde aproveitar as escolhas dos aprendizes para compartilhar suas experiências (ou a falta delas) no assunto, incentivando-os e indicando caminhos para suas experimentações. O professor também pôde provocá-los problematizando de forma construtiva e respeitosa suas decisões, compartilhando-as com o grupo, mobilizando a participação pessoal e buscando tornar coletivas as questões individuais. Foi preciso sensibilização do pesquisador para enxergar, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, os conteúdos a serem abordados, ou seja: “apreender do aluno o que ensinar”, como aconselhava Koellreutter (BRITO, 2011, p. 33).

XXX

¹²⁰ Violeiro e construtor de violas, Malaquias da Viola é conhecido pelas dezenas de vídeos postados e visualizados no site *YouTube* contendo informações técnicas, exercícios e estudos direcionados aos solos de viola presentes no repertório da música sertaneja (principalmente os pagodes sertanejos).

Além da postura didática aberta à experimentação, foi aplicado em ambos os campos o jogo dos “Toques e sons não convencionais”, inspirado no modelo de improvisação de “Pesquisa de Sons” proposto por Koellreutter, preocupando-se com o “desenvolvimento da sensibilidade musical” do aprendiz (BRITO, 2011, p. 97). Esse modelo foi pensado também como uma forma de integrar aprendizes iniciantes ao fazer musical coletivo.

Imaginando um jogo que pudesse trazer essas características, foi idealizada uma atividade que envolvesse uma *pesquisa sonora* com a viola que fosse elementar ou que simulasse o nivelamento técnico da turma. Para realizar isso foi idealizado um jogo em que a proposta era inventar um toque ou produzir um som que fosse totalmente inusitado ou que se distanciasse ao máximo de uma forma convencional¹²¹ de se tocar o instrumento. Assim, tanto aprendizes iniciantes quanto os mais experientes poderiam se colocar em uma posição de inventores de uma forma singular de se tocar a viola, buscando desenvolver a percepção de sua autonomia.

O jogo acontecia da seguinte forma: era dado um tempo para que os aprendizes realizassem uma *pesquisa sonora* com o instrumento, a fim de buscarem uma forma de se tocar a viola o menos convencional possível ou que produzisse um som no instrumento que fosse “fora do comum”. Portanto, pesquisar formas que se distanciassem de suas ideias técnicas e sonoras preconcebidas foi o modo de aproximá-los à atitude de pesquisa e exploração sonora a partir do “objeto-viola”. Após alguns minutos de pesquisa, cada participante demonstrou o seu toque para o grupo e, a partir do exposto, o professor levantou questões sobre os elementos técnicos de cada toque, com perguntas do tipo: “como faz para tocar assim?”; e também sobre elementos poéticos como: “qual o nome desse toque?”, buscando assim desenvolver a “identidade técnica” dos aprendizes.

Após essa etapa um novo momento se iniciava. Eram trabalhadas inúmeras combinações e jogos de *relacionamentos dialogais* em que esses toques eram utilizados a fim de internalizá-los e também de utilizá-los como elemento de interação sonora. Primeiramente era realizado um jogo chamado “Onda”, em que cada participante mostrava seu toque em sequência na roda. Após isso, passava-se para o “Tsunami”, que era o mesmo jogo, porém realizado em pares, ou seja, sempre com uma dupla tocando simultaneamente na sequência da roda, buscando estabelecer diálogos através do som. Outros exercícios, interações e jogos

¹²¹ A ideia de “convenção” da qual o jogo propunha se distanciar foi anteriormente explicada pelo professor como a forma de se tocar baseada nas referências prévias do aprendiz em relação ao instrumento. No caso do aprendiz iniciante, era indicado que este baseasse a noção de “convenção” em seu imaginário sobre o instrumento.

foram testados ao longo da aula, incluindo alguns exercícios dialogais de *concordância* em que a turma deveria tentar imitar o toque de cada um¹²².

O objetivo do jogo dos “Toques e sons não convencionais” foi discutir as questões técnicas implícitas nas mais diversas possibilidades de se produzir sons e formas de se tocar o instrumento. Ao distanciar-se de uma forma convencional, o aprendiz vivenciava uma experiência em que deveria pesquisar e inventar formas inéditas de produzir sons naquele objeto. Essa situação colocava todos os participantes em uma espécie de ponto comum em que não contavam tanto suas experiências prévias: todos se tornaram, de certa forma, iniciantes em relação aos toques dos outros, ao mesmo tempo em que eram proficientes em relação a seus próprios toques inventados. Eis a percepção da aprendiz Carla:

Achei aquilo incrível. Eu achei de uma habilidade muito grande, assim... de uma pureza, sabe? Isso é puro porque coloca todo mundo no mesmo lugar. Na realidade é só uma sutileza, né, que é um jeito da gente ver o quanto nós estamos em tantas coisas no mesmo lugar. Nós somos os mesmos, né. Com as mesmas habilidades também. Então isso foi muito... achei que foi de uma sensibilidade muito grande, me chamou muita atenção. Ali ganhou pra mim, sabe... e assim, é um lugar que você... não é um jogo de ego. É puro. Entendeu? [...] eu achei que ganhou ali. Muito importante. Na música isso é muito importante. (CARLA)

Na fala da aprendiz, constata-se que sua impressão desse jogo é que ele possibilitou que a turma fosse equalizada ao nível da descoberta através de uma *pesquisa sonora* (e gestual) que fosse nova para todos. Alguns aprendizes criaram toques em que se misturava uma forma de se tocar inédita com a busca por timbres não convencionais (inclusive utilizando objetos). Alguns aprendizes inspiravam-se em outros instrumentos: Fagner elaborou o seu toque chamado “Berimbola”, inspirado tanto no som quanto na técnica do berimbau; Mário se inspirou na kalimba (instrumento acústico com linguetas de metal) ao percutir as cordas da viola; Mayki se inspirou na guitarra elétrica, seu instrumento de atuação profissional ao fazer a técnica do *tapping*¹²³; e Carla no Rum, Rumpi e Le – os três atabaques utilizados em cerimônias de religiões afrodescendentes como o Candomblé e a Umbanda – para elaborar uma sequência de percussões na viola. Os demais tiveram outras referências: Bruno se inspirou nas artimanhas do violeiro Renato Andrade¹²⁴ para inventar seu toque “acrobático”, em que virava o tampo da viola para frente; e Marco, aprendiz iniciante, se

¹²²Estes e outros exercícios de imitação serão abordados com mais detalhes no subitem “Imitações” desta dissertação.

¹²³ Também chamado de “two hands” que remeteria à ação de “digitar” com as duas mãos as cordas no espelho do instrumento.

¹²⁴ Renato Andrade (1932-2005) é considerado um dos precursores da utilização instrumental da viola no âmbito da música de concerto.

baseou na imagem de um animal para criar um toque percussivo complexo e repleto de dinâmicas, batizado de “Jacaré do Papo Amarelo”. Esses toques e suas inspirações revelavam muito das ideias dos aprendizes sobre o que consideravam “convencional” e “não convencional” na técnica e na sonoridade da viola caipira.

Edison foi um aprendiz que apresentou um toque de sua autoria na viola, intitulado *Countryside Melody*¹²⁵, que acabou sendo utilizado em diversos momentos do curso. Segundo o aprendiz, “a ideia foi reproduzir a técnica do banjo na viola” e, para isso, utilizou uma progressão harmônica tonal (I – II⁷ – V⁷ – I) na afinação de Cebolão em Ré através de um dedilhado inspirado no gênero *country/bluegrass* (“Figura 17” e “Figura 18”). Apesar de o aprendiz ter “desobedecido” a instrução do jogo (que era de inventar naquele instante um toque não convencional através de uma *pesquisa sonora*), percebeu-se que sua iniciativa não estava totalmente fora do contexto, já que transportou uma possibilidade técnica de outro instrumento (banjo) para a viola, cumprindo a condição do “não convencional para o instrumento”. A partir da invenção de Edison, o professor resolveu expandir ao grupo uma possibilidade de realização coletiva propondo a utilização do toque do cururu como forma rítmica de acompanhamento e adaptando o dedilhado da melodia aos recursos idiomáticos da viola caipira, combinando a escala duetada e notas pedais. Esse transporte – aproximando uma técnica não convencional àquela mais convencional da viola – gerou um toque (mais caracterizado pela tradição caipira violeira) que foi batizado pelo grupo de “Cururu do Mississippi”.

¹²⁵ “Melodia do campo”, traduzindo literalmente.

Figura 17 – Trecho inicial do dedilhado original da música composta pelo aprendiz Edison, “Countryside Melody”.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Figura 18 – Adaptação de trecho inicial da música composta pelo aprendiz Edison, “Countryside Melody”.

Fonte: Acervo do pesquisador.

A comparação entre os toques original e o adaptado às técnicas da viola (observado nas figuras 17 e 18) propiciou um momento para a exposição de características técnicas específicas da viola caipira (ritmos, estilos, escala duetada e acordes), demonstradas também através da notação musical como uso de tablatura rítmica, graus numéricos e barras de compassos como forma de organizar as cifras dos acordes.

A partir dos jogos desenvolvidos com a pesquisa e criação de timbres não convencionais na viola, percebeu-se a tomada de consciência por parte dos aprendizes e do professor nos seguintes aspectos:

- Desenvolvimento do potencial criativo de qualquer pessoa;
- Possibilidades técnicas de execução dos toques de viola;
- Possibilidades de transmissão das técnicas da viola;
- Ampliação da ideia de música (rumo à fase “que opera com todo e qualquer tipo de som, incluindo ruídos” (BRITO, 2011, p. 149); e
- Interação entre os improvisadores (BRITO, 2011, p. 149).

Não foram poucas as dificuldades em se trabalhar essa proposta. O nível de abstração desse tipo de jogo conflitava com a expectativa de muitos aprendizes em tocar algo mais familiar às suas *ideias de música*, como expressa João referindo-se às atividades de experimentação sonora:

tem muita coisa que não é a música, no caso, esses batidão [*percussão na viola*] que nós tava fazendo... não é música, é um começo... porque ninguém entende nada... então o que eu falo é assim, o processo de passar uma música, uma música: “vâmo aprender aquela música”. Depois: já sabe? passar outra... (JOÃO)

O aprendiz João, da Fábrica, finalizou a trilha um tanto insatisfeito no que diz respeito ao seu desenvolvimento no repertório cancionero: “pra mim não teve resultado, vâmo dizer, teve resultado quando cê passou as nota [*acordes*], aí sim, mas aquelas... aquele negócio de bater em viola...” (JOÃO). Sua fala demonstra a dificuldade do pesquisador em sintonizar a proposta didática com as *ideias de música* dos participantes. Contudo, demonstra também que a constante reflexão sobre a prática ocorreu de forma sistemática durante as aulas, alinhando-se aos pensamentos do *pré-figurativo*, que desenvolveria no aprendiz o senso crítico, a fim de guiá-lo por uma aprendizagem autodirigida e criativa, em parceria com o professor, que deveria “levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 38).

A conduta do professor em abrir a roda para o debate proporcionou colocações fundamentais dos aprendizes, que muitas vezes contestaram alguns procedimentos realizados. Suas expectativas foram evidenciadas através de suas ideias de música e de viola, assim como suas ideias de ensino de música e ensino de viola. Essas ideias refletiram no comportamento de alguns deles, influenciando seus níveis de abertura, predisposição e resistência às experiências vividas. Imagina-se que esse nível de adesão às atividades mais experimentais poderia aumentar à medida que o pesquisador desenvolvesse previamente sua formação e prática no assunto, e na habilidade em preparar uma turma heterogênea para esse tipo de atividade.

Foi interessante perceber, contudo, como essa experiência ecoou em futuras descobertas. Quase um ano depois dessa experiência, Antônio (Fábrica) revelou sua surpresa ao contar que, assistindo um violeiro se apresentar na televisão, identificou em seu toque o gesto e som quase idênticos aos que havia criado experimentalmente no jogo dos “Toques e sons não convencionais” aplicado no início do curso: “pois então, o violeiro tava tocando uma música na televisão e eu vi que ele tava usando aquele dueto e eu lembrei que eu tinha feito esse dueto naquele exercício que você passou na primeira aula” (ANTÔNIO). Antônio se

referia ao ponteio duetado que “inventou” durante o jogo dos “Toques e sons não convencionais” na viola. Esse caso mostra que a criação “às escuras” do aprendiz naquele jogo realizado no início da trilha foi finalmente conectada a uma referência concreta, que se deu a partir da observação do toque de outro violeiro. Antônio, já com outra maturidade, conseguiu entrelaçar a *pesquisa sonora* de outrora à sua recente observação, revivendo e ressignificando sua própria descoberta através do processo comparativo.

Já para aprendizes iniciantes – como Marco (SESC) –, essa experiência tornou-se especialmente curiosa. Marco, por desconhecer por completo quaisquer técnicas da viola caipira, acabou criando nesse jogo um toque em que combinava elementos percussivos tocados na parte de trás do bojo do instrumento. Esse toque complexo de gestos percussivos foi apelidado por ele de “Jacaré do Papo Amarelo” e acabou sendo constantemente lembrado pela turma durante o curso da oficina. Essa experiência teve uma repercussão interessante

principalmente pra mim que não tinha contato com instrumento nenhum. Um exemplo: o dia que eu fui lá com a turma da manhã [*Turma I*] fazer uma visita, eu notei ali que tinham várias pessoas ali que já tocam, têm bastante intimidade com o instrumento, né. Aquele exercício [*jogo dos “Toques e sons não convencionais”*], por [*eu*] tá até começando, pra mim foi muito legal até tentar desinibir, né, sei lá... muito legal. (MARCO)

Marco conseguiu, mesmo que de forma rudimentar – e um tanto “perdido” –, ter condições de participar musicalmente de uma atividade coletiva: interagindo com aprendizes mais experientes. Para Marco a experiência foi marcante: “Eu, vendo eles tocarem, de uma certa forma... aquilo foi me clareando também alguma ideia” (MARCO). Esse jogo diminuiu a distância entre o aprendiz iniciante e o restante da turma e, nesse caso, ainda destacou seu peculiar toque criado na viola a ponto do aprendiz Mário fazer referência a ele ao destacar a importância da mistura entre aprendizes iniciantes e experientes nesse jogo: “sim, porque sem isso aí [*contato com aprendizes iniciantes*] não teria o ‘Jacaré do Papo Amarelo’, né. Porque aí cada um usou um recurso que tinha e ficou legal pra caramba” (MÁRIO).

A própria ação de experimentar proporcionou formas de ensinar e aprender sintonizadas com um tempo “não produtivo”, comprometido com os diferentes processos de aprendizagem. Experimentar demandou do pesquisador um tempo mais extenso, até que fossem definidas com clareza as atividades, exercitando sua paciência para que evitasse submeter possíveis descobertas a prazos e resultados definidos. Momentos de prática acabaram sendo intercalados com momentos de reflexões e debates – meios para tentar estabelecer acordos entre os participantes, mas que acabavam causando interrupções no fazer

musical. Segundo a percepção do aprendiz André, a quantidade de conversa nesta prática coletiva deveria ser dosada, pois

eu acho que a proposta da roda de viola tem um ladinho sagrado musical. Se a gente se abrir pra falar, a gente deve não falar duas vezes no mesmo dia – deixar pra anotar na cuca pra falar no próximo encontro... e buscar se exprimir através da viola muito mais. Quer dizer, se tem uma conversa pra [se] lançar uma proposta, é válida... agora, se tem pra lançar e tem também pra ficar comentando, daí realmente fica a maior parte do tempo sem o instrumento, pra mim na minha limitação de ser humano, não atingiu a minha expectativa – e não tô querendo corrigir ninguém. A minha expectativa é que tenha um bom tempo na roda de viola soando a viola, né. E sons e vozes, todas as vozes possíveis, musicalizando, porque aí é compartilhado. Cada vez que a gente para pra conversar é uma pessoa emitindo os seus conceitos e os outros como escutadores, né. Isso pode ser uma proposta, mas eu não entendi que a proposta era essa, eu entendi que a proposta é a da roda de viola. (ANDRÉ)

O retorno de André sobre a proposta da roda de viola trabalhada na oficina revela o quanto foi difícil para o pesquisador promover a conciliação equilibrada entre o fazer e o “refletir sobre o fazer”. No caso das atividades envolvendo experimentações tornava-se fundamental incitar certas discussões a respeito do que foi realizado, o que, de fato, acabava muitas vezes tomando bastante tempo dos encontros. Como o pesquisador muitas vezes adotava uma postura de não planejar a aula, as atividades acabavam sendo desenvolvidas durante o processo, inspiradas nas ideias que os aprendizes traziam ou expressavam sobre a viola e/ou sobre a música ligada ao instrumento. Muitas vezes os *insights* acabavam acontecendo somente nos momentos finais da aula, pois necessitavam daquele tempo de incertezas para se materializar.

Assumir essa condição da incerteza foi fundamental para o pesquisador aguçar seus sentidos a fim de enxergar possibilidades experimentais nas expectativas dos aprendizes e de si próprio. Buscando a cumplicidade dos participantes, o pesquisador se permitiu estar perdido para construir junto com o grupo o trajeto da aula, imaginando, explorando, pesquisando, repetindo e experimentando: o caminho que se faz ao caminhar.

3.4.2 Imitações

A imitação foi um recurso constantemente utilizado nas aulas de viola das oficinas realizadas durante a pesquisa de campo. Inspirada em uma das maneiras como o violeiro da tradição aprende a tocar, a imitação se comprometeu com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir de sua capacidade de invenção através de sua tentativa de imitar algum som ou toque na viola.

Observa-se, a partir das experiências dos violeiros da tradição oral, que a tentativa de se imitar “o outro” ou “algo” faz parte de sua “metodologia” de aprendizagem e estudo no instrumento. Esse recurso, ao ser transportado para as experiências das oficinas realizadas, pôde estimular a autonomia nos aprendizes – para seu desenvolvimento técnico. Além disso, favoreceu a conexão com um procedimento típico da tradição do violeiro, ligado à aprendizagem por meio da oralidade.

O recurso da imitação inspirado na tradição oral foi realizado nesta pesquisa a partir de uma perspectiva *pré-figurativa* que serviu de base para exercícios que buscaram transportar situações presentes na comunicação humana para o plano sonoro-musical através de relacionamentos dialogais *concordantes*. Nessa ótica, a *concordância* pode ser dividida em dois tipos: *imitação* e *variação*. A imitação seria aquela que “concorda, imita e confirma, adotando as mesmas características e ações (célula rítmica, melódica, *mot*)” (BRITO, 2011, p. 165), ou seja, aquela que busca reproduzir exatamente, ou o mais fiel possível, a referência sonora a ser imitada. Quando a *concordância* é “acrescida de mais ideias” torna-se “variação” e relaciona-se a um “comportamento que se adapta, mas variam as características” (BRITO, 2011, p. 166)¹²⁶. Neste caso, o imitador seria um tradutor do estímulo sonoro, necessitando de maior senso de abstração para reproduzir ao seu modo a referência sonora a ser imitada. Nas experiências que ocorreram durante a pesquisa de campo, o diálogo da *concordância* foi desenvolvido tanto através da *imitação* quanto da *variação*, envolvendo, portanto, diferentes graus de abstração (inclusive trabalhando, por vezes, a *discordância* enquanto forma de contraponto à imitação). Aqui serão lembradas, interpretadas e analisadas algumas experiências que envolveram o diálogo da *concordância* através da imitação e da variação por meio da apreensão rítmica, melódica e exploratória na viola caipira.

xxx

A apreensão rítmica ocorreu a partir da imitação de algumas levadas rítmicas específicas ligadas à produção musical da tradição oral e do segmento sertanejo – como o cururu, toada, pagode de viola e guarânia – que foram expostas pelo professor também a partir de pedidos e sugestões dos aprendizes. Os ritmos foram transmitidos da seguinte forma: o professor tocava para os aprendizes e eles tinham de tentar imitá-lo a partir do que viam e ouviam.

¹²⁶ A forma variação dentro da história da música ocidental “figura como sendo a forma instrumental de prática mais antiga e quase sem interrupção no seu uso” (KATER, 1988).

A imitação foi proposta de duas maneiras: através de mimetismo e através da alternância. O mimetismo ocorria quando o professor tocava o ritmo constantemente e o aprendiz deveria imitá-lo, tocando com o professor, buscando aos poucos sincronizar seu toque ao dele em um processo de aproximação mimética. Esse processo, sendo realizado em grupo, proporcionava o desenvolvimento da percepção relacionada à integração da escuta individual à escuta do todo, já que o grupo ia, aos poucos, alinhando-se ao toque exposto. Na tentativa de imitar, os aprendizes acabavam criando uma maneira própria/singular de executar o toque de referência do professor, o que possibilitava ao pesquisador abordar a característica da diversidade dos toques e a consciência de que não há uma única verdade na aprendizagem da viola: cada tocador acaba desenvolvendo sua própria maneira de tocar. Por meio do fazer musical coletivo orientado pelo professor, o aprendiz pôde perceber que essa pluralidade de técnicas e estilos não é sinônimo de “caos”, nem de “informalidade”, mas representa um aspecto da normatividade dinâmica presente na tradição do violeiro – desenvolvida a partir da oralidade e estendida à produção do segmento sertanejo. Dessa forma, o professor considerou a pluralidade presente na produção musical ligada à viola, não apenas mencionando sua existência, mas buscando experimentá-la através da prática dentro do espaço de ensino.

O trabalho de escuta era ainda estimulado pelo professor, que realizava pequenas alterações no toque demonstrado e propunha que fossem assimiladas pelos aprendizes enquanto tocavam, em um processo orgânico de mimetismo musical e gestual. Assim, a sincronia do grupo ocorria de forma contínua, havendo interferência do professor nos momentos de distração dos participantes, estimulando-os a prestarem mais atenção à sua escuta. Assim, a cada pequena alteração, o grupo estaria se adaptando para tocar junto, sendo difícil saber, com um olhar de quem está de fora, quem estaria imitando quem. Esse jogo foi apelidado de “Rei do gado¹²⁷” e permitiu a variação da pessoa que seria imitada, tornando-se um jogo de constantes e múltiplos estímulos para a imitação¹²⁸.

Já o processo de imitação rítmica pela alternância, ou “*ping-pong*”, ocorria através da dinâmica de eco (ou “pergunta e resposta”), em que primeiramente o professor realizava a

¹²⁷ Referência à moda de viola homônima, de autoria de Teddy Vieira e gravada e lançada em 1961 pela dupla Tião Carreiro & Pardinho.

¹²⁸ Um jogo de imitação com uma narrativa bem clara foi realizado cerca de um ano antes desta pesquisa de campo com a turma de violeiros em Brasília. Dois integrantes representavam dois políticos de partidos opostos e que possuíam discursos discordantes. Eles “discursavam” para o público através de seus toques inventados e, dependendo do grau de convencimento em seu discurso, as pessoas ficavam livres para apoiar um ou outro, imitando seu toque-discurso, criando um coro de adeptos para cada político. O grau de convencimento deveria ser baseado em critérios estéticos e técnicos (elaboração do toque, facilidade para tocar e gosto pessoal) e critérios performáticos (simpatia e força de convencimento do “palestrante”).

célula rítmica isolada dos toques do cururu, toada ou guarânia (*ping*) para, em seguida, o aprendiz imitá-la (*pong*), buscando ecoar o mesmo som, ainda que com outra técnica. Assim, ao alternar continuamente esses fragmentos sonoros, foi possível expor aos aprendizes a ideia do efeito rítmico desejado. Essa dinâmica era repetida algumas vezes, podendo, inclusive, realizar a mudança do aprendiz imitador, mas mantendo sempre a alternância com o professor, que repetia novamente o toque inicialmente apresentado. Essa dinâmica também foi realizada de forma sequencial na roda, como uma brincadeira de “telefone sem fio”, em que a levada rítmica ia sendo passada de um aprendiz para o outro, seguindo a ordem da roda. Essa última dinâmica tornava ainda mais nítida a diferença entre cada uma das formas de execução rítmica apreendidas na viola – percepção favorecida pela comparação. Em cada uma das dinâmicas alternadas do *ping-pong* e do “telefone sem fio” buscou-se estimular a memória do aprendiz para imitar de forma criativa, adaptando e acomodando um estímulo apresentado à sua própria realidade técnica.

Observou-se que ambas as experiências de imitação rítmica realizadas (mimetismo e alternância) mobilizaram estados de alerta, decorrentes da tarefa de se captar de improviso – e no instante – determinado gesto e som na viola. A partir do momento em que os aprendizes começavam a estabilizar o que foi apreendido através da imitação rítmica iniciava-se o trabalho de exposição, comparação, reflexão e depuração com o grupo do material pesquisado individualmente. Era pedido que cada participante expusesse para o grupo, isoladamente, a forma como apreendeu o toque a partir da referência do professor e do grupo. Assim, era possível tecer comentários técnicos e também estimular que outros aprendizes comentassem o que perceberam de diferente e peculiar em cada toque apresentado. Esse momento tornou-se propício para evidenciar as diversas possibilidades técnicas e estilísticas no instrumento, validando a diversidade como elemento fundamental para o ensino da viola.

Também foram realizadas algumas interações musicais com os aprendizes. Cada participante, um por vez, permanecia um tempo determinado mantendo o ritmo (podendo ou não alternar alguns acordes) enquanto o professor improvisava um fraseado melódico sobre o campo harmônico sugerido pelo acorde. Essa atividade também incentivava a escuta mimética, porém de forma mais sutil, pois a dupla estaria unida apenas pelo andamento, sendo que cada um estaria fazendo uma ação bem diferente do outro. Nessas condições, era orientado ao aprendiz que mantivesse o ritmo, mas prestasse atenção ao fraseado melódico, o que constantemente desafiava sua concentração. O jogo foi apelidado de “Atrapalha que eu te escuto”.

Além dessas dinâmicas, ressalta-se também o uso de alguns artifícios corporais e vocais para a apreensão rítmica. Cabe aqui citar três exemplos realizados com aprendizes da Fábrica durante a aprendizagem do ritmo do cururu: o “Bê-a-bá”, a “Batucada” e a “Catira”. No “Bê-a-bá”, procurou-se estabelecer associações silábicas entre alguns nomes de aprendizes e o toque do cururu. Os nomes de três sílabas eram melhores para esse intento. Foi dada a orientação para que os aprendizes tentassem adaptar seus próprios nomes ao ritmo do cururu, o que acabava por transformar a sonoridade dos nomes de cada um. O nome que marcou a atividade pela forma como se adaptou ao ritmo foi o da aprendiz Fátima, pois os outros aprendizes conseguiram por muito tempo acessar de memória o ritmo do Cururu recordando a associação rítmica feita com o nome da colega: Fá...ti-ma¹²⁹.

Também um recurso apelidado de “Batucada” foi utilizado para se aproximar do ritmo do cururu de forma mais acessível ao aprendiz iniciante através da percussão no bojo do instrumento. A percussão era realizada com as mãos na própria viola, deitada no colo dos aprendizes, virada com o tampo para baixo e o fundo para cima. O som da percussão na madeira do instrumento, por ser mais seco, possibilitava uma maior definição do ritmo a ser tocado, ilustrando melhor o desenho rítmico para o aprendiz iniciante. A atividade era alternada com um momento em que cada aprendiz por vez desvirava sua viola e rasqueava o cururu, acompanhado pelos toques percussivos dos demais participantes.

O “catira” refere-se ao uso do sapateado inspirado na Dança de São Gonçalo – folguedo em que os foliões sapateiam e palmeiam enquanto tocam viola. O sapateado observado nessa dança executa a mesma célula rítmica do toque padronizado do cururu na viola caipira¹³⁰ e, a partir disso, foi realizada a ponte em sala de aula, em que o professor demonstrava a batida dos pés e a turma imitava (“Figura 19”). O ritmo, uma vez imitado pelo pé, no passo e no caminhar, ajudou a internalizar corporalmente o toque de viola, facilitando o acesso do aprendiz ao toque no instrumento. Vislumbraram-se ali possibilidades de conexão entre a tradição oral e a sala de aula através do corpo, com determinadas funções coreográficas ligadas aos folguedos. Esses três artifícios realizados (Bê-a-bá; Batucada e Catira) auxiliaram na assimilação do ritmo do cururu pelos aprendizes, ao mesmo tempo em que desenvolveram aspectos musicais através do movimento e produção corporais.

¹²⁹ Outros tipos de nomes eram adaptados ao cururu ou traziam novas possibilidades rítmicas, como o toque da toada, que foi exemplificado com o nome do aprendiz Sebastião (se-bas-ti-ão), ou o ritmo da guarânia, com o nome da aprendiz Dioclécia (di-o-clé-ci-a).

¹³⁰ Foi possível observar que esta dança apresenta a mesma célula rítmica do cururu presente no repertório do gênero musical caipira/sertanejo a partir de experiência vivida com o Grupo de São Gonçalo de Piracaia em função realizada nas proximidades da cidade de Piracaia (SP) no dia 15 de novembro de 2015.

Figura 19 – Aprendizes da Fábrica de Cultura aprendendo o toque do cururu através da catira. Fonte: Acervo do pesquisador.

É importante ressaltar que o exercício de representação gráfica do toque rítmico na viola mostrou-se um recurso que também muito auxiliou na assimilação da imitação do cururu pelos aprendizes. Exercitar o transporte de um gesto mecânico na viola para a grafia tornou-se uma forma de imitação abstrativa, muito importante para se entender o caráter funcional da notação musical, tantas vezes idealizada precipitadamente pelo aprendiz de música como condição indispensável para a realização musical.

Durante o trabalho com o ritmo do cururu foi sugerido que os aprendizes tentassem grafar na lousa o que haviam feito na viola¹³¹. No caso, os aprendizes utilizaram traços e pontos para demarcar as partes do toque, com setas indicando o sentido de cada batida. Assim, associaram possibilidades gráficas (novas e já conhecidas) à realização motora com a viola (ver “Figura 20”).

¹³¹Esta mesma experiência de representação gráfica foi realizada com o toque da toada, da guarânia e do pagode sertanejo.

Figura 20 – Lousa com propostas de notação gestual para o toque do cururu feitas pelos aprendizes da Fábrica de Cultura da Brasilândia.
Fonte: Acervo do pesquisador.

Nessa ocasião, ocorreu um fato curioso na turma da Fábrica. Na escrita na lousa, alguns aprendizes arriscavam escrever o gesto do toque do cururu, enquanto o aprendiz João, que não sabe ler nem escrever, precipitava-se a ajudar os colegas e a dar sugestões até que, tomando coragem, foi à lousa e experimentou grafar a transposição do gesto para a escrita. A pesquisa individual de João aqueceu o debate sobre as diversas possibilidades de grafia e a cada sugestão havia uma reflexão e uma problematização feita pelo professor, que questionava pontos como “essa escrita é acessível a todos?”, “essa escrita traduz exatamente o que você está fazendo?” e “há outra forma de grafar esse gesto?”. O respeito ao tempo de percepção e descoberta dos aprendizes foi, nesse caso, fundamental para que pudessem absorver e refletir sobre as possibilidades de representação gráfica propostas a partir daquilo que realizavam gestualmente com o instrumento. Essa proposta revela um procedimento recorrente nas ações do pesquisador: estimular a ação (apreensão do toque) antes da figuração (escrita do toque apreendido).

Além dessas, outras atividades envolvendo ludicidade e improvisação através da imitação de elementos rítmicos foram esboçadas durante as oficinas. Muitas delas surgiram a

partir das condições do local, dos assuntos tratados com os participantes e de *insights* do professor em sala, enquanto outras vieram de ideias preestabelecidas.

XXX

A apreensão melódica através da imitação seguiu um procedimento parecido com o realizado por meio da rítmica, porém com algumas peculiaridades. Primeiramente, no caso da imitação melódica, optou-se por trabalhar apenas a partir da alternância, enfocando o aspecto mais dialogal dos fraseados melódicos, propícia para a realização de *exercícios de comunicação* entre os participantes (enquanto que o trabalho rítmico, que envolveu a repetição de pequenos padrões gestuais na viola, tornou-se propício para a imitação mimética). Segunda diferença entre a imitação rítmica e a melódica: na rítmica tornou-se mais interessante trabalhar jogos e desafios enquanto o aprendiz ainda estava aprendendo o toque, sem necessariamente ter de aprendê-lo antes para jogar; enquanto que na melódica optou-se por desenvolver primeiramente alguma familiaridade prévia com as posições, decorando a escala¹³². Essa escolha ocorreu porque, a partir dessa familiarização básica, era possível realizar inúmeros exercícios e jogos musicais sem que o aprendiz se preocupasse tanto com a coordenação motora.

Foram utilizadas como elementos técnico-melódicos a serem imitados pelos aprendizes as escalas duetadas da viola caipira. Essas escalas representam um recurso idiomático para o instrumento, sendo de fácil “acesso” (só precisa de dois dedos para pontear) e muito utilizadas pelos tocadores de viola, independentemente de seu nível técnico (GARCIA, 2010). Em um primeiro momento, dedicou-se à exposição dessa escala (a exemplo da “Figura 15”) e à forma de se fazer, incluindo algumas sugestões para o uso dos dedos. Esse trabalho foi acompanhado pela relação de cada posição da escala com um grau numérico, referindo-se ao uso de números como forma de referenciar a escala maior, facilitando sua apreensão pela turma¹³³, tal como exemplificado na “Figura 21”.

¹³² Isto foi desenvolvido primeiramente apresentando a escala duetada, depois apontando sua localização no instrumento, desenhando na lousa suas posições no braço da viola e, por fim, fazendo exercícios em que o grupo tocava junto a escala, a fim de memorizar as posições e relacioná-las aos graus da escala maior.

¹³³ O uso de graus facilita a referência às posições e às questões de grafia para aprendizes pouco ou nada familiarizados à notação musical. É um recurso largamente usado no estudo de harmonia funcional e na cifragem dos acordes. Foi adotado o uso de graus nesta pesquisa por ser elemento recorrente na atuação do pesquisador enquanto professor de viola. A partir de experiências prévias, verificou-se que o uso de graus facilita o acesso do aprendiz não iniciado na escrita musical à percepção das relações internas dos intervalos que constituem uma escala musical.

Figura 21 – Lousa com indicação de graus para cada posição da escala duetada na viola.
Fonte: Acervo do pesquisador.

Dadas as posições de escala maior duetada (associadas a graus numéricos) foram realizados exercícios¹³⁴—a fim de fixar as posições – e jogos dialogais de *imitação* e de *discordância* (contraste). A imitação melódica era proposta a partir de duas maneiras: aquela em que era possível de ser imitada e aquela em que era “impossível” de ser imitada, e que, portanto, deveria ser inventada, configurando-se em uma variação. Esta última ganhou o nome de “Me engana que eu gosto”.

A imitação “possível de ser realizada” de forma literal baseava-se na dinâmica de se apresentar uma sequência de pares de notas da escala duetada (nomeados como graus da escala maior) que o aprendiz tivesse condições técnicas de reproduzir o mais fielmente possível. Em geral, o professor utilizou sequências de três posições de duetos, escolhidas de acordo com o nível técnico do aprendiz. Os ecos (imitações) eram feitos individualmente. O professor ficava no meio da roda e ia dialogando com cada aprendiz por vez, expondo o fraseado que deveriam imitar. Essa etapa intentava familiarizar os participantes com a

¹³⁴Eram realizados diversos tipos de exercícios feitos em grupo a fim de desenvolver a coordenação psicomotora dos aprendizes nas posições das escalas duetadas. Os exercícios eram orientados a partir do uso de graus que serviam para identificar cada posição da escala no braço da viola.

dinâmica do jogo de imitação, preparando-os para a próxima etapa, em que seria necessário maior atenção, prontidão e criatividade.

Na segunda etapa, era realizado o jogo “Me engana que eu gosto”, que se baseava na exposição de uma sequência de notas – em uma frase melódica feita com a escala duetada (previamente familiarizada pelo aprendiz) – que fosse grande ou complexa demais para a apreensão completa e imediata, dificultando assim a imitação exata. A exposição de algo que o aprendiz não conseguiria imitar – mas que deveria, a todo custo, tentar fazer de forma precisa – procurava incentivá-lo a se utilizar da criação em caráter emergencial como forma de cumprir o jogo. Nesse caso, a intenção era fazer com que o aprendiz completasse seus lapsos de memória com suas próprias invenções sobre a frase apresentada. Sendo essa a condição estabelecida aos participantes, entendia-se que o exercício criativo fazia parte do jogo e, nesse caso, era muito bem-vindo – daí o nome “Me engana que eu gosto”.

Apesar dessa condição previamente estipulada, era comum aos aprendizes demorarem até entrar no “espírito do jogo” e, de fato, “enganarem” o professor, inventando um toque a partir da referência a ser imitada. A dificuldade na realização desses exercícios e jogos de imitação criativa foi relatada por alguns participantes como decorrente de ser prática pouco usual em suas experiências de aprendizagem anteriores. Rosa traduz essa constatação relatando que “é difícil porque a gente não tá acostumada com isso, né? Então eu tive um pouco de dificuldade, mas eu tentei. Mas eu achei bem interessante e inusitado, porque a gente não tá acostumada, não tá habituada [...] à escuta e à reprodução” (ROSA). Para Rosa e outros aprendizes, essa experiência foi desafiadora (até mesmo um pouco incômoda). Quando questionada se havia conseguido imitar perfeitamente o fraseado apresentado pelo professor, o aprendiz expõe a característica presente no exercício da variação: “[...] eu não consegui, exatamente igual não. Era uma cosa parecida” (ROSA). Mário também traduz em suas palavras a experiência da imitação enquanto variação: “[...] e aí você consegue tocar igual, não consegue, vai tentando fazer igual, fica parecido...” (MÁRIO).

Mário, ao narrar sua percepção sobre a experiência, demonstra que atingiu certo nível de consciência sobre seus próprios processos de aprendizagem.

no meu caso eu também tive dificuldade, só que pra mim pegava mais o visual do que a escuta, entendeu? Essa é a diferença. Por exemplo, de eu pegar, por exemplo, alguma coisa que a gente grava aqui e colocar pra ouvir em casa sozinho. Acho que a ideia de estar em roda aqui é a questão do cara tá tocando ali eu tá olhando ele tocar, e eu tentar imitar o movimento dele ali, a posição que ele tá fazendo. Acho que isso aí é muito bom... eu me peguei mais nisso e achei difícil também. (MÁRIO)

A situação do jogo criou condições para que o aprendiz pudesse perceber e identificar suas dificuldades tanto no que diz respeito à percepção sonora quanto ao desenvolvimento psicomotor. Para Mário, foi importante reconhecer através dos exercícios de imitação que ele ainda se apegava muito à visualidade para conseguir imitar ou “tirar de ouvido” um som na viola. Essa percepção foi promovida pela experiência dialogal em roda onde o estudante havia notado o quanto abusava da orientação visual, e não da audição, para imitar. Essa compreensão de Mário decorreu de algumas estratégias que fizeram o exercício ser realizado de uma forma diferente. O professor fez uso de outros instrumentos (e outros meios como gravações em áudio) para servir de fonte sonora para a imitação e também colocou os próprios alunos para criar um toque a ser imitado. Essa prática dialogal aumentou o teor de desafio no jogo da imitação, estimulando ainda mais o desenvolvimento de uma escuta consciente e atenta nos participantes.

Em uma variação do “Me engana que eu gosto” realizado durante a oficina na Turma I do SESC foi utilizado o piano disponível na sala como fonte sonora para a imitação na viola. O exercício começou como de costume: a partir da referência sonora do professor ponteando a viola enquanto cantava os graus numéricos correspondentes à escala apresentada. A partir daí seguiram três passos de dificuldade: 1) ocultar a fonte visual do professor na viola, 2) ocultar a menção aos graus feita pelo professor e 3) mudar o timbre e instrumento da fonte sonora, no caso, usando o piano.

A situação lúdica do “Me engana que eu gosto” potencializou o trabalho da imitação que, além de promover o desenvolvimento de variações criativas, ainda trabalhava a técnica de forma mais contextualizada no fazer musical coletivo. Por estarem tão entretidos no jogo da imitação, os aprendizes utilizavam, por diversas vezes, a escala duetada inserida em uma situação prática e desafiadora. Assim, o desenvolvimento técnico idiomático seguia “pareado” à prática criativa da variação, tornando-se também uma consequência do fazer musical em que o importante não era saber as posições, mas saber utilizá-las no contexto: portanto, a ênfase no aspecto qualitativo. Essa dinâmica de aprender pelo desafio da imitação é prática observada nos processos de aprendizagem descritos pelos violeiros da tradição oral.

xxx

Outra forma de se trabalhar a imitação foi com o jogo da pesquisa de “Toques e sons não convencionais” no instrumento através do jogo “Rei do gado” (já mencionado). Foi proposto que cada integrante da roda mostrasse seu toque inventado na viola para que o grupo

tentasse imitá-lo por mimetismo. A realização era feita de forma orgânica, em que cada participante se tornava a referência da vez para a imitação coletiva. O resultado sonoro do jogo possibilitou a percepção do contraste entre *solo* e *tutti*, ou seja, entre o momento do toque individual soando isoladamente e a soma das imitações desse mesmo toque. O apelido do jogo fazia referência à brincadeira do “Meu mestre mandou”.

O jogo “Rei do gado” foi realizado de duas maneiras: ou seguindo a ordem da disposição das pessoas na roda ou sem ordem preestabelecida para essa passagem, podendo ser qualquer pessoa a próxima a “chamar” a atenção do grupo para a imitação do seu toque particular. Em ambas as variações, cada participante repetia continuamente seu toque até ser totalmente mimetizado pelo grupo e, quando isso ocorria, o próximo participante intervia iniciando imediatamente outro toque, estimulando uma gradual passagem de um som para o outro. Nesse jogo, sendo os toques imitados frutos de experimentações não convencionais na viola, percebeu-se que houve uma observação mais aguçada em relação ao toque alheio. Buscando reproduzir o mais fiel possível a invenção sonora dos colegas, cada aprendiz pôde desenvolver uma audição e um olhar menos acomodados para o toque do outro, uma vez que observaram não somente aspectos isolados, como notas e ritmo, mas também relacionados à posição do instrumento, gesto, detalhes técnicos, timbres etc. Assim, é possível pensar que, realizado nas primeiras aulas, esse jogo de imitação a partir de toques não convencionais pôde promover exercícios de sensibilização musical do aprendiz para futuras imitações mais idiomáticas com a viola, além de problematizar alguns parâmetros a respeito de suas ideias de música.

xxx

Outro jogo realizado a partir do recurso de imitação para estímulo da escuta criativa ocorreu a partir da reprodução de cantos de pássaros com a viola caipira. Esse procedimento foi inspirado nos toques de violeiros da tradição que costumam abstrair de sua paisagem sonora alguns motivos musicais para a criação de toques. Além disso, ao imitar o canto de um pássaro com a viola, o aprendiz estaria desenvolvendo uma escuta criativa, desafiando-se a descobrir meios de traduzir no instrumento uma referência auditiva diferente da de seu instrumento¹³⁵.

¹³⁵ A primeira tentativa de se trabalhar a imitação de pássaros foi realizada com crianças e adolescentes durante trilha realizada anteriormente ao recorte estabelecido para esta pesquisa na Fábrica de Cultura. Durante alguns exercícios em sala com grupos de crianças e adolescentes foi proposto, como atividade de percepção e

Na Turma I do SESC também foi realizada essa experiência, mas com um detalhe um tanto inusitado: os pássaros escolhidos para a imitação foram pássaros japoneses. Os pássaros *Uguisu* e *Karasu*¹³⁶ foram sugeridos por Kanako, aprendiz japonesa recém-chegada ao Brasil, e suas características foram descobertas durante a aula através de audições realizadas de áudios pesquisados na internet¹³⁷. Esses pássaros possuíam cantos bem distintos um do outro e, por isso, mobilizaram uma *pesquisa sonora* que resultou em uma variada criação de toques no instrumento (atividade apelidada de “Japopássaros”). Após cada participante ter elaborado individualmente sua imitação a partir das contínuas audições realizadas, cada um foi convidado a mostrar ao grupo a sua tentativa de reprodução dos cantos dos pássaros japoneses. Com isso destacou-se a variedade de escolhas e técnicas utilizadas pelos aprendizes na imitação do canto das aves, revelando que apesar de serem os mesmos pássaros – ouvidos a partir de uma mesma referência sonora – a forma única com que cada pessoa desenvolveu seu toque na viola revela muito de sua experiência técnica e/ou suas escolhas estéticas (condicionada pela etapa de sua experiência técnica). Compreender essa diversidade possibilitou promover a percepção do grupo às múltiplas formas de manifestação do outro.

Houve momentos em que foram realizados *exercícios de comunicação* através de diálogos em duplas e também dividindo o grupo nos dois tipos de pássaros imitados. Esses diálogos foram trabalhados a partir da ideia de *complementaridade* (com todos tocando juntos seus toques inventados), de *indiferença* (com um pássaro se destacando em meio a vários outros) e *discordância com oposição* (na simulação de uma briga entre os pássaros). Essas experiências apontaram para a versatilidade de caminhos possíveis para se trabalhar esse material no contexto do ensino da viola, tanto criando outras dinâmicas de jogo quanto estimulando comparações, reflexões e diálogos, explicitando a variedade de diferentes expressões individuais. Essa, e outras percepções, são trazidas na fala de Mirtes que vivenciou esse processo de descoberta:

reconhecimento da viola, o desafio de tentar imitar sons de animais, como cavalo, vaca, mosquito e diversos pássaros, utilizando apenas a viola caipira. Durante essas experiências destacou-se o pequeno Ruan, que “descobriu” um toque que associou ao pássaro bem-te-vi. Esse toque era realizado raspando a palma da mão por todas as cordas da viola e, na fricção, um som muito agudo era produzido no ritmo do canto do pássaro imitado. Durante algumas improvisações, Ruan e seus dois colegas, Uérverton e Thiago, ficaram responsáveis por imitarem os pássaros e foram apelidados pela turma de “Trio bem-te-vi”.

¹³⁶ *Uguisu* é um pássaro japonês de canto agudo e melodioso, enquanto *Karasu* é uma espécie de corvo japonês (ou gralha), possuindo canto muito parecido com essa ave.

¹³⁷ Através do site <www.youtube.com>.

gostei muito no dia que a gente descobriu os passarinhos. [...] É engraçado porque é uma coisa que a gente foi buscar lá numa outra cultura por conta dela [*Kanako*]. Sabe, essa mistura... e o pássaro é uma coisa muito nossa porque a gente tem muito mato, muita floresta, muito passarinho, e a gente convive com passarinho, e a gente foi trazer passarinhos japoneses! Eu achei muito interessante isso... por conta de uma outra cultura que não é daqui. Sabe, essa coisa que a roda oferece: a diferença das diferenças, dessa organização das diferenças. Então aquele dia foi muito especial. A gente pegou na internet, viu como é que era na realidade o passarinho, trouxe para o instrumento... as dificuldades, e foi improvisando, foi... e foi acontecendo. E a gente tava um monte de passarinho aqui (MIRTES)

E foi justamente esse mosaico criado a partir da “organização das diferenças” proporcionada pela roda que acentuou a integração das diversas individualidades presentes. Mirtes ainda discorre sobre a realização do toque de cada um, alargando o entendimento da imitação. Diferente da ideia de imitar como reprodução feita de forma irrefletida, automática ou adestradora, a aprendiz reflete sobre o processo de imitação como uma tradução conectada às suas próprias escolhas – à sua subjetividade:

pra mim não é imitação, passa por um processo de entendimento que eu tenho daquilo, de eu fazer o som que eu acho que aquilo significa pra mim. Então, na verdade, o que eu fazia eu sabia que eu não estava imitando, eu estava fazendo o meu pássaro [*demonstra*]... então não era imitar, era uma apreensão que eu tive daquele canto. (MIRTES)

Percebe-se que a aprendiz destaca o caráter subjetivo envolvido em seu processo de imitar os cantos dos pássaros com a viola. Por tratar-se de uma aprendiz iniciante, é possível inferir que esse exercício desenvolveu sua capacidade de escolha (autonomia) a partir de uma exploração intuitiva do instrumento, já que sua ação era realizada a partir de pouquíssimos recursos técnicos já conhecidos. Sendo assim, nas decisões subjetivas tomadas por Mirtes para realizar essa imitação, a invenção de técnicas falou mais alto que um planejamento objetivo baseado em um nível de reconhecimento prévio do instrumento (técnica, nota etc.).

Já Elias, que também participou desse jogo, amplia a percepção de Mirtes com o pensamento que os toques imitados estariam para além de uma expressão de subjetividade, ou de identidade pessoal, mas representariam um pássaro arquetípico: “você tá falando do ‘meu pássaro’, eu acho que tem algo também que caminha junto, que é nem imitar, nem o ‘meu pássaro’, mas ‘um pássaro’ que surge, que não é de ninguém. Um ser” (ELIAS). Para Elias, o exercício da imitação dos pássaros japoneses trouxe a possibilidade de transcender os procedimentos técnicos de apreensão sonora e de realização gestual “intuitiva”. O pássaro imitado seria, para o aprendiz, um “novo pássaro”, ou um pássaro “ancestral”, nem objetivo, nem subjetivo, mas para além de ambos. Essa percepção do aprendiz se relaciona a uma condição *onijetiva* que, segundo Koellreutter, apontaria para a “superação do paradigma

dualista ao indicar a existência da unidade corpo/mente em inter-relação com o ambiente, bem como a integração entre pensar e agir” (BRITO, 2015, p. 56). Elias ainda se questiona sobre o que seria mais “real”: o toque ouvido ou o toque inventado. Pensando nisso, chegou a tecer uma analogia com as pinturas rupestres:

aí um dia eu fiz uma pergunta, que... o leão tá lá fora. Pra quê que esse cara precisa pintar o leão lá dentro [*da caverna*]? O veado tá lá fora. Por que ele precisa pintar o veado lá dentro...? E aí vão: os animais, ursos etc. Aí eu pensei “pô! porque a pintura não é ‘de verdade’. O que tá lá fora é de verdade, a pintura não é ‘de verdade’”. Eu fiquei agora... eu liguei isso com a coisa da viola, por que o pássaro é de verdade. Quando você toca você tá fazendo um pássaro imaginário, então a gente tá repetindo a mesma obra do homem da caverna com a pintura rupestre. (ELIAS)

Pensando a roda de viola como uma “caverna” em que também se figuram desenhos sonoro-musicais, percebe-se que seria possível exercitar a imitação como um artifício para acessar as imagens do inconsciente, promovendo o aprofundamento em suas metáforas. Assim como os violeiros da tradição que dão voz ao pássaro de seu imaginário, o uso da imitação serviu à ideia do *pré-figurativo*, como forma de abrir espaço para o desenvolvimento do *espírito criador* do aprendiz, em sua capacidade de ir além da literalidade das imagens sonoras a serem imitadas. Ao conversar com esse elemento da tradição oral com a prática de ensino coletivo da viola caipira, foi possível enxergar a sala de aula também como um espaço a serviço da fantasia, da imaginação, do jogo.

xxx

Foi notável como o artifício da imitação conduziu a experiências de tomada de consciência técnicas e musicais por parte dos aprendizes, movidas pelo desafio lúdico do “tentar fazer”. A imitação despertou nos aprendizes atributos como memória, inventividade e prontidão, exercitando de forma lúdica a percepção sobre suas autonomias, e sobre a diversidade presente nas mais variadas formas de se imitar – características relacionadas também à aprendizagem e ao estudo do violeiro da tradição oral.

3.4.3 Repetições

Diversas ações observadas durante as oficinas de viola da pesquisa de campo envolveram o exercício da repetição. Essa recorrência pôde ser constatada nos exercícios lúdicos em que o ato da repetição esteve presente nas atividades que buscavam promover o aprofundamento dos aprendizes em determinada matéria musical¹³⁸.

Nas práticas de aula houve uma constante alusão às formas musicais e coreográficas da tradição oral ligada ao universo da viola, as quais se utilizam de padrões cíclicos repetitivos em sua realização. Os mutirões que se estendem pelo dia e terminam em festejo que se estende pela madrugada, os numerosos giros das Folias de Reis, os longos desafios de cururu, o repetitivo padrão coreográfico da Dança de São Gonçalo e os extensos romances das modas de viola são alguns exemplos de como a noção de tempo nos folguedos encontra-se para além da precisão cronométrica imposta pela lógica industrial¹³⁹. Acredita-se que para se entender muitas qualidades implícitas no artesanato das técnicas dos violeiros da tradição oral é necessário vivenciar esse outro tempo proporcionado pela oralidade, e a repetição cíclica funcionou, neste caso, como um artifício musical para adentrar neste estado temporal singular¹⁴⁰.

Percebe-se que o caráter repetitivo e extenso das formas ligadas ao universo da oralidade auxilia o procedimento do aprender-fazendo na aprendizagem do violeiro, confluindo simultaneamente treino e realização (SANDRONI, 2000, p. 07-09). Essa possibilidade de se repetir diversas vezes o mesmo gesto musical, além de favorecer o desenvolvimento da técnica na realização psicomotora do indivíduo, pode ser qualificada como um importante recurso para promover a interação e integração das diversas formas de realização sonora trazidas pelos aprendizes.

Buscando promover a conscientização para essa percepção temporal interativa e integradora, a presente pesquisa se utilizou da perspectiva do *pré-figurativo* para enxergar a ideia da repetição como possibilidade de relacionamento dialogal de *complementaridade*. Isso

¹³⁸ Falar em repetição também diz respeito a um recurso metodológico muito conhecido dos músicos em suas práticas de estudo. Em relação à estética musical, a repetição também pode se referir às recorrências de trechos dentro da forma de uma determinada música (repetição de temas, frases, períodos etc.).

¹³⁹ Se, por um lado, a indústria fonográfica divulgou a música caipira/sertaneja reproduzindo em série suas gravações, por outro limitou o tempo para sua forma extensa de narrativa, pois divulgava versões compactas do repertório tradicional, devido às próprias limitações físicas impostas pelo suporte do disco.

¹⁴⁰ Houve uma ocasião na Fábrica em que puderam ser percebidos os efeitos da repetição contínua de uma produção sonora. Foi trabalhada em grupo a repetição exaustiva de um par de cordas soltas da viola a fim de se entender o uso de notas pedais. Após alguns minutos de exercício, as pessoas começaram a demonstrar sinais de sonolência (bocejos, olhos caídos, posturas decaídas), tendo sido relatado logo após o exercício que, de fato, haviam experimentado tal estado de sonolência.

ocorreu por meio do exercício de comunicação entre os aprendizes utilizando toques que “existem isoladamente, mas unidos, se complementam” (BRITO, 2011, p. 166) e, neste caso, contribuem para formar uma trama sonora urdida pelo jogo do fazer musical. Sendo assim, esse recurso foi utilizado como forma de favorecer a percepção do aprendiz relacionada à qualidade integradora do fazer musical, por meio da interação e da colaboração.

O *ostinato* e o *loop* foram recursos musicais utilizados durante as oficinas para se trabalhar qualitativamente a ideia de repetição dentro de um ensino de viola *pré-figurativo*. Ambos são considerados ações de repetição musical, mas “um *ostinato*, diferente do *loop*, que é muito curto, é um motivo com entidade melódica, rítmica e timbrística, que se repete” (ALONSO, 2014, p. 23). Essas ações serviram como ferramentas para a estabilização de gestos musicais criados, possibilitando aos aprendizes percepções técnicas mais detalhadas sobre o instrumento. O *ostinato* e o *loop* foram, portanto, meios para integrar a diversidade de participantes através do exercício dialogal de *complementaridade* em jogos inspirados em padrões cíclicos presentes nos folgedos da tradição do violeiro. Esses recursos foram utilizados nos seguintes jogos: “Ostinejo”, “Loopnejo”, “Anastácia” e “Três-som”, que também incluíram o uso de recursos tecnológicos (como descrito mais adiante).

xxx

Um dos jogos realizados com a Turma I, de aprendizes do SESC, foi o do “Ostinejo” – criado a partir de um trecho de música proposto por um participante. A ideia desse jogo surgiu durante uma aula em que o aprendiz Felipe apresentou uma música instrumental¹⁴¹ para a apreciação do professor. Após ajudá-lo em um ponto de dificuldade na música, o professor sugeriu que repetisse lentamente o trecho em *ostinato* para afixar melhor o gesto. Pensando em incluir os demais aprendizes nessa pesquisa individual de Felipe, o professor optou por envolver a turma da seguinte maneira: enquanto o aprendiz praticava em um andamento mais lento o trecho da música em *ostinato*, cada participante deveria inventar um toque que complementasse o dele. Assim, enquanto Felipe repetia obstinadamente determinado trecho, os outros aprendizes (e o professor) complementavam seu toque com outros *ostinatos* inventados. O resultado disso foi uma construção musical coletiva criando

¹⁴¹ A música trazida por Felipe foi “Viola marruda”, composição instrumental do violeiro paulista de Junqueirópolis, Índio Cachoeira – mestre violeiro e construtor de violas, rabecas e harpas. Disponível em <www.tratore.com.br/um_artista.php?id=921>. Acesso: 01/06/2016.

uma trama de ostonatos com a viola caipira que recebeu o nome de “Ostinejo” (neologismo a partir da fusão entre as palavras “ostinato” e “sertanejo”).

Observou-se que essa prática levava os aprendizes a, gradualmente, acomodar de forma interativa seus ostonatos e *loops* inventados na viola à trama sonora formada pela soma de todos os outros ostonatos e *loops*. Isso incluía também os aprendizes iniciantes (e também aqueles que não conheciam a música trazida por Felipe), como no caso de Mirtes: “foi um dos momentos que eu me senti mais confortável pra entrar e fazer parte assim, sem precisar... com uma notinha só, com um toque só, me sentia fazendo parte, entendeu? [...] me senti confortável, na minha condição de iniciante total” (MIRTES). A sensação de conforto, neste caso, veio do sentimento de integração que Mirtes sentiu ao participar do fazer musical coletivo com seu singelo toque na viola. Essa integração se deu pela acomodação de seu som na trama sonora cíclica coletiva, fazendo com que a aprendiz experimentasse o efeito relacional entre os sons de forma contínua e repetitiva. Isso possibilitou, inclusive, relativizar as noções de “certo” e “errado” na música, já que um toque inicialmente considerado “errado” – fora do tom e fora do andamento no plano coletivo – acabava tornando-se “certo” quando se tornava recorrente. Além disso, notou-se que Mirtes se sentiu incentivada a participar de uma dinâmica musical junto a aprendizes mais experientes, pois percebeu que conseguia se integrar ao grupo utilizando recursos técnicos mínimos, condizentes com o seu nível de experiência técnica com a viola:

pra mim, por exemplo, isso... eu fazia isso, ó: essas duas notas [*demonstra*] e eu me senti... Porque eu comecei a perceber no ostonato, a descobrir os sons que eu entrava no acorde deles [*os outros*]. Então não era o que eu queria, eu fui procurando e tinha uma hora que eu falava assim: “opa, entrei naquele acorde, combinou”. Combinou – [*não*] sei nem o que é, não sei nem o nome dos acordes –, mas a nota afinava, combinava. (MIRTES)

Nota-se que a “combinação” sentida pela aprendiz (ainda que de forma inconsciente) durante a realização da atividade reflete a maneira como os jogos foram aplicados durante as oficinas: procurando estimular o aprender-fazendo, com a experiência prática caminhando lado a lado com a reflexão sobre o processo de descoberta. Observou-se que esse jogo desenvolveu uma *percepção sistática* na aprendiz e nos demais participantes, pois evidenciou que a criação de cada pessoa intervia sensivelmente no todo, aumentando a sensação de interdependência do grupo. Dessa forma, qualquer modificação pontual afetava o coletivo. Essa teia sensível de relações reforçava o desenvolvimento da percepção sobre o aspecto integrador do fazer musical, demonstrando que para se tecer a trama sonora coletiva estável e

fluida era necessária não somente a realização individual “correta”, mas uma postura colaborativa de cada pessoa, exercitando cada vez mais a escuta de si mesmo e do grupo.

xxx

Um dos jogos do tipo “Ostinejo” foi realizado com a interferência de um artifício tecnológico: o pedal *loop station*. Esse recurso foi usado para gravar e reproduzir o áudio dos ostinatos criados e revelou-se um meio profícuo para trabalhar o aspecto da repetição, já que

trabalha com a gravação e repetição contínua (sem cortes aparentes) do material gravado. A gravação é iniciada no momento em que o pedal é acionado, e quando acionado novamente, é interrompida e automaticamente reproduzida em *loop* contínuo no amplificador. Com esse recurso é possível ainda sobrepor gravações criando quantas camadas de sons forem desejadas sobre a primeira gravação, num recurso conhecido como *overdubbing*¹⁴². (MIRANDA, 2015)

Essa dinâmica aconteceu da seguinte forma: a viola ficava com o professor, que chamava aleatoriamente um participante por vez para tocar e gravar. O primeiro a gravar inventava um pequeno trecho que serviria como base para os outros gravarem por cima. Cada participante fazia uma gravação sobre esse material gravado previamente, e assim sucessivamente, em um processo sonoro cumulativo. Era o professor que acionava o pedal: tanto para gravar, quando o aprendiz estivesse pronto, quanto para encerrar a gravação, quando o aprendiz tivesse terminado. O aprendiz tinha poucos instantes para inventar um toque sobre a guia, pois deveria criar seu toque no momento da gravação, interagindo com o som gravado previamente.

Para que os aprendizes se familiarizassem com esse equipamento, foi primeiramente demonstrado o funcionamento do pedal e realizado uma sessão de gravações com a turma a partir do tema do “Ostinejo”. Apesar de ter sido uma experiência difícil para os aprendizes (pela dificuldade de interação com o material gravado), esse primeiro contato serviu para que aprendessem a usar o pedal, além de promover reflexões sobre novas ideias para sua utilização. Como próxima atividade, foi proposto que alguém criasse e gravasse um tema novo no pedal e, a partir da contínua repetição dessa amostra, os demais deveriam acrescentar outros sons criados na viola.

O tema base inicial foi criado e gravado por Wesley e, a partir dessa gravação, cada participante foi intervindo, complementando com sons inventados naquele instante. Na

¹⁴² *Overdubbing*: termo em inglês para “gravação sobreposta” (GOHN, 2012, p.30).

primeira tentativa houve um divertido estranhamento por parte da turma, pois ainda estavam todos se acostumando com o manejo do equipamento e a realização da proposta. Após algumas tentativas, a realização ganhou estabilidade pela conscientização do fazer e da interação, de modo que na segunda tentativa a atividade ocorreu de forma mais amadurecida, com maior consciência sobre cada uma das partes. Após todas as sete pessoas gravarem no pedal, houve uma audição comentada sobre o material sonoro criado. A atividade foi apelidada de “Loopnejo”.

Na aula seguinte, foi sugerido pelo professor que o grupo realizasse em tempo real exatamente o mesmo tema que foi inventado na gravação. Primeiramente foi realizada uma audição do mesmo áudio que havia sido gravado na aula anterior e após algum tempo em que os aprendizes relembavam e tocavam seus próprios ostinatos inventados sobre a gravação, o professor desligou o pedal, deixando que restasse apenas o som dos alunos tocando. O “Loopnejo” criado de forma sucessiva e acumulativa no pedal *loop station* estava sendo realizado, desta vez, novamente como “Ostinejo”, ou seja: de forma simultânea pelos participantes, cada um com sua viola. A partir daí foram realizadas algumas intervenções por parte do pesquisador, que regeu o grupo ora silenciando alguns participantes ora evidenciando outros. Essa prática procurou desenvolver a prontidão nos participantes para as possibilidades interativas no decorrer do jogo.

Nesse momento, foi experimentada uma dinâmica semelhante ao modelo de improvisação intitulado “Palhaço”, proposto por Koellreutter. Esse modelo apresenta um enredo que toma de empréstimo

aspectos característicos da estrutura social: a presença de cidadãos, da lei, que orienta comportamentos e atitudes, e do anarquista (o palhaço), que contesta e contraria as leis. Transformando esse sistema para o plano musical, o modelo de improvisação criado por Koellreutter permite integrar três forças diferentes. (BRITO, 2011, p. 104-105)

Essas “forças” dizem respeito às seguintes formas de ação: metro rigoroso (lei), ritmos ostinati (cidadãos) e força oposta (palhaço). No caso do “Ostinejo”, o pesquisador aproveitou essas ações para desenvolver jogos interativos, com a diferença que não houve a representação do metro inflexível: ele tornou-se subentendido pela soma dos toques complementares em ostinato dos participantes. Após a estabilização dos ostinatos, o pesquisador indicou que cada participante, por vez (no sentido da roda), “atrapalhasse” essa trama, interferindo sonoramente com a viola de modo a não reforçar o tempo métrico subentendido ou a consonância presente na produção sonora do grupo. Percebeu-se que essa

curta prática, além de atraente na questão de desafiar os participantes a não se distraírem, suscitou “uma questão fundamental, permanentemente inserida na concepção estética e pedagógica de Koellreutter: a ampliação do conceito e da vivência do tempo na música” (BRITO, 2011, p. 104).

Essa aproximação com o modelo do “Palhaço” surgiu a partir de indagações prévias do pesquisador, ainda durante o projeto de pesquisa, a respeito das possibilidades de adaptação dos jogos propostos por Koellreutter para as situações de aula. A relação desse jogo com elementos da cultura popular – uma ligação a princípio inusitada – pôde ser vislumbrada, já que o próprio Koellreutter admitia essa possibilidade: “você poderia misturá-los [*os modelos de improvisação*] com folclore, com coisas populares. Poderia perfeitamente usar o Palhaço. Há, inúmeras possibilidades. Seria preciso preparar os professores para isto. É o que estou tentando fazer; infelizmente com cursos muito curtos” (KOELLREUTTER apud KATER, 1997). Percebeu-se que o “Palhaço” pode se tornar um jogo musical poderoso para elucidar questões sobre o tempo na música, partindo de elementos musicais de padrões cíclicos presentes na tradição do violeiro, como o desafio de cururu, a Folia de Reis e a Dança de São Gonçalo.

xxx

Outro momento de jogo utilizando a repetição foi com a sonorização do texto “Anastácia” que integra o livro “Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino¹⁴³. Nesse trabalho a repetição, levou os aprendizes a construírem musicalmente essa cidade imaginária. O trecho do texto utilizado para a sonorização foi o seguinte:

[...] Anastácia, cidade enganosa, tem um poder, que às vezes se diz maligno e outras vezes benigno: se você trabalha oito horas por dia como minerador de ágatas ônix crisóprastos, a fadiga que dá forma aos seus desejos toma dos desejos a sua forma, e você acha que está se divertindo em Anastácia quando não passa de seu escravo. (CALVINO, 1990, p. 16)

¹⁴³ O uso desse e de outros textos de Ítalo Calvino na aula decorreu de uma “intervenção” literária da artista Marilá Dardot, que distribuiu pelos espaços da Unidade do SESC Vila Mariana excertos extraídos da obra “Cidades Invisíveis”, do escritor italiano. A artista “criou cartazes turísticos inspirados em cidades descritas no livro, deixando um espaço a ser preenchido com imagens de cidades criadas pelo público”. O professor fotografou os cartazes e imprimiu as imagens para utilizar os textos em propostas lúdicas nas aulas. Os textos foram lidos pelos participantes e discutidos pelo grupo, sendo que um deles (“Anastácia”) foi escolhido para o trabalho sonoro. (Disponível em <<http://m.sescsp.org.br/#/programacao/56068>>. Acesso: 23/08/2016).

Após a leitura desse fragmento, o professor incitou uma discussão acerca das possibilidades em se criar uma sonorização do tipo “Loopnejo” inspirada nesse texto. A partir de então se iniciou uma discussão acerca das possíveis maneiras de se traduzir em sons elementos gramaticais e semânticos presentes no texto, como demonstrado por Edson a partir da ideia de “subterrâneo” trazido no texto:

me veio foi, de repente, uma questão... sensorial, digamos assim, da atmosfera... digamos, timbrística, né. Não timbrística, mas... de instrumentos graves, uma coisa mais grave. Se fosse fazer alguma coisa não começaria aqui, né [*demonstra um toque nas cordas agudas da viola*], e nem com esse tipo de sonoridade, né [*repete*]. Talvez ficaria com acordes mais... [*demonstra tocando a região grave da viola*] mais errantes. (EDSON)

A comparação demonstrada por Edson contrastava um dedilhado na região aguda da viola utilizando notas consonantes com um acorde diminuto (“errante”) feito na região mais grave da viola. Em meio a essa investigação relacionada a termos da teoria musical, houve a intervenção de Mirtes que, enquanto iniciante no instrumento e no conhecimento musical, indagou:

mas o que seria o som disso? Porque é muito “musicuês” pra mim... vô falar isso porque vocês são músicos, aí cês ficam nesse universo musicuês e isso aqui é uma coisa que trabalha com os nossos... com os sentidos, é sensorial, né. Então quando você falou do grave, quando eu penso em “pedra” e quando eu penso em mineração, minério né, ele tem atração. Ele tem atração do quê? Do brilho, do ouro, da luz... da luz, né! E é profundo... não significa que é tenebroso, pra mim. Então... [*demonstra tocando suavemente as cordas soltas*]. (MIRTES)

O toque sugerido por Mirtes, brando, suave, aberto, marcando um acorde maior na viola, caracterizava para ela outro entendimento de profundidade, marcado por percepções mais otimistas, menos “tenebrosas”.

Durante essas reflexões, a ideia de repetição presente no texto também foi evocada e considerada como elemento a ser traduzido em sons. A partir dessa relação, Wesley mencionou um elemento ligado ao imaginário do violeiro, a fim de fazer uma curiosa associação entre o sentimento de clausura trazido pelo texto e os “efeitos colaterais” de um possível pacto com o “cramulhão”: “quando cê começa a tocar [*a viola*] e ela te prende, cê não consegue parar de tocar e cê quer tocar mais e mais...” (WESLEY).

Como, a princípio, a atividade proposta seria realizada como um “Loopnejo”, no pedal *loop station*, o professor ressaltou os recursos do ostinato e do *loop* como artifícios musicais a serem utilizados para traduzir as ideias textuais. Como se tornava difícil pensar em uma ideia inicial para se gravar utilizando o pedal, foi proposto aos participantes que

iniciassem a ideia tocando simultaneamente, de forma livre, a partir da ideia de repetição, e assim o professor incentivou essa nova proposta produzindo um som através do cordal¹⁴⁴ de sua viola, simulando um som metálico, que se assemelhava a um longínquo tilintar. Os participantes entraram no espírito da iniciativa e fizeram, cada um ao seu tempo, intervenções sutis em suas violas, iniciando uma improvisação livre que durou cerca de vinte minutos ininterruptos a partir da ideia do texto.

Observou-se que, apesar de não estar diretamente ligada ao relacionamento dialogal de *concordância* nem ao uso literal de ostinatos e *loops*, essa improvisação se utilizou da ideia de repetição como base para sua realização. A “chegada” em Anastácia foi demorada, pois foi preciso traduzir para a música os recônditos daquela cidade subterrânea e a qualidade de aprisionamento compulsivo imaginados a partir do texto. Os principais elementos evocados a partir do texto como “subterrâneo”, “aprisionamento”, “escravidão” e “compulsão” foram traduzidos musicalmente através de qualidades sonoras como “densidade”, “limitação”, “dependência” e “repetição”, respectivamente.

Os recursos do ostinato e do *loop* serviram como elementos estabilizadores da constante vontade de mudar, imposta pela dinâmica coletiva. Assim, as transformações ocorriam através de um fluido, lento e “difícil” processo de contaminação mútua.

A aprendiz Mirtes, por exemplo, relatou que havia se incomodado tanto com a realização da improvisação a ponto de sentir-se sonolenta e nauseada, interrompendo sua participação durante a atividade. Recordando, ao final do curso, sobre sua experiência nessa atividade, relatou que “o som tinha uma vibração, era uma vibração sonora que dava um desconforto [...] não é que não era legal: era muito legal, mas tinha um sentimento de desconforto” (MIRTES). Para Wesley, essa relação era dúbia, já que misturava as ideias de proibição e prazer:

Pra mim, naquele dia eu lembro de [*estar*] preso, entre aspas, porque você quer, você vai, quer tocar, mas de repente você não quer parar porque tá bom, mas quando você vê, você tá preso, mas não uma prisão assim: “você não vai sair daqui”. Eu tô preso porque tá gostoso, porque eu tô fazendo uma coisa que eu gosto: “nossa eu não quero sair daqui, mas eu preciso fazer”; “não, mas tá bom”. Então você fica nessa. (WESLEY)

¹⁴⁴Cordal ou afirmador é uma peça de metal que é presa ao tampo da viola e que serve para amarrar as cordas da viola, aliviando o cavalete dessa função. Sem a pressão das cordas puxando o cavalete, há menos risco de ele se descolar ou forçar a madeira do tampo. O toque realizado no cordal da viola implica ferir as cordas esticadas do ponto onde são presas até o ponto de apoio do cavalete: uma extensão mínima que gera um som muito agudo e metálico. No caso do toque feito em “Anastácia”, o cordal referido é o da mão da viola, ferindo a pequena extensão de cordas esticadas da pestana até as roldanas das tarraxas, também resultando um som agudo e metálico.

Essa condição foi observada também nas falas de outros participantes, mais resistentes à exaustiva repetição proporcionada pelo jogo. Por exemplo, Elias relacionou a cidade de “Anastácia” com os encantos de Hades, mundo subterrâneo da mitologia grega:

o Hades, além de ser um lugar, é um deus, né. Diz assim que... ele é tão generoso e tão... sábio (o Hades, né) – e a tradução de Hades é “o rico” – que as almas não querem ir embora. Não é que elas não vão embora porque estão presas: elas não vão embora porque lá tá muito bom [*risos*]. (ELIAS)

Para Elias a realização musical conseguiu materializar a cidade fictícia: “acho que a gente foi tomada pela Anastácia. Pelo texto” (ELIAS). Tanto foi que, durante a realização da improvisação, o aprendiz Wesley tomou o texto e começou a lê-lo em voz alta em meio à trama musical construída. Esse recurso cênico proposto por Wesley acabou integrando o Roteiro Sonoro, porém a pessoa que lia o texto passou a ser a aprendiz Mirtes, por sua própria iniciativa. Após a realização dessa improvisação no Roteiro Sonoro – “Passo preso”, apresentado na praça central do SESC –, a aprendiz Mirtes relatou que ao declamar os versos de “Anastácia” durante esse momento ela procurou libertar-se das sensações de sonolência e náusea sentidas da primeira vez, agindo de forma enérgica sobre as próprias palavras do texto. Durante a realização da roda aberta, ela encontrou sua forma de libertação:

o som trazia isso de uma coisa de prisão e quando eu falei o texto lá fora [*durante a roda aberta*], pra mim foi uma libertação. Aí eu fui procurando alongar as palavras, espaçar as vogais fazer um exercício disso mesmo, talvez seja exagerado coisa e tal, porque nessa sala eu não preciso soltar muito a voz, aqui todo mundo tá ouvindo... e eu senti esse rompimento daquela tensão, foi uma libertação. (MIRTES)

Essa descrição da aprendiz sobre seu modo de recitar o texto – alongando as palavras e espaçando as vogais – traduz um pouco da sonoridade sinuosa, instável, porém densa, como a aprendiz falou cada palavra, buscando através do próprio som se adaptar ao novo espaço e ao mesmo tempo “quebrar” o contexto nauseante da incessante repetição.

Já Elias procurou enxergar o texto e sua interpretação musical coletiva não de forma literal como um aprisionamento, mas como um aprofundamento das possíveis percepções que a filigrana sonora poderia proporcionar aos participantes:

agora precisa ver se a gente entendeu de fato o texto. Porque, por exemplo, pode ser que a Mirtes entendeu de um jeito o texto, pode ser que eu entendi o texto de outro jeito [...] Eu não sei se a questão é nos libertarmos dessa prisão. Tem uma indicação aí que é pra cavar! E descobrir o sentido desse metal. Então, às vezes a gente quer se libertar da prisão, que é um desconforto, mas a indicação é assim (que eu entendi do texto): vamos cavar! porque se você é escravo, não é acaso. E cavando você vai em direção ao que é mais profundo que, teoricamente, vai te contar do que se trata essa história. (ELIAS)

A fala de Elias traduz, a seu modo, o efeito da exaustão provocada pelas realizações cíclicas presentes nas práticas dos folguedos populares. O aspecto quase hipnótico das repetições musicais nesses contextos – e que pode estar relacionado à catarse religiosa pela oração/dança ou à prática lúdica pelos desafios de versos – serve aqui como alusão para se promover uma imersão da escuta na textura sonora, a fim de sensibilizar o aprendiz aos detalhes do som que produz e com o qual interage e, também, na forma como ele se integra ao todo. Além disso, a ideia de Elias em associar aprisionamento com profundidade permite estabelecer uma associação com o potencial criativo oferecido pela restrição aos recursos técnicos/sonoros disponíveis para a criação: com poucos elementos ao seu dispor, o improvisador delimita melhor suas escolhas e ganha mais tempo para perceber pequenas mudanças na realização sonora e agir sobre ela.

Em “Anastácia”, o diálogo entre os participantes foi baseado na *complementaridade* – utilizado para “construir” a cidade-prisão –, empregando uma variedade contínua de repetições sonoras a partir da ideia de obsessão, o que tornou exaustiva, porém instigante, a experiência do fazer musical. Percebeu-se, ao final, que esse aspecto dificultoso do fazer musical era condição imposta pelo próprio texto criado pelo escritor italiano e que deveria ser retomado caso fosse necessário acessar novamente seu território poético. Nas palavras de Wesley: “quem quiser chegar nessa cidade vai ter que ser em outra jornada” (WESLEY).

xxx

Outro exercício de relacionamento dialogal partindo da *complementaridade* ocorreu com o “Três-som”, jogo criado a partir das práticas de mutirão – relações solidárias e festivas entre comunidades rurais estabelecidas por meio do trabalho (integrando canto e música no contexto da função laboral)¹⁴⁵. Na Turma II do SESC foi exibido durante a aula um vídeo pesquisado na internet¹⁴⁶ com exemplos de mutirão, em que os voluntários participavam trabalhando e cantando¹⁴⁷. A partir dessa consulta virtual feita durante a aula, enxergou-se em

¹⁴⁵O processo de desenvolvimento e realização deste jogo foi tema do artigo apresentado no XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, realizado em Vitória (ES) no ano de 2015, intitulado “Mutirão de ‘Três-som’: Festas de trabalho como base para jogos de improvisação no processo de aprendizagem da viola caipira” (MIRANDA, 2015a). Disponível em <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/22anppom/Vitoria2015/schedConf/presentations>>.

¹⁴⁶A pesquisa foi, na realidade, a partir do tema “canto de trabalho e mutirão” no site <www.youtube.com>. O assunto foi proposto em decorrência do período relacionado ao Dia do Trabalho (1º de maio).

¹⁴⁷Foram exibidos aos participantes trechos do documentário de Leon Hirszman intitulado “Cantos de Trabalho – Mutirão”, gravado em 1975-76. O trecho apresentado à turma de aprendizes foi um episódio sobre capina de roçado e tapagem de casa, gravado na cidade de Chã Preta (AL). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kNTZLiImUJA>>. Acesso em: 17/04/2015.

uma fala do mestre violeiro Badia Medeiros um possível eixo estrutural para uma realização lúdica. Em entrevista gravada em vídeo ao violeiro Cacai Nunes (2010)¹⁴⁸, Seu Badia conta sobre uma modalidade de mutirão denominada “de traição”, em que o beneficiário desconhece a intenção dos vizinhos em ajudá-lo, sendo surpreendido pela tropa de benfeitores (BRANDÃO, 2008, p. 235). Badia explica essa prática “traíçoeira”:

nas festas tradicionais que eram treição, que hoje é um nome que, se você falar, muita gente ignora que é “serviço”. De roça. Se eu tinha uma roça aqui precisando capinar, o vizinho ali chamava os outro, ausente de mim, sem eu ficar sabendo, juntava a turma, chagava uma madrugada na minha casa, os violeiros e as enxada, e cantava na porta. (BADIA MEDEIROS, 2010)

Badia Medeiros ainda complementa revelando que: “‘treição’ é o som... das violas tocando na porta, o som das enxadas trabalhando [...] e as pessoas conversando” (BADIA MEDEIROS, 2010). Assim, o mestre violeiro inspirou uma nova e impensável associação para a realização de um jogo musical: “treição” como “três sons”, ou seja, como uma realização composta pela interação articulada de três sons a partir do relacionamento dialogal de *complementaridade*. Dessa corruptela com a palavra “traição” buscou-se criar, nas oficinas, jogos musicais que possibilitassem reviver musicalmente a prática do mutirão de roça. Partindo da fala de Badia, procurou-se trabalhar analogias com parâmetros musicais por meio do uso da viola caipira, buscando realizar coletivamente esses momentos descritos na fala do violeiro. Realizar os “três” sons com as violas foi esquematizado da seguinte forma:

Tabela 11 – Associações sonoras com momentos de um mutirão.

	DESCRIÇÃO	TRADUÇÃO	RELACIONAMENTOS DIALOGAIS
1	“pessoas conversando”	Burburinho	<i>Indiferença</i> : utilizando efeitos melódicos e percussivos de forma descontínua no instrumento
2	“enxadas trabalhando”	Ferramentas	<i>Complementaridade</i> : utilizando recursos rítmicos através de <i>pesquisa sonora</i> na viola
3	“violas tocando na porta”	Canto	<i>Complementaridade</i> : utilizando recursos melódicos através das escalas duetadas

Cada ação do mutirão descrita pelo violeiro foi traduzida em um momento específico da função e associada a características musicais comunicativas. A princípio, essa tradução objetivou a exploração do instrumento para remeter às sonoridades de cada etapa: o

¹⁴⁸ Integrando as entrevistas do projeto audiovisual “Um Brasil de viola – tradições e modernidades da viola caipira”, produzido e dirigido pelo violeiro Cacai Nunes (2010).

burburinho, o trabalho e o canto vocal. Após os aprendizes desenvolverem seus próprios toques para cada etapa, foram sugeridos dois tipos de interação: partindo da ideia de *complementaridade* (ferramentas entre si; ferramentas + cantos) e partindo da ideia de *indiferença* (ferramentas/cantos + burburinho).

Esse jogo possibilitou momentos de exploração individual no instrumento, de exposição dos toques pesquisados para o grupo e de reflexão sobre o que foi descoberto. Os aprendizes partiam de imagens relacionadas ao trabalho físico e buscavam traduzi-las para toques na viola, seja a partir do gesto, seja a partir do som. Como exemplo, foi dada a ideia de que o som das pessoas conversando (burburinho) poderia ser traduzido para a viola como o ato de afinar e desafinar o instrumento ou o de executar pequenas garatujas de dedilhados e ponteios. Por outro lado, ao tentar imitar as ferramentas de trabalho como o pilão, o martelo, a enxada e a lixadeira, os participantes exploraram percussivamente a viola – batendo, tamborilando e raspando as cordas do instrumento –, simulando o caráter repetitivo e obstinado desses sons. Mário comenta que esses foram

elementos que a gente trouxe e abordou com a técnica que cada um tinha, né, quer dizer, a gente pensou numa ferramenta e transpôs ela pra alguma parte da viola, [pra] algum toque que a gente criou. E essa é uma relação. E a relação do trabalho com o canto também, né, o momento de trabalhar, tem as ferramentas, tem a dinâmica do trabalho e o canto. (MÁRIO)

As ações aludidas do trabalho também foram exploradas como dinâmica musical através de variações dos toques realizados, mobilizados a partir da imaginação dos próprios participantes. Eis algumas das referências relatadas durante o jogo: as diferentes formas de uso das ferramentas, os respectivos sons gerados para cada uso, a relação entre as ferramentas, a coordenação entre os participantes, o canto que permeia o trabalho, os gritos de incentivo, o esforço, o cansaço, as pausas para descanso, as conversas.

Inspirado nos padrões de cantos de trabalho, Mário propôs inserir a canção “Beira mar” durante a dinâmica das ferramentas. O aprendiz iniciava o canto dessa música depois de um tempo em que as “ferramentas” permaneciam trabalhando em *loop*.

Beira mar (domínio público)

Vou remando minha canoa
Lá pro poço do pesqueiro
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Arriscando minha vida
Numa canoa furada

Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Eu não moro mais aqui
 Nem aqui quero morar
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Moro na casca da lima
 No caroço do juá
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Rio abaixo rio acima
 Tudo isso eu já andei
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Procurando amor de longe
 Que o de perto eu já deixei
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Adeus adeus, toma adeus
 Que eu já vou-me embora
 Eu morava no fundo d'água
 Não sei quando eu voltarei
 Eu sou canoeiro

Beira mar, beira mar novo
 Foi só eu é que cantei
Ô beira mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Durante a realização do Roteiro Sonoro “Mutirão das Meninas”, a estrutura dessa música foi utilizada para a criação de novos versos feitos de improviso. Quando cada participante começava a cantar o seu verso as ferramentas paravam de trabalhar e recomeçavam logo após a resposta do coro. Cada participante arriscou cantar o seu “mote” naquela estrutura já conhecida.

[*Professor*]
 Boa noite pessoal
 Vamo tudo trabalhá
Oh beira mar...

[*Professor*]
 Ô querido São Gonçalo
 Abeçôa essa roda
Oh beira mar...

[*Carla*]
 Nós estâmo aqui no SESC
 E agora vamos cantar
Oh beira mar...

[*Professor*]
 Vou cantar e vô cantar
 Pro trabalho facilitar
Oh beira mar...

[*Rosa*]
 Gosto mesmo de trabalhar
 Mas muito mais é de cantar
Oh beira mar...

[*Professor*]
 O Elias entrou
 nessa roda com a rabeca
Oh beira mar...

[*Professor*]
 borá lá Elias véi
 um verso você vai fazer
Oh beira mar...

[*Elias*]
 Então agora vai saindo um verso bem-querido
 Agradeço a recepção
Oh beira mar...

[*Rosa*]
 Agradeço os presentes
 Que saíram do quentinho
Oh beira mar...

Observa-se que os versos criados não se comprometiam com nenhuma rima específica, o que facilitava a sua realização. A soma das tarefas (ferramentas, verso, coro) proporcionou uma relação solidária e engajada entre os participantes, no que diz respeito a todos serem responsáveis pelo equilíbrio sinérgico do grupo. Além disso, houve ainda o momento em que o trabalho se transformava em uma ação obsessiva e alienada, de modo que a qualidade do som se tornava mais repetitiva, com menos dinâmicas. Aproveitando esse momento, foi inserida a leitura do texto “Anastácia” (desenvolvido com a outra turma), executando essa improvisação como forma de denunciara condição exploratória do trabalho e também como sinal para que os trabalhadores se libertassem do fardo pesado. Esse momento simbólico de “emancipação sonora” foi combinado e realizado pelos aprendizes a partir de um grito coletivo.

Esse jogo foi baseado no caráter conectivo do mutirão sonoro. A reciprocidade e a solidariedade, neste caso, surgiram em forma de *relacionamentos dialogais* baseados principalmente na *complementaridade* ao intentar coordenar a construção de uma trama musical interdependente. Sobre esse aspecto do processo, o aprendiz Mário explica com suas palavras:

agora, além disso, [tem] muito a prática de um ajudar o outro... ter a sincronicidade da coisa que tem no mutirão. Isso acho que rolou né, ou pelo menos essa foi uma busca. Em algum momento rolou mais, em algum momento rolou menos, mas assim, encontrar o tempo do outro, onde você se encaixa, onde você... encontrar um tempo em comum também. (MÁRIO)

Percebe-se, portanto, que a consciência sobre esse “tempo em comum” mencionado pelo aprendiz diz respeito à sua *percepção sistática* do processo, possibilitada por meio do “diálogo “interativo das ferramentas em colaboração.

Observou-se que o jogo sonoro do “Três-som” também proporcionou às pessoas que quase nunca tiveram contato com essa relação laboral do mutirão experimentá-la através do fazer musical. Os aprendizes tiveram a oportunidade de vivenciar, a seu modo, essa prática através da música, trabalhando o aspecto da cooperação e da imaginação para criar e inventar suas próprias ferramentas, como revela a aprendiz Rosa:

eu não tenho essa vivência de roça. Eu nasci aqui [*cidade de São Paulo*] e o que eu tô fazendo é uma “cordinha” que eu tô jogando, sabe? Agora, o difícil é que o outro não sabe dessa tua “viagem”, então às vezes fica assim: “que isso?”, “que instrumento é esse?”. Mas é minha “cordinha” que eu tô jogando, depois que ele “abaixa” eu jogo minha “cordinha”, sabe, uma coisa assim, então é um experimento. (ROSA)

Ao imaginar uma “cordinha” que é lançada em seu gesto musical com a viola, Rosa encontrou uma maneira singular de se relacionar e participar do fazer musical, integrando-se na realização coletiva.

Dessa forma, constata-se que a situação de jogo expurga a carga utilitária ou produtiva do labor, tornando o fazer musical um fim em si mesmo, já que se encontra “fora da sensatez da vida prática” e, portanto, “nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 1996, p. 115). As ideias de “certo” e “errado” foram diluídas pelo “estado de jogo” proporcionado pelo relacionamento dialogal, assim como se tornou irrelevante a necessidade de se exigir um pré-requisito ou complexidade técnicas para se jogar.

Nesse sentido, a discussão sobre o processo tornou-se tão importante como a prática musical propriamente dita. Ilustrando essas reflexões, destaca-se aqui um diálogo em que os aprendizes debatem sobre suas percepções a respeito das interações dialógicas percebidas durante o processo desse jogo:

MÁRIO: eu comecei a me guiar por ele [*Fagner*], já pensando assim, em como eu vou fazer antes de começar a fazer. E daí você começou, e daí eu achei como me encaixar aí, né, só que aí depois eu dei uma relaxada. Daí eu vi aí que também deu

uma descompassada aí. Aí eu falei: “deixa eu me achar de novo”. Aí eu comecei a me guiar por ele assim, né. Eu vi que ele tava um pouquinho antes de mim e tal...

FAGNER: E eu às vezes um pouquinho depois!
[Risos]

M: “Agora eu não tô mais com ninguém né, então deixa eu me concentrar em mim mesmo”. [Risos] Mas foi super legal assim, aí eu vi que virou, que tinha uma outra coisa, entendeu?

F: Aí virou uma conversa.

M: Aí eu achei, tentei achar...

CARLA: Mas com certeza isso são coisas que acontecem no trabalho. Você tá lá ou você se concentra em você, aí de repente alguma coisa te distrai, aí você fala “não, vou fazer com ele”, aí de repente ele te distrai e você se perde, aí você tem que fazer a busca de novo [...] Acho que o próprio tocar a viola é prática do trabalho, dessa troca do trabalho, assim como você aprende no trabalho, às vezes observando o outro fazer, às vezes alguém te dá um toque aqui outro ali... o momento do processo... aquele toque que eu te dou aqui, até o jeito de olhar e o cumprimentar, enfim, o copiar... tudo isso é prática do trabalho.

As relações presentes na “prática do trabalho” vislumbrada por Carla resume grande parte das ações musicais negociadas de forma coletiva pelo grupo. A *complementaridade* entre os atos de ceder e impor abriu espaço para uma gama de outros relacionamentos dialogais mencionados por Koellreutter: *concordâncias, discordâncias, contradições, indiferenças, neutralidades, abandonos e interrupções*.

Foi realizado o mesmo jogo do “Três-som”, desta vez com a soma de toques gravados e repetidos no pedal *loop station*. Nesse caso, a *percepção sistática* dos participantes se alterou consideravelmente, pois provocou uma escuta distanciada da produção sonora¹⁴⁹. Nas palavras de Mário:

uma coisa que foi legal nisso é que a gente ouvia todo mundo sem tocar, né. Então ninguém tava tocando, a gente tava ouvindo o que a gente fez ali “loopado” [...] Teve inclusive (pelo menos pra mim) um resultado na hora, depois na hora de voltar e fazer todo mundo junto, daí tocando mesmo [*em tempo real*]. Eu acho que ouvir, tocar em cima do que a gente gravou, do que outro gravou, tava ouvindo o outro tocar, sem nenhuma interferência. (MÁRIO)

Na comparação de Mário entre a realização desse jogo com e sem o uso de recurso do pedal *loop station* é possível perceber que agradou ao aprendiz a experiência de ouvir o registro gravado de sua produção sonora. Já para Carla essa percepção distanciada chamou a atenção para alguns elementos sonoros que se perderam ao serem gravados no pedal. Carla percebe isso da seguinte forma:

¹⁴⁹ Este tema foi abordado no artigo “‘Loopada’ de viola: relato de experiência didática com viola caipira e pedal *loop station*” (MIRANDA, 2015).

É interessante ter esse retorno, porém não é todo retorno, porque muito se perde com o uso dele [*loop*] e aí, no meu caso – no caso do meu toque –, isso foi muito forte porque ele era tão incrível... e de repente ali, ele não era mais incrível. Para onde ele foi? [...] e aí eu virei: “aí não, não pode, né?”. O quanto você tá ali, com o instrumento naquele corpo, nesta voz que é o “aqui” e “agora”... [*Ouvir a gravação*] também é importante até para dar um contraponto. (CARLA)

Essa “perda” do som identificada pela aprendiz evidenciou uma questão técnica do uso do equipamento. Como a viola foi amplificada através de uma captação interna concentrada apenas na região do cavalete do instrumento, muitos toques e efeitos percussivos realizados fora das cordas da viola ficaram com volume baixo ou imperceptível na gravação, o que explica o estranhamento de Carla. Apesar disso, Mário comenta que esse fato possibilitou aguçar sua escuta para os toques dos colegas. Exemplificando com a percepção sobre um efeito realizado com um *slide*¹⁵⁰ por Carla, o aprendiz comenta:

mas cê sabe que até isso fez a gente olhar pro toque do outro. Por exemplo, a hora que cê ouviu o teu toque lá [*gravado no loop*] e falou “perai, não tá a mesma coisa”, eu falei “perai, deixa eu ver por que não tá a mesma coisa” e daí eu passei a ouvir mais o seu toque ali, entendeu...? daí potencializou o valor desse “slidezinho”. (MÁRIO)

A partir desse apuramento da escuta descrito por Mário, os momentos de reflexão sobre o fazer tornaram-se propícios para trazer à roda conceitos musicais vivenciados no processo, dialogando prática e teoria.

No “Três-som”, diversas questões puderam ser abordadas através do aprender-fazendo coletivo. Essas questões permearam tanto as experiências de escuta sonora e de técnica instrumental quanto as informações sobre as partes do instrumento e tipos de captação e amplificação para a viola. Além disso, o professor pôde se inspirar no aspecto relacional presente na prática do mutirão para promover situações de interação musical entre os aprendizes de viola, possibilitando situações em que pudessem desenvolver suas *percepções sistáticas* sobre o fazer musical inspirado no universo caipira da viola.

xxx

Seja através da inspiração em uma prática de trabalho rural (mutirão), uma música (“Viola marruda”), um texto (Anastácia) ou um recurso tecnológico digital (pedal *loop station*), a repetição tornou-se consequência da tentativa de aproximação aos procedimentos

¹⁵⁰ Objeto cilíndrico de aço que encaixa no dedo do instrumentista para deslizar pelas cordas. “O termo ‘slide’ refere-se tanto à técnica quanto ao instrumento utilizado para realizá-la. O *slide* consiste no deslizamento entre uma nota e outra, realizado em instrumentos de cordas” (MIRANDA, 2015).

didáticos da oralidade. A repetição cíclica, obstinada e exaustiva, ao ser inspirada nas práticas da tradição oral evocou as auras ritualística e brincante das formas lúdicas populares, além de provocar situações musicais que estimularam a criatividade e o desenvolvimento de habilidades técnicas no instrumento a partir de uma realização sonora coletiva.

ARREIMATE

O desafio de se mediar o universo da viola caipira com o âmbito de seu ensino coletivo a partir da didática *pré-figurativa* idealizada pelo músico H-J Koellreutter ofereceu ao professor desse instrumento recursos didáticos lúdicos que favoreceram a abordagem dos conteúdos técnicos da viola por meio de práticas musicais que integrassem grupos de aprendizes com variados níveis de experiências no instrumento. Além disso, a atitude *pré-figurativa* do pesquisador favoreceu que essas práticas musicais coletivas desenvolvidas nas oficinas fossem propostas e realizadas a partir das *ideias de música* dos próprios aprendizes.

As atividades desenvolvidas em aula sob esses aspectos foram baseadas em elementos observados das experiências de aprendizagem do violeiro inserido na dinâmica da tradição oral. A partir dos relatos de tocadores a respeito da forma como aprenderam e aprimoraram sua aprendizagem, foi possível criar realizações lúdicas, a fim de proporcionar a prática musical coletiva. Durante a pesquisa de campo, alguns jogos se destacaram nesse aspecto, como o “Toques e sons não convencionais”, relacionado à forma como o violeiro desenvolve sua singularidade técnica a partir do seu próprio jeito de tocar, baseado em experimentações com o instrumento; o “Japopássaros”, que foi inspirado na imitação criativa relacionada à apreensão de sonoridades presentes em sua paisagem sonora; o “Me engana que eu gosto”, que se baseou na forma como o violeiro apreende manejos técnicos a partir da observação e imitação do outro nas rodas de viola; além de exercícios em que foi utilizada a catira para desenvolver apreensões rítmicas no instrumento. Aspectos ligados a manifestações da tradição em que o violeiro está inserido também puderam ser relacionadas em aula através dos jogos do “Três-som”, que remeteu à dinâmica dos mutirões de roça, com inspiração nas ferramentas e cantos de trabalho para inventar toques na viola; e do “Ostinejo”, que aludiu o caráter cíclico e repetitivo das formas musicais presentes nos folguedos populares, como a Folias de Reis. Percebeu-se, nesses dois casos, que foi possível aproximar o *modelo de improvisação* do “Palhaço”, criado por Koellreutter, e que objetiva provocar percepções sobre a questão do tempo na música.

Foi possível, ainda, desenvolver práticas lúdicas aludindo o universo da viola no que diz respeito ao seu repertório popularizado. Destaca-se, neste caso, a realização do Roteiro Sonoro apelidado de “Comitiva da tragédia do menino da porteira”, que partiu da música “O menino da porteira” para desenvolver uma espécie de arte-jogo, conciliando a execução da canção com exercícios exploratórios baseados na *pesquisa sonora* da didática *pré-figurativa*.

Tanto nessa atividade quanto nos outros jogos desenvolvidos durante as oficinas puderam ser trabalhados os conteúdos técnicos e musicais da viola como *recursos idiomáticos* e *características musicais do repertório*.

A relação com o universo do violeiro condicionou também a forma como a turma foi disposta em sala. A configuração circular possibilitou não somente aludir às rodas de viola da tradição do violeiro, mas potencializou o desenvolvimento dos seguintes aspectos: atividades lúdicas envolvendo improvisação (por proporcionar maiores contatos visuais entre os participantes), atividades reflexivas (questionamentos e debates instigados pelo pesquisador) e a horizontalização das relações entre professor e aprendiz (diluindo entre os aprendizes a figura do professor). Neste ponto, pode-se afirmar que o círculo de trabalho favoreceu a aplicação da proposta de ensino *pré-figurativo* uma vez que se tornou espaço favorável a ações reflexivas combinadas com a prática musical.

Observou-se que a combinação dessas ações com as condições estabelecidas nas aulas das oficinas de viola pôde desenvolver as seguintes percepções nos aprendizes: autonomia, diversidade e integração. A autonomia, como forma de autodireção da aprendizagem, partiu da criatividade como forma de possibilitar que o aprendiz desenvolvesse sua autoconfiança, senso de responsabilidade sobre seu caminho de aprendizagem e sensibilidade para reconhecer suas próprias descobertas, resultando na singularidade de sua técnica. A diversidade seria o senso da pluralidade técnica que o aprendiz pôde perceber à medida em que era evidenciada pelo pesquisador a soma de tantas experiências baseadas na autonomia – possibilitando, assim, maior flexibilidade das noções absolutas de “certo” ou “errado” e da compreensão da dinamicidade presente na tradição oral. Finalmente, a integração foi observada com o desenvolvimento da *percepção sistática* dos aprendizes, que auxiliou na interação de toda a diversidade presente por meio do jogo sonoro-musical, fazendo com que dialogassem as individualidades presentes no grupo.

Essa tripla divisão tornou-se evidente apenas ao final do processo, durante consulta ao registro das aulas. Cada uma dessas três percepções pôde ser comparada à aspectos observados nos relatos dos tocadores ligados à tradição oral como elementos presente em suas experiências de aprendizagem. Como já “assuntado”, a forma do tocador aprender seu ofício implica o desenvolvimento de sua autonomia, resultando em uma diversidade de sotaques que se interagem esteticamente e integram as diversas identidades sonoras desenvolvidas pelos aprendizes da tradição. Os aprendizes de viola que participaram das oficinas puderam (guardadas as diferenças de contextos) experimentar, através da prática sonora, mecanismos semelhantes aos que o violeiro ligado à tradição oral desenvolve em sua aprendizagem.

Observou-se nos aprendizes que participaram das oficinas um delinear inicial das percepções de autonomia, diversidade e integração, devido ao curto espaço de tempo da pesquisa de campo. Essa constatação ocorreu em parte durante o processo de aula e também por meio de posterior interpretação e análise de suas falas e comportamentos a partir de consulta ao material gravado em vídeo e áudio. Além disso, a partir das impressões de aprendizes e professor sobre as experiências com os Roteiros Sonoros realizados, também foi possível perceber como puderam ser agenciados o desenvolvimento dessas percepções, enquanto tomada de consciência nos sujeitos participantes dentro de um fazer musical coletivo.

Contudo, devido ao caráter processual da metodologia adotada, muitas dessas atividades conflitaram com a expectativa impregnada de um caráter imediatista de alguns aprendizes a respeito das aulas. Assim, as *ideias de música* e de educação dos sujeitos participantes acabaram reformulando muitas das estratégias do pesquisador, a fim de sintonizar sua proposta metodológica aos conteúdos relacionados ao interesse coletivo de tocar viola. Dessa forma, as dificuldades decorridas dessa relação configuraram-se como outros desafios na prática docente, que também foram absorvidas e transformadas a partir de uma conduta improvisatória do pesquisador. Assim mesmo, ressalta-se que as experiências realizadas dizem respeito às condições específicas pelas quais foi desenvolvida a ideia inicial e, portanto, serviriam a outras propostas docentes como inspiração – e não como um modelo definitivo e generalizável.

Apesar disso, observou-se que algumas possibilidades de ação apontadas durante a pesquisa ganharam formas mais consistentes de figuração ao longo de experiências posteriores. Como a maioria dos jogos e exercícios descritos configura-se como experiências-piloto das ideias propostas e adotadas inicialmente para esta pesquisa, alguns puderam ser adaptados em outras experiências didáticas com a viola realizadas após a pesquisa de campo. Dessa forma, assim como recomendava Koellreutter (apud BRITO, 2011, p. 95), os jogos musicais, enquanto parte essencial da proposta *pré-figurativa*, deveriam atender às especificidades de cada contexto específico, e não ser generalizados como fórmulas estanques para toda e qualquer situação de aula.

Também foi amadurecido o desenvolvimento do pesquisador enquanto professor de viola e do professor enquanto pesquisador. O *pré-figurativo* possibilitou ao pesquisador lidar com adversidades didáticas e metodológicas surgidas durante o processo de pesquisa, inspirando-o a constantemente transformar e adaptar suas proposições de aula e caminhos de investigação a partir de uma conduta questionadora e reflexiva combinada com a

disponibilidade de estar aberto a mudanças. Tanto em relação à condução das aulas quanto em relação à condução da pesquisa, o realizador da investigação pôde ampliar sua consciência sobre seu papel conjunto de pesquisador e professor.

O que se pode concluir sobre a curta experiência realizada no recorte apresentado nesta pesquisa é que, a partir da perspectiva *pré-figurativa*, o uso de jogos musicais inspirados na aprendizagem do violeiro da tradição oral contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem coletivos da viola caipira, no que diz respeito à possibilidade de equalizar a experiência prática do fazer musical ao desenvolvimento técnico-motor dos *recursos idiomáticos* da viola, bem como à abordagem teórica ligada às *características musicais do repertório*.

Dessa forma, foi possível prefigurar uma ação ligada ao ensino da viola legitimada por uma ideia de educação que estabeleceu uma pinguela com o universo simbólico do violeiro e da tradição oral. Em relação aos comportamentos dos aprendizes participantes, tanto o estranhamento à proposta quanto as tomadas de consciência evidenciadas pelas descobertas apontaram que o ensino coletivo da viola, em seu contexto recente de escolarização, pode encontrar no formato da roda e nos elementos da aprendizagem do tocador tradicional um caminho para o desenvolvimento de uma metodologia singular. O ensino da viola caipira poderia, a partir desse olhar, ser sistematizado – não a serviço exclusivo da educação musical de tradição escrita, mas principalmente e, assumidamente, a partir de uma metodologia comprometida com a dinâmica da oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Chafa. **Enseñanza y aprendizaje de La improvisación libre: propuestas y reflexiones**. Madrid: Editorial Alpuerto, 2014.

ANÍSIO PEREIRA. In: MARCHI, Lia; SAENGER, Juliana; CORRÊA, Roberto. **Tocadores: homem, terra, música e cordas**. Curitiba: OLARIA projetos de arte e educação, 2002. p. 298-303.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

_____. **Festas de trabalho**. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. Cap. 04, p. 231-239.

BRITO, Diogo de Souza. **Negociações de um sedutor: trajetória e obra do compositor Goiá no meio artístico sertanejo**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter**. São Paulo, PUC-SP, 2004. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação**. São Paulo, PUC-SP, 2007. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 2011.

_____. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis; Edusp, 2015.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Walter. In: **A história do violão: mostra de instrumentos musicais**. Cadernos Sonora Brasil – Serviço Social do Comércio (SESC), 2005.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CORRÊA, Roberto. **A arte de pontear viola**. Brasília: Viola Corrêa, 2002.

_____. **Viola caipira: das práticas populares à escritura da arte**. São Paulo, USP, 2014. Tese de doutorado em música apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

_____. **Cinco ordens de cordas dedilhadas:** a presença da viola no Brasil. In: **Violas Brasileiras**. Circuito 2015/2016. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. p. 10-29.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. **O ambiente da improvisação musical e o tempo**. Per Musi. Belo Horizonte, v.5/6, P. 5-13, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/05_06/num5_6_cap_01.pdf>. Acesso em: 01/07/2015.

_____. **O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação**. São Paulo, PUC-SP, 2003. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DEGHI, Fernando. **Viola brasileira e suas possibilidades**. São Bernardo do Campo: Violeiro Andante, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DIAS, Saulo Sandro Alves. **O processo de escolarização da viola caipira:** novos violeiros (in)ventano moda e identidades. São Paulo: Humanitas / FAPESP, 2012.

FERREIRA, José Aderaldo de Medeiros. **Tradições ruralistas:** marcas de gado, “experiências”, clima e outras histórias. João pessoa: Editora universitária/UFPB, 1999.

FLEURY, Maria Cristina Prado. **Hibridações locais e processos identitários:** o rap em Goiânia e Aparecida de Goiânia. Goiânia, UFG, 2015. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Goiás.

FONSECA, Edilberto José de Macedo. **Cantos de trabalho:** modos e modas na atualidade. In: **Sonoros ofícios:** cantos de trabalho. Circuito 2015/2016. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. p.10-27.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. São Paulo, USP, 2015. Dissertação de mestrado em música apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Rafael Marin da Silva. **Acorde pra viola:** uma proposta de ensino da viola caipira na fase inicial de aprendizado sob uma perspectiva da tradição oral. Ribeirão Preto, USP, 2010. Trabalho de conclusão do curso de Educação Artística apresentado ao Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

GOHN, Daniel Marcondes. **Tecnologias digitais para a educação musical**. (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: EdUFSCar, 2012.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JOÃO DA VIOLA. In: MARCHI, Lia; SAENGER, Juliana; CORRÊA, Roberto. **Tocadores: homem, terra, música e cordas**. Curitiba: OLARIA projetos de arte e educação, 2002. p. 228-231.

JOSÉ EROTIDES. In: MARCHI, Lia; SAENGER, Juliana; CORRÊA, Roberto. **Tocadores: homem, terra, música e cordas**. Curitiba: OLARIA projetos de arte e educação, 2002. p. 200-209.

KATER, Carlos Elias. **Estudo da forma variação do século XVI até J. S. Bach**. In: *ART*, Revista da Escola de Música da UFBA, nº 16. Salvador: UFBA/ CNPq, 1988, pp. 13-32.

_____. **O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social**. In: Revista da ABEM, nº 10. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. **Por que música na escola?** Algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (Orgs.). **A música na Escola**. Allucci & Associados Comunicações; 3D3 Comunicação e Cultura; Ministério da Cultura: São Paulo, 2012. p. 42-45.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Entrevista concedida a Carlos Kater (1997). Retirada de: <http://atravez.org.br/ceem_6/encontro.htm>. Acesso em: 27 de março de 2013.

_____. **O ensino da música num mundo modificado**. 1997a. Retirado de: <http://atravez.org.br/ceem_6/mundo_modificado.htm>. Acesso em: 27 de março de 2013.

_____. **O espírito criador e o ensino pré-figurativo**. 1997b. Retirado de: <http://atravez.org.br/ceem_6/espírito_criador.htm>. Acesso em: 27 de março de 2013.

_____. **O espírito criador e o ensino pré-figurativo**. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Orgs.). **Processos criativos em Educação Musical: Tributo a Hans-Joachim Koellreutter**. Coletânea Seminários de Educação Musical. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015, p. 41-50.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

LEONILDO PEREIRA. In: MARCHI, Lia; SAENGER, Juliana; CORRÊA, Roberto. **Tocadores: homem, terra, música e cordas**. Curitiba: OLARIA projetos de arte e educação, 2002. p. 210-315.

MACHADO, André Campos. **A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas**. São Paulo, USP, 2014. Tese de doutorado em música apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

MINERVINO. In: MARCHI, Lia; SAENGER, Juliana; CORRÊA, Roberto. **Tocadores: homem, terra, música e cordas**. Curitiba: OLARIA projetos de arte e educação, 2002. p. 218-223.

MIRANDA, Fábio de Souza. **“Loopada” de viola**: relato de experiência didática com viola caipira e pedal *loop station*. XXI Seminário Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) – Rio de Janeiro/RJ, jul. 2015.

_____. **Mutirão de “Três-som”**: Festas de trabalho como base para jogos de improvisação no processo de aprendizagem da viola caipira. XXV Congresso da ANPPOM – Vitória (ES), ago. 2015a. Disponível em:
<<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/22anppom/Vitoria2015/schedConf/presentations>>. Data de acesso: 01 de abril de 2016.

MORAES, André Aparecido de Souza. **Processos de aprendizagem da viola caipira**: da tradição oral à era tecnológica. São Paulo, Faculdade Santa Marcelina, 2014. Trabalho de conclusão do curso de Educação Artística apresentado Faculdade Santa Marcelina.

NETO, Alexandre Sgigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

NILO PEREIRA. In: MARCHI, Lia; SAENGER, Juliana; CORRÊA, Roberto. **Tocadores: homem, terra, música e cordas**. Curitiba: OLARIA projetos de arte e educação, 2002. p. 306-309.

OLIVEIRA, Tiago Alves de. **Tocando viola na escola**: o ensino de viola caipira sob a perspectiva de dois professores violeiros. Brasília, UnB, 2014. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música apresentado ao Departamento de Música da Universidade de Brasília.

PINTO, João Paulo Amaral. **A viola caipira de Tião Carreiro**. Campinas, 2008, Unicamp. Dissertação de mestrado em música apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

PIRES, Cornélio. **Conversas ao Pé-do-Fogo**. Itu: Ottoni Editora, 2002.

PLANO DE CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL – VIOLA CAIPIRA. Estabelece o plano de curso técnico em viola caipira do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Brasília/DF, 2015.

RANCHO DOS VIOLEIROS MATUTOS. Disponível em:
<www.ranchodosvioleirosmatutos.com.br/variedades-e-produtos.html>. Acesso em: 22 de agosto de 2016.

SADRONI, Carlos. **“Uma roda de choro concentrada”**: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, Belém/PA, 2000. Disponível em:<<http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/publicacoes.html>>. Acesso: 01 de junho de 2015.

SANDRONI, Carlos. **Segredos da viola**. In: SOUZA, Andrea Carneiro de. **Viola instrumental brasileira**. Rio de Janeiro: ARTVIVA Editora, 2005 (p. 9-15).

SANT'ANNA, Romildo. **A moda é viola**: ensaio do cantar caipira. São Paulo: arte & ciência; Marília: Ed. UNIMAR, 2000.

SANTANA, Paulo. **Escola de Música Paulo Santana**. Disponível em: <http://www.escolademusicapaulosantana.com.br/?id=cursos_dados&&codigo=28>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.

SARDO, Fábio. **A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca**. São Paulo, USP, 2012. Dissertação de mestrado em música apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular, linguagens artísticas e educação**. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. Cap. 01, p. 13-19.

SHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, Andrea Carneiro de. **Viola instrumental brasileira**. Rio de Janeiro: ARTVIVA Editora, 2005.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

VILELA, Ivan. **Cantando a própria história**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

XIDIÊH, Oswaldo Elias. **Narrativas Populares**. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1993.

ZANETTA, Camila Costa. **Espaços para criar e conviver**: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças. São Paulo, USP, 2014. Dissertação de mestrado em música apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

Brão. Dir. Victor Biganezes, Brasil, 2011. Disponível em: <<https://youtu.be/15FOnnkZUH0>>. Acesso em março de 2014.

Cantos de Trabalho no Campo – Mutirão. Dir. Leon Hirszman. Brasil, 1976. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kNTZLi1mUJA>>. Acesso em: 17 de abril de 2015.

Povo que canta (série de documentários). Dir. Michel Giacometti, Portugal, 1971. Disponível em: <<http://mp3to.co.in/music-search/cantiga-da-roda-povo-que-canta-michel-giacometti/1bcf96931c/>>.

BADIA MEDEIROS. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

DANIEL OLÍMPIO. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

JOÃO ALVES. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

JOÃO BISPO. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

JOÃO OSMAR. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

JOSÉ AFONSO GOMES. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

MANELIM. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

NEZINHO. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

PAULO FREIRE. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

ROBERTO CORRÊA. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015

VICTOR GULIN. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

ZÉ LOURENÇO. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

ZÉ MULATO. In: **Um Brasil de Viola:** tradições e modernidades da viola caipira. Dir. Cacai Nunes. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://umbrasildeviola.blogspot.com.br>>. Acesso em 30/04/2015.

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: KOELLREUTTER VIOLEIRO – JOGOS MUSICAIS NO ENSINO DA VIOLA CAIPIRA

Instituição: Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo (ECA / USP)

Nível: Mestrado

Pesquisador: Fábio de Souza Miranda

Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito

Autorização para gravação audiovisual

Eu, _____,

RG _____, autorizo o mestrando Fábio de Souza Miranda (Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo - ECA / USP) a utilizar gravação audiovisual da oficina de viola caipira, realizada no(a) *[nome do local]*, para fins da pesquisa “KOELLREUTTER VIOLEIRO – JOGOS MUSICAIS NO ENSINO DA VIOLA CAIPIRA” (título provisório).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Assinatura do aluno(a)

Assinatura do pesquisador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(menores de idade)**

Pesquisa: KOELLREUTTER VIOLEIRO – JOGOS MUSICAIS NO ENSINO DA VIOLA CAIPIRA
Instituição: Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo (ECA / USP)
Nível: Mestrado
Pesquisador: Fábio de Souza Miranda
Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito

Autorização para gravação audiovisual

Eu, _____,

RG _____, abaixo assinado, representante de

(nome do menor), RG _____ (RG do menor),

autorizo o mestrando Fábio de Souza Miranda (Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo - ECA / USP) a utilizar gravação audiovisual da oficina de viola caipira, realizada no(a) [nome do local], para fins da pesquisa “KOELLREUTTER VIOLEIRO – JOGOS MUSICAIS NO ENSINO DA VIOLA CAIPIRA” (título provisório).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto que estou ciente da participação do meu representado na pesquisa.

Assinatura do representante

Assinatura do pesquisador

SOBRE A PESQUISA

A pesquisa realizada pelo professor Fábio Miranda na *Trilha de Viola Caipira* na Fábrica de Cultura da Brasilândia consiste em investigar quais as contribuições de experiências com jogos musicais que possibilitem improvisação, para o aprendizado da viola em seu contexto de ensino intencional. Utiliza-se como base teórica a didática de H-J Koellreutter, músico alemão radicado no Brasil que pensou uma educação musical reflexiva, aberta, colaborativa e integral, propondo uma abordagem de ensino que procure despertar o questionamento, a reflexão e o autoconhecimento. Para tanto, Koellreutter propôs o uso de jogos musicais chamados Modelos de Improvisação para o trabalho coletivo com aprendizes e educadores de música. Nesta pesquisa procura-se aplicar esse pensamento nas aulas de viola caipira, buscando no mundo do violeiro inspiração para a criação coletiva desses jogos. A forma como será realizada a pesquisa (metodologia) propõe a conscientização dos sujeitos envolvidos no processo, de modo a considerar todos, professor e aprendizes, como pesquisadores. Ou seja: todos seriam participantes ativos e conscientes dessa investigação que busca potencializar experiências de aprendizado musical com a viola caipira.

Sobre o professor:

Fábio Miranda é violeiro e professor de viola caipira. Formado em viola pela Escola de Música de Brasília (DF), foi professor da Escola de Choro Raphael Rabelo (DF) e, atualmente, desenvolve mestrado em música na Universidade de São Paulo (USP). Tem dois álbuns gravados: "Caravana Solidão" (2012) e

"Nonada" (2014) e prepara o lançamento de seu próximo disco "Chamamento". Em Brasília, concebeu e formou o grupo "Roda de Viola", explorando o repertório do cancionário caipira num formato popularmente conhecido como "orquestra de violas". Em São Paulo, desenvolve trabalho de ensino coletivo de viola caipira no formato de roda de viola em escolas de música e em centros culturais como a Fábrica de Cultura e o Centro de Música do Sesc Vila Mariana. Formado em Artes Cênicas, atua como diretor musical e músico de cena em peças de teatro e produções audiovisuais, algumas premiadas em festivais nacionais e internacionais.

CONTATO:**Telefone: 11 96832-0236 (TIM)****E-mail: fabiosouzamiranda@gmail.com****Site: www.fabiomirandavioleiro.com**

APÊNDICE B – TÓPICOS DO PLANO DE AULA PREESTABELECIDO PARA AS AULAS DE VIOLA NA FÁBRICA DE CULTURA

PLANO DE AULA

1. **PROSA (05/08) →** Apresentações pessoais; apresentação do curso, instrumento e pesquisa; leitura do plano de aula; leitura e assinaturas do TCLE; escolha de tema para o semestre; entrega do material a ser utilizado;
2. **LIVRE I (12/08) →** Explorar e trabalhar com jogos “toques e sons não convencionais” na viola, e a partir das descobertas, pensar sobre técnica, execução, interação e notação;
3. **RITMOS I (19/08)→** Escolha de repertório a ser levantado durante o curso e trabalho rítmico com a mão direita. Possibilidades de notação;
4. **DUETO I (26/08) →** Apresentar escala duetada na viola e trabalhar exercícios, jogos e notação de trechos de músicas possíveis;
5. **LIVRE II (02/09) →** Jogo musical sobre temática do canto de trabalho e as festas de mutirão de roça. Uso do pedal loop station;
6. **RITMO II (09/09) →** Apresentação dos acordes básicos e exercícios de repetição, imitação, notação e aproximação com a música escolhida;
7. **DUETO II (16/09) →** Exercícios e jogos de imitação e interação, trechos de música, aproximação do repertório e notação;
8. **LIVRE III (23/09) →** Jogo musical baseado na imitação e criação a partir da escuta dos sons do ambiente;

9. **RITMO III (30/09)** → Noções de estrutura e forma. Exercícios de repetição, imitação, notação e completar a música escolhida;
10. **DUETO III (07/10)** → Exercícios e jogos de imitação e interação. Delimitar melodia do repertório e formar duplas. Completar notação da música;
11. **LIVRE IV (14/10)** → Jogos de improvisação e criação musicais sobre tema trazido pelos aprendizes (histórias, fotos, textos, lembranças). Gravação, audição e possibilidades de notação da prática;
12. **ROTEIRO I (21/10)** → Escolher momentos trabalhados durante as aulas para criar coletivamente, um roteiro musical, com início e fim, mesclando momentos coletivos e individuais;
13. **ROTEIRO II (28/10)** → Continuação;
14. **ROTEIRO III (04/11)** → Continuação;
15. **ROTEIRO IV (11/11)** → Continuação;
16. **ROTEIRO V (18/11)** → Ensaio para gravação em estúdio;
17. **ROTEIRO VI (25/11)** → Gravação em estúdio;
18. **AULAFINAL (02/12)** → Audição do material gravado, reflexões finais e comilança.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA – SESC

**SESC
ENTREVISTA;**

1	O curso “Roda de Viola Caipira” era o que vocês estavam esperando que fosse? [Por quê?]	
2	O que vocês acharam desse curso ter acontecido no Centro de Música do SESC? [Por quê?]	
3	Teve algum encontro que vocês mais se lembram? [Podem dizer algum?]	
IR PARA PERGUNTAS ESPECÍFICAS E VOLTAR		
4	Em algum momento vocês sentiram que criaram algo durante os exercícios?	
5	Em algum momento vocês sentiram que descobriram algo novo na viola caipira?	
6	O que vocês criavam era baseado no que vocês queriam, ou no que os seus colegas tocavam?	
7	Vocês acham que a formação em roda para as aulas ajudou em alguma coisa? [Em quê?]	
8	Vocês sentiram que a presença e/ou a ausência das pessoas do grupo influenciava nas aulas? [De que forma?]	
9	Vocês sentiram a mistura de alunos de diferentes níveis, (de iniciantes à profissionais) influenciava nas aulas? [De que forma?]	
PERGUNTAS FINAIS		
10	Vocês sentiram que o professor teve alguma dificuldade em algum momento? [Como ele resolvia?]	
11	O que vocês acham que poderia melhorar na condução das aulas pelo professor?	
12	Que outros assuntos poderiam/mereceriam ser trabalhados no curso “Roda de Viola Caipira”? [Sentiram falta de algo?]	
13	Vocês sentiram que o que foi trabalhado no curso tem a ver com a viola caipira ou a música caipira?	

14	Vocês sentiram que descobriram coisas novas e/ou diferentes durante o curso?	
15	Vocês têm vontade de continuar a estudar e tocar viola caipira? [Por quê? Se sim, como pensam em fazê-lo?]	

TURMA DE 3ª FEIRA		
Ostinato		
A'	Como vocês se sentiram com o exercício de repetição? [Quais?]	
B'	Vocês acham que conseguiram manter um mesmo toque durante o exercício?	
C'	Nesse jogo foi usado também o pedal loopstation. Vocês acharam que ajudou em alguma coisa? [O quê?]	
Pássaros		
D'	O que vocês tiveram que fazer para tentar imitar o canto dos pássaros?	
E'	Foi possível imitar exatamente o canto dos pássaros?	
Escalas duetadas		
F'	Vocês sentiram que conseguiram usar as escalas duetadas nas atividades durante o curso?	
Anastácia		
	Vocês sentiram que houve alguma relação entre o que tocaram e esse texto escolhido?	
	Como vocês se sentiram tocando durante esse exercício?	
G'	Vocês acham que esses exercícios realizados no curso ajudaram para se aprender algo na viola caipira? [O quê?]	
VOLTAR PARA PERGUNTAS DO 2º BLOCO		

TURMA DE 6ª FEIRA		
Três-som		
A'	Vocês sentiram que houve alguma relação entre o que fizeram com as violas e os trabalhos de mutirão pesquisados em vídeo? [Quais?]	
B'	Como foi o procedimento para se tentar imitar ferramentas de trabalho na viola?	
C'	Nesse jogo foi usado também o pedal loopstation. Vocês acharam que ajudou em alguma coisa? [O quê?]	
Me engana que eu gosto		
D'	O que vocês tinham que fazer para conseguir imitar o toque do outro?	
E'	Era possível imitar exatamente o mesmo toque do outro?	
Escalas duetadas		
F'	Vocês sentiram que conseguiram usar as escalas duetadas nas atividades durante o curso?	
G'	Vocês acham que esses exercícios realizados no curso ajudaram para se aprender algo na viola caipira? [O quê?]	
VOLTAR PARA PERGUNTAS DO 2º BLOCO		

**APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA –
FÁBRICA DE CULTURA**

FÁBRICA DE CULTURA – BRASILÂNDIA

2º 2015

1ª ENTREVISTA COLETIVA;

1	<ul style="list-style-type: none"> • Já toca viola ou outro instrumento, ou já teve alguma experiência musical? • Conhece viola caipira de onde? • O que gosta de ouvir? 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Por quê aprender viola? • O que quer e espera aprender com a viola? 	
3	<ul style="list-style-type: none"> • Como espera aprender? • No que/como o professor pode ajudar? 	

FÁBRICA DE CULTURA – BRASILÂNDIA

2º 2015

2ª ENTREVISTA COLETIVA;

1	O curso de Viola Caipira era o que vocês estavam esperando que fosse quando se inscreveram? [Por quê?]	
2	Teve algum encontro que mais marcou vocês? [Podem dizer algum?]	
3	Vocês sentiram alguma dificuldade na realização desses jogos e das atividades do curso?	
4	Em algum momento vocês sentiram que criaram algo durante os exercícios e jogos?	
5	Em que os jogos musicais realizados puderam ajudar no aprendizado da viola caipira? [falar de cada]	
6	O que vocês acham que aprenderam na viola? Vocês acham que puderam conhecer melhor a viola caipira?	
7	Vocês sentiram que o que foi trabalhado no curso tem a ver com a viola caipira ou a música caipira?	
8	O que vocês acharam do formato de roda para as aulas?	
9	Vocês sentiram que o professor teve dificuldade em conduzir a roda	

	em algum momento?	
10	Vocês sentiram a mistura de alunos de diferentes experiências e idades influenciava nas aulas? [De que forma?]	
11	Conhecer o plano de aula foi bom para vocês? O material foi bom? Você usou o material?	
12	Vocês se sentiram à vontade e abertura para propor assuntos para as aulas?	
13	E que outros assuntos poderiam/mereceriam ser trabalhados no curso? [Sentiram falta de algo?]	
14	Vocês têm vontade de continuar a estudar e tocar viola caipira? [Por quê? Se sim, como pensam em fazê-lo?] O que vocês queriam estudar no próximo semestre?	
15	O que mais vocês acham que mudou em vocês durante essa experiência?	

ANEXO – FLYER DE DIVULGAÇÃO DO CURSO DE VIOLA CAIPIRA REALIZADO NO SESC

CENTRO DE MÚSICA
SESC SÃO PAULO
Vila Mariana
cursos 1º semestre de 2015

ALMA DE BATERA
Bateria para pessoas com deficiência
Oferece aulas para pessoas com deficiência, tornando o contato com o instrumento mais acessível. Apresenta exercícios básicos, estimulando o desenvolvimento global do participante e incentivando seus potenciais e habilidades através de atividades pedagógicas e dinâmicas corporais.
Com Paul Lafontaine.

TURMA 1: de 11/3 a 29/4, quartas, 10h às 11h30
TURMA 2: de 11/3 a 29/4, quartas, 13h30 às 15h

Para pessoas com deficiência a partir de 7 anos.
■ R\$30 ● R\$9

RODA DE VIOLA CAIPIRA
Apresenta vivência da prática musical coletiva com a viola a partir do levantamento de um repertório em que serão trabalhadas questões de arranjo musical, criação coletiva, jogos de improvisação e execução da viola caipira - seus toques, pontteados e afinações. Formada por integrantes de idade, procedência e experiência variadas, a roda assume que seus componenyes têm a mesma importância, independentemente de sua origem ou da sua qualidade do instrumento.
Com Fábio Miranda.

Turma 1: de 10/3 a 30/6, terças, 10h30 às 12h30
Turma 2: de 13/3 a 26/6, sextas, 19h30 às 21h30

Para adultos, adolescentes e crianças a partir de 8 anos, com ou sem conhecimento do instrumento. É necessário trazer instrumento.
■ R\$40 ● R\$12

Sesc Rua Pelotas, 141
Vila Mariana CEP 04012-000
TEL.: +55 11 5080 3080
email@vilamariana.sescsp.org.br
sescsp.org.br

/sescvilamariana

>> Prefira o Transporte Público
Ana Rosa 750m / Paraíso 1000m