

## Processos educativos da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí

*Educational processes of collective music practice of the Lyra Tatuí Brass Orchestra*

*Procesos educativos de la práctica musical colectiva de la Orquesta de Metales Lyra Tatuí*

MURILO FERREIRA VELHO DE ARRUDA<sup>1</sup>; ILZA ZENKER LEME JOLY<sup>2</sup>  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

### RESUMO

Este estudo foi realizado junto a Orquestra de Metais Lyra Tatuí, um projeto criado em 2002, na cidade de Tatuí-SP por Adalto Soares e Silvia Zambonini. Atendia pessoas de 5 a 24 anos interessadas em fazer e aprender música. Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva do grupo que estavam relacionados ao desenvolvimento humano das pessoas participantes. De natureza qualitativa, a pesquisa teve os diários de campo como instrumento de coleta de dados, construídos a partir de observações diretas. A análise foi realizada após a (re)organização das unidades de significado e contexto em categorias: “Humanização: em busca do *ser mais*” e “Aprendendo, ensinando e fazendo música”. A desmistificação do aprendizado musical, a construção de uma prática contextualizada e rigorosa e a importância da coerência do/a educador/a, são alguns dos resultados que esta pesquisa apontou.

**Palavras-chave:** Processos Educativos. Prática Musical Coletiva. Educação Musical Humanizadora.

### ABSTRACT

This study was made with Lyra Tatuí Brass Orchestra, a project created in 2002 in the city of Tatuí-SP by Adalto Soares and Silvia Zambonini. It served people from 5 to 24 interested in making and learning music. This article is due the masters research that aimed to understand educational processes resulting from the collective music practice of the group that were related to the human development of the participants. Of qualitative nature, the research had the field diaries as instrument of data collection, constructed from direct observations. The analysis was performed after (re) organization of the units of meaning and context in categories: “Humanization: in search of *being more*” and “Learning, teaching and making music”. The demystification of musical learning, the construction of a contextual and rigorous practice and the importance of the educator’s coherence, are some of the results that this research pointed out.

**Keywords:** Educational Processes. Collective Music Practice. Humanizing Music Education.

### RESUMEN

Este estudio fue realizado junto a la Orquesta de Metales Lyra Tatuí, un proyecto creado en 2002, en la ciudad de Tatuí-SP por Adalto Soares y Silvia Zambonini. Atendió a las personas de 5 a 24 años interesadas en hacer y aprender música. Este artículo es fruto de la investigación de postgrado que tuvo como objetivo comprender procesos educativos derivados de la práctica musical colectiva del grupo que estaban relacionados al desarrollo humano de las personas participantes. De carácter cualitativo, la investigación tuvo los diarios de campo como instrumento de recolección de datos, construídos a partir de observaciones directas. El análisis fue realizado después de la (re) organización de las unidades de significado y contexto en categorías: “Humanización: en busca del *ser más*” y “Aprendiendo, enseñando y haciendo música”. La desmistificación del aprendizaje musical, la construcción de una práctica contextualizada y rigurosa, la importancia de la coherencia del educador/a, son algunos de los resultados que esta investigación apunta.

**Palabras clave:** Procesos Educativos. Práctica Musical Colectiva. Educación Musical Humanizadora.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na UFSCar. E-mail: [arruda.murilo@gmail.com](mailto:arruda.murilo@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Artes e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: [ilzazenker@gmail.com](mailto:ilzazenker@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Adotando o pressuposto de que somos seres sociais, nossa vida é significada e ressignificada através das relações, com outras pessoas e com o mundo. Araújo-Olivera (2014), partindo das obras de Enrique Dussel, escreve:

[...] o ser humano nasce de uma mulher e de um homem, para advertir que não nasce sozinho; nasce e a partir desse momento é um ser em intersubjetividade [...]. Nasce no seio de uma família, de uma cultura, de um mundo de significados que são próprios e particulares. Isto nos permitirá entender que esse ‘seu mundo’ não é um mundo somente de um *eu*, mas do *nós* (p. 71- 72, grifos da autora).

A construção do pensamento, ideias, opiniões e habilidades são decorrentes das relações com o outro, com o que o outro produz e/ou com o ambiente. As práticas sociais se constroem destas relações, e “[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33). Na mesma obra dizem que as práticas sociais se desenvolvem “[...] dentro de grupos, instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (p. 33). Desta maneira aprender a falar, tocar um instrumento musical e gostar ou não de futebol, são decorrentes de processos educativos que se constroem através de práticas sociais, como o brincar, tocar numa orquestra, dançar, cozinhar etc.

No campo da Educação, Freire (2014) afirma que “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96). De modo que educação não é algo que se doa, mas algo que se constrói, sempre coletivamente. Além disso, a educação é um processo contínuo, que acontece ao longo da vida, de forma que não é possível se “deseducar” ou “reeducar” (tais visões são perspectivas que valorizam determinadas práticas e desvalorizam outras). Como Oliveira et al. (2014), consideramos que todas as práticas sociais são educativas.

Dussel (2009), Santos e Meneses (2009) nos ajudam a entender melhor as (des)valorizações de determinados grupos, presentes ainda nos dias de hoje. Dussel (2009) percorre escritos sobre a origem da Modernidade, cujas ideias foram utilizadas para hierarquizar saberes e justificar a conquista de uns sobre os outros. Para tal autor, este argumento está subjacente a toda a filosofia moderna (desde o século XVI ao XXI).

Tal dominação resultou na crença de que o conhecimento válido é apenas aquele que a academia produz, e os saberes populares são considerados ultrapassados, primitivos ou sem validade. A partir destes referenciais, percebemos que o mundo é epistemologicamente diverso e que devemos, portanto, buscar uma horizontalidade de conhecimentos<sup>3</sup>.

## EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA

Partimos de uma perspectiva da educação musical que promove processos humanizadores, que agrega pessoas, que acolhe aqueles que têm desejo de fazer música. Falamos de uma educação musical que está presente no processo de desenvolvimento de

<sup>3</sup> Como proposta de superação desta hierarquização de saberes e homogeneização do mundo, Santos e Meneses (2009), escrevem sobre “Epistemologias do Sul” e “Ecologia de Saberes”.

peçoas, construindo e ativando memórias afetivas e culturais. Nos situamos em uma perspectiva na qual a profissionalização do músico é uma possibilidade, não um objetivo. A educação musical humanizadora busca ser acessível a todas as pessoas, acreditando que podem favorecer também a apreciação, expressão, comunicação e lazer. As pessoas podem querer aprender música, sem o objetivo de se tornarem instrumentistas e, mesmo assim, se beneficiar profundamente de uma ação em educação musical. Para Galon et al. (2013, p. 2):

A visão de que o educador musical tem como objetivo unicamente ensinar o aluno a tocar bem um instrumento, não levando em conta suas necessidades globais como ser humano, pode ainda estar presente no meio musical. Infelizmente o aprendizado musical pode estar ligado [a] questões unicamente relacionadas ao desenvolvimento técnico.

A este tipo de educação musical, que acredita no potencial de todas as pessoas para fazer e se beneficiar de ações em educação musical, que não tem seu foco unicamente no desenvolvimento técnico-musical, mas na formação humana para *ser mais* (enquanto vocação de todo o ser humano), se dá o nome de humanizadora.

A humanização não se trata apenas de uma oposição à desumanização ou objetificação, mas uma resposta a ela, uma forma de superação.

“A Humanização traz em seu bojo o diálogo, a experiência, a autonomia, a produção cultural, a crítica, a conscientização, enfim, a libertação de processos de desumanização que marcaram tão fortemente a América Latina” (GALON et al., 2013, p. 2).

Para autores como Paulo Freire (2014; 2015) e Ernani Maria Fiori (2014), a verdadeira educação é um ato político a favor do sujeito, para que este seja verdadeiramente sujeito de sua própria história, que atua com consciência crítica, de forma autônoma, em busca do *ser mais* e que adote o diálogo na procura da superação da relação oprimido-opressor.

É necessário pontuar que isto se distancia do caráter redentor que é geralmente atribuído à música. Por si só, ouvir, estudar e fazer música pode tanto favorecer a alegria, a autoestima, autonomia, respeito, amorosidade, quanto desfavorecer. Isto não está atrelado à música em si, ou seja, aos elementos musicais (apesar de reconhecer que cada cultura convencionou significados para estes elementos, como é o caso, por exemplo, na música tradicional ocidental europeia representar a tristeza e melancolia através de escalas menores). Queremos destacar aqui as *relações* que se dão através e por causa da música. Assim, reconhecemos o potencial transformador da música, não pelos seus aspectos técnicos (ritmo, gênero, forma, instrumentação etc.), mas pelas relações sociais que se dão através do saber, conhecer, tocar, aprender e ensinar música.

A transformação social não se dá de maneira direta com o aprendizado de música, como é muitas vezes associado. Somente o fato isolado de aprender música não gera transformação, mas, se conduzido de maneira a valorizar o potencial e as habilidades das crianças e jovens envolvidos, pode, sim, abrir possibilidades de melhora da autoestima, reconhecimento do papel social de cada um/a dos/as participantes e ainda abrir alternativa profissional e de lazer.

Análogo à educação musical humanizadora, têm-se discutido o conceito de música comunitária, mais especificamente nos eventos promovidos pela Sociedade Internacional de Educação Musical (*International Society for Music Education - ISME*). Conforme aponta Lee Higgins (2012), em seu livro “*Community Music: in Theory and in Practice*”, é possível estabelecer uma relação entre o conceito e a obra do educador brasileiro Paulo Freire. Segundo Higgins (2010), em música comunitária é dada uma

ênfase maior no processo e não no produto, incluindo aspectos extra artísticos, de relações interpessoais, por exemplo. Também se busca o trabalho em campo (na comunidade), se opondo à escolarização, fazendo arte na comunidade com a pessoa e não para a pessoa (HIGGINS, 2012).

Para melhor compreensão acerca do tema, fizemos uma busca das teses e dissertações realizadas na linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que tivessem como eixo central a prática e ensino musical coletivo, a convivência em espaços de prática musical e processos humanizadores que se dão através das relações humanas na música.

A partir destas reflexões realizamos a pesquisa de mestrado intitulada “Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano” cuja questão de pesquisa foi: “Quais processos educativos da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí podem contribuir para o desenvolvimento humano e social dos/as participantes?” e tínhamos como objetivo geral “compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí”. Neste artigo pretendemos apresentar uma síntese da dissertação.

## **ORQUESTRA DE METAIS LYRA TATUÍ E A PESQUISA**

A Orquestra de Metais Lyra Tatuí (ou apenas “Lyra”) possuía na época da coleta de dados, aproximadamente 80 integrantes, numa faixa de idade dos 5 aos 24 anos. O grupo era composto por crianças e adolescentes da cidade de Tatuí, interior do estado de São Paulo (a 150 quilômetros da capital) e tocavam instrumentos de metais (trompete, trombone, tuba, bombardino, trompa) e instrumentos de percussão que variavam conforme a música (caixa, pratos, pandeiro, castanholas, quadritom, alfaias, tambores indígenas etc.).

O grupo foi criado em 2002, por Adalto e Silvia, a partir de outro projeto que acontecia em uma escola pública na cidade de São Paulo. Antes de mudarem para a cidade de Tatuí-SP, buscaram pessoas que pudessem continuar o trabalho musical iniciado na escola. Como não foi possível, decidiram trazer os instrumentos e materiais adquiridos ao longo do tempo e iniciar um novo projeto: a Orquestra de Metais Lyra Tatuí. Além de atuarem como coordenador/a, Adalto dá as aulas para os metais, Silvia de percussão e se revezam na regência do grupo. Maria é a professora responsável pela parte da coreografia. Ressaltamos que, para atender aos preceitos éticos da pesquisa, os nomes dos/as colaboradores/as da pesquisa foram alterados, com exceção do coordenador Adalto e coordenadora Silvia que quiseram manter seus nomes reais.

Tive a oportunidade de estar com os/as integrantes em oito encontros (ensaios e apresentação), que possuíam diferentes dinâmicas de ensaio, onde nem sempre acompanhei o mesmo naipe (no caso dos ensaios regulares, por exemplo, se dividiam em três grupos de instrumentos, num primeiro momento). Também tive a oportunidade de encontrar espontaneamente algumas pessoas que tocavam na Lyra no espaço do Conservatório de Tatuí, onde ingressei no curso de Guitarra MPB/Jazz no primeiro semestre de 2015, frequentando semanalmente. Tais conversas não fizeram parte de nenhum diário de campo, mas com isso pude conhecer melhor as pessoas que fizeram parte desta pesquisa.

Não havia um gênero específico para o repertório. Em um dos ensaios, por exemplo, ouvi um Fandango (manifestação popular brasileira), um coral de Bach que foi tocado e cantado e ‘Disparada’, música vencedora do Festival de Música Popular

Brasileira em 1966 (DC VI - 13/09/2014 - Ensaio<sup>4</sup>). Em certa conversa os coordenadores disseram que ao tocarem fora do país buscam levar apenas músicas brasileiras (DC IV - 02/08/2014 - Apresentação). As apresentações da Lyra sempre foram dinâmicas, de forma que os/as participantes não tocavam sentados como em um concerto convencional, as dinâmicas se aproximavam mais das ideias de movimentação das bandas marciais, mas como um elemento visual sonoro dinâmico, concebido junto a cada música.

Para entrar na Lyra não era preciso ter o instrumento. Adalto e Silvia emprestavam o instrumento para o/a participante até que ele/a tivesse condições de comprar um. Não havia um controle formal deste empréstimo e Adalto afirmou nunca ter perdido um instrumento nestas condições (DC III - 15 a 18/07/2014 - Convivência). Adalto, que também é *luthier*, trabalha profissionalmente consertando instrumentos de metais, portanto, o cuidado com os instrumentos musicais na Lyra sempre foi algo especial, tendo em vista que esses instrumentos musicais são utilizados por diversas crianças e jovens, ao longo da existência do projeto, e que a qualidade musical depende também da qualidade e da condição do instrumento.

Logo que chegavam, os/as participantes preparavam seus instrumentos e começavam a ensaiar. Havia regras muito claras com relação aos cuidados com a manutenção dos instrumentos musicais. Se, por exemplo, alguém, descuidadamente, derrubasse o bocal ou o instrumento no chão, esta pessoa deveria parar de ensaiar por alguns minutos, retornando quando já tivessem calmamente preparado e cuidado do instrumento. As crianças sabiam, por meio do/a coordenador/a, que, se um instrumento de metal cai pode amassar, e, mesmo com reparo, nunca voltará ao normal, alterando para sempre o seu som.

Adalto e Silvia também davam aulas no Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí (ou Conservatório de Tatuí). Muitos da Lyra também estudavam lá, entretanto, não havia uma regularidade: algumas pessoas começaram na Lyra e foram para o conservatório, outras começaram no conservatório e foram para a Lyra, outras só estavam na Lyra. Por esta tradição musical da cidade de Tatuí (também chamada de Capital da Música), é muito comum que familiares ou pessoas próximas tenham certa vivência musical.

## PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Na busca de apreender melhor a realidade estudada e realizar uma pesquisa enquanto busca de conhecimento, atitude política e diálogo, assumimos uma abordagem qualitativa com observação direta, contemplando uma convivência com o grupo em questão. A observação direta permite se aproximar da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Segundo as autoras Lüdke e André (2012, p. 26): “Na medida em que o observador [a observadora] acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Foi necessário optar por certas particularidades deste instrumento de coleta. Partimos então das cinco dimensões da observação na perspectiva de Flick (1999), buscando responder as perguntas que Vianna (2007) propõe. São elas (em negrito a nossa escolha): 1) Observação oculta *versus* **observação aberta** - onde o pesquisador se apresentou ao grupo, explicando a pesquisa e realizando o convite para as pessoas

---

<sup>4</sup> Indicação do número do Diário de Campo (DC), seguido da data da coleta de dados.

participantes da Lyra Tatuí; 2) Observação não-participante *versus* **observação participante** - pois o pesquisador participou das aulas, se relacionando com os/as participantes, ora fazendo os exercícios propostos ora como espectador das atividades; 3) Observação sistemática *versus* **observação não-sistemática** - a observação foi flexível e responsiva aos próprios processos; 4) **Observação *in natura*** *versus* situações artificiais - observações foram feitas nos ambientes aos quais os/as participantes já estavam habituados/as e onde realizavam suas atividades; 5) Auto-observação *versus* **observação dos outros** - com a ressalva que tal experiência também gerou reflexões acerca de nossa atuação. É necessário salientar que concordamos com Vianna (2007) ao dizer que devemos considerar tais dimensões como relativas e não absolutas.

Através da observação participante, adotamos as notas de campo como ferramenta para coleta de dados, contendo a parte descritiva e a reflexiva, como Bogdan e Biklen (1994) sugerem. Ao todo foram construídos dez diários de campo, entre 26 de Junho de 2014 e 24 de Junho de 2015, em três tipos de atividades: **Ensaio** no Lar Donato Flores e na Escola Municipal João Florêncio, ambos situados na cidade de Tatuí-SP, interior de São Paulo; **Apresentação** no Festival de Inverno de Campos do Jordão, interior de São Paulo; **Convivência** na cidade de Tatuí-SP, ao ficar hospedado na residência fixa do casal durante um evento de regência, e em Salvador-BA, na residência temporária de Adalto para realização do doutorado. É importante dizer, que todas as atividades se constituem como momentos ricos de convivência. A escolha deste termo como um tipo de atividade se deu por ter acontecido de forma intensa e voluntária.

A análise dos dados foi realizada da seguinte forma: momento de ordenação dos dados, também para revisar os diários, reescrevendo partes, incluindo informações que ajudassem o/a leitor/a a compreender melhor a situação. A classificação dos dados foi feita, numa primeira ação, buscando processos educativos que estivessem relacionados com a questão de pesquisa e objetivos, ou seja, destacando as unidades de registro. Segundo Gomes (1994), a unidade pode ser uma palavra, uma frase, uma oração, um tema etc., “[...] se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem” (p. 75).

Em um movimento de organização e reorganização destas unidades em grupos temáticos, chegamos às seguintes categorias: “Humanização: em busca do *ser mais*” e “Aprendendo, ensinando e fazendo música” que serão apresentadas e discutidas a seguir.

## CONSTRUINDO OS RESULTADOS

Nesta pesquisa consideramos que a ‘prática musical coletiva’ da Lyra é uma prática social. Ao frequentarem os ensaios, estudarem em casa, se apresentarem, os/as participantes estão convivendo, trocando experiências, compartilhando processos educativos que vão além dos relacionados à música. As relações que se dão a partir da prática social geram processos educativos entre as pessoas envolvidas que podem acontecer através da observação, do contato, das conversas, entre todos/as envolvidos/as: professores/as, participantes, monitores/as, responsáveis. A seguir, apresentamos algumas destas situações, problematizando e discutindo alguns pontos que se destacaram durante a pesquisa.

## HUMANIZAÇÃO: EM BUSCA DO *SER MAIS*

Começamos com um diálogo que o pesquisador Murilo teve com a participante Rafaela de 6 anos, em um ensaio na Escola Municipal João Florêncio (DC IX -

23/10/2014 - Ensaio). Após as atividades no pátio perguntou seu nome. Acabou conhecendo melhor diversas meninas, graças a ela. Murilo disse que tinha começado a aprender trompete há um tempo. Logo perguntaram se ele iria tocar com elas. Depois, já dentro da sala de aula (onde aconteceria outra parte do ensaio), Rafaela disse: “Se você quiser aprender a tocar trompete, eu peço pro professor Adalto te dar um livrinho que eu também tinha, que tem umas músicas”. Murilo perguntou: “E você aprendeu a tocar só com esse livrinho?” e ela respondeu: “Não, o professor Adalto me ajudou bastante”.

Através deste diálogo, vemos que a participante Rafaela considera o professor Adalto como uma referência de sua aprendizagem musical. O livro, em si, “tem umas músicas”, mas é apenas conteúdo, informação. Para que saberes sejam partilhados é necessário que alguém compreenda o conteúdo e, mais importante, possa promover o aprendizado, ajude a pessoa a aprender, já que não se trata de “transferência de conhecimento”. Neste sentido, a figura do/a professor/a se torna de grande valor para uma educação musical humanizadora.

Ressaltamos que a pessoa educadora desempenha papel indispensável nesta busca comprometida pela humanização. Esta pessoa educadora, que em um projeto de música também pode se denominar professora, coordenadora, regente, maestrina e diretora musical, são lideranças que *conduzirão* o grupo ao fazer musical fundamentado em posturas de humanização.

Ao final de um ensaio que aconteceu na Escola Municipal João Florêncio, as pessoas estavam indo embora e algumas estavam conversando próximas ao portão, dentre elas, o professor Adalto. As participantes Rafaela e Helena (das mais novas do grupo) estavam indo juntas atravessar a rua. Adalto, ao perceber esta situação, ficou preocupado e falou para que elas tomassem cuidado com os carros e esperassem que todos passassem. O professor foi até elas, deram as mãos e atravessaram a rua (DC V - 12/09/2014 - Ensaio).

Vemos uma amorosidade que está além do momento de ensaio da Lyra. Desta forma, longe de ser uma metodologia ou ferramenta pedagógica, a amorosidade é uma postura de vida. O professor Adalto se coloca próximo das pessoas participantes e não se limita a ensinar em sua área de estudo, mas a educar: se aproxima, leva pela mão, demonstra cuidado, dá atenção e “dá o exemplo”. Kater (2004, p. 45) nos ajuda a entender que o/a professor/a serve de referência de vida para os/as alunos/as, escrevendo:

[...] o educador musical, como qualquer professor, presta-se, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos, não só do ponto de vista musical (sua competência técnico-específica, digamos), mas também enquanto pessoa humana que é. Sua postura singular, maneira de ser e de estar, opiniões e comportamentos atuam ininterruptamente para eles como viva ilustração.

Através de sua atitude, professor Adalto apresentou uma referência de respeito e amorosidade para as pessoas que estavam próximas. Há um ditado que diz que “as ações dizem mais que palavras”, ou seja, a palavra que é vivida e encarnada é valiosa. É o que Freire (2015, p. 35) chama de corporificação das palavras pelo exemplo, que presume pensar criticamente sobre o que se diz e o que se faz, buscando coerência em suas práticas:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo<sup>5</sup>, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Outra ocasião que se relaciona com a corporificação das palavras pelo exemplo aconteceu durante os ensaios no Lar Donato Flores. Apesar de o local oferecer uma série de privilégios como a variedade de espaços (pátios, espaços cobertos, sala para guardar os instrumentos de percussão etc.), uma vizinhança que não impedia o som alto e até a sombra de uma grande árvore para os dias de ensaios de manhã, o espaço não era ideal para as práticas musicais<sup>6</sup>. Durante um ensaio geral, a professora Silvia regeu apoiando as partituras nos arbustos: No ensaio geral foram trabalhados alguns trechos e no final tocaram uma música do começo ao fim. Silvia regeu com as partituras apoiadas nos arbustos e, quando precisava olhar a partitura, se curvava, mas continuava a reger com as mãos no alto (DC I - 26/06/2014 - Ensaio).

Interpretamos esta situação como uma forma de adaptação às possibilidades do momento. A professora Silvia, ao reger da maneira que era possível, e propor atividades em um espaço que não era o ideal para a prática musical, se adaptou, atitude que requer humildade. Demonstra uma imagem da pessoa musicista diferente daquela que foi construída historicamente, que considera o músico ou musicista um ser intocável, superior, dotado de dons divinos. Schroeder (2005) busca desconstruir estes mitos que envolvem talento, misticismo, genialidade, capacidades inatas e estão arraigados em nossa sociedade, tanto no senso comum, quanto no campo musical:

Assim como as religiões, a música é vista como algo sagrado, intocável, existente desde sempre, e os músicos [e musicistas], por sua vez, são tidos como pessoas especialmente abençoadas, e que devem fazer jus a essa bênção pelo reconhecimento da dádiva. Essa mitificação romântica do músico (e que pode ser estendida ao artista de modo geral) como um ser portador de um “dom” (uma dádiva divina), que pode ser comprovado pela “genialidade” de sua obra, é acrescida de alguns outros clichês (p. 36).

Neste sentido, a professora Silvia se mostra ciente e preocupada em desenvolver atitudes humanizadoras. Esta análise se torna mais relevante quando levamos em consideração que diversas pessoas participantes da Lyra escolheram ou poderão escolher o ofício de musicista ou educador/a e irão conviver mais próximos daquele pensamento, que é oposto ao conceito de uma educação musical humanizadora, que busca “[...] democratizar o acesso às culturas musicais e suas potencialidades” (SEVERINO, 2014, p. 52).

<sup>5</sup> Para Freire (2015, p. 35), *pensar certo* “[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. [...] Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente”.

<sup>6</sup> Dizemos isto, não como uma crítica ao espaço ou a utilização dele, mesmo porque vemos através disso uma parceria entre projetos em prol de um bem comum e o acolhimento da comunidade. A crítica que pode ser tecida sobre este aspecto diz respeito à participação do Estado em projetos como a Lyra. Segundo Magali Kleber (2006), educadora musical que realizou sua pesquisa de doutorado em duas Organizações Não Governamentais (ONGs) em contexto urbano brasileiro, “A grande questão é fazer com que o Estado tenha o seu papel nas políticas públicas, uma responsabilidade específica de Estado, que ultrapasse o governo e o seu protagonismo e dê uma consistência ao Terceiro Setor” (KLEBER, 2006, p. 304) entendido como a sociedade civil organizada.

Na sequência discutiremos algumas situações de pessoas participantes servindo de *modelo de referência* (KATER, 2004) para outras pessoas participantes em aspectos como amorosidade, liderança, autonomia, compromisso etc.

No aquecimento da percussão, a professora Silvia fazia com que cada pessoa fizesse a contagem para iniciar os exercícios ou as músicas. Marcando o tempo sonoramente (na baqueta ou no instrumento) e indicando em voz alta, cada pessoa, independente da idade ou da quantidade de tempo que estava na Lyra, realizava esta ação.

A contagem é simples, mas quem for contar se arrisca a fazer algo sozinho. Analisa minimamente a partitura, pensa em como o começo vai soar, lida com questões pessoais (confiança, vergonha, nervosismo etc.) e por um momento se torna uma liderança para o grupo. Então fazer a contagem demandava não apenas um conhecimento musical (ainda que simples), mas tomar uma posição de liderança e autonomia. Liderança por se colocar na frente de um grupo heterogêneo, cujas pessoas têm vivências musicais e idades distintas, se expondo e expondo seus conhecimentos, lidando com confiança de si e do que sabe. E também autonomia, por preparar-se para aprender, se desenvolver e tomar posições a partir de si, pensando por si, não dependendo de outra pessoa para falar o que e como deve ser feito (e isto não se trata de não escutar a outra pessoa).

Em um ensaio de sábado, quando geralmente são realizadas as atividades de coreografia e de condicionamento físico, nem as professoras Silvia e Maria, nem o professor Adalto puderam estar presentes, mas o ensaio aconteceu mesmo assim, só que como um ensaio de naipes (grupos de instrumentos). No dia, quando o pesquisador Murilo chegou à sala da percussão, logo foi convidado pelo participante Danilo para tocar com eles/as durante o aquecimento. Além de Danilo e Murilo, no ensaio de percussão estavam Ângela, Claudia, Pedro e Miguel. Como não estava familiarizado com a dinâmica ou com a organização dos instrumentos, Murilo perguntou o que deveria pegar para tocar e a participante Ângela disse que já havia montado um *pad* de treino<sup>7</sup> para ele.

Discutimos então como as pessoas educadoras são *modelos de referência* para as pessoas participantes em aspectos musicais e humanos que excedem as ações educativas. Além disso, desempenham papel importante ao incentivar que as pessoas participantes se tornem uma referência para outras pessoas participantes, ao possibilitar atividades que desenvolvam a liderança e autonomia. A partir disto, vão se construindo, afetando suas vidas para além das atividades da Lyra.

Neste mesmo ensaio em que nenhum professor/a pôde ir, Murilo acompanhou Pedro e Claudia ensaiando uma música na percussão.

Havia uma parte em que a música mudava para uma salsa. E então ele [participante Pedro] começou a tocar a parte<sup>8</sup> de *block* junto com Claudia [participante], que estava tocando os pratos. Ela foi fazendo de forma contínua, sem parar e ele tentando acompanhar. Percebendo que ele estava tentando acompanhar, parou e apontou o lugar onde estava na partitura e depois cantou a rítmica para ele. Tocaram juntos até que chegou em um compasso que ele não estava conseguindo acertar. Ela cantou o ritmo e também teve uma dificuldade. Me aproximei e tentei ajudar cantando o ritmo mais lento. Fiquei feliz em poder ajudar com alguma coisa que eu conseguia fazer (DC VIII - 19/10/2014 - Ensaio).

<sup>7</sup> *Pad* é um objeto para praticar técnica de baqueta (objeto com a qual se toca bateria e outros instrumentos de percussão). O *pad* tenta reproduzir a mesma sensação de tocar um instrumento com baqueta (uma caixa, por exemplo) mas emitindo o mínimo possível de som.

<sup>8</sup> Parte é a partitura (música grafada) de um instrumento específico.

Ao tocar uma música coletivamente, pode acontecer que o que uma pessoa toca complementa o que a outra está tocando. Portanto, na ocasião descrita, ao encontrar uma dificuldade em uma das partes, o problema se tornou de ambos, para que fosse resolvido em cooperação. Brandão (2005), em “Jogar para competir e jogar para compartilhar: da competição contra o outro à cooperação com o outro”, trata a cooperação como um fundamento da vida humana:

Somos humanos porque aprendemos uns com os outros em situações em que a cooperação cria a vida, a sociedade e o próprio conhecimento. Não somos somente seres sociais. Somos sociais porque aprendemos a nos tornar cooperativos. Somos seres original e essencial interativos. Somos seres em que a relação eu-outro, criadora de diferentes experiências de sermos um nós, nos faz seres de uma espécie conectiva. Convivemos sem cessar entre nós, e sabemos que nisto a pessoa de cada um conta e soma (p. 91).

Assim, transpor uma dificuldade musical pode ser uma possibilidade de conviver, solidarizar-se e cooperar. Ainda no universo musical, a preparação para a apresentação também proporcionava momentos de solidariedade. Quando Murilo foi assistir a apresentação da Lyra Tatuí no Festival de Inverno de Campos do Jordão, ao chegar à sala onde eles estavam se preparando, se deparou com algumas meninas em fila, uma arrumando o cabelo da outra da frente (DC IV - 03/08/2014 - Apresentação).

Podemos perceber uma atitude de solidariedade e cooperação. A imagem é marcante no sentido que a atitude amorosa é recebida e repassada para outra pessoa. Mas podemos ir um pouco além: é um tipo de proximidade e intimidade que não é comum entre pessoas desconhecidas. Assim, tocar outro rosto, outro cabelo, ajudar e ser ajudada, tudo isso promove um contato mais aproximado, favorecendo a conversa, o olhar, o respeito, enfim, conhecer a outra pessoa e também se conhecer melhor.

Vimos que a busca pelo *ser mais* está amparada pelo *pensar certo*. Assim, a amorosidade, afetividade, saber escutar, acolhimento e confiança se tornam conceitos-chave na busca pela humanização, que, além das atividades intencionais (fruto também do *pensar certo*), é provocada especialmente pelo “testemunho de vida”, ou corporificação das palavras pelo exemplo. Na categoria a seguir apresentamos como isto se traduz em características da prática musical coletiva.

## APRENDENDO, ENSINANDO E FAZENDO MÚSICA

Nesta categoria buscamos caracterizar a prática musical realizada na Lyra, tendo em mente que os processos educativos referentes ao desenvolvimento humano e social dos participantes não é paralelo às práticas musicais, ele é inerente ao processo educativo. Aprender, ensinar e fazer música fazia parte de um projeto maior, que era educar pela música. Educar significa atos de compromisso, respeito, amorosidade, entre outras coisas. Educar, da forma como foi visto no grupo musical é, antes de tudo, um processo de humanização.

O modo como as pessoas aprendiam música na Lyra ficou bastante evidente, quando, durante uma apresentação do grupo realizada no último dia do Festival de Inverno de Campos do Jordão, o professor Adalto chamou ao palco quatro participantes mais novos (em relação ao grupo). Começou então a explicar às pessoas que estavam na plateia sobre como o aprendizado musical se dava na Lyra.

Chamou quatro participantes da Lyra no palco, todos trompetistas, com seus 6 a 9 anos. O professor Adalto explicou como que a aprendizagem de música

acontecia na Lyra e pediu para que cada participante demonstrasse um pouco deste processo. Pediu para que Rafaela fizesse a “abelhinha”<sup>9</sup> e tocasse uma nota longa no bocal. Ressaltou como era importante que a técnica fosse bem executada desde o começo, pois era a base do que seria feito na Lyra. Era isto que proporcionava um som “limpo”. Depois pediu que um deles tocasse uma nota longa no instrumento, e para o outro uma escala. Depois anunciou que aqueles/a participantes tinham preparado uma peça. Ele deu a entrada e começaram a tocar “Boi da cara preta”. Depois o professor Adalto começou a fazer algumas contas: falou da quantidade de horas por ensaio; dias de ensaio na semana; há mais ou menos quanto tempo aquelas pessoas estavam na Lyra. Assim, chegou a uma grande quantidade de horas que os permitia ter habilidade musical para estar ali, se apresentando (DC IV - 03/08/2014 - Apresentação).

O professor Adalto e as pessoas participantes mostraram um pouco do processo vivido por aquelas pessoas que estavam se apresentando. Podemos dizer que os erros, os problemas, as dificuldades, as conquistas, o desenvolvimento musical que culminaram em um momento de apresentação geralmente não ficam à mostra. Tais elementos, que não são o foco das apresentações, ao serem negados ou escondidos, contribuem para um distanciamento das pessoas com uma educação musical que crê que *todas* as pessoas têm a capacidade de fazer música. É o caso da Música Comunitária, que não se refere a um tipo ou gênero musical específico, mas a uma atitude com a música. Penso que uma destas atitudes é considerar que “aprender música” requer “fazer música” (seja participando de um grupo musical, estudando “sozinho” etc.); e não um talento inato. Só assim a música se torna uma possibilidade para todas as pessoas.

A Lyra Tatuí começou com ações nas escolas públicas da cidade, sendo a disponibilidade de tempo e o compromisso a porta de entrada para quem quisesse participar. Em poucos meses do início do trabalho, já tinham uma apresentação marcada. Trazemos um trecho para ilustrar melhor a percepção de Adalto sobre o trabalho com música e com educação:

Conversamos também sobre a necessidade de conhecer o ambiente escolar para atuar com educação. Adalto disse que a Lyra surgiu na escola e permaneceram por um tempo, onde foi possível compreender a vida daquelas crianças e adolescentes. Contou que coisas simples como o horário do ônibus, em que o motorista chegava antes do sinal final e esperava as crianças saírem da escola e “ter que sair” apressadamente para chegar mais cedo em casa, fazia com que os alunos e alunas ficassem ansiosos e agitados na última aula, dificultando que eles/as se concentrassem para a aula (DC X - 23/06/2015 - Convivência).

Por fim, apresentamos trechos relacionados à rigorosidade da prática instrumental coletiva da Lyra, que consideramos como uma característica fundamental do que vimos sendo realizado no grupo. Percebemos que todas as crianças têm a capacidade de fazer música *bem feita* (para pontuar que não é qualquer música), independente de onde vieram, do que têm ou do que não têm. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano e social se dá de forma mais efetiva quando é reconhecido pela qualidade do que se faz, não pelos “problemas que superou”. Neste sentido o professor Adalto relatou uma visão estigmatizada que a mídia costuma relacionar ao trabalho musical com pessoas empobrecidas. Segundo ele, diversas reportagens realizadas com a Lyra o incomodaram. Enfatizou que a mídia acaba dando preferência para mostrar crianças

---

<sup>9</sup> Como é conhecida a vibração labial, elemento fundamental para emissão de som em instrumentos de metal (trompa, trompete, trombone, tuba, bombardino etc.).

mais novas e se possível mostrando sinais de “pobreza” (DC X - 22/06/2015 - Convivência). Sobre “abrir possibilidades” para os participantes para que se desenvolvam humana e socialmente através da música, o professor Adalto contou:

[...] que as crianças compreendem o que é tocar bem ou não. Em duas situações, ele presenciou participantes de outras bandas dizendo que gostariam de tocar bem como a outra banda que haviam visto se apresentar, no caso a Lyra. Com isso, afirmou que tocar bem um instrumento é o que faz com que a pessoa participante se sinta orgulhosa, abrindo outras possibilidades em sua vida (DC X - 23/06/2015 - Convivência).

Saber tocar um instrumento também possibilitou experiências “fora” da Lyra. A participante Ângela e o participante Miguel contaram animados que tinham ido a uma escola, convidados pela professora Maria, e apresentado algumas músicas de percussão corporal.

A caminho do pátio fui conversando com a Ângela e Miguel, que me disseram que, no dia anterior, haviam ido à escola em que Maria (professora de coreografia da Lyra) dá aula de artes, para apresentar algumas peças de percussão corporal. Eles estavam contando animados que passaram em 8 salas, e a apresentação havia deixado marcas doloridas nas pernas (DC VI - 13/09/2014 - Ensaio).

No trecho anterior, a participante Ângela e o participante Miguel se aproximaram da escola não mais como alunos, mas como destaques, mostrando conhecimentos e aquilo que são capazes de fazer, certamente apresentando uma referência para as crianças daquela escola.

Assim, consideramos que no movimento de aprender, ensinar e fazer música decorrem experiências diversificadas de convivência que promovem tanto o conhecimento de pessoas, outros lugares e profissões, o fortalecimento de relações, quanto processos de autoconhecimento (como tenho sido e como tenho pensado).

## CONSIDERAÇÕES

Tomando a prática musical coletiva como uma prática social, em que as pessoas se encontram para partilhar saberes, conhecimentos, experiências e sentimentos através da convivência, os processos educativos desvelados são de naturezas distintas, ora promovidos entre pessoas participantes, ora pela ação intencionada do/as professor/as e das participantes que estão há mais tempo, ora pela “corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2015), ora por ocasiões como viagens, atuação em escola, troca com a comunidade e com as famílias.

Tais processos estão relacionados ao desenvolvimento de características relevantes para (con)viver melhor consigo e com o mundo. Assim, “saber escutar”, a amorosidade, respeito, compromisso, liderança, autonomia e o cuidado afetivo, são aspectos que apontam para uma humanização, em que a pessoa é sujeito ativo, consciente de suas ações que também se movimenta para a humanização (e não para a “coisificação”) com outras pessoas.

Destacamos principalmente a necessidade de promover uma prática contextualizada, que não é imposta, mas construída de acordo com a realidade que se coloca *ao* e *pelo* grupo; e o enfrentamento às dificuldades que vão aparecendo ao longo do trabalho. Um aspecto fundamental da figura do/a educador/a musical é o modo como se coloca no mundo: suas atitudes, coerência com o que se pensa e, especialmente, com

o que se fala. Vemos esta como a forma mais sutil e ao mesmo tempo mais poderosa em Educação.

Sobre o processo de construção deste trabalho, consideramos importante ter realizado um trabalho em campo, observando e construindo os conceitos do que poderiam ser processos humanizadores em educação musical, tendo por base as atividades desenvolvidas pela Lyra. Mesmo com as dificuldades, realizar uma pesquisa que procure ser significativa não apenas para a construção de conhecimento, mas principalmente relevante para as pessoas e a comunidade com a qual se pesquisa, parece ser elemento fundamental e talvez um dos mais complicados. Para além da valorização musical, as pessoas que colaboraram com a pesquisa também fizeram parte de um reconhecimento acadêmico sobre a prática musical da Lyra Tatuí: em que nela, muito se aprende e muito se ensina para além da música.

Neste sentido, as leituras de Freire (2014) e Santos e Meneses (2009) deram bons apontamentos: entender a educação como um processo contínuo (algo que não se doa ou deposita, mas se constrói) que se dá em comunhão; que os saberes não são melhores ou piores que outros, apesar de historicamente haver uma dominação epistemológica; e que é necessário estabelecer o diálogo horizontal entre os saberes. Assim, o respeito e aprender uns com os outros se tornam consequências óbvias.

Ao longo deste estudo as aprendizagens não ficaram restritas à questão de pesquisa e objetivos. Alguns pensamentos foram se consolidando e apontando caminhos, como: a necessidade de aperfeiçoamento no instrumento musical, essencial ao trabalho de educação musical; na área de gestão e produção cultural; o desejo de continuar pesquisando sobre práticas instrumentais coletivas; e o desejo de construir práticas aproveitando os conhecimentos adquiridos. Convivendo com as pessoas participantes da Lyra Tatuí, aprendemos mais sobre o respeito, humildade, acolhimento e comprometimento, de modo que se tornou uma referência importante em nossas vidas, não apenas pela forma de fazer música, mas pela forma de conviver.

Consideramos que a formação humana não deve ser tratada como paralela à formação musical rigorosa. Dizendo “música rigorosa”, “bem feita” ou “com alta qualidade” não nos referimos a uma manifestação ou gênero musical específico, mas ao modo como se faz determinada música. Não é *o que* se toca, dança, interpreta, mas *como* se faz. Tentamos resumir este “como” da seguinte maneira: a busca pelo melhor resultado possível, dentro dos critérios valorizados contextualmente, na manifestação musical de que faz parte. A educação musical humanizadora não propõe que esta qualidade musical seja deixada em um segundo plano. Pelo contrário, neste trabalho pudemos discutir como esta qualidade tem muito a contribuir com o desenvolvimento humano e social das pessoas envolvidas.

Portanto, afirmamos que a prática musical coletiva que se pretende humanizadora parte de um movimento pessoal e coletivo na busca por *pensar certo*. Assim, na Lyra Tatuí foi possível observar alguns “achados”: a música não é privilégio de algumas pessoas e a aprendizagem de música não é mística; todas as pessoas têm a capacidade para aprendê-la, sendo o respeito à temporalidade dos sujeitos, bem como um ambiente de acolhimento, amorosidade e incentivo, aspectos fundamentais; a construção de algo relevante para as pessoas que participam, tomando escolhas baseadas no que aquela realidade traz; o comprometimento e confiança como elementos essenciais na relação entre professor/a e participantes.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 47-112.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. Jogar para competir ou jogar para compartilhar? Da competição contra o outro a cooperação com o outro. In: BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas-SP: Papyrus, 2005. p. 85-116.
- DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.
- FIORI, E. M. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.
- FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. London: Sage Publications, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALON, M.; AMENT, M. B.; DUTRA, P.; SEVERINO, N. B.; JOLY, I. Z. L. Por uma Educação Musical Humanizadora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal-RN. **Anais...** Natal-RN, 2013.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.
- HIGGINS, L. **Community music: in theory and in practice**. New York: Oxford University Press, 2012.
- HIGGINS, L. Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 23, p. 7-14, mar. 2010.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista Associação Brasileira de Educação Musical**. Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- KLEBER, M. **A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.
- OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 29-46.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.
- SCHROEDER, S. C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. 2005. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SEVERINO, N. B. **Formação de educadores musicais**: em busca de uma formação humanizadora. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

---

**Recebido em:** 23 abr. 2018.

**Aprovado em:** 30 abr. 2018.