

**A relação indivíduo–música na perspectiva dos
significados musicais interssônicos e delineados
de Lucy Green observada no projeto
Cantadores do Vento, em Uberlândia (MG)**

PAULA ANDRADE CALLEGARI
UFU

■ RESUMO

O tema da pesquisa de que trata este artigo é a relação indivíduo–música nas práticas de um projeto social. Seu objetivo geral foi investigá-la na dimensão dos significados musicais (GREEN, 1988; 2008) e, especificamente, compreender: 1) de que forma os significados interssônicos e delineados emergiam nas práticas do projeto; 2) como eles eram vivenciados; e 3) se e como eles eram integrados nessas práticas. Os conceitos de significado musical — interssônico e delineado (GREEN, 1988; 2008) — formaram o referencial teórico da pesquisa. A metodologia teve abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), e optou-se pela estratégia do estudo de caso (YIN, 2005). A coleta de dados se deu com observações-participantes (VIANNA, 2007) e entrevistas semiestruturadas individuais (SZYMANSKI, 2004). A forte relação entre cena e música evidenciou significados delineados. Os “ensaios só da música” focavam em diversos elementos musicais, associados com significados interssônicos. A união entre movimentação e música foi uma forma de integrar os dois significados numa experiência de celebração que é a mais propícia para ações de educação musical (GREEN, 1988; 2008).

■ PALAVRAS-CHAVE

Relação indivíduo–música, significados interssônicos e delineados, projetos sociais

■ ABSTRACT

The relationship between individual and music in the practices of a social project is the subject of a research that aimed at investigating it in the musical meaning dimension (GREEN, 1988; 2008) and specifically to understand: 1) how inter-sonic and delineated meanings emerged from the project practices; 2) how they were lived deeply; and 3) if and how they were integrated in these practices. The concepts of musical meaning — inter-sonic and delineated (GREEN, 1988; 2008) — had formed the theoretical reference of the research. It has followed qualitative approach’s methodological procedures (BOGDAN and BIKLEN, 1994) and the case study strategy (YIN, 2005). Data came from participant observations (VIANNA, 2007) and semi-structured individual interviews (SZYMANSKI, 2004). The strong relation between scene and music evidenced the delineated meanings. The so-called just-song rehearsal focused on diverse musical elements, linked with inter-sonic meanings. The union between movement and music was a way of integrating the two meanings in a celebration experience that is the most propitious to the music education actions (GREEN, 1988; 2008).

■ KEYWORDS

Relationship between individual and music, inter-sonic and delineated meanings, social projects

Introdução

As pessoas se relacionam com a música de diversas formas. Para Del Ben (2000, p. 133), “as maneiras de se relacionar com a música e as possibilidades de resposta e interação com ela são muitas” e, para exemplificar, a autora utilizou a canção “My heart will go on”, tema do filme *Titanic*: se aqui no Brasil ela passou a ser amplamente utilizada em casamentos e bailes de debutantes, nos Estados Unidos ela é ouvida com frequência em velórios e funerais. Refletir sobre essas maneiras de relação com a música me conduziu a uma problematização da minha formação musical e de algumas situações da minha experiência como professora de música.

Grande parte da minha formação musical foi desenvolvida em instituições como o conservatório e a universidade. Nesses espaços, sempre fui instigada a valorizar a

leitura, a escrita e a análise dos materiais da música, pois os elementos enfatizados nas aulas foram, por exemplo, a leitura rítmica e melódica, a análise e a estruturação musical, as relações harmônicas, a execução de solfejos e o aprimoramento da técnica instrumental. Muito posteriormente, comecei a perceber e valorizar o caráter expressivo, as associações, as ideias, as sensações, as imagens, as lembranças e outras referências que a experiência musical me trazia. Além disso, comecei a observar que, muito frequentemente, as respostas que meus alunos me davam a questões que eu lhes propunha estavam relacionadas com suas experiências de vida, com suas relações familiares e de amizade e com situações que tinham vivenciado sem, a princípio, estabelecerem vínculos entre os elementos musicais trabalhados nas aulas. Assim, essas reflexões conduziram o meu interesse de pesquisa à relação indivíduo–música, que convergiu para a grande questão: como as pessoas se relacionam com a música?

Este texto é um recorte de uma pesquisa concluída cuja temática discorre sobre a relação indivíduo–música, que emergiu das inquietações apresentadas acima. A literatura que fundamentou a pesquisa seguiu a premissa da música como prática social na qual o sujeito é concebido no contexto de suas práticas socioculturais. Historicamente, o ensino de música se concentrou nos aspectos técnicos, analíticos e estruturais da música, nos materiais sonoros que a constituem ou em seus elementos intrínsecos (GREEN, 2003, p. 266). Na música como prática social, as discussões do ensino de música são deslocadas para o indivíduo, considerando-se sua cultura, a complexidade de suas relações sociais e sua música. Assim, qualquer análise deve ser feita a partir das representações sociais, dos valores, dos julgamentos técnico-estéticos e das práticas constituídas nas interações sociais (KRAEMER, 2000). Nessa premissa, encontram-se muitos trabalhos voltados aos projetos sociais e a organizações não governamentais (ONGs).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a relação indivíduo–música na dimensão dos significados musicais (GREEN, 1988; 2008) no projeto *Cantadores do Vento*. Especificamente, buscou compreender: 1) de que forma os significados interssônicos e delineados emergiam nas práticas do projeto; 2) como eles eram vivenciados; e 3) se e como eles eram integrados nas práticas do projeto. Os conceitos de significado musical — interssônico e delineado (GREEN, 1988; 2008) — formaram o referencial teórico da pesquisa. A metodologia teve abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), com a estratégia do estudo de caso (YIN, 2005). Os dados foram coletados por meio de observações-participantes (VIANNA, 2007) e entrevistas semiestruturadas individuais (SZYMANSKI, 2004) com integrantes do *Cantadores do Vento*.

Este projeto, da ONG EMCANTAR era desenvolvido na cidade de Uberlândia (MG), por meio de oficinas com a comunidade, das quais resultaram apresentações artísticas e a coleta de recicláveis nas casas dos participantes, seguindo as premissas da ONG de educação socioambiental e educação pela arte. A análise dos dados foi pautada nos significados de Green (1988; 2008). A seguir, há uma síntese da abordagem da música como prática social, dos conceitos de Green, a descrição da trama metodológica e um recorte dos resultados encontrados, com ênfase na relação entre cena e música nas práticas do projeto.

1. A música como prática social

A relação indivíduo–música é tratada nesta pesquisa no campo da educação musical. Na literatura da área, encontramos abordagens que enfatizam diferentes aspectos dessa relação. O foco pode estar na música, nos seus componentes, na inter-relação de seus elementos constituintes. Existe, também, a possibilidade de a educação musical enfatizar os indivíduos, seu contexto e as relações sociais que permeiam as práticas musicais. Há abordagens que integram estes dois aspectos: a educação musical considerando os componentes musicais, mas também valorizando as interações sociais do indivíduo e suas formas particulares de relação com a música.

A música como prática social encontra fundamento nas abordagens da sociologia e parte da premissa de que a música é uma prática constituída social e culturalmente e que envolve manifestações e valores que lhe são externas, ou seja, referem-se aos aspectos extramusicais ou à significação social dos contextos de produção, distribuição e recepção da música. Também denominada “contexto” (*context*) (GREEN, 2000, p. 90; SPRUCE, 2001, p. 121) ou “êmica” (DUNBAR-HALL, 1996, p. 217), essa abordagem focaliza as discussões no indivíduo, que ganha importância e passa a ser visto como ser ativo do fazer musical. A música é, então, uma resultante da interação social. Para Green (2005), a música é uma parte da vida cotidiana, e seus significados e valores devem ser entendidos nesses termos.

Nessa abordagem sociocultural, a relação que as pessoas estabelecem com a música é um importante aspecto do processo de educação musical (SOUZA, 2004, p. 8). Se pensarmos na sala de aula, por exemplo, esse processo será focado nos alunos, em seu cotidiano, seus desafios e seus anseios. Souza (2004, p. 10) argumenta que compreender o aluno em seu meio social oferece referências para se “analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo”, pois é no cotidiano que os alunos elaboram suas representações e constroem sua identidade como sujeitos socioculturais, algo para o qual a música muito contribui.

Essa abordagem do “contexto” tem recebido críticas dirigidas ao fato de que o verdadeiro objeto dos músicos — a música — tem sido deixado de lado. De acordo com Green (2003, p. 266), se a música é tratada apenas (ou em maior parte) em termos de seus componentes intramusicais, isso sugere que os aspectos significativos da música não estão relacionados com situações sociais específicas. Por outro lado, a autora mostra que, se a música for somente ou principalmente tratada por meio de referências à cultura, isso sugere que a música está a serviço de seu contexto social, que o objeto musical não tem significado em si mesmo.

2. Significados musicais (Green, 1988)

As ideias de Green (1988, 1997, 2005, 2006) compuseram o referencial teórico da pesquisa, uma vez que ela apresenta duas perspectivas para se compreender a experiência musical: os significados interssônicos e os delineados. De acordo com a autora, são os significados que nos permitem reconhecer algo como música e distingui-la de uma coleção de sons e silêncios (GREEN, 2006, p. 102). Além disso, eles são construídos pelos diferentes grupos sociais e ambos emergem de forma

simultânea, individual ou coletivamente, nas práticas musicais.

Inicialmente, a autora utilizou a palavra “inerente” para definir um aspecto do significado musical que está contido no objeto musical em relação à sua constituição histórica e às propriedades lógicas do processo de fazer significado (GREEN, 2005, p. 4). Depois, passou a substituí-la pelo termo “interssônico”, por considerar que este pode ser mais claro que o anterior. No entanto, ambos (inerente e interssônico) referem-se aos mesmos processos e às práticas de fazer significado musical, de modo que não há diferença entre eles (GREEN, 2008, p. 87).

Os significados *inerentes* lidam com a organização e compreensão do material sonoro, dos sons da música e suas inter-relações. Eles são “inerentes” porque se referem aos fatores intrínsecos à própria música e possuem “significado” porque são relacionados entre si (GREEN, 1997). Esses significados são compostos de experiências formais ou informais dos materiais sonoros, das propriedades do som e emergem quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre diferentes eventos sonoros em uma mesma música ou em obras diversas. Grossi (2007, p. 3) sintetiza esse aspecto da seguinte maneira: “apesar de constituídos pelos materiais da música, emergem da capacidade humana de moldar, esquematizar e organizar um som ou evento em relação a outro”. Para Green (2006, p. 3), o significado musical interssônico é composto pelos materiais que estão dentro da música e é destituído de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo “externo” à música. Considerando que esses significados são desenvolvidos nas relações do indivíduo com a música, pode-se dizer que eles são ensinados e aprendidos e se tornam evidentes quando o indivíduo possui experiência, conhecimento musical prévio ou familiaridade com determinado estilo musical (GREEN, 2008, p. 87), o que pode surgir dos hábitos de escuta e dos valores e das normas culturais dos grupos sociais. Por isso uma peça musical pode ser de alta significação para um indivíduo e não possuir nenhuma para outro. “Enquanto os *materiais sonoros* integram fisicamente uma peça, os *significados inerentes* emergirão a partir das inter-relações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte.” (GREEN, 1997, p. 28; grifo da autora).

Os significados *delineados* se referem aos fatores simbólicos associados à música e compreendem uma cadeia de significados do mundo social (passado, presente, futuro, amigos, família etc.). Assim, dizem respeito aos valores sociais e políticos associados à música (GREEN, 2005, p. 7-8), às “imagens, associações, memórias, perguntas, problemas e crenças” (GREEN, 1988, p. 28) e também às ideias de relações e significados sociais e culturais que a música comunica, mas que não são intrínsecos a ela. Podemos também associar uma determinada canção a algum evento memorável de nossas vidas pessoais (GREEN, 2008, p. 87). Por essas associações serem tão fortemente ligadas à música e prontamente aceitas pelos indivíduos ou membros de um grupo social, é possível dizer que a experiência musical no ambiente da cultura desenvolve significados (GREEN, 1997). Nesse sentido, Tagg (2003, p. 11) apresenta a ideia de que “[...] a música é capaz de transmitir identidades afetivas, atitudes e padrões de comportamento de grupos socialmente definíveis”. Os indivíduos têm múltiplas possibilidades de respostas às delineações musicais, algumas que são compartilhadas e estão de acordo com as da maioria de pessoas de uma sociedade ou grupo social particular e outras das quais serão inteiramente idiossincráticos (GREEN, 2005, p. 5-6).

De forma resumida, é possível dizer que, com os significados inerentes, o pro-

cesso de significação ocorre de som para som, enquanto com as delineações isso ocorre de som para não som (GREEN, 2005, p. 8).

2.1 Os significados na experiência musical

Os dois tipos de significados, apesar de serem definidos de forma diferente na teoria, não podem ser separados na experiência musical quando estamos engajados na música (GREEN, 1988; 1997; 2005; 2006). Eles são vivenciados simultaneamente e ocorrem em toda experiência musical, ainda que em níveis diferentes ou em que o indivíduo não tenha consciência de algum deles. Por isso, a autora argumenta que há uma dificuldade em distinguir experimentalmente entre os dois aspectos do significado musical e, por isso, eles parecem estar emaranhados. Assim, “quando ouvimos música, nós não podemos separar completamente nossas experiências de significados interssônicos da consciência do contexto social que acompanha sua produção ou recepção” (GREEN, 2005, p. 7).

As experiências musicais variam conforme as respostas dos indivíduos aos significados musicais. Essas respostas podem ser tanto positivas como negativas em relação aos dois tipos de significados. Respostas positivas aos componentes interssônicos refletem certa familiaridade com a música, entendimento de nuances e fluxos musicais e existência de referências sonoras no ouvido, na mente. Respostas negativas ou repulsa a esse aspecto do significado musical são provocadas pela falta de familiaridade com os materiais sonoros, pela ausência de percepção de similaridades internas, diferenças, continuidades ou mudanças. Em relação aos significados delineados, as respostas positivas indicam que há correspondência entre as delineações que emergem da música e o que o indivíduo considera como bom. Quando as respostas são negativas a esse componente, as associações com a música possuem conotação negativa ou representam grupos sociais aos quais não há sensação de pertencimento, ou, ainda, o indivíduo não teve a sensação da existência da música (GREEN, 1997; 2006).

De modo geral, nossas respostas aos significados musicais interssônicos correspondem às nossas respostas aos significados delineados (GREEN, 2005, p. 12). No entanto, há casos em que as respostas estão em contradição: são positivas para um aspecto e negativas para o outro. Green (1988; 1997; 2005; 2006) apresenta três tipos de experiências musicais: celebração, alienação e ambiguidade.

Uma experiência de *celebração* ocorre quando há resposta positiva aos dois tipos de significados, ou seja, há familiaridade com a sintaxe musical, ao mesmo tempo em que as delineações que emergem da música são consideradas como positivas. A experiência de *alienação* musical ocorre quando as respostas são negativas tanto para os significados interssônicos como para os delineados. Nesse caso, o indivíduo não está familiarizado com os elementos musicais e não se identifica com as associações que estabelece com a música. A experiência musical pode ser de *ambiguidade* em duas situações. Na primeira, a resposta ao significado interssônico é negativa, mas a resposta ao delineado é positiva. Aqui, o indivíduo não está familiarizado com os elementos musicais, mas identifica-se com as associações feitas com aquele tipo de música. Na segunda, ocorre resposta positiva ao significado interssônico e negativa ao delineado, ou seja, há certo entendimento relativo à organização sonora da música, mas as delineações que a permeiam não são valorizadas.

De acordo com Green (1997; 2006), experiências de alienação e ambiguidade podem representar dificuldades aos processos de educação musical, uma vez que delineações negativas normalmente impedem a afirmação de significados inerentes ou geram uma predisposição à não familiarização com esse aspecto do significado. Por outro lado, a autora considera que a experiência de celebração pode contribuir para ampliar o engajamento das pessoas com a música, sendo, portanto, a mais propícia à aprendizagem musical. Green (2005; 2006) argumenta que existe a possibilidade de a experiência de um tipo de significado influenciar ou modificar a do outro, ou seja, é possível a experiência de significados delineados influenciar a dos significados interssônicos, assim como é possível a experiência dos interssônicos influenciar a dos delineados. Isso quer dizer que significados musicais aparentemente fixos e imutáveis podem ser questionados e que é possível ampliar a possibilidade de respostas aos significados interssônicos e delineados. É por isso que Green (2005) afirma que certos desafios para a educação musical estão relacionados com os significados da experiência musical. Ao reconhecer essa consideração, a educação musical pode obter o interesse e respeito de um número incontável de pessoas que tiveram apenas experiências de alienação (GREEN, 1988, p. viii).

3. Metodologia

■ 14

Para compreender a relação indivíduo–música — como ela acontecia, como se caracterizava e que aspectos eram valorizados —, foi necessário conhecer o processo do projeto no qual essa relação foi investigada. Assim, a metodologia foi construída dentro da abordagem qualitativa, que busca “melhor compreender o comportamento e experiência humanos [bem como] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70). Durante a pesquisa, buscou-se conhecer o comportamento e as experiências do grupo escolhido para o trabalho de campo, no local onde essas experiências ocorriam — as oficinas do projeto *Cantadores do Vento* — e no contato individual com os integrantes do projeto. Foi a partir desses contatos que se procedeu à investigação dos significados que permeiam a relação indivíduo–música.

Dentro da abordagem qualitativa, o estudo de caso foi a estratégia mais adequada para se responder às questões de pesquisa que o campo empírico ajudou a elucidar, do tipo como (YIN, 2005, p. 32), e também porque se pretendia investigar uma “instância em ação” (ANDRÉ, 2005, p. 15). Na perspectiva de Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é uma investigação em que o contexto (*Cantadores do Vento*) permite compreender um fenômeno (a relação indivíduo–música), ou seja, o foco não estava no projeto, e sim nas contribuições que ele ofereceu para o entendimento da relação que foi tema da pesquisa (ANDRÉ, 2005, p. 19–20).

A inserção no campo empírico se deu a partir de pesquisas on-line sobre a ONG EMCANTAR e de conversas informais com uma de suas multiplicadoras. Assim, obtive informações acerca dos diversos projetos que a ONG desenvolvia naquele ano, entrei em contato com outros multiplicadores e entrevistei uma das coordenadoras. Nessa oportunidade, apresentei a ela a pesquisa, consegui autorização para realizar a investigação, obtive esclarecimentos sobre os projetos e sugestões de onde conduzir o trabalho de campo.

A ONG EMCANTAR surgiu em 1996, para a realização de uma apresentação musical de canções de compositores pouco divulgados pela mídia, passando depois a discutir questões culturais e socioambientais; posteriormente, começaram as oficinas com a comunidade e em escolas públicas. Na época de realização da pesquisa, havia “projetos de formação continuada em Educação pela Arte e Educação Socioambiental, envolvendo educadores e alunos de escolas públicas, além de crianças, jovens e adultos da comunidade” (www.emcantar.org). A música estava presente nos diversos projetos desenvolvidos pela ONG, dentro de oficinas semanais, em apresentações de espetáculos e na gravação de CDs e DVDs.

O *Cantadores do Vento* era um dos projetos da ONG. Iniciado em 2002, caracterizava-se pela realização de oficinas semanais com a comunidade, em um espaço ligado à Secretaria Municipal de Cultura, situado no centro da cidade de Uberlândia. No momento de realização da pesquisa de campo, este projeto tinha o trabalho focado na construção e nos ensaios de um espetáculo artístico que partiu de um repertório musical sugerido pelos participantes em anos anteriores para agregar as outras linguagens artísticas com as quais a ONG trabalha (artes cênicas, literatura e brincadeiras da cultura popular). Esse projeto foi escolhido como locus para a coleta de dados porque nele a prática musical estava mais presente que em outros projetos da ONG; os participantes o integravam de forma voluntária e residiam em bairros de várias regiões da cidade de Uberlândia; existia uma diversidade de classes sociais e faixa etária dos integrantes¹; havia maior participação de adultos; e era um dos projetos mais antigos da ONG.

A primeira etapa da coleta de dados foi a de observações, que teve a duração de dois meses e contemplou seis oficinas regulares². Esse método foi escolhido porque “traduz descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto” (VIANNA, 2007, p. 16). Além de desvelar o contexto de realização das oficinas (caracterizando as pessoas, o ambiente, os recursos e as práticas musicais envolvidas), as observações também visaram à compreensão da relação indivíduo–música, a partir dos significados musicais que eram construídos e evidenciados nas práticas musicais deste projeto (as formas como eram expressos, compartilhados e tratados pelos seus integrantes). Minha participação como observadora e pesquisadora foi na qualidade de participante, ou seja, como “parte integrante da situação” (VIANNA, 2007, p. 49), interagindo com o grupo desde o primeiro encontro. As observações foram registradas em diários de campo nos quais eu descrevia a dinâmica das oficinas e refletia sobre os itens de observação e objetivos de pesquisa.

Durante a realização das observações e no processo de redação dos diários de campo, emergiram questões que careciam de esclarecimentos que, pela experiência das observações, só poderiam ser obtidos com a realização de entrevistas individuais, que caracterizaram a segunda etapa da coleta de dados. Essas entrevistas foram complementares às observações e permitiram investigar, de forma mais apro-

¹ Os sujeitos de pesquisa foram os integrantes do projeto Cantadores do Vento, ou seja, seus multiplicadores e participantes. Além destes, tive contato com coordenadores da ONG, mas estes não integravam o projeto na época da coleta de dados da pesquisa.

² As oficinas regulares aconteciam às segundas-feiras, no período da noite, na Oficina Cultural de Uberlândia. Além destas, houve encontros informais do grupo, em dias e horários variados: dois ensaios extras, uma oficina de percussão, um encontro extra e uma viagem a Araguari para que eu assistisse à apresentação de um dos projetos da ONG — o Bichos do Mato.

fundada, como cada pessoa percebia/entendia sua relação com a música, ou seja, elas se constituíram como possibilidade de se obterem esclarecimentos sobre “fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (SZYMANSKI, 2004, p. 10). As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, com questões gerais de orientação, mas que permitiam a ampliação dos temas abordados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135). Havia um núcleo de questões que foram comuns para todos os entrevistados e um núcleo de questões específicas, elaboradas com base nas observações e cuja finalidade era obter esclarecimentos. Foram realizadas 15 entrevistas: 10 com participantes e 5 com multiplicadores que integravam o projeto no momento das observações. Todas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas com a permissão dos entrevistados.

A análise dos dados consistiu em examiná-los e categorizá-los (YIN, 2005, p. 137). Esse processo foi iniciado durante a coleta dos dados e se estendeu após o fim dela. A análise aconteceu com base em leituras do material produzido durante o trabalho empírico: relatórios das conversas iniciais, diários de campo das observações e transcrições das entrevistas. Em seguida, procedeu-se à codificação do material e, por último, à sua classificação em relação aos objetivos de pesquisa e às temáticas de entrevista (vivências musicais e preferências musicais).

■ 16

4. Relação entre cena e música

A análise dos dados mostrou que um dos fatores mais importantes para a construção do espetáculo final do projeto era a relação entre a música executada e a cena na qual ela estava inserida. Todas as músicas eram acompanhadas de uma movimentação físico-corporal, que foi uma forma bastante recorrente de envolvimento dos integrantes com as práticas do projeto.

Em alguns momentos, os participantes eram convidados a dar sugestões e ajudar na criação da cena que acompanhava as músicas. Em outros, quando ela já estava escolhida, a ênfase da oficina era em ensaiar a decisão do grupo. Foi possível observar que os multiplicadores do projeto destacavam a importância dessa relação entre os aspectos cênico e musical quando chamavam a atenção do grupo para: a execução dos gestos, as expressões faciais e corporais, as brincadeiras que realizavam durante as músicas e entre elas, a trajetória percorrida durante uma movimentação, o posicionamento, a postura e movimentação para entrar e sair do palco em cada música. De acordo com uma das multiplicadoras, “[os participantes] contribuíram com algumas ideias na questão do vocal, escolha do solista, quantas vezes a música deve repetir para encaixar com a cena” (E. M. 3^a apud Callegari, 2008, p. 88).

A relação entre cena e música, também, foi estabelecida no espetáculo com base nos figurinos de cada personagem. Em alguns casos, eles foram determinantes na decisão dos integrantes que apresentaram algumas músicas. O primeiro bloco,

³ Com a finalidade de manter o sigilo dos colaboradores da pesquisa, optou-se por estabelecer códigos para a identificação do tipo de material e dos integrantes do projeto. Para os diários de campo (registro das observações), foram utilizadas as letras D. C. seguidas do número do diário: “D. C. 2”, por exemplo. Para as transcrições das entrevistas, a letra E. acompanhada de outra letra que identifica o tipo de entrevistado (C. para a coordenadora, M. para os multiplicadores, P. para os participantes) e de um número que indica o integrante: “E. M. 3”, por exemplo.

por exemplo, continha apenas músicas que tratavam do universo infantil (“Cata-vento” e “Canções de palhaço”), por isso só participaram dessa parte do espetáculo as crianças e personagens cujos figurinos remetiam à infância. Outro exemplo é o da música “Beira mar novo”, que foi recolhida na região do Vale do Jequitinhonha e faz referência às cantigas de lavadeiras. Nela, estavam presentes apenas as mulheres adultas que, nessa cena, representavam as lavadeiras. Assim, houve várias ocasiões nas práticas das oficinas em que foi possível perceber que a música e o aspecto cênico estavam estreitamente relacionados. Em alguns casos, a cena foi criada em função da música (como será visto no item a seguir); noutros, aspectos cênicos como figurino definiam os integrantes que participavam da apresentação das músicas (como no primeiro bloco do espetáculo). Também houve casos em que a cena serviu de parâmetro para a elaboração do arranjo musical (como explicou a multiplicadora).

4.1 Letra x movimentação

A movimentação físico-corporal foi um aspecto importante da construção das cenas; assim, a relação entre cena e música, muitas vezes, foi traduzida como relação entre movimentação e música, ou de modo mais específico, entre a movimentação e a letra da música.

Por um lado, a movimentação estava vinculada à letra da música, de modo que a mensagem contida na letra indicava o tipo de movimento realizado. Esse caso pode ser observado na movimentação escolhida pelos integrantes do projeto para a cena das músicas “Sabiá lá na gaiola/Passarinho na gaiola” (Domínio Público/Hervé Cordovil e Mário Vieira), que possui a seguinte letra:

Passarinho na gaiola
Esse papo não, não cola
Porta aberta, liberdade
Ouvir seu canto de verdade

Sabiá lá na gaiola
fez um buraquinho
Voou, voou, voou, voou
E a menina que gostava
Tanto do bichinho
Chorou, chorou, chorou, chorou

Sabiá fugiu pro terreiro
Foi cantar lá no abacateiro
E a menina vive a chamar
Vem cá sabiá, vem cá

Sabiá lá na gaiola...

A menina diz soluçando
Sabiá estou te esperando
Sabiá responde de lá
Não chores que eu vou voltar

Na cena dessa música, havia uma corda no chão, disposta em círculo, que simbolizava a gaiola onde o sabiá estava preso e de onde fugia. Os integrantes dançavam caminhando sobre esta corda para representar os dois personagens da música: para o sabiá, havia movimentos de braços, imitando o voo de um passarinho; para a menina, uma caminhada lenta, de maneira triste, tímida, com a cabeça baixa e os braços para trás. Esse exemplo mostra uma série de relações entre a movimentação e a música, estabelecidas com base na letra. Essas relações remetem a uma série de ideias, representações e elementos que estão *fora* da música, convergindo para a definição de significados delineados (Green, 1997): a corda representava a gaiola; os integrantes movimentavam-se sobre a corda quando o sabiá estava preso e, fora dela, quando ficava livre; a forma de caminhar e as expressões corporais simbolizavam ora o sabiá, ora a menina. Assim, pode-se dizer que o tipo de movimentação escolhida remetia a diversas associações estabelecidas com a música, por meio da letra, o que está relacionado com a construção de significados delineados (GREEN, 1988; 1997; 2005; 2006; 2008).

Por outro lado, a movimentação estava associada à letra, mas não representava a mensagem nela contida. Foi o caso da música “Cata-vento” (Amauri Falabella/adaptação de Mariane de Ávila), cuja letra é apresentada a seguir:

■ 18

Olha o cata-vento
Quando gira cata o vento

Cantadores do Vento sussurrou
De tons do vento girou
Movimento é o cata-vento
E feito uma roda gigante de cores e sons

Canções que trazem a noite
Cantigas que façam você sonhar
Brincar sem temores
Soltar os seus braços ao vento
Como um cata-vento
Um cata-vento

A música foi estruturada em solo e coro. Enquanto cantavam, os integrantes ficavam dispostos no formato de um semicírculo; cada um possuía um cata-vento, com o qual brincava nos momentos que não cantava. Assim, esse objeto fazia referência à letra da música, mas o tipo de movimento realizado pelos integrantes não era determinado pelo conteúdo dela. Aqui, percebemos que, à música, foi associado o objeto cata-vento, que compunha o cenário da primeira cena do espetáculo e, ao mesmo tempo, servia de adereço aos integrantes do grupo, portanto, apresentado como fator simbólico que se relaciona com a música (GREEN, 1997). A letra dela trata do universo infantil, e, como dito anteriormente, participavam desta cena apenas os integrantes que representavam a infância: as crianças e os adultos que possuíam personagens infantis. Cenário, figurino dos personagens e adereços (cata-ventos) foram elementos cênicos que, somados à letra da música, faziam referência ao mundo infantil. Todos esses aspectos mostram associações estabelecidas entre a música e

os pensamentos que foram construídos a respeito dela para a montagem da cena. Eles estão, portanto, presentes no seu contexto externo. Assim, pode-se dizer que eles caracterizavam-se como significados delineados dessa música, pois — para Green (1988, 1997, 2005, 2006) — estão associados com significados do mundo social, são referências extramusicais que estavam presentes no espetáculo.

Os dois casos citados evidenciaram, portanto, que as cenas eram compostas por diversos elementos associados às músicas: brinquedos, roupas e acessórios e ideias que foram utilizadas durante as oficinas para definir as formas de execução musical. Eles formavam, dessa forma, uma rede de referências sociais e culturais e estavam fora da música; por isso, compunham seus delineamentos (GREEN, 1988, 1997, 2005, 2006, 2008). A partir desses exemplos, é possível dizer que os aspectos musical e cênico eram indissociáveis nas práticas do projeto e o envolvimento dos integrantes incluía, além da execução musical (vocal e instrumental), a dança e os elementos cênicos específicos de cada música. As duas linguagens estavam fortemente relacionadas entre si, de modo que as cenas associadas às músicas foram entendidas como evidências de significados musicais.

4.2 “Ensaio só da música”

Como visto anteriormente, os aspectos cênico e musical eram indissociáveis no contexto do espetáculo apresentado pelo grupo. No entanto, a expressão “ensaio só da música” foi repetidamente utilizada por integrantes do projeto, a exemplo das sugestões de ensaios separados, “só da música” ou “só do canto”. Assim, esta questão precisava ser esclarecida para uma melhor compreensão do lócus da pesquisa empírica.

Em uma das oficinas, dois multiplicadores comentaram que a parte musical estava “deixada de lado”, por isso havia a necessidade de realizar ensaios separados. Depois dessa oficina, houve uma avaliação, e uma das multiplicadoras sugeriu que aproveitassem as oficinas regulares para ensaiar a parte musical: “A parte cênica pode ficar mais pra frente, depende da parte musical estar pronta” (D. C. 2 apud CALLEGARI, 2008, p. 91). Esta situação nos mostra que, em alguns momentos, a parte cênica caminhava junto com a musical, em outros elas se separavam, sendo pensadas e preparadas isoladamente para depois se juntarem. Quando os multiplicadores falavam da dependência de uma linguagem em relação à outra, mostravam que existia uma preocupação em relacioná-las, apesar de reconhecerem a necessidade de trabalharem com apenas uma delas em momentos específicos. Nesse caso, quando os multiplicadores diziam que a parte musical estava “deixada de lado” ou que o foco do trabalho estava apenas nas “cenas de cada música”, sugeriam nas entrelinhas que era preciso reforçar o trabalho do aspecto musical.

Reflexões sobre os “ensaios só da música” levaram a questionar se essa separação implicaria em formas diferentes dos significados musicais serem expressos ou vivenciados e se nessa situação haveria a possibilidade de integrar os aspectos interssônicos e delineados. Uma das multiplicadoras explicou que o “ensaio de música era um ensaio para ouvir as vozes, para ficar atento a essa questão de afinação, de tempo, de interpretação, de respiração, de dicção, de postura” (E. M. 4 apud CALLEGARI, 2008, p. 93). Aspectos semelhantes foram apontados por outra multiplicadora: concepção de arranjo, relação entre as frases do violão e do acompanhamento

(percussão), “houve um horário para fazer as cenas e outro para trabalhar a música mesmo (trabalhar afinação, contorno melódico, onde a música para, onde muda de instrumento etc.” (E. M. 3 apud CALLEGARI, 2008, p. 93). Esses dados mostraram que a função desse tipo de ensaio era focar a atenção em aspectos integrantes da organização sonora da música, que inclui tanto os materiais que a compõem quanto o contorno melódico, as paradas da música, as vozes, o tempo, os eventos sonoros e suas inter-relações, bem como a relação entre as frases do violão e da percussão citada pela multiplicadora. Assim, percebe-se que os “ensaios só da música” pretendiam enfatizar os componentes da linguagem musical e se relacionavam, portanto, com aspectos que apontam para o significado interssônico, conforme definição de Green (1988, 1997, 2005, 2006, 2008).

5. Considerações finais

A temática desta pesquisa, situada na relação indivíduo–música, foi definida com base em problematizações da minha formação musical e experiência como professora de música, conforme apresentado na introdução deste artigo. Na literatura da educação musical, o trabalho de Lucy Green se mostrou potencial para investigar essa relação, uma vez que compreende a experiência musical conforme os significados interssônicos e delineados.

Com o projeto *Cantadores do Vento*, foi possível observar uma forte relação entre cena e música numa iniciativa de educação socioambiental. A movimentação físico-corporal era um componente cênico importante e fortemente relacionado com a música e incluía gestos, expressões faciais, movimentação pelo espaço físico e marcação de palco. Esses aspectos, por estarem muitas vezes associados à letra das músicas ou *fora* de seus elementos constituintes, evidenciaram formas de vivências dos significados musicais e foram compreendidos como componentes dos significados delineados (GREEN, 1988). Vale ressaltar que a letra das músicas também transmitia a mensagem socioambiental que permeava a temática do espetáculo.

Em alguns momentos, o grupo optava por realizar ensaios que separavam a música da parte cênica. Nessas situações havia um foco direcionado para questões musicais, para o material sonoro que compunha as músicas do espetáculo, ou seja, para a vivência dos componentes interssônicos do significado musical (GREEN, 1988; 2008). Ainda que nesse tipo de ensaio a opção fosse por separar a música da cena e concentrar a atenção em elementos musicais relativos ao interssônico, havia uma consciência do grupo de que o espetáculo era cênico e musical, portanto esses dois elementos foram integrados durante a apresentação.

Mesmo com a possibilidade de se identificar, em alguns momentos, o tipo de significado predominante na experiência musical dos integrantes do projeto, observou-se que eles estavam relacionados um com o outro. Unir a parte cênica à música foi uma forma de integrar, no espetáculo, os dois tipos de significado musical, promovendo, assim, a experiência de celebração, considerada por Green (1988; 2008) como a mais propícia para ações de educação musical.

Compreender a relação dos indivíduos com a música no âmbito da educação musical implica reconhecer que “significados são construídos e reconstruídos ao longo de suas trajetórias particulares de vida” (ARROYO, 1999, p. 343). Assim, considera-se que os significados aqui encontrados fazem parte de tempo e local específicos,

mas que eles podem auxiliar estudantes e professores de música a formular estratégias educativo-musicais adequadas a diferentes realidades. Embora esta pesquisa tenha se utilizado da teoria de uma autora inglesa para compreender a realidade de práticas musicais de um projeto social desenvolvido no Brasil, espero que ela contribua para ampliar o entendimento da relação indivíduo–música nos diversos contextos de ensino e aprendizagem e que tenha tornado os conceitos de significados musicais interssônicos e delineados mais próximos dos leitores brasileiros.

6. Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro. 2005. 68p. (Série Pesquisa).

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336p. (Coleção Ciências da Educação).

CALLEGARI, Paula Andrade. **A relação indivíduo–música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green**: um estudo de caso em um projeto social. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) — PPG/MUS — Mestrado em Música em Contexto, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DUNBAR-HALL, Peter. Designing a teaching model for popular music. In: SPRUCE, Gary (Ed.). **Teaching music**. London: Routledge, 1996. p. 216–226.

EMCANTAR. *EMCANTAR*. Uberlândia, 1999, 1 CD.

GREEN, L. **Informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate, 2008.

_____. Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**. v. 24, n. 2, p.101–18. 2006.

_____. **Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom**. London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. Music education, cultural capital, and social group identity. In: CLAYTON, M.; HERBERT, F. e MIDDLETON, R. (Ed.). **The cultural study of music**. London: Routledge, 2003. p. 263–73.

_____. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, J. e SINKER, R. **Evaluating creativity**: making and learning by young people. Routledge and London: Funded by The Arts Council of England, 2000. p. 89–106.

GREEN, L. Pesquisa em sociologia da educação musical. Tradução: Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 4, p. 25–35, set. 1997.

_____. **Music on deaf ears**: musical meaning, ideology and education. Manchester and New York: Manchester University Press, 1988. 165p.

GROSSI, Cristina. Educação musical e ensino da música popular — considerações sobre os significados advindos das práticas musicais na perspectiva de Lucy Green. In: SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO MUSICAL, 5., e ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., julho, 2007, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá. CD-ROM.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50–75, abr./nov. 2000.

SPRUCE, Gary. Music assessment and the hegemony of musical heritage. In: PHILPOTT, C. E PLUMMERIDGE, C. (Ed.). **Issues in Music Teaching**. London: Routledge, 2001. p. 118–30.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7–11, mar. 2004.

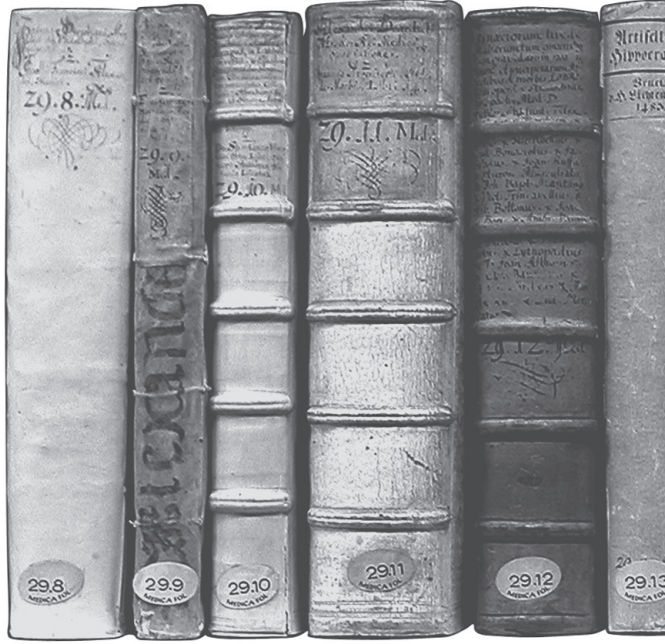
■ 22

SZYMANSKI, H. (Org.), ALMEIDA, L. R., BRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TAGG, Philip. Analisando a música popular: teoria, método e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 14, n. 23, p. 5–42, dez. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação** — a observação. Brasília: Líber livro, 2007. (Série Pesquisa em Educação, 5).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.



29.8. Ma.

29.8
MUSICA

29.9. Ma.

299
MUSICA

29.10. Ma.

2910
MUSICA

29.11. Ma.

2911
MUSICA

29.12. Ma.

2912
MUSICA

2913
MUSICA