

“Quem ensina aprende ao ensinar”: a impermanência do educador musical frente aos variados contextos de atuação.

Comunicação

Daniele Fischer
UFMG
danielefischer15@gmail.com

Resumo: esta comunicação traz algumas reflexões relacionadas à educação musical em contextos não formais. Especificamente, tratamos de um cenário em que os alunos se inscrevem na faixa etária conhecida por “terceira idade”. Nossas observações foram baseadas em dois contextos diferentes envolvendo a mesma atividade, a saber, oficinas de percussão. Primeiramente, nos apoiamos em uma pesquisa realizada anteriormente com o grupo em questão, configurando, portanto, um aporte através da pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, recorreremos às nossas observações em campo, fruto de nossa pesquisa de doutorado que encontra-se em andamento, correspondendo a um contexto de pesquisa etnográfica. Tais situações mobilizaram reflexões a respeito da diversidade de metodologias e de como estas últimas podem favorecer um maior envolvimento dos alunos no contexto que envolve o aprendizado musical.

Palavras-chave: terceira idade – contexto não formal – diversidade metodológica

Introdução

O presente texto traz algumas reflexões a respeito de experiências relacionadas à educação musical não formal. Nossa intenção, ao socializar tais reflexões, é contribuir com o campo de pesquisa relacionado às práticas musicais em grupos minoritários, a saber, idosas, moradoras de um bairro de periferia.

O conceito utilizado aqui sobre educação não formal é extraído de Ferrigno (2009, p. 271) o qual se baseou em dados disponíveis no INEP¹ e a definição que nos interessa é a que

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

considera que tal educação pode atender a pessoas de várias idades e não estar vinculada a espaços formais, como é o caso do contexto aqui descrito.

Nossa pesquisa, em andamento, se localiza no campo dos estudos etnomusicológicos, porém, oferece um diálogo com o campo da educação musical já que nossas observações foram feitas, em sua grande maioria, em um contexto vinculado a oficinas de percussão.² Tais oficinas, são ofertadas para esse grupo de senhoras e estende a oferta para a comunidade situada na faixa etária compreendida como “terceira idade”.

Nossos apontamentos na presente comunicação se baseiam na metodologia da etnografia, bem como se apoiam na literatura ao acessar também experiências pregressas do grupo com oficinas de percussão descritas no trabalho de Gil (2008).

Antes, porém, de compartilharmos nossas observações, iremos situar brevemente o histórico de formação do grupo em questão, o que também nos ajuda a entender o contexto de tais oficinas.

Breve histórico de formação

Em seu trabalho de dissertação de mestrado, Gil (2008) compartilha conosco a motivação inicial que impulsionou a reunião dessas mulheres idosas e de como a música foi se tornando parte de sua rotina a ponto de ser a mola propulsora do grupo na atualidade.

Tais mulheres foram notadas por uma líder comunitária quando saíam do posto de saúde do bairro com sacolas de remédios. A líder, a saber, D. Valdete, se perguntava sobre o porquê de tantos medicamentos e começou a abordar essas mulheres com o intuito de ajudá-las. Foi um caminho difícil inicialmente, pois as mulheres ofereciam resistência ao diálogo, muitas vezes alegando o excesso de trabalho e a falta de tempo respectivos.

D. Valdete foi aos poucos insistindo em suas abordagens e convidando essas mulheres a partilharem seus problemas umas com as outras, no intuito de amenizar suas dores emocionais que eram o motivo principal associado à procura por medicamentos antidepressivos e ansiolíticos.

² O contexto da educação musical também dialoga estreitamente com a minha experiência profissional há 21 anos em escolas regulares.

Os encontros foram se tornando frequentes e as mulheres começaram a realizar trabalhos manuais quando estavam reunidas. Porém, D. Valdete notou que elas estavam apenas transferindo o trabalho que já era pesado em seus lares e estavam conseqüentemente se sobrecarregando da mesma maneira.

A esse respeito, Caldeira (2014, p. 8) nos coloca que:

O grupo iniciou-se como um espaço para “desabafar” e “aprender trabalhos manuais”. No entanto, os trabalhos manuais foram vistos como uma repetição dos trabalhos domésticos e com pouca potencialidade para modificar a condição emocional das integrantes do grupo.

Concomitantemente a essa percepção, D. Valdete participou de uma oficina de expressão corporal que foi ofertada para a comunidade (em uma escola do bairro) e teve um insight de que tal trabalho é que seria adequado para fazer com o grupo de mulheres.

A princípio, D. Valdete conseguiu que a instrutora fosse cedida pela prefeitura para ministrar tais oficinas. Porém, com o término do período previsto, D. Valdete assumiu a condução das aulas de expressão corporal e o grupo foi se tornando conhecido pela comunidade.

Um evento, no entanto, foi um divisor de águas para um novo direcionamento das atividades que estavam sendo realizadas com essas mulheres. Seria inaugurado o Centro Cultural do bairro e vários grupos culturais locais foram convidados a apresentar seus trabalhos para a comunidade, dentre eles, Lar Feliz, nome pelo qual o grupo era conhecido na época.

Novas parcerias, novos horizontes

Face à “aflição do grupo diante da referida apresentação” (GIL, 2008, p. 59), D. Valdete foi buscar ajuda para formatar melhor o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Juntamente com sua busca por ajuda, D. Valdete já havia notado que além do trabalho corporal, a roda e as cantigas ocupavam um lugar privilegiado em relação à volição e ao campo afetivo dessas mulheres. Coincidentemente, na mesma época, D. Valdete conheceu Roque Antônio Soares Junior, mais conhecido como Roquinho, o qual estava desenvolvendo um trabalho na mesma comunidade.

Recorreu a Roquinho buscando ajuda e o mesmo, vendo que o grupo estava em sintonia com o trabalho que já realizava³, assumiu a empreitada de auxiliar tais mulheres para prepará-las para a apresentação.

Assim, aos poucos, o grupo foi formatando um trabalho baseado em cantigas de roda e músicas de cunho popular. Tais cantigas foram surgindo espontaneamente nos encontros e também foram fruto da pesquisa de Roquinho que estimulava as mulheres a acessar suas lembranças e as registrava gravando suas vozes interpretando tais cantigas.

Durante o correr dos encontros, as mulheres manifestaram o desejo de mudar o nome do grupo, e se mobilizaram a fazer pesquisas com o intuito de enriquecer as sugestões para o novo nome. Descobriram que houve na comunidade, um grupo de Maculelê chamado “Meninos de Sinhá” que já não mais existia e resolveram se apropriar desse nome.

Assim, no dia 8 de dezembro de 1996 surgiu o Meninas de Sinhá⁴, juntamente com a inauguração do Centro Cultural do Bairro Alto Vera Cruz.

A construção do repertório

A ajuda de Roquinho na construção de um repertório musical (através do trabalho de pesquisa realizado junto às Meninas), instaurou muito mais do que um rol de músicas a serem utilizadas. Na verdade, a partir da proposição de Roquinho de se evocar a memória dessas cantigas, um campo afetivo foi acessado na medida em que as raízes da infância foram retomadas.

Recorremos a Galvão *et. al* (2010) para ilustrar a importância da evocação dessas memórias. Nessa obra, as autoras entrevistaram as componentes do grupo com o objetivo de compor um livro que falasse um pouquinho de cada Menina de Sinhá.

³ Roquinho pesquisa sobre “brinquedos, brincadeiras e canções do passado” e dessa maneira, sentiu afinidade com o grupo (GIL, 2008, p. 58).

⁴ As integrantes sabem do cunho escravocrata contido na referência “sinhá”, no entanto, “buscando resgatar a própria autonomia, elas declararam que a ‘nossa sinhá é a vida, nós servimos a vida, por aí a cantar e levar alegria pro povo. A gente inverteu esse papel do lado triste para o lado alegre”. (depoimento de uma das integrantes a CALDEIRA, 2013, p. 27).

Majoritariamente, o grupo é composto por mulheres que migraram para Belo Horizonte a partir de várias partes do interior de Minas Gerais, e no caso de D. Valdete especificamente, sua origem se reporta ao interior baiano.

Nos relatos que compõem o livro e que contam um pouquinho a respeito de cada Menina, é comum encontrarmos referências de suas infâncias, que apesar de terem sido duramente vividas (a maioria relata ter tido que trabalhar duro no campo ou nos afazeres domésticos) são lembradas com saudosismo no que tange às festas religiosas ou familiares onde a referência às músicas cantadas e ouvidas é uma tônica central.

Em contrapartida, em Henery (2010), os relatos serão a partir da experiência vivida no Alto Vera Cruz já quando essas mulheres em sua fase adulta estarão com suas moradias estabelecidas. Os relatos nostálgicos da infância vivida no interior são encontrados lado a lado com histórias sobre a dura vida levada no referido bairro onde um sentimento de despersonalização é inicialmente sentido até que vínculos posteriores foram sendo formados com os novos atores.

Em relação à condição dos migrantes, Bosi (2003, p. 176) nos brinda com importantes reflexões que advêm dos escritos de Simone Weil:

Como pensar em cultura popular em um país de migrantes? O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar, de viver, de louvar a seu Deus... Suas múltiplas raízes se partem. Na cidade, a sua fala é chamada 'código restrito' pelos linguistas, seu jeito de viver, 'carência cultural', sua religião, credence ou folclore. Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode nascer nessa terra de erosão.

Se observamos, portanto, que o desenraizamento é justamente o fato de ser apartado de seus costumes, o enraizamento é, em contrapartida, o resgate desses costumes.

Bosi também nos oferece uma reflexão no que concerne à liturgia, mas que nos interessa em nossa discussão (idem, p. 209) – “O migrante vem chegando à cidade com as raízes partidas: a liturgia poderia enraizá-lo, criar e reviver tradições, valores, lembranças que dão sentido à vida”.

Ao trazermos essa reflexão para o campo do evento musical, podemos inferir que o trabalho começado por Roquinho representou um verdadeiro enraizamento, na medida em que convocou a participação das Meninas a trazer à memória as cantigas de suas infâncias. Dessa maneira, através de seu trabalho junto às Meninas, Roquinho contribuiu genuinamente para a construção de um mapa afetivo musical.

Sendo assim, na medida em que tais músicas foram sendo trazidas ao repertório e compartilhadas entre as integrantes é fácil inferir uma inteireza maior em sua participação, onde os laços de outrora com suas comunidades puderam de alguma forma ser atualizados no fazer musical do grupo.

Bosi (2003, p. 175) nos traz uma contribuição de Weil (1996, p. 347) ao nos dizer que:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado...

Dessa maneira, o repertório do grupo foi sendo construído em cima de bases sólidas que remetem à infância dessas senhoras e resgatam o respectivo enraizamento contribuindo para um vínculo afetivo/musical entre as integrantes.

Metamorfoses

A partir dessa etapa, de construção do repertório, instaura-se uma nova fase no grupo que, cada vez mais, se insere no campo da performance artística. Segundo Araújo *et. al* (2017, p. 409):

Em 2008 o grupo foi registrado como associação, e seu nome passou a ser “Grupo Cultural Meninas de Sinhá”. Essa mudança já aponta para o efeito do processo de transformação de uma prática mais ritualística para uma prática encampada pelo universo do espetáculo, por meio do fomento das leis de incentivo à cultura e da presença de produtoras culturais apostando em um grupo nascido em uma favela de Belo Horizonte.

O grupo alcançou um status de reconhecimento não só perante a comunidade como também transpôs fronteiras, vindo a se apresentar em cidades do interior de Minas Gerais, ou mesmo, ainda que com efetivo reduzido, na Polônia.

Até o presente momento o grupo conta com a produção e o lançamento de um DVD autoral (Daqui do Alto), e dois CD's ("Na roda da vida" e "Tá caindo fulô") (BORGES *et. al*, 2020 p. 5) além de dividir o palco com artistas de projeção como Daniela Mercury, Jair Rodrigues (GIL, 2008 p. 25) e Rolando Boldrin⁵, além de premiações como o Prêmio TIM em 2007 onde ganharam o primeiro lugar na categoria de melhor grupo regional (Gil, 2008 p. 81).

E juntamente com esta projeção, o grupo foi aprimorando seus conhecimentos musicais por meio de oficinas de canto, percussão, expressão corporal às quais foram sendo ministradas ao longo desses anos por diversos profissionais.

Dois momentos de ensino

A partir de agora, dois relatos serão feitos. Primeiramente, iremos nos ater a uma experiência descrita por Gil (2008). Será, portanto, uma inferência feita a partir de uma fonte bibliográfica. Num segundo momento, iremos analisar oficinas que acompanhamos em nosso trabalho de campo durante o ano de 2019.

Em Gil (2008) encontramos a descrição das oficinas de percussão que aqui nos interessam. Há um relato (p. 154) sobre como um percussionista conduziu tais oficinas ministradas ao grupo⁶ e percebe-se que houve resistência por parte de algumas integrantes frente ao pedido deste solicitando que os ritmos fossem representados graficamente.

Uma das Meninas desabafa com a pesquisadora: *"acho que nós não estava dando conta. Era difícil. Ele escrevia coisas e tem muita gente que não lê. Achei muito difícil. (...) Não adianta escrever e não entender"*.

Essa fala exemplifica bem a distância entre o que é proposto em teoria e o que é alcançado como entendimento no nível prático. Percebemos aqui a condução de um ensino mais tecnicista, porém, não muito adaptado ao contexto em questão, ou melhor dizendo, às alunas e seus perfis constitutivos às quais vêm de contextos onde a oralidade é o meio

⁵ Show que aconteceu em novembro de 2019 e que tive oportunidade de acompanhar em meu trabalho de campo.

⁶ Quero deixar claro que aqui trata-se de uma observação didática, não estou colocando em julgamento o profissionalismo do músico e nem tampouco sua habilidade técnica.

preferencial de transmissão do repertório musical, além do fator da baixa escolaridade da maioria.

Já partindo para o contexto de nossas observações em campo, uma outra experiência de maior envolvimento pôde ser observada onde, desde o início do ano de 2019, pude acompanhar regularmente as oficinas de percussão ministradas pelo percussionista Max Robson⁷.

A oficina faz parte de uma das programações ofertadas à comunidade a partir do projeto “Música que transforma”, sendo aberta, portanto, ao público da terceira idade em geral (homens e mulheres) e que muitas Meninas de Sinhá frequentam assiduamente.

Max pegou por um viés completamente diferente à condução que tiveram no ano de 2007 pelas mãos do outro percussionista. Vários ritmos foram trabalhados (valsa, bolero, ijexá, chorinho, samba, xote), porém, o ensino dos mesmos foi através de músicas do próprio repertório das Meninas ou recorrendo a alguma música de domínio de algum participante.

Elementos constituintes da estrutura musical como andamento, repetição, breque, anacruse, foram sendo introduzidos e refinados ao longo das oficinas representando um aprendizado muito mais consistente e prazeroso. Foi evidente a maior adesão de pessoas ao longo das oficinas e a evasão foi praticamente inexistente e nesse ponto, gostaria de chamar atenção para as experiências relatadas.

Ora, o ensino de música deve ser tão diverso quanto diverso é o perfil de nossos alunos. As variáveis são inúmeras: idade, condição socioeconômica, grau de escolaridade, experiência pregressa ou não com o ensino musical em contextos formais ou não formais de ensino-aprendizagem, bagagem cultural do aluno, objetivos dos alunos (hobby, profissionalização, preparatório para vestibular), materialidade disponível, tempo de investimento em estudos ou não.

Sendo assim, a questão da escrita musical (ainda que seja recorrendo a elementos alternativos que não a partitura) nos chama atenção. Que objetivos queremos alcançar com

⁷ Não posso deixar de mencionar o meu agradecimento ao Max, não só por permitir minha presença nas oficinas quanto por seu acolhimento.

esse ensino? Será tal conteúdo totalmente indispensável em qualquer contexto de educação musical?

Devemos ter um olhar mais amplo que possa perceber as nuances constitutivas dos sujeitos que temos à frente de modo a perscrutar até que ponto tal ensino será benéfico e profícuo ou até que ponto será um motivo de constrangimento para os sujeitos envolvidos.

Por outro lado, gostaríamos de tecer observações para o ensino mais “prático” ministrado pelo percussionista Max Robson e que através de seu caminho mais vivencial, acessou, justamente, o repertório já familiar aos integrantes.

Dessa maneira, contou com uma receptividade maior na medida em que os alunos (Meninas de Sinhá e comunidade) já estavam familiarizados com as músicas trabalhadas e puderam obter uma performance mais consistente nos instrumentos. Ademais, foi evidente o envolvimento da turma em tais oficinas, às quais foram comportando um maior número de pessoas ao longo do tempo até o limite de lugares disponíveis na sala.

Ressalto que a importância desse tipo de condução não esteve vinculada somente ao repertório escolhido (e ao conseqüente vínculo afetivo suscitado) mas aos ganhos secundários de tal escolha visto que os participantes ficavam mais à vontade por se tratar de músicas de seu domínio, além de se sentirem mais seguros frente à performance. Tais fatores contribuíram para um aprendizado mais prazeroso, mais consistente e mais significativo dos ritmos.

Salientamos assim a importância de um olhar mais sensível dos educadores musicais no que concerne ao contexto em que atuam, levando em conta toda a miríade de variáveis que compõe os perfis dos alunos e comunidades em que atuam.

Considerações finais

Assim como diverso é o perfil de nossos alunos e diverso é o contexto de atuação dos professores, diversa também deverá ser a abordagem aplicada.

Ainda que o objetivo final seja a apreensão de determinados conteúdos, como os variados ritmos (no caso de nosso relato), não podemos perder de vista o processo construído para que o resultado final seja alcançado.

É necessário, portanto, que o educador musical tenha uma ampla visão do contexto onde suas aulas se inserem e conseqüentemente possua flexibilidade em sua abordagem.

Conhecer o contexto de atuação é muito mais do que apenas se inteirar de fatos históricos ou coordenadas geográficas do local. Conhecer esse contexto diz respeito a considerar as pessoas que nele estão inseridas e como as mesmas serão mais bem motivadas a partir de nossa atuação.

O educador musical não deve se furtar a remodelar seus planejamentos e nem tampouco redirecionar seus mecanismos de atuação, a fim de construir com seus alunos um genuíno caminho para o processo do aprendizado.

Quando Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996) nos coloca que “quem ensina aprende ao ensinar” nos aponta com isso mais do que uma emblemática frase. Nos aponta, na verdade, um verdadeiro caminho de impermanência, onde devemos nos reavaliar e reorientar nossas práticas pedagógicas a todo instante.

Não nos deixemos enrijecer por condutas arraigadas que em nada contribuem para a instauração do processo educativo. Que nossas ações no campo da educação musical se pautem pelos sujeitos com os quais nos relacionamos, ou seja, nossos alunos.

Dessa maneira, ao nos reconstruirmos em cada processo pedagógico estaremos construindo não só a nossa história enquanto educadores, mas proporcionando também aos nossos alunos que essa trajetória com a música seja alcançada.

Referências

ARAÚJO, Adriana Gomide; SIMSON, Olga Rodrigues Von; NOGUEIRA, Maria Luísa. Entre a roda e o palco: reflexões sobre a experiência de um grupo de cultura popular na imersão do espetáculo. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 405-417, jan/2017.

BORGES, Raquel de Magalhães; BRITO, Cristiane Miryam Drumond de; MONTEIRO, Claudia Franco. Saúde e envelhecimento: uma análise sobre a brincadeira de dança de roda das Meninas de Sinhá. *Interface*, Botucatu. 2020, p. 1 – 15.

BOSI, Ecléa. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo. Ateliê Editorial, 2003.

CALDEIRA, Samira Maria; MOREIRA, Maria Ignez. Meninas de Sinhá: os sentidos do grupo na história de vida de suas integrantes. In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João Del Rei, janeiro/junho, 2014.

CALDEIRA, Samira Maria. **Meninas de Sinhá: os sentidos do grupo na história de vida de suas integrantes**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC/Minas, 2013. (98 p.)

FERRIGNO, Carlos José. Educação para os velhos, educação pelos velhos e a coeducação entre gerações: processos de educação não formal e informal. In: GROPPPO, Luiz Antônio e PARK, Margareth Brandini (orgs). *Educação e Velhice*. Holambra, São Paulo: Editora Setembro, 2009. P. 271 – 287.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria, *et al.* **Histórias de meninas**: Meninas de Sinhá. Belo Horizonte, Duo Editorial, 2010.

GIL, Thaís Nogueira. **Meninas de Sinhá: a reinvenção da vida nas tramas do discurso musical**. Dissertação de mestrado apresentada no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008. (190 p.)

HENERY, Celeste Sian. **The Balance of Souls: self-making and mental wellness in the lives of ageing black women in Brazil**. Dissertação de Doutorado apresentada à Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Texas, Austin/EUA, 2010. (421 p.)