



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

FERNANDO VIEIRA DA CRUZ

A (RE)CONSTRUÇÃO DA BANDA DE MÚSICA: REPERTÓRIO E
ENSINO

THE (RE)CONSTRUCTION OF THE BAND: REPERTOIRE AND
TEACHING

CAMPINAS
2019

FERNANDO VIEIRA DA CRUZ

A (RE)CONSTRUÇÃO DA BANDA DE MÚSICA: REPERTÓRIO E
ENSINO

THE (RE)CONSTRUCTION OF THE BAND: REPERTÓIRE AND
TEACHING

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em
Música na área de Música: Teoria, Criação e Prática.

Dissertation presented to the Institute of Arts of the
University of Campinas in partial fulfillments for the degree
of Master, in the area of Music: Theory, Creation and
Practice.

Orientadora: Silvia Cordeiro Nassif

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO FERNANDO
VIEIRA DA CRUZ, E ORIENTADA PELA
PROFESSORA DRA SILVIA CORDEIRO
NASSIF.

CAMPINAS
2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6985-1095>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

Cruz, Fernando Vieira da, 1985-
C889r A (Re)construção da banda de música : repertório e ensino / Fernando
Vieira da Cruz. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Sílvia Cordeiro Nassif.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto
de Artes.

1. Bandas (Música). 2. Música - Repertório. 3. Prática pedagógica. 4.
Música e linguagem. 5. Dialogismo. I. Nassif, Sílvia Cordeiro, 1963-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The (Re)construction of the band : repertoire and teaching

Palavras-chave em inglês:

Bands (Music)

Music - Repertoire

Pedagogical practice

Music and language

Dialogism

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestre em Música

Banca examinadora:

Sílvia Cordeiro Nassif [Orientador]

Jorge Luiz Schroeder

Liana Arrais Serodio

Data de defesa: 04-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Música

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

FERNANDO VIEIRA DA CRUZ

ORIENTADORA: SILVIA CORDEIRO NASSIF

MEMBROS:

1. PROFA. DRA. SILVIA CORDEIRO NASSIF
2. PROF. DR. JORGE LUIZ SCHROEDER
3. PROFA. DRA. LIANA ARRAIS SERODIO

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

DATA DA DEFESA: 04/02/2019

A Deus em primeiro lugar,

por toda sabedoria que não negou à humanidade.

À minha orientadora,

Professora Doutora Silvia Cordeiro Nassif, cuja lista de motivos para agradecer jamais estará completa. Por acreditar no potencial desta pesquisa, pelas leituras criteriosas e apontamentos tão enriquecedores. Pela paciência comigo e dedicação a resolver meus entraves. Por “abraçar” a banda de música. Por me fazer acreditar ainda mais na Educação Musical.

Ao Professor Dr. Jorge Schroeder,

Pelo aceite e participação da qualificação e defesa, por seus minuciosos apontamentos que tanto contribuíram para esta pesquisa, e a impulsionaram, além das ricas contribuições através das disciplinas oferecidas.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa,

Professora Dra. Adriana Mendes, Professora Dra. Maria Flávia Silveira Barbosa, Professor Dr. Manuel Falleiros e Professora Dra. Liana Arrais Seródio.

À Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo,

Uma autêntica representante da cultura de bandas brasileiras.

Agradeço ao maestro Davi Marangoni que nos recebeu com tanto entusiasmo, além de todas as conversas e ricas contribuições. Ao presidente da banda, senhor Benedito Edson Moreira e o vice-presidente senhor Inácio Olávo Christofollett por também nos aceitarem prontamente. A todos os alunos da Banda do Carmo.

Ao Projeto Guri,

Pelo apoio e incentivo proporcionando o cumprimento dos créditos com flexibilidade nos horários de trabalho.

Pela história construída juntamente com os mais de mil alunos durante doze anos de dedicação à música.

Aos meus amigos,

Rafael Fajiolli e Edvaldo Sbrissa,

Pelas aulas de harmonia e análise que tanto me ajudaram no processo seletivo. Adriano Tonon, parceiro de bandas, de tantas empreitadas e ideias na organização dos Encontros Viva a Banda. Rafael Cardoso, por ceder da sua arte e do seu talento me acompanhado na bem-sucedida empreitada do processo seletivo para o doutorado, antes mesmo de defender essa dissertação. Michel Vicentine, que simplesmente me inspira.

Ainda, Liliana Mocciaro, Simone Roncolleta, Fabiane Souza, Eliza Langame, Marina Vidal, Agnes Carvalho, Marina de Souza, Úrsula Maroh, Andressa, Gisele Lopes, Eliane Silva, Guilherme dos Santos, Alexandre Guilherme, Nelson Rechdan e aos mais de trinta educadores sob minha tutela.

Ao querido amigo Everton Souza, pela empolgação e alegria em participar com minuciosa leitura e correção do texto final.

À minha família,

Ao meu avô José Vieira da Cruz que tanto me inspira com “incontáveis” histórias (inclusive da banda que conheceu em seu tempo de serviço militar).

Ao legado deixado por minha avó Maria Nascimento da Cruz, meu avô Osvaldo Pagnosi, minha avó Zulmira Seabra Pagnose, todos *in memoriam*.

Meu pai Celso Vieira da Cruz e minha mãe Sueli A. P. Vieira da Cruz,
pelo amor incondicional e apoio contínuo.

Aos meus irmãos, André Cruz pela parceria e risadas; e
Sibério Cruz pelas conversas, compreensão e conselhos sempre positivos.

Meu primo Fernando Augusto, pela comum história de amor e dedicação ao saxofone.

Aos meus sogros, Bernardo de Oliveira e Maria Aparecida de Oliveira, e,

Ao meu cunhado Bernard de Oliveira,

Por todo incentivo e contínua empolgação a cada desafio vencido.

À minha “Amada Imortal”,

Esposa, Dayana Marques de Oliveira Cruz,

Por resistir bravamente aos intempestivos percursos os quais enfrentamos não só durante esta pesquisa, mas durante a vida. Por acreditar incondicionalmente em mim. Por me fazer ver as “*potencialidades*” escondidas em meio aos “*desafios*”. Por todo amor, dedicação, carinho e compreensão da minha ausência.

RESUMO

A banda de música comunitária é onde estamos realizando nossa investigação. Adotando a forma de pesquisa qualitativa, realizamos um estudo de caso na Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo, na Cidade de Itu/SP. Os questionamentos e discussões que levantamos partem das nossas percepções empíricas anteriores. Buscamos identificar e entender quais são os processos e experiências que enriquecem o aprendizado musical no ambiente de banda. Discutimos como esses processos ocorrem, e como estão ou não relacionados aos momentos formais de ensino nos referindo aos processos de aulas e ensaios. Consideramos que a banda de música figura como importante manifestação cultural por diversos processos de interação com diferentes campos de atividades humanas. Esses processos também remetem a outros acontecimentos que se apresentam com dinâmicas similares e ocorrem em diferentes momentos e em várias partes do mundo. O repertório é o principal fio condutor no qual podemos vislumbrar tais transformações, ocorridas em todos esses processos interacionais, pelos quais a banda também se constrói. Também é pelo repertório que vimos esses processos serem perpassados continuamente. Essa percepção que apresentamos está vinculada à perspectiva da música por sua função discursiva e dialógica advinda da filosofia da linguagem. Dessa forma, discutimos os contínuos processos de (re)construção da banda de música e do seu repertório frente às necessidades e ofertas do aprendizado musical no ambiente de banda. O que percebemos em nossas investigações é que todas as interações que ocorrem entre a banda e os diferentes campos de atividade humana (interações externas) estão intrinsecamente ligadas a outras interações envolvendo os componentes da banda entre si (interações internas). Dessa forma enxergamos as interações externas e internas provocando-se mutuamente, sempre perpassadas e às vezes conduzidas pelo repertório. Esses processos interacionais estão para além dos momentos mais formais de ensino como as aulas e ensaios, são eles os momentos de lazer, brincadeiras, conversas, momentos de práticas musicais espontâneas etc. É neles que vimos, inicialmente, as potencialidades pedagógicas sendo construídas no ambiente de banda de música. Já nos momentos de aulas e ensaios, ao ver o repertório sendo tratado muito mais como um objetivo a ser alcançado, estamos lançando mão de entender também as possíveis funções das potencialidades pedagógicas (relacionadas a interações informais) nesses processos de ensino mais formais.

Palavras Chave: Bandas (Música). Música - Repertório. Prática pedagógica. Música e linguagem. Dialogismo.

ABSTRACT

The community music band is where we are conducting our research. Adopting the qualitative research form, we conducted a case study at the “Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo”, in the City of Itu/SP. The questions and discussions we raise are based on our previous empirical perceptions. We seek to identify and understand the processes and experiences that enrich musical learning in the band environment. We discuss how these processes occur, and how they are related to the formal moments of teaching referring to the processes of classes and essays. We consider that the band is an important cultural manifestation through several processes of interaction with different fields of human activities. These processes also refer to other events that occur with similar dynamics and occur at different times and in various parts of the world. The repertoire is the main leitmotif in which we can glimpse such transformations, occurring in all these interactional processes, by which the band is also constructed. It is also through the repertoire that we have seen these processes continually pervading. This perception that we present is linked to the perspective of music for its discursive and dialogic function derived from the philosophy of language. In this way, we discuss the continuous processes of (re)construction of the band and its repertoire in response to the needs and offers of musical learning in the band environment. What we perceive in our research is that all the interactions that occur between the band and the different fields of human activity (external interactions) are intrinsically linked to other interactions involving the band components (internal interactions). In this way we see the external and internal interactions provoking each other, always perverted and sometimes driven by the repertoire. These interactional processes are beyond the more formal moments of teaching such as classes and rehearsals; they are moments of leisure, play, conversations, moments of spontaneous musical practices, etc. It is in them that we saw, initially, the pedagogical potentialities being built in the band music environment. Already in the moments of classes and rehearsals, seeing the repertoire being treated much more as a goal to be achieved, we are also trying to understand the possible functions of pedagogical potentialities (related to informal interactions) in these more formal teaching processes.

Keywords: Band (Music); Music - Repertoire; Pedagogical practices; Music as Language; Dialogism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo musical - Frase verbal e células rítmicas.....	25
Figura 2: Exemplo musical - Trecho da música "Asa Branca".....	122
Figura 3: Trecho da música "Star Wars".	124
Figura 4: Trecho da música "Star Wars".	124
Figura 5: Tabela de conteúdos.....	127

LISTA DE FOTOS

Foto 1 Banda do Carmo na sua primeira apresentação em 1952.....	49
Foto 2 Banda do Carmo durante procissão em louvor ao Divino Espírito Santo.	50
Foto 3 Banda do Carmo no Desfile de 7 de setembro de 1969.....	50
Foto 4 Banda do Carmo após apresentação realizada na Praça do Carmo em Itu, 2017.	51
Foto 5 Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo durante ensaio em 2017.	52
Foto 6 Sala de aulas de teoria musical da Banda do Carmo.....	97

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	14
<i>1. O Referencial Teórico</i>	22
1.1. A música como linguagem	24
1.2. A perspectiva da linguagem Bakhtiniana e sua aproximação com a música.....	26
1.2.1. <i>Duas visões da linguística refutadas por Bakhtin e suas aproximações com a música</i>	27
1.2.2. A música, o ensino musical e as perspectivas da linguagem	29
1.3. As ideias conceituais de Bakhtin e algumas aproximações	32
1.4. A banda em perspectiva.....	37
1.5. Pequena síntese	42
<i>2. Metodologia</i>	43
2.1. O objeto e a natureza da pesquisa.....	43
2.2. Estudo de Caso: a Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo	47
2.3. Procedimentos metodológicos	53
2.4. Pequena síntese	54
<i>3. A (Re)Construção da Banda de Música e do Seu Repertório</i>	55
3.1. O repertório nos diálogos internos	57
3.2. O repertório nos diálogos externos	73
3.3. Pequena síntese	89
<i>4. Potencialidades Pedagógicas na Banda de Música</i>	91
4.1. Processos Coletivos de Ensino	93

4.2. Um fértil terreno para as interações sociais	102
4.3. A diversidade de gêneros musicais no repertório da banda.....	114
4.4. Considerações do capítulo: Por uma (nova) perspectiva do ensino musical nas bandas	131
4.5. Pequena síntese	134
<i>Considerações</i>	135
Referências	140

INTRODUÇÃO

A banda de música tem um espaço de maior ou menor amplitude na sociedade, determinado por diferentes situações e contextos. Recorrentemente, a banda de música brasileira é apontada como uma manifestação cultural de histórica relação identitária com as comunidades¹ brasileiras em espaços públicos urbanos (PATEO, 1997; e SCHWARCZ, 1998). Esta relação fomenta senso de pertencimento, participação e inserção social (BARBOSA, 2009), desdobrando-se em construções ideológicas coletivas (BINDER, 2006). Além disso, a banda ainda figura como importante veículo de comunicação sonora (DUPRAT, 2009), representação de símbolo de poder numa determinada comunidade ou agrupamento social (REILY, 2009), animadora de festividades, inaugurações públicas, festividades cívicas, ritos religiosos (LANGE, 1997 e 1968) e relevante fomentadora do ensino de música (PEREIRA, 1999). Estas diferentes dinâmicas e funções da banda aparecem mais ou menos em momentos e situações diversas. Tais situações nos remetem a um processo de contínua transformação da banda em diversos aspectos, sendo um dos principais a sua formação instrumental.

Atualmente, a formação instrumental de uma Banda de Música acaba por influenciar em diferentes nomenclaturas que dão maior especificidade à atuação do grupo, isto sem que tal grupo deixe de ser chamado ou classificado como uma banda de música (no sentido geral). Estes termos mais específicos

¹ Na literatura de banda de música que consultamos, percebemos forte identificação das bandas com grupos externos de pessoas que participam de seu cotidiano direta ou indiretamente. Também vemos este “pertencimento” incorrer em uma representatividade de vilas, agrupamentos de imigrantes, cidades, times de futebol etc. Assim, nos vestimos de uma certa “liberdade” em eleger e utilizar o termo “comunidade” para nos referirmos a tais agrupamentos sociais que interagem com a banda sem delimitar uma escala geográfica na atuação e existência dos mesmos. Utilizaremos o termo comunidade nos referindo ao agrupamento das pessoas que interagem ativamente no cotidiano das bandas, de modo direto ou indireto, estamos considerando o envolvimento ativo de pessoas que se identificam de certa forma com as bandas, seja por participação e/ou representação. A literatura citada será amplamente explorada no decorrer do texto, porém apenas para não incorrerem em fragilidade fundamental apresentamos os seguintes autores: (PATEO, 1997; SCHWARCZ, 1998; BARBOSA, 2009; LIMA, 2000; LIMA, 2011; REILY, 2009; BINDER, 2006; DUPRAT, 2009; LANGE, 1997 e 1968 e PEREIRA, 1999).

estão diretamente relacionados ao estilo do repertório ao qual a banda se dedica e/ou a sua formação instrumental.

Nesses casos, temos os exemplos da banda sinfônica, que pode incluir em sua formação instrumentos de cordas de arco graves e têm maior dedicação ao repertório de tradição europeia; banda marcial, geralmente atrelada ao repertório militar (BINDER, 2006) e/ou de formação instrumental que, no naipe de sopros, abrange apenas os instrumentos de metais conforme regulamento da Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF, 2017); banda militar, mantida por qualquer regimento de forças armadas podendo ser de diversas formações; a orquestra de frevo, que apesar do nome “orquestra” abrange os naipes de sopro e percussão; além de diversas outras variações.

Quanto a isso, também encontramos² apoio na literatura de banda com apontamentos similares em diferentes contextos históricos e em diferentes lugares. Barbosa (2009) apresenta breve discussão sobre as transformações da formação instrumental. O autor enfoca os desdobramentos na formação instrumental das bandas que decorrem das interações entre o surgimento de novas tecnologias e de novos instrumentos musicais. Porém, percebemos que a base de instrumentos de sopro e percussão se mantém. Esta base já era uma realidade nos grupos que seriam os antecessores das bandas de música da atualidade, estes grupos eram as *Alta Kapelle* ou *Alta Musique* dos séculos XIV ao XVI (BINDER, 2006). As mudanças estão mais ligadas às quantidades e/ou diversidade de instrumentos utilizados, sendo que a estrutura principal de sopro e percussão é contínua.

Quanto ao uso do termo banda de música na literatura verificamos que o mesmo ocorre geralmente em duas situações diferentes. A primeira situação é quando se busca referenciar os grupos de maneira mais geral. Nesta situação

² Desde o início já vimos aclarar o uso intercambiado da primeira pessoa do plural e da primeira pessoa do singular no decorrer do texto. Nos momentos em que o texto contemplar as experiências históricas e pessoais do autor utilizarei da primeira pessoa do singular. Nos momentos em que o texto se referir a ação conjunta da construção desta pesquisa e das reflexões e ideias discutidas faremos o uso da primeira pessoa o plural, incluindo a participação ativa da orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Sílvia Cordeiro Nassif. Consideramos ainda, que pela própria natureza da perspectiva adotada, não vemos possibilidade de excluirmos as múltiplas vozes dos autores citados, e que nos apoiam na construção de nosso discurso.

genérica também é recorrente o uso do termo “banda” apenas. A maior parte dos estudos tomados por base de discussão em nossa pesquisa utiliza o termo banda de música referindo-se, na maior parte do tempo, a uma manifestação específica de banda. São aquelas bandas interioranas, que “residem” nas pequenas e médias cidades brasileiras, totalmente envolvidas com as comunidades locais. Seu envolvimento com a comunidade se dá de tal maneira que as bandas chegam a representar as próprias cidades em eventos intermunicipais, sendo para os munícipes uma motivação de orgulho por sua representatividade (LANGE, 1968; BINDER, 2006 e PEREIRA, 1999).

A contextualização dada acima se nos ajuda a manter clareza também quanto ao uso do termo com referência à banda de música na qual realizamos nosso trabalho de campo. A Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo foi fundada oficialmente a 20 de outubro de 1952. É mantida pela congregação Mariana da Igreja Nossa Senhora do Carmo de Itu/SP. O frei Eustáquio Van Der Werff, líder da congregação, encomendou ao maestro Antônio Rodrigues da Silveira (conhecido como Toniquinho, congregado mariano na época) que formasse e ensiasse uma banda para tocar nos festejos da passagem da imagem de nossa Senhora de Fátima pela cidade de Itu/SP, o que ocorreu no dia 15 de maio de 1951. A data de 1952 foi adotada como oficial para que a banda continuasse atuando em procissões e outros eventos especiais da igreja³. A banda passou a inserir-se não só na comunidade religiosa que a mantém até os dias de hoje, mas acabou também por envolver-se com a comunidade de Itu/SP com fortes laços de representatividade. Já em 1957 atuava em eventos públicos como a inauguração do jardim e fonte luminosa da Praça do Carmo, que fica em frente à Igreja do Carmo e à sede da banda. Por essa aproximação geral com a comunidade, a banda passou a ser conhecida popularmente como “Banda do Carmo”.

Averiguamos ainda outros termos designando essas bandas comunitárias, o termo banda filarmônica, ou simplesmente filarmônica em alguns estudos e corporações musicais do estado da Bahia, por exemplo, em

³Informações disponíveis em <<http://www.campoacidade.com.br/a-banda-e-os-corais-do-carmo/>>. Acesso em 15 de maio de 2018.

Benedito, 2011. De volta ao estado de São Paulo também averiguamos o termo “bandinha”, porém este termo está mais presente no dia a dia de mestres e músicos de bandas, não figurando na literatura que consultamos até o momento. Buscaremos contextualizar o uso do termo “banda de música” para nos fazermos claros quanto a referirmos aos grupos de maneira geral ou a manifestação específica das bandas interioranas.

Como dito, a banda estudada nesta pesquisa coincide com a ideia de banda interiorana e de forte identificação comunitária. É nesta manifestação de banda também que vivenciamos as experiências de aluno, músico, líder de naipe, professor e regente. Aliás, pela dinâmica de múltiplas realizações que ocorrem na banda de música, por vezes foi difícil perceber quando exatamente nosso papel foi mudando ao longo dos anos de vivência em diversas bandas de música do interior paulista. Nosso envolvimento com a banda de música começa por volta de 1999, inicialmente no aprendizado da leitura musical e prática de saxofone na banda musical *Ebenézer* que reside numa comunidade protestante da cidade de Presidente Prudente/SP. À mesma época nos remete a memória de quando passamos a atuar auxiliando o programa de ensino de leitura musical e instrumentos. Já a partir de 2002 dávamos início às atividades de ensino musical num projeto filial desta banda. A partir disso passamos a atuar, como músico, professor e depois como regente em diversas bandas de música, e também ligados ao Projeto Guri⁴, na mesma região. Em busca de aperfeiçoamento musical a partir do ano de 2013 optamos por mudar residência para a região próxima de Sorocaba/SP e Campinas/SP. Onde até o momento presente continuamos envolvidos com as atividades de ensino, pesquisa, regência e organização de eventos que envolvem várias bandas de música na região de Campinas/SP e também na região do Vale do Paraíba no interior de São Paulo.

⁴O Projeto Guri é um programa sócio cultural que atua em amplo território do estado de São Paulo. Oferece diversos cursos musicais nos períodos de contraturno e atende atualmente aproximadamente 50 mil alunos. Atuamos junto ao Projeto Guri como Educador Musical desde 2006 no curso de instrumentos de sopro. A partir de 2015 passamos a atuar na função de Supervisor Educacional na área de instrumentos de sopro e prática de banda.

Como um espaço que abrange diversos afazeres, sobretudo artísticos e pedagógicos, a banda de música pressupõe a necessidade de conhecimentos específicos ao mesmo tempo em que fomenta tais conhecimentos entre seus integrantes. Algumas estruturas desses afazeres se mantêm em diferentes bandas, e podem se construir por diferentes processos pelo que pude perceber em minha experiência pessoal.

As forças que motivaram o início desta pesquisa vêm da minha vivência pessoal nas bandas de música do interior paulista. Duas percepções iniciais foram objeto de reflexões ao longo dos anos. A primeira delas vem da necessidade e fomento do conhecimento musical. As bandas de música mantêm diferentes processos de ensino frente a essa contínua necessidade, atendendo tal demanda de ensino musical a pessoas ligadas à sua comunidade. Ao se manter em contínuo desenvolvimento musical, as bandas ainda desenvolvem uma dinâmica de identificação do grupo às comunidades e ao público em geral. Isso ocorre mesmo em situações diversas, com diferentes variações na formação instrumental e adotando diferentes processos pedagógicos. Estou buscando um afastamento do olhar especializado que poderia diferenciar uma banda de outra apenas pela qualidade técnica musical, ou ainda de uma percepção sociológica isolada que colocaria esta máxima no contexto do espaço de atuação ou motivações políticas, cívicas, religiosas etc. Nessa primeira percepção identifico as bandas de música de modo geral em uma proximidade de suas realidades construídas por diferentes e contraditórios processos de ensino e desenvolvimento musical. Ou seja, as bandas se constroem por diferentes processos que as levam a uma atuação de proximidade entre si e, além disso, proporcionam experiências (para si mesmas e para as comunidades que as cercam) com muitos pontos em comum em diferentes lugares, situações e períodos da história. A repetição destas características identitárias e da experiência que se têm com as bandas de diferentes realidades também fica evidente na leitura de Duprat (2009), Lange (1968) e ampla literatura⁵. Essa percepção me instigou a investigar a(s) gênese(s) da motivação desses processos, sobretudo que envolvem o

⁵Estes exemplos serão explorados com maior profundidade no capítulo 03.

desenvolvimento identitário das bandas e as práticas pedagógicas adotadas. Quanto às práticas pedagógicas, buscaremos responder quais são as potencialidades pedagógicas da banda de música, e discutir os possíveis desdobramentos delas.

A segunda percepção que trago está mais submersa ao ensino musical nas bandas. Estando ele atrelado ao ensino conservatorial⁶ ou a processos de ensino mais “informais” ou inovadores, sempre percebi como uma prática comum o uso da linguagem verbal a fim de facilitar o entendimento de alguma proposta musical. Já abordei, inclusive, essa aproximação da música com a linguagem verbal em estudos de nível de graduação (CRUZ, 2014) e pós-graduação (CRUZ, 2015) *lato sensu*. Um contato inicial com a base teórica que adotamos neste trabalho me proporcionou diversas reflexões sobre a percepção apresentada e me aludiu a diferentes formas de entender esta aproximação entre música e linguagem verbal para além de um uso meramente instrumental desta última, me levando a investigar como essa fundamentação poderia proporcionar um olhar diferenciado para a banda e seus os processos de ensino.

A partir das percepções expostas, apresentamos os principais questionamentos que impulsionaram meu envolvimento com a pesquisa em nível de mestrado. Nos momentos iniciais de pesquisa bibliográfica e realização do trabalho de campo, consideramos que o projeto de pesquisa passou por grandes transformações⁷. Por hora, levantamos que nestes momentos iniciais passamos a observar que o desenvolvimento musical e caracterização identitária da banda de música eram perpassados por diversas interações sociais, nas quais o repertório se fazia sempre presente em sua realidade prática. Adentrar nesse universo da rede de interações presente nas

⁶ Utilizaremos o termo “ensino conservatorial” para designar aquele ensino fomentado, sobretudo, até meados do século XIX. Com máxima valorização do desenvolvimento técnico instrumental virtuosístico. É o mesmo modelo de ensino comumente chamado de “ensino tradicional” em ampla literatura, como em Barbosa (1996 e 2009) por exemplo. Essa escolha deu para evitarmos a confusão com outro modelo de ensino que figura como uma tentativa de modernizar o ensino conservatorial, o qual chamaremos de “ensino tradicional modernizado” com base em Schroeder (2005 e 2009) e Schroeder e Schroeder (2011).

⁷Este processo de mudanças pelo qual a pesquisa passou está detalhado no capítulo 02 que apresenta a metodologia da pesquisa.

bandas de música acabou tornando-se o foco principal deste trabalho. Propomo-nos a ir além de levar em conta a existência dos processos interacionais, discutindo e analisando a maneira como tais processos e transformações ocorrem, e como se dá sua relação com a caracterização identitária dos grupos e com o aprendizado musical no ambiente de banda. Se *a priori* pudemos averiguar ampla literatura que afirma a relação destes processos interacionais com o aprendizado musical (DUPRAT, 2009 e PEREIRA, 1999), nos propusemos a mergulhar no “espaço” que fica entre o ponto de partida que provoca tais interações e o ponto final no qual os músicos acabam por dominar diferentes técnicas. Com isto, buscamos revelar e discutir as estruturas pedagógicas potenciais da banda de música.

Além disto, buscamos fazer uma reflexão crítica acerca do ensino de música nas bandas, sobretudo com relação à forma como as potencialidades pedagógicas presentes na banda de música são ou não exploradas. Portanto, as questões gerais, relacionadas ao processo social e histórico de contínua (re)construção da realidade da Banda de Música, que buscaremos responder são: **Como ocorrem estes processos interacionais que envolvem a banda de música? Quais os desdobramentos de tais processos como transformadores do grupo? Qual a função do repertório nos mesmos? Como surgem e quais são as potencialidades pedagógicas na banda de música? Como essas potencialidades são ou não percebidas e/ou aproveitadas nas práticas pedagógicas adotadas?**

Estabelecidos nosso objeto, objetivos e questões que buscaremos responder, o texto apresenta a pesquisa da seguinte maneira: No capítulo 01, “O referencial teórico: a banda em perspectiva”, apresentamos a construção do referencial teórico, já dando vistas de como o mesmo nos levou a fazer uma releitura da banda de música. No capítulo 02, “Metodologia”, faremos a exposição das transformações pelas quais o projeto de pesquisa passou, e dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e no trabalho de campo. O capítulo 03, “A (re)construção da banda de música” trará uma discussão sobre o processo histórico e social de (re)construção da realidade da banda de música e a função do repertório em tais processos. No capítulo 04,

“Potencialidades pedagógicas na banda de música”, discutiremos os desdobramentos educacionais e as potencialidades pedagógicas da banda de música, faremos uma breve reflexão de como tais potencialidades estão sendo exploradas ou não nas bandas de música e buscaremos propor possibilidades de como explorar essas potencialidades. Por fim, apresentaremos as considerações finais, apontando possíveis desdobramentos desta pesquisa.

1. O Referencial Teórico

Neste capítulo apresentamos a base teórica que dá suporte para nossa pesquisa. Também fazemos um esforço inicial de colocar nosso objeto (a banda de música) em perspectiva, ou seja, o modo como essa teoria pode servir para analisarmos a banda de música.

Antes, é necessário apresentar a literatura mais específica sobre a banda de música, que acaba cumprindo também um importante papel de referencial teórico. Apresentamos tanto as informações históricas e exemplos de situações vivenciadas em outras bandas trazidas por ela, quanto realizamos um intenso diálogo quanto aos procedimentos adotados em diferentes lugares e em diferentes momentos. Essa literatura consta de estudos histórico-musicais, sociológicos e antropológicos. Tais estudos discutem as transformações históricas das bandas de música no Brasil, seu envolvimento com os diferentes sistemas ideológicos citados e com a comunidade de modo geral em diversos momentos e situações, sendo que os principais autores são: Lange (1968 e 1997); Pateo (1997); Schwarcz (1998); Pereira (1999); Binder (2006); Duprat (2009); Barbosa (1996; 1999 e 2009); Reily (2009) e Lima (2011). Quanto a esta literatura específica sobre a banda de música, é importante ressaltar que o uso dos estudos do educador Joel Barbosa tem importante papel em nossa discussão, principalmente por seu envolvimento mais direto com o ensino de música nas bandas. Estes autores deverão aparecer com frequência em todo o texto.

Além dessa literatura de apoio, a perspectiva teórica que nos propomos a adotar advém da área da filosofia da linguagem, sobretudo de Mikhail Bakhtin, além de outros pensadores que se reuniram sistematicamente a sua volta formando o grupo que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin⁸.

⁸O Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo de pensadores russos de diversas áreas do conhecimento que se reuniram sistematicamente durante as décadas de 1920 e 1930; o

Partindo do interesse inicial pela música como linguagem em minha experiência pessoal no ambiente de banda, dialogamos ainda com autores ligados à educação musical que suscitam o mesmo interesse. Iniciamos esse diálogo com a autora Silvia Cordeiro Nassif (2005 e 2009) por sua visão da música como linguagem em uma visão expandida da teoria do Círculo de Bakhtin. A educadora Maura Penna (2008) também nos dará suporte quanto à realidade musical por sua comunicabilidade, que se aproxima da visão com a qual estamos nos vestindo. Ambas as autoras nos servem de base para transitar o entendimento da teoria quanto ao ensino musical. O educador Keith Swanwick (1994 e 2003) também fará parte do nosso diálogo pelo interesse na música como uma forma de linguagem e algumas de suas preocupações acerca de como o processo de ensino musical deve acontecer. Além disso, vale ressaltar que apesar de apresentar diferentes matrizes teóricas⁹ daquelas que adotamos, as ideias Keith Swanwick são discutidas por outros autores que nos apoiam, a saber, Silvia Cordeiro Nassif e Joel Luís Barbosa. As contribuições de Joel Barbosa representam para nós uma dupla função por importantes informações históricas e discussões pedagógicas.

Na medida em que nos aproximamos do nosso referencial teórico, buscamos incorporar suas ideias também no modo como apresentamos nossa pesquisa em todo o texto. A construção geral do texto permeia a ideia de pontos que se provocam e interligam no desenvolvimento de uma extensa rede de conhecimentos; buscamos evitar assim a linearização da escrita¹⁰. Tal

Círculo recebe o nome do seu principal membro, Mikail Bakhtin, filósofo russo que se dedicou principalmente ao estudo da linguagem e literatura. As formulações geradas a partir do Círculo de Bakhtin podem ser extensíveis a outros sistemas simbólicos, inclusive à música.

⁹ Keith Swanwick formula sua teoria de ensino musical, Teoria da Espiral, a partir de uma visão piagetiana do desenvolvimento humano. Dos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget, Swanwick formula os conceitos de intuição e análise. Em sua teoria espiral a aprendizagem percorre o caminho dos blocos “material”, “expressão”, “forma” e “valor” (FONTERRADA, 2008). Pela perspectiva que estamos adotando, é nesse caminho que o aluno percorreria para aprender música que nos afastamos do autor. Porém seus princípios apresentados no livro “Ensinando Música Musicalmente” (2003): considerar a música como discurso, considerar o discurso do aluno e preservar a fluência musical, se aproximam de nossas reflexões em diversos momentos. Além disso, seu modelo pedagógico apresentado no livro “A basis for music education” (1979) que coloca a experiência musical, a apreciação e a criação como práticas que devem ser privilegiadas por estarem diretamente ligadas à música, também convergem com nossa visão da música como uma forma de linguagem discursiva.

¹⁰ Mesmo reconhecendo que em alguns momentos foi necessário voltar e reorganizar a exposição do texto, buscamos manter sempre uma apresentação dinâmica com seu

perspectiva de escrita nos ocorreu pela ideia conceitual de “dialogia” de Mikhail Bakhtin, que buscaremos expor com maior densidade na sequência deste capítulo. Ao invés da sistematização temporal ou categórica dos temas abordados no texto, nos exercitamos em perceber e abordar, desde o nosso ponto de partida, estas provocações e interligações em verdadeiros diálogos musicais, sociais, científicos, filosóficos etc.

Diante de todos os meandros da rede de diálogos estabelecidos no decorrer do texto, não abandonamos nosso interesse na aproximação da música com a linguagem verbal, a qual passamos a expor de maneira mais específica.

1.1. A música como linguagem

O aprendizado e o desenvolvimento da fala têm servido de motivo e base de reflexão para diversas discussões acerca do desenvolvimento humano e da educação. Como bases epistemológicas destas duas áreas, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vigotski vêm servindo de suporte para diversos estudos. Estes estudos, por sua vez, partem ou se apoiam em vários pontos fundamentais de suas teorias acerca da fala (aprendizado e desenvolvimento) e em sua relação com o pensamento e o desenvolvimento cognitivo. Encontramos alguns desses estudos em educadores musicais, esses, sobretudo calcados no pensamento piagetiano, que por sua ampla divulgação no Brasil chegou ao meu conhecimento inicial. Mas a percepção da relação entre a música e a linguagem verbal em minha trajetória se deu ainda antes do meu envolvimento com o meio acadêmico. Inicialmente por uma perspectiva do senso comum dos ambientes de bandas de música, neles pude perceber o uso de frases verbais na intenção de dar maior entendimento a determinados trechos rítmicos.

Como no exemplo abaixo.

desenvolvimento dado pela ideia de pontos que se provocam e interligam no decorrer das discussões.



Figura 1: Exemplo musical - Frase verbal e células rítmicas

Já durante a graduação e pós-graduação *Latu Sensu*, essa percepção passou a ser objeto de reflexões mais elaboradas e investigações iniciais, sendo que a mesma culminou como tema nos trabalhos de conclusão dos cursos. Nessa primeira fase de investigação da relação da música com a linguagem verbal, estive ainda muito ligado às semelhanças estruturais com base, sobretudo, nos autores Keith Swanwick (2003) e John Sloboda (2008), que por sua vez vêm atrelados à teoria de Jean Piaget. Além do contato superficial, a afirmação dessa relação entre música e linguagem estar limitada a uma perspectiva meramente metafórica foi o caso da insuficiência de tal visão para os anseios que vínhamos nutrindo durante esses anos. Após essa fase inicial, tive contato com alguns textos da autora Silvia Cordeiro Nassif Schroeder, cuja discussão abordava a música como linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin. A ideia da música como uma linguagem apresentada vai além de comparações estruturais em relação à linguagem verbal. Também não se restringe a uma realidade metafórica, e me pareceu, enfim, dar suporte a uma discussão que vai além do que já havia vislumbrado. Desde as primeiras leituras pude aclarar diversos processos de interação que ocorrem na banda pela presença ativa, discursiva e concreta da música. Ao mergulhar no referencial teórico-metodológico que nos propomos a adotar a partir de então, passamos a perceber inicialmente a necessidade de melhor explorar a música posta em atividade, e buscar iluminar o papel do repertório musical posto em prática numa plural e contínua construção da realidade da banda de música e do próprio repertório.

As ideias chave de Mikhail Bakhtin são de fundamental importância para entender o lugar e o papel de todos os envolvidos nas diversas interações pelas quais a banda de música e seu repertório vêm se construindo. Em Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2016) continuamos a nutrir a comum relação entre música e linguagem verbal a partir de uma base que considera

principalmente essa linguagem. Em Schroeder (2005 e 2009) e Schroeder e Schroeder (2011) encontramos a leitura da possibilidade extensiva da teoria Bakhtiniana não só à música como a outras linguagens artísticas. Nesse momento faremos uso principalmente dos conceitos de Dialogia, Ideologia (sistemas ideológicos), Refração, Discurso e Enunciado.

1.2. A perspectiva da linguagem Bakhtiniana e sua aproximação com a música

Mikhail Bakhtin propõe que a língua seja estudada a partir dos discursos e enunciados proferidos em situações específicas, sempre numa dinâmica de diálogos. É nessa proposta discursiva e dialógica da linguagem que Bakhtin se coloca em oposição argumentativa em relação às correntes linguísticas vigentes no início do século XX. Bakhtin/Volochinov (2006) apresenta duas visões da linguística, o Subjetivismo Idealista e o Objetivismo Abstrato (expressões criadas por ele e que carregam certa carga pejorativa). Cada uma delas é apresentada como resultado da visão de alguns autores da linguística que não são completamente convergentes entre si. Ele busca apresentar o cerne da visão de autores que se aproximam nos pontos mais fundamentais de suas teorias. Como nossa tarefa toma essa base para estudo de outra manifestação simbólica – a música – nos limitaremos às proposições sintetizadas de Bakhtin acerca de cada uma das duas visões por ele combatidas.

Antes disso, apresentamos uma breve descrição de como assumimos a música como uma forma de linguagem, para além de uma mera aproximação estrutural apenas, fazendo uso de Schroeder (2009). A autora apresenta alguns educadores musicais que também assumem a música como uma forma de linguagem (ainda que isso possa se dar por diferentes perspectivas da linguagem verbal), entre eles Gaínza (1977), Fonterrada (1991), Penna (1998), Bernardes (2001) e Swanwick (2003).

Schroeder (2009) apresenta, inicialmente, a aproximação da música com a linguagem verbal na perspectiva do Círculo de Bakhtin. A linguagem verbal é

apresentada em quatro dimensões indissociáveis na prática, porém analisadas de maneiras distintas. Tais dimensões também são encontradas na realidade da música, sendo elas: a dimensão fonológica, ligada às possibilidades articulatórias do aparelho fonador humano; a dimensão sintática, ligada a regras combinatórias estruturais; o nível semântico, ligado a significados mais fixos; e a dimensão discursiva, ligada à significação afetada pelo contexto social, cultural, histórico etc. As três primeiras dimensões estão ligadas a uma estrutura abstrata da língua e a quarta dimensão está ligada à sua realização concreta, ideológica. Além das dimensões de caráter mais estrutural também estarem presentes na música, apesar de não nos satisfazerem totalmente, representam importante relação que nos interessa. Porém, é no caráter discursivo da música (assim como da linguagem verbal para Bakhtin) que encontramos sua verdadeira similaridade com a linguagem verbal, e que, a nosso ver, coloca a música na condição de linguagem. É na possibilidade dialógica musical que vemos o sentido do estudo musical. Para que essa realidade fique mais clara, passamos então ao entendimento da linguagem verbal na perspectiva do Círculo de Bakhtin.

Agora voltamos às duas visões linguísticas do início do século XX combatidas por Bakhtin.

1.2.1. Duas visões da linguística refutadas por Bakhtin e suas aproximações com a música

Para efeito de melhor entendimento do uso dessa teoria na música, trazemos em primeiro lugar a segunda visão linguística que Bakhtin/Volochinov (2006) combate ao formular sua proposta.

Essa visão foi chamada pelos autores de Objetivismo Abstrato. Nela, a língua é um sistema imóvel no qual ocorrem os fluxos linguísticos. Cada ato de fala é único, porém todos possuem elementos idênticos dentro de um grupo de locutores. Estes elementos idênticos são normativos para as enunciações nas várias dimensões da linguagem (fonética, gramatical e lexical). Isso é o que garante a compreensão da língua numa comunidade de locutores. A realidade da língua está na “*identidade normativa*” do som, ela garante a compreensão

da palavra pelos membros da comunidade linguística. As formas da língua são mutuamente indispensáveis, sendo que a língua se torna um sistema estruturado que obedece a leis específicas, elas não dependem da consciência individual, como é o caso das leis ideológicas referindo-se a processos cognitivos, criações artísticas etc. A língua, dessa forma, deve ser assimilada como já é, sem que haja espaço para distinções ideológicas (bom, ruim, belo, feio, etc.), existe apenas o que é certo e o que é errado. A escola de Genebra de Ferdinand de Saussure é a representação mais expressiva do Objetivismo Abstrato; ela apresenta em suas ideias os traços fundamentais dessa corrente. Saussure diferencia ainda a língua da fala, dividindo o que é social e individual. A língua não é uma atividade do sujeito falante, já a fala é um ato individual, o sujeito utiliza da língua para exprimir seu pensamento pessoal. A fala não é o objeto da linguística para Saussure. A língua é oposta à fala como o social ao individual, sendo que a língua é o sistema social e a fala é o ato individual. O ato da fala individual é um fator indispensável na história da língua. A fala é regida por leis totalmente diferentes das que regem o sistema linguístico, porque a fala, com seu caráter individual e acidental, é soberana na história da língua (linguística diacrônica), porém não chega a constituir um sistema, objeto principal da linguística proposta por Saussure (linguística sincrônica).

A linguística sincrônica irá se ocupar das relações lógicas e psicológicas que unem termos coexistentes e formadores de um sistema, tal como eles são percebidos pela mesma consciência coletiva. *A linguística diacrônica* estudará, ao contrário, as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência, e que se substituem uns aos outros, sem formar sistema entre si. (Op.cit., p. 140; itálicos de Saussure. Apud Bakhtin/Volochinov (2006, p. 88).

Schroeder (2009) e Schroeder e Schroeder (2011) aproximam essa visão linguística da visão de música ligada à ideia da música clássica/erudita e seus processos de ensino. A maior valorização está ligada ao seu sistema de regras e à reprodução das obras registradas. O estudo formal, teórico e maior desenvolvimento da técnica são privilegiados, representados pelo modelo de ensino que estamos denominando de “conservatorial”.

Apresentamos agora a primeira corrente linguística combatida por Bakhtin/Volochinov (2006) que foi chamada de Subjetivismo Idealista. A língua

é, para ela, uma criação contínua de evolução ininterrupta. Essa linha se volta ao ato da fala, da criação individual como fundamento da língua. Para essa visão, a fonte da língua está no psiquismo individual. O que deve ser estudado em linguística são as leis da psicologia individual.

O restante da tarefa do lingüista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exhaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006. p. 71 – 72).

Quanto a essa primeira visão, Subjetivismo Idealista, Schroeder (2005) aponta uma visão aproximada dentro do meio musical que equivaleria àqueles que consideram a música como uma forma individual de expressão humana, independente de regras ou normativas externas. Nesse grupo encontram-se os que se dedicam a investigar os grandes gênios musicais e suas obras primas (SCHROEDER, 2005). Segundo Schroeder (2009) essa visão também se aproxima de algumas concepções musicais e educacionais em música que surgiram a partir do século XX, a saber Gainza (1988) e Schafer (2000), por exemplo. São concepções de cunho vanguardistas. A ênfase delas está na exploração da materialidade sonora e a criação intuitiva. Outro ponto comum a elas é o afastamento das estruturas de regras externas (ao contrário do que ocorre com as concepções tradicionais da música clássica/erudita ligadas ao Objetivismo Abstrato). Para a autora tal concepção seria viável no ensino de música, por exemplo, apenas se muito bem contextualizada com as ideias estéticas de vanguarda. Ainda assim, o que ocorre é que essas criações mais livres muitas vezes ficam à margem de uma contextualização mais ampla que possa extrapolar o ambiente escolar, por exemplo, conectando-se a alguma proposta estética qualquer.

1.2.2. A música, o ensino musical e as perspectivas da linguagem

Além de localizarmos a própria música (como linguagem) frente a essas duas correntes linguísticas combatidas por Bakhtin, colocamos também o

ensino de música em perspectiva diante das mesmas. Essa forma de olhar o ensino de música é feita através da leitura de Schroeder (2005). A autora apresenta as principais correntes e práticas pedagógicas musicais em três grandes grupos. O primeiro grupo chamado por Schroeder (2005) de **conservatorial** refere-se às práticas que antecederam o século XX. Nele o ensino de música predominante era baseado no desenvolvimento técnico. Há o privilégio do músico talentoso, agraciado com o “dom” para a música. Não havia disposição para o ensino daqueles menos favorecidos de maneira democrática. Seu material pedagógico tinha por base o material jesuítico utilizado na catequização dos índios. O conteúdo teórico e técnico tinha maior prioridade nesta concepção, sendo o ensino visto como uma transmissão de conhecimentos específicos calçados numa lógica estrutural pré-estabelecida. Essa lógica estrutural dos conteúdos era estabelecida pelo professor com o objetivo de formação de músicos profissionais. O processo de ensino ocorria tomando as premissas de que o professor é a principal figura ativa, a música ocidental (tradição europeia) é o conteúdo que figura como objeto de estudo e o aluno um receptor passivo de tal conteúdo.

Ao final do século XIX e início do século XX, após a proclamação da República, chegam ao Brasil novas ideias do pensamento educacional, sobretudo trazidas por educadores dos grandes centros europeus (Madrid e Milão principalmente). Estas novas ideias eram totalmente contrárias ao que vinha sendo fomentado e praticado no ensino musical. As correntes que decorrem dessas ideias ficaram conhecidas como métodos ativos. Com origem no movimento da “Escola Nova” os métodos ativos consideram que no processo de ensino musical o aluno deve ser o agente e o professor deve atuar como um “facilitador” (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011). Sobretudo quanto ao objeto de ensino musical, Fonterrada (2008) divide as correntes ativas em dois grandes grupos, nomeadas de primeira geração (são eles: Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodaly, Carl Orff e Shinichi Suzuki) e segunda geração (sendo eles: George Self, John Paynter, Boris Porena, Murray Schafer) de métodos ativos em educação musical. Na primeira geração estão os educadores ativos que fomentam as práticas de ensino

musical tendo em vista a música erudita europeia (Schroeder, 2005); esse é o segundo dos três grandes grupos citados anteriormente, denominado de **tradicional modernizado** por Schroeder e Schroeder (2011). Nessa visão o objetivo é, inicialmente, inserir o aluno no sistema de música tonal; a execução do repertório de tradição europeia é um objetivo a ser alcançado num segundo momento. Não há um único objetivo de formar músicos profissionais, porém, isso também não é descartado. O enfoque continua voltado ao aprendizado da leitura musical através da partitura e execução instrumental como no ensino conservatorial. Porém a prática passa a ser privilegiada em relação aos conhecimentos teóricos. O desenvolvimento da escuta e do “ouvido musical” também ganham espaço privilegiado. O que diferencia o ensino tradicional *modernizado* do ensino conservatorial é, principalmente, a forma de se abordar as práticas pedagógicas. Essa proposta é como uma versão mais moderna do modelo conservatorial, calcada em premissas da psicologia do desenvolvimento, sobretudo *a piagetiana*. Apesar de algumas diferenças fundamentais, existem características comuns entre ensino conservatorial e essa primeira geração dos métodos ativos, ou, ensino tradicional *modernizado* como estamos chamando.

Esses pontos convergentes colocam ambas as visões em maior proximidade com a segunda visão linguística combatida por Bakhtin, o Objetivismo Abstrato. Sobretudo, Schroeder (2005) ressalta desses pontos convergentes as estruturas previamente estabelecidas quanto a valorização do sistema tonal de música, os objetivos voltados à leitura de partituras e foco no repertório de música ocidental (pelo menos como meta ideal).

Por fim, a segunda geração dos métodos ativos em educação musical (FONTERRADA, 2008) toma a cena e é chamada de ensino de **vanguarda** por Schroeder (2005), esse é o terceiro grande grupo dos modelos de ensino musical apresentados pela autora. Esse grupo de educadores formulou suas ideias de ensino na livre expressão humana. Ele se distancia dos modelos estéticos musicais já estabelecidos, pois os considera prejudiciais ao processo inicial de ensino de música. Sua contraposição ao sistema tonal é bastante clara e fértil em diversas ramificações. Esse último grupo – vanguarda - está

ligado, segundo Schroeder (2005), à primeira corrente linguística combatida por Bakhtin, o Subjetivismo Idealista. Ambos com vistas à livre criação e expressão individual de maneira ininterrupta. Esse modelo de ensino de vanguarda está, segundo Schroeder (2005), mais presente na rede de ensino básico (mais por falta de preparo dos docentes que aí atuam) e em cursos de musicalização em geral. Os modelos conservatorial e métodos ativos da primeira geração (tradicional modernizado) continuam “vivos” em conservatórios e escolas especializadas.

Contextualizados da linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin e de uma leitura da música e do seu ensino por tal perspectiva, passamos a apresentar aproximações de algumas das ideias conceituais de Bakhtin/Volochinov (2006) que vimos como fundamentais para leitura da nossa pesquisa.

1.3. As ideias conceituais de Bakhtin e algumas aproximações

Bakhtin, após contestar as visões chamadas de Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato, dá seu parecer a respeito da linguagem. A língua não está no sistema nem no indivíduo. Ambos são necessários, porém a linguagem não se resume a eles. Ela está na interação verbal, situações de comunicação verbal que envolvem sempre um locutor e um interlocutor. A visão proposta é contrária a uma posição dualista. Ou seja, o interior e o exterior são compostos do mesmo material semiótico (social). A ideia de consciência é socialmente construída, não há pensamentos sem alguma forma de linguagem (imagens, sons etc). Sendo assim, o *signo* é necessário ao pensamento, porém ele é de natureza social. Ou seja, criado por um agrupamento de pessoas que o significa. Portanto, a língua está tanto fora quanto dentro do indivíduo. A realidade da língua se apresenta da maneira mais pura na interação verbal dos indivíduos, em situações específicas de entendimento social imediato. Para Sobral (2013)

O empreendimento bakhtiniano consiste em propor que há entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma reação

de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc (SOBRAL, 2013, p.105).

Dessa forma, a compreensão da língua está sujeita à compreensão do processo de significação social acerca do discurso. Como já dito, para Bakhtin/Volochinov (2006) é no nível discursivo em que se encontra a realidade da língua, é nele que a língua deve ser estudada e compreendida.

Essa proposição enunciativo-discursiva é assumida tanto para entender a música com o apoio de Schroeder (2005 e 2009) e Schroeder e Schroeder (2011), quanto para enxergarmos nosso objeto de pesquisa (a banda de música) pelas reflexões suscitadas nesse uso da teoria da linguagem verbal na música. Porém, antes de elucidarmos como essa visão é aplicada à própria banda de música, havemos de aprofundar sobre a concepção de música por essa perspectiva da linguagem, e como Bakhtin vê esse processo dialógico. Para isso aprofundaremos um pouco as ideias conceituais de Bakhtin, e a reflexão delas na música em Schroeder (2005 e 2009) e Schroeder e Schroeder (2011), que serão de suma importância para o entendimento dos processos dialógicos ocorridos na banda de música.

Bakhtin/Volochinov (2006) vê o processo dialógico linguístico constituído por enunciados e discursos proferidos em situações específicas. Tais enunciados são proferidos por indivíduos de uma mesma realidade social imediata. O enunciado é a unidade mínima pela qual se pode analisar a linguagem. Ele não é definido pelo tamanho do texto (ou da fala), mas pelas suas relações com outros enunciados; esse limite não está na estrutura gramatical, mas na alternância de falantes. Dessa forma, cada enunciado sempre responde a outro enunciado. Essa resposta pode ser de afirmação, negação, questionamento etc. O que nos importa nesse processo dialógico é que não se pode atribuir o enunciado ou discurso (conjunto de enunciados) inicial a alguém; esse discurso original, proferido pela primeira vez simplesmente não existe, posto de que todo enunciado já é uma resposta a outro enunciado. Da mesma forma, Schroeder e Schroeder (2011) apontam a existência de “enunciados musicais”, ou seja, cada, motivo musical, frase, música, obras concretas etc. Cada enunciado musical é socialmente significado

dentro do contexto imediato no qual foi proferido. Desta forma, todo enunciado musical é proferido por alguém e para alguém. As respostas aos enunciados musicais também podem ser imediatas ou não e de diversas formas. Tais respostas podem ser dadas por uma demonstração de emoção, uma fruição, um comentário e até a elaboração de outro enunciado musical, outra música (SCHROEDER, 2005). Um dos exemplos usados por Schroeder e Schroeder (2011) nos parece muito elucidativo: como a exposição de quadros de Victor Hartmann é respondida pela suíte para piano “Quadros de uma exposição” de Modest Mussorgsky em 1874, que gerou outro enunciado na orquestração feita por Maurice Ravel em 1922. Além disso, outras respostas musicais foram proferidas em diversas versões posteriores.

Os enunciados (assim como os enunciados musicais), embora proferidos por indivíduos, possuem uma dimensão social. Essa dimensão social refere-se ao contexto imediato no qual cada enunciado é proferido bem como ao uso de um sistema linguístico comum. Nesse contexto de entendimento social os enunciados passam a pertencer a um determinado gênero discursivo relativamente estável. Esse contexto remete a diferentes campos de atividades humanas, nos quais vigoram tais tipos estáveis de enunciados. Bakhtin chama essa relativa estabilização dos enunciados de gêneros do discurso. Estes gêneros não tornam o discurso ou enunciado completamente cristalizado em sua forma ou estilo. Mas atribuem a eles formas específicas de significação atreladas a cada contexto imediato, isso pelo uso de determinadas formas e estruturas recorrentes. As produções musicais também estão atreladas aos gêneros do discurso pelas escolas estilísticas. Schroeder e Schroeder (2011) chamam de gêneros discursivos artísticos esses traços em comum entre obras, por exemplo, de um mesmo período, região ou autor. Aproveitando o exemplo dado acima, continuamos com as respostas à exposição de quadros de Victor Hartmann. Os “enunciados-respostas” foram proferidos em diferentes contextos, por vezes em diferentes gêneros discursivos. O primeiro citado foi a elaboração musical de Modest Mussorgsky em 1874, depois disso a orquestração de Maurice Ravel em 1922, mais tarde

um novo processo responsivo com a banda de “Rock Emerson, Lake and Palmer” que gravou a obra em 1971 e nova versão em 2002.

Apesar de não buscarmos as fronteiras que demarcam rigidamente cada contexto de atividade humana, os identificamos principalmente pelas representações das ideologias políticas, religiosas, acadêmicas, artísticas etc. Estes campos de atividades são denominados por Bakhtin (2016) de sistemas ideológicos. A partir das significações socialmente construídas, cada contexto imediato vai se moldando com determinado grupo de valores, regras e costumes que dão origem aos sistemas ideológicos. Bakhtin (2016) traz um exemplo muito claro desse processo de significação contextualizada. Pela significação ideológica do produto, o autor apresenta o exemplo do pão e do vinho, que em si mesmos são entendidos como produtos de consumo. Já para o sistema religioso (especificamente para o Cristianismo), o pão e o vinho tomam outros significados ideológicos ligados à noção do sagrado. Dessa forma, cada sistema ideológico vai significando, socialmente, a realidade e, a partir disso, vai também criando o seu próprio gênero discursivo. Dentro de cada sistema ideológico, cada indivíduo também organiza seus enunciados e discursos. O ponto central para entender a dinâmica dos sistemas ideológicos, é ter em mente sua construção coletiva. As elaborações individuais estão sempre ligadas a um contexto que as abarcam junto de um grupo mais abrangente de características.

As elaborações de cada sistema ideológico em contato com outros sistemas ocorrem num processo de transformação mútua. Ao mesmo tempo em que um discurso proferido é recebido, transformado e reelaborado por cada sistema ideológico ou por cada indivíduo, ele é também agente transformador de cada locutor e/ou interlocutor. A esse processo de mútua transformação é dado o nome de refração (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). A rigor, Mikhail Bakhtin descreve o processo de refração ocorrendo entre diferentes sistemas ideológicos. Pela abrangência da própria teoria e da ideia central de dialogia também inferimos que todo processo dialógico é dotado de processos de transformação de entendimento, portanto, dotado de refração. Por isso entendemos também que os processos dialógicos entre indivíduos, obras,

sistemas ideológicos etc., estão sempre envolvidos em processos de refração. A refração ocorre porque cada discurso não só reflete aquilo que percebe ou recebe, mas o transforma e a ele acrescenta os valores de seu contexto (sistema ideológico) na elaboração da resposta. Ao mesmo tempo, o contexto passa a incorporar outros valores e entendimentos do enunciado que está respondendo (BAKHTIN, 2016). O processo de refração se difere do “refletir algo” principalmente porque de si mesmo acrescenta algo àquilo que está refratando. Isso que é acrescentado nasce da forma como cada sistema ideológico significa a realidade. Por exemplo, dado um fato qualquer, cada sistema ideológico o significará e o explicará por suas particularidades. Exatamente como no exemplo dado por Bakhtin a respeito do entendimento do pão e do vinho na religião.

Assim, quando há um processo dialógico entre sistemas ideológicos, o discurso sai transformado pelo locutor e já chega sendo transformado pelo receptor. Retomando novamente as elaborações acerca da exposição dos quadros de Victor Hartmann, mesmo sempre nos referindo a “enunciados artísticos” poderíamos discutir várias transformações em cada enunciado após a pintura dos quadros. Desde a exposição que reuniu várias obras colocando o entendimento de cada quadro em um contexto específico daquela exposição, ao processo de mudança de linguagem da pintura para a música, às transformações timbrísticas na execução da obra musical após a orquestração de Ravel e assim por diante. Dessa forma, assumimos que a ciência dará seu parecer por perspectivas diferentes da política, ambos estarão distantes do parecer religioso e assim por diante. Da mesma forma, os indivíduos poderão trazer seus pareceres de acordo com sua vivência de maior densidade nesse ou naquele sistema ideológico.

Nesse ponto, Bakhtin vai diferenciar os enunciados proferidos por um indivíduo em seu dia a dia, dos enunciados proferidos de maneira coletiva dentro das regras sociais de cada sistema ideológico. São as ideologias do cotidiano e ideologias constituídas. Os enunciados complexos se formam na “incorporação e reelaboração” dos enunciados do cotidiano. Ou seja, é a partir da pluralidade de discursos individuais que diversas características vão se

realçando na construção de um espaço próprio de entendimento, de estilo, regras, valores etc. Os discursos cotidianos se formam em situações fortuitas de comunicações imediatas, que partem de cada indivíduo. Isso ocorre dentro de cada sistema ideológico, contextualizado nos “limites” de cada gênero discursivo (BAKHTIN, 2016). Por analogia, poderíamos dizer que a música/arte, enquanto um sistema ideológico complexo, também se constituiu a partir de manifestações musicais mais simples, ligadas aos rituais da vida cotidiana.

Ao buscarmos entender os discursos cotidianos e daqueles provindos das ideologias constituídas, tornamos ao entendimento da própria ideia de enunciado. Todo enunciado, segundo essa teoria, traz em si três elementos indissociáveis, o tema, o estilo e, sobretudo, a *construção composicional* (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). O que determina esses três elementos é a especificidade de cada sistema ideológico, ou cada contexto social imediato. Sobre esses três elementos, buscaremos aprofundar melhor ao colocarmos a banda de música em perspectiva frente à teoria que estamos assumindo, na sequência deste capítulo.

Pelo exposto das ideias conceituais com as quais estamos trabalhando, é possível, então, assumir a música como uma forma de linguagem discursiva, concreta e estética; é possível ainda analisar a banda de música e o seu repertório por essa perspectiva dialógica, não negando suas estruturas internas, porém reconhecendo as provocações externas e transformações mútuas e constantes.

1.4. A banda em perspectiva

Nosso suporte teórico de base está na ideia de dialogia. Ao argumentar contra as correntes do Subjetivismo Idealista e do Objetivismo abstrato, o próprio Bakhtin refuta uma possibilidade unívoca de entender a língua. O autor parece dedicar maior tempo a detalhar e refutar as ideias dessa segunda linha, discutindo as dificuldades dessa corrente em situar a realidade da língua fora das contradições que a incomodam.

Dessa forma, não vimos nenhuma lógica em evocar a identidade existencial da banda de música brasileira por ideias que se aproximam do Objetivismo Abstrato, como seria se atribuíssemos suas raízes às influências¹¹ europeias, religiosas ou militares de maneira apenas formal e impositiva, nem tão pouco da simples combinação de suas influências. A incoerência dessa posição já estaria clara a partir de alguns apontamentos genéricos da formação das bandas de música no Brasil. Sendo estas “primeiras” bandas comumente compostas por pessoas escravizadas¹², homens e mulheres nativos do Brasil (LANGE, 1968; SCHWARCZ, 1998 e PEREIRA, 1999), por certo, estas pessoas pouco ou nada poderiam vivenciar dessas influências tão distantes de seus dia-a-dias. Tais influências chegam às primeiras bandas brasileiras, compostas por pessoas escravizadas, através de seus mestres, geralmente de origem europeia. Talvez na intenção de reproduzir a música europeia para deleite da corte (SCHWARCZ, 1998), esses mestres provocaram um diálogo inevitável da música europeia com a cultura e costumes vigentes em solo brasileiro, sobretudo após o fim da escravatura em 1888, com surgimento e fortalecimento das bandas civis após início do século XX (BINDER, 2006). Portanto, não vemos coerência em submeter a origem da formação e constantes transformações das bandas de música brasileiras a um modelo externo, ou completamente subjugadas à cultura europeia.

Da mesma forma percebemos que tais influências cumprem importante papel nesses processos de re(construção) das bandas brasileiras. Se tais influências não podem ser impostas de maneira incontroversa, tão menos os agentes que viviam no Brasil, e compuseram (e ainda compõem) os grupos brasileiros, poderiam por si vigorar uma manifestação completamente original, livres de qualquer/quaisquer ponto(s) de partida. Como veremos com uma discussão mais aprofundada desse processo no capítulo 03, as Bandas sofrem diversas entradas de discursos advindos de diversas áreas, sendo que por um

¹¹ Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), o que se traduz constantemente por “influência” pressupõe a atividade de um sobre a passividade do outro, que recebe o fluxo. Em nosso texto o termo influência não deve ser entendido com esta passividade de recepção. Em contexto geral, estamos discutindo a existência da banda de música exatamente por transformações de múltiplas influências que não permanecem fixas, pois, são refratadas a todo o momento pelo(s) “receptor(es)”.

¹²Considerando o fim da escravatura em 1888.

período elas se apropriam desses discursos num processo de transformação mútua, e adiante formulam seus próprios discursos. Neles reside a máxima da experiência que a Banda proporciona aos seus componentes, à comunidade e público em geral. Sendo assim, nos calçarmos em ideias que se aproximam do Subjetivismo Idealista tampouco nos daria subsídio suficiente para essa pesquisa.

É no discurso musical das Bandas e de cada integrante que vimos o processo de conformação e (re)construção dos grupos. No diálogo estabelecido com as transcrições de óperas e operetas italianas tocadas na presença da corte, praças e coretos. Com as músicas religiosas nos pátios das igrejas e procissões nas ruas. Com as marchas militares e dobrados também tocados nas praças e coretos. Com as valsas durante o *footing* e com as músicas populares tocadas nos salões de baile. Nesse universo complexo de diálogos é que a banda vai se transformando ao gerar suas próprias respostas em cada processo dialógico.

Essa foi nossa primeira investida no entendimento da ideia de dialogia de Bakhtin aplicada à banda de música; podemos dizer que a banda é uma manifestação cultural e artística de profundo envolvimento e identificação com a comunidade onde reside. Essa condição se coloca por um longo processo histórico de entradas e saídas de elementos constitutivos de uma plural construção da sua realidade (DUPRAT, 2009), sobretudo enquanto em ação musical, ou seja, em qualquer situação em que a música esteja posta em ação, e durante as apresentações públicas em espaços urbanos de convivência comunitária (PATEO, 1997).

Outros processos históricos também colocaram a banda em diálogos perenes com diversos sistemas ideológicos, dos quais se destacam o militar e o religioso. Em alguns momentos tais diálogos ganharam tamanha intensidade que chegaram a reorganizar a banda de música em âmbito local, e, em alguns casos, influenciando até uma vertente de existência do próprio grupo, como

nos exemplos que discutiremos no capítulo 03 acerca do que dizem Lange (1968) e Lima (2011)¹³.

Podemos dizer que os constantes diálogos da banda com os sistemas ideológicos e comunidade na qual reside é que proporcionam uma característica que já é própria da banda de música, ligada à caracterização das bandas interioranas junto ao seu público. As elaborações enunciativas secundárias da banda também se formam pelos processos de refração e pelas reelaborações da banda a partir de tais diálogos.

Consideramos sem ressalvas a presença dos “atos individuais de fala”¹⁴, da mesma forma que consideramos a existência do código de regras, um meio simbólico utilizado em diversos momentos pelos músicos principalmente, além da presença da construção coletiva da significação ideológica musical.

As enunciações têm clara existência também nos atos individuais de fala, tanto de cada indivíduo como da própria banda em certo “isolamento” de outras realidades. Porém, como dito, não são isoladas ideologicamente por completo em nenhum momento. Não partem ou nascem de leis psicológicas individuais, ou mesmo de ideias totalmente inéditas de seu(s) falante(s), por isso não podemos relacionar unicamente a esses atos mais isolados a realidade da banda e do seu repertório. Nelas, o Subjetivismo Idealista aponta a realidade da língua, por leis psicológicas individuais, ignorando em determinados níveis a presença real de um sistema simbólico (ou significações impostas por) de regras fixas e suas determinações no processo de enunciação.

¹³Lange (1968) abre uma breve discussão sobre a substituição das bandas comunitárias pelas bandas subsidiadas por grandes empresas. LIMA (2011) relata as transformações no dia a dia da banda de música advindas de novas relações de trabalho dos jovens nas recém-chegadas fábricas.

¹⁴Para todos os efeitos, consideramos como atos individuais de fala, ou atos de enunciação as manifestações de um único indivíduo que se relaciona em qualquer nível com a banda, ou mesmo, de um enunciado produzido coletivamente pela própria banda ao tocar seu repertório nas apresentações, por exemplo. Considerando ainda como enunciados outras manifestações advindas da comunidade em geral direcionadas especificamente à banda, ou a um de seus componentes.

Porém, também não é nesse sistema de regras fixas (ou em determinações/significações/posicionamentos ideológicos previamente estruturados e advindos dos outros sistemas ideológicos com os quais a banda dialoga) que encontramos a realidade da música, da banda e de seu repertório. Percebemos a sua existência em vários âmbitos que envolvem a banda de música, não só no sistema musical tonal, no código musical tradicional de partituras, ou ainda no próprio sistema organizacional tradicionalista pelas influências religiosas e do *Ethos* militar¹⁵ (BINDER, 2006). Desse modo entendemos que esses sistemas (musicais e organizacionais) dialogam e influenciam ideologicamente as contínuas transformações da realidade do grupo, porém eles não determinam de forma isolada o que realmente a banda de música é, e aqui nos desvencilhamos também da segunda visão combatida por Bakhtin/Volochinov (2006), o Objetivismo Abstrato.

Assim, discutiremos a banda de música por vezes face aos seus costumes, regras e elementos/estruturas/relações mais próprios de si, e que não deixam de ser socialmente estabelecidas (vivenciadas mais de perto pelos seus alunos e músicos). Ainda por outros momentos suscitaremos as relações da banda de música (como grupo) com seu público, comunidade na qual está inserida e outras áreas e sistemas ideológicos com diferentes costumes, regras e processos de significação.

A ideia de perceber a banda de música e o seu repertório na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin é a visão de maior amplitude da dinâmica de sua contínua (re)construção/organização. É o nosso ponto de partida teórico. Sobre estas interações estamos focando o modo refratário como acontecem. A banda de música cria sua própria identidade quando influencia e é influenciada em cada um desses processos interacionais. Na maioria das vezes o fluxo motivacional desses processos é o repertório musical, e é através dele que, na maior parte do tempo, a banda interage com diferentes sistemas ideológicos e com a comunidade de modo geral.

¹⁵O autor discute a relação histórica das bandas civis com as organizações e bandas militares, buscando explicar algumas práticas existentes nas bandas que provêm dessa relação, como: a prática da ordem unida, as apresentações em apresentações cívicas e militares, a prática da marcha etc.

1.5. Pequena síntese

Apresentamos neste capítulo a base teórica que sustenta nossa pesquisa em busca de responder os questionamentos levantados. Tais questionamentos surgiram da nossa vivência pessoal em bandas de música, e das observações sobre as quais vimos refletindo nos últimos anos. Versamos sobre a caracterização identitária da banda de música mesmo por diferentes processos de formação e transformações. Após isso mostramos nosso entendimento da perspectiva de linguagem de Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2016) frente às correntes que esse autor combateu no início do século XX. Em seguida nos “vestimos” da utilização dessa base da filosofia da linguagem na música e na arte apoiados por Schroeder (2005 e 2009) e Schroeder e Schroeder (2011), além de possíveis desdobramentos em práticas pedagógicas musicais. Finalizamos com uma breve aproximação dessa visão da teoria de Bakhtin com o nosso objeto de pesquisa, a banda de música.

2. Metodologia

2.1. O objeto e a natureza da pesquisa

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são do tipo qualitativo, perspectiva metodológica que nos pareceu mais adequada aos objetivos propostos de investigar uma realidade em profundidade. Realizamos um estudo de caso na Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo com sede na cidade de Itu/SP. Apresentamos um breve histórico dos processos de transformações que ocorreram em nosso projeto antes de discorrermos sobre os procedimentos da pesquisa em si. Acreditamos que essa apresentação tornará mais claro o percurso e as escolhas que foram sendo feitas ao longo do processo.

O ponto de partida inicial era a corriqueira discussão acerca da duplicidade de função do músico e do professor de música, além de considerar ainda a função multitarefas comumente exercida pelos mestres de bandas. Nesse ambiente da banda de música eu tinha a pretensão investigar o perfil de formação dos mestres das bandas da região de Campinas/SP com maior recorrência, e, a partir deste perfil, analisar em trabalho de campo os desdobramentos advindos dessa formação através de suas atuações pedagógicas como mestres nas bandas de música.

A partir de um mergulho mais profundo no referencial teórico, bem como nas observações sistematizadas advindas do trabalho de campo, passamos a intuir tantas outras questões que nos vimos com uma visão significativamente modificada quanto à ideia inicial desta pesquisa. Nossa busca pelas potencialidades pedagógicas da banda de música passou a considerar outras questões que a perpassam a todo o momento, como: a interação musical e social entre os componentes da banda, entre o mestre e os músicos, interações entre a banda e a comunidade e a interação da banda com

diferentes áreas que, mesmo não sendo do meio musical ou artístico, influíram e influem de maneira fundamental nas condições de atuação do grupo.

Essas interações observadas no trabalho de campo aliadas a uma leitura crítica da literatura específica de banda nos levaram a entender que tais interações vieram provocando mudanças fundamentais na banda de música em um processo histórico e social de uma contínua (re)construção da sua realidade em diversos aspectos.

Na fase do projeto de pesquisa encontrei um material muito restrito sobre o objeto, o que se colocou como um desafio inicial. Já ao começar a pesquisa com a busca de expandir essa base inicial, nos deparamos com uma realidade contrária, ou seja, nos deparamos com um vasto material que se propunha a discutir a banda de música em diversos aspectos. Nossa leitura iniciou-se nos “clássicos” escritos históricos que buscam iluminar, por exemplo, a origem ou a atuação das bandas de música em determinado período e local. Por vezes encontramos pesquisas de cunho antropológico, buscando situar e discutir a banda nos espaços urbanos, evocando sempre as ideias de pertencimento e representatividade da banda como símbolo de poder, como em Reily (2009), por exemplo. Já nos estudos que buscam discutir o ensino de música nas bandas com os quais tivemos contato, percebemos que pouco ou quase nada se pode diferenciar quanto aos processos de ensino musical que ocorrem na banda em relação ao que se pode observar em outros espaços como em Benedito (2011), Pereira (1999) e Lima (2005). Nesses casos são priorizadas as discussões acerca das atividades de ensino sistematizadas ou formais e dos métodos utilizados pelos mestres de banda. Nesse ponto da nossa pesquisa tivemos já um contato inicial com o autor Joel Luís Barbosa e alguns dos seus escritos mais específicos sobre o ensino de música nas bandas, além dos métodos “Da Capo” e “Da Capo Criatividade” para bandas de sua autoria.

Outros estudos trouxeram diferentes abordagens. As leituras de Binder (2006), Duprat (2009), Lange (1968 e 1997), Lima (2011), Pereira (1999), Barbosa (2009) e Schwartz (1998) nos dão a base histórica da atuação das

bandas de música. Pateo (1997), Binder (2006), Lima (2000), Pereira (2008) e Reily (2009) nos apoiam na aproximação dessa atuação por seu envolvimento social que evoca o pertencimento da banda com determinada comunidade na qual se insere.

A maior parte desses estudos apresenta uma realidade de plural atuação, tanto do grupo como um todo em apresentações que envolvem diferentes repertórios, em diferentes espaços que evocam diferentes valores, quanto dos componentes da banda tocando diferentes instrumentos e cumprindo diversas tarefas no grupo. Esses processos de intercâmbio de função, a nosso ver, colocam a banda e seus componentes em constantes interações com diferentes sistemas ideológicos¹⁶ e com a comunidade na qual o grupo se insere. Outro ponto que nos despertou o interesse, e que está presente em toda a literatura de banda consultada, é o repertório como o principal fim musical da banda, e principal objeto de identificação das bandas. Tendo em vista que os processos interacionais envolvem diferentes sistemas ideológicos, de diferentes costumes e valores, para nós acabou se tornando de primordial importância a discussão acerca do papel do repertório em tais interações.

Apesar de os processos interacionais e a representatividade do grupo pelo seu repertório serem relatados historicamente por diversos autores, como em (DUPRAT, 1968, 2009 e 2011; LANGE, 1998 e 1968; BINDER, 2006 e PEREIRA, 1999) os mesmos não são exatamente o objeto de principal atenção. Ainda que por vezes surjam apontamentos gerais e um tanto isolados de uma relação dessas múltiplas interações e os processos de aprendizado musical, pouco se pode averiguar sobre de que forma esta relação se estabelece e consolida-se, ou seja, apesar de ser inevitável que os músicos das bandas acabassem por dominar diversos estilos e gêneros musicais, de modo geral não se discute como isto ocorreu. Além disso, o apontamento do contato com uma grande diversidade de gêneros musicais como provocador do

¹⁶Os sistemas ideológicos estão relacionados ao que chamamos anteriormente de campos de atividades humanas. Estamos nos referindo ao contexto social específico de cada um desses campos ou sistemas, como por exemplo, o meio político, o religioso, o acadêmico etc.

desenvolvimento de habilidades musicais, esta aproximação também não é discutida com maior profundidade.

Portanto, foi preciso “cruzar” as evidências dessas interações e da presença do repertório nas mesmas que servem de pano de fundo no relato das comemorações, sobretudo políticas, militares e religiosas em busca de como se dava e quais os desdobramentos das mesmas. Tal qual foi nossa surpresa em perceber, através dos estudos realizados, que historicamente a banda vinha sendo profundamente transformada por tais processos, ao passo em que dava seu parecer dos mesmos e do mundo que a rodeia num processo mútuo de constantes transformações.

Considerando então as novas perspectivas suscitadas para leitura da banda de música no trabalho de campo, e da literatura que nos apoia, além do curto prazo de tempo destinado às pesquisas de nível de mestrado passamos a refletir acerca da natureza da pesquisa que pretendíamos desenvolver. “O estudo qualitativo... é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 18). Após uma reflexão mais acautelada vimos ainda diversos outros motivos para transformar a pesquisa em um estudo de caso. Esses motivos vão desde a necessidade de considerar todo o entorno (para além da simples atuação do mestre) das atividades que ocorrem na banda, dos processos não formais (fora dos momentos de aulas formais) que impulsionam o aprendizado musical até o desejo de não assumir os riscos de realizarmos discussões muito superficiais etc.

Numa pesquisa qualitativa, o processo deve ser de maior interesse ao pesquisador do que o fato ou produto final de um único fenômeno. A imersão do pesquisador deve se dar da maneira mais direta e próxima possível com os fenômenos observados, isso porque esses fenômenos estão sempre fortemente envolvidos em um contexto, sendo por ele afetados. Cada caso se constitui “numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 11). Além disso, é primordial “interpretar o sentido do evento a partir do entendimento que as pessoas têm sobre o que falam e fazem” (CHIZZOTI,

2006 p. 28). Por estas proposições, concluímos ser provável a formulação da nossa pesquisa como estudo de caso, qualitativo, num espaço no qual venho vivenciando diversas situações musicais e educacionais durante alguns anos. Os questionamentos que formulamos acerca de características atribuídas às bandas por diferentes pessoas, após experiências relatadas em diferentes lugares e épocas, vêm dessa vivência ao longo de minha imersão “natural” no ambiente de bandas.

Mantendo um distanciamento claro durante as observações em trabalho de campo, acreditamos que essa vivência anterior à realização da pesquisa me coloca imerso num contexto geral das bandas de música. Em alguns momentos me auxilia na compreensão de alguns posicionamentos, tomadas de decisão e ações observadas no trabalho de campo. Dessa forma justificamos a adoção da pesquisa qualitativa para buscar responder os questionamentos que nos acompanham em direção aos objetivos postos.

2.2. Estudo de Caso: a Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo

Assumimos a situação do estudo de caso. Buscamos então alinhar a situação a ser estudada (a banda) com a realidade do contexto que já havia vivenciado anteriormente em minha formação musical individual. Outros pontos contribuíram para decidir-me pela Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo, como a proximidade da sede da banda à cidade em que moro e o acesso prévio que já tinha com o maestro da banda. Porém, o contexto de atuação da banda foi o ponto determinante. A banda de música comunitária, imersa em uma determinada comunidade, sobretudo, das cidades interioranas. Sendo a Banda do Carmo e minha experiência prévia inserida no contexto das bandas comunitárias, foi esse o ponto determinante para a escolha da banda a ser estudada. Dessa forma tenho um entendimento geral do contexto no qual se insere o grupo a ser estudado, e mantenho um distanciamento por não ter sido a minha experiência nesse mesmo grupo, e sim em outras bandas que atuam na mesma dinâmica. Mantenho-me então próximo do entendimento do contexto dos processos, posicionamentos e fenômenos observados, como

aponta ser necessário Chizzoti (2006), e ao mesmo tempo relativamente neutro na observação desse caso específico.

Outro fator deve ser citado neste momento com respeito ao contexto geral das bandas de música brasileiras nos anos de 2016 e 2017. No final do ano de 2016 muitas corporações musicais tiveram suas atividades encerradas por falta de recursos. O caso que ganhou maior notoriedade na mídia foi o da Banda Sinfônica do Estado de São Paulo, que por mais de 25 anos vinha atuando e ganhando o cenário nacional e internacional. Por recorrentes dificuldades financeiras, órgãos públicos vinham (e ainda continuam) diminuindo e até subtraindo totalmente as verbas governamentais que garantiam a manutenção de diversas bandas. Isso passou a ocorrer tanto em nível municipal quanto em nível estadual. Eu mesmo fui atingido por esse processo de declínio financeiro no ano de 2016, quando duas bandas que atuavam sob minha supervisão educacional tiveram suas atividades encerradas por falta de provimentos. Este cenário também acabou sendo determinante na escolha da banda a ser estudada.

A banda estudada, Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo, se mantém fortalecida não só por sua intensa identificação comunitária, como pelo desdobramento dessa identificação como resultado da própria banda não ser mantida por órgãos públicos, mas por uma entidade comunitária e religiosa chamada Congregação Carmelita da Igreja Católica de Itu/SP (“impresa” inclusive no próprio nome dado à banda). Além do fortalecimento da manutenção da banda pela forte identificação que a mesma possui com a comunidade Ituana, essa característica de profunda imersão na comunidade na qual reside é de fundamental interesse no contexto que desejamos realizar a pesquisa.

A Banda do Carmo surgiu exatamente no contexto de envolvimento comunitário da Congregação Mariana da Igreja católica Nossa Senhora do Carmo de Itu/SP. O líder da congregação no ano de 1951, frei Eustárquio, preparava toda a congregação e a comunidade para as festividades da passagem da imagem de Nossa Senhora de Fátima pela cidade. Aproveitando

a presença de um conhecido músico e maestro congregado na comunidade, o maestro Antônio Rodrigues, conhecido como maestro Toniquinho, o frei Eustárquio solicitou que o maestro Toniquinho formasse e ensaiasse uma banda. O objetivo era animar a passagem da imagem com músicas religiosas de procissão. O feito ocorreu no dia 15 de maio de 1951. O sucesso do projeto foi tamanho que a congregação resolveu levá-lo adiante. No dia 20 de outubro de 1952 ocorreu a inauguração oficial da Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo.



*Foto 1 Banda do Carmo na sua primeira apresentação em 1952¹⁷.
Fonte: Júnior (2019).*

O objetivo era que a banda continuasse atuando nas festividades e procissões da igreja.

¹⁷ Banda do Carmo em sua primeira apresentação, em 26 de outubro de 1952, na procissão de Cristo Rei. À esquerda, o maestro Antônio Rodrigues da Silveira, o Toniquinho – Coleção Luciano Bonatti Silveira (CAMPO&CIDADE, 2019).



*Foto 2 Banda do Carmo durante procissão em louvor ao Divino Espírito Santo¹⁸.
Fonte: Estrada, 2019.*

Desde 1957 a Banda do Carmo passou a atuar também em inaugurações públicas e eventos não vinculados diretamente à Congregação Mariana.



*Foto 3 Banda do Carmo no Desfile de 7 de setembro de 1969.
Fonte: Júnior, 2019.*

¹⁸ Cyro Rocha, primeiro à direita, com a Banda do Carmo durante procissão em louvor ao Divino Espírito Santo – Coleção Jaime Vecchiato. Sem data. (CAMPO&CIDADE, 2019).

As atividades continuaram até os dias atuais, sendo que, com apoio e manutenção da Igreja, a Banda do Carmo conta com sede própria em um prédio que conta com um salão de ensaio, uma sala inicialmente direcionada a aulas teóricas e um salão recreativo com mesas de jogos.

Atualmente a banda é regida e dirigida artística e pedagogicamente pelo maestro Davi Marangoni. O maestro Davi tem formação conservatorial, tendo estudado saxofone no Conservatório Dramático e Musical Doutor Carlos de Campos, em Tatuí, reconhecida instituição de ensino musical. Davi também tem formação de licenciatura em música e atua em outra corporação musical como maestro. Além disso, é músico conhecido da região de Itu/SP, com ampla atuação em diversos grupos de música popular e também como professor de música na rede regular de ensino. Sob a batuta do maestro Davi, a Banda do Carmo conta com aproximadamente 30 músicos.



Foto 4 Banda do Carmo após apresentação realizada na Praça do Carmo em Itu, 2017.

Fonte: Trabalho de Campo.

A formação instrumental da banda conta com clarinetes, flautas, saxofones alto e tenor, trompetes, trombones, bombardinos, tuba e variados instrumentos de percussão (bumbo, caixa, pratos, bateria completa etc).

As aulas e ensaios ocorrem todas as segundas feiras à noite e aos sábados. Geralmente ocorre uma hora de aula coletiva de instrumentos de sopro e percussão, seguida de duas horas de ensaio geral da banda. O maestro comenta que as aulas são totalmente práticas, com aprendizado teórico simultâneo à prática instrumental.

Os ensaios de sábado são mais frequentados do que os ensaios de segunda à noite. Os momentos que antecedem tanto as aulas como os ensaios são regados de brincadeiras, descontração, sempre ligados a execução de músicas do repertório da banda.



Foto 5 Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo durante ensaio em 2017.

Fonte: Trabalho de Campo.

Como discutiremos no capítulo 3, desses momentos surgem também as inserções de repertório, ou seja, desses momentos de brincadeira as músicas também são selecionadas para compor o repertório da banda.

Definidos a origem dos questionamentos que buscamos responder, a pesquisa de caráter qualitativo, o estudo de caso, e o caso propriamente a ser estudado, passamos aos procedimentos metodológicos que adotamos.

2.3. Procedimentos metodológicos

As ferramentas investigativas empregadas foram: (a) observação de 6 aulas e/ou ensaios e observação de duas apresentações da banda estudada durante os meses de agosto a outubro de 2017; (b) aplicação de questionário semiaberto com os componentes da banda. Contudo, ressaltamos que não foi possível utilizar do material gerado na aplicação dos questionários. Isso se deu pelo grande volume de discussões engendradas a partir das observações de aulas, ensaios e apresentações, assim, nos acutelamos de não incorrer na utilização superficial dos questionários no curto prazo de tempo que nos restava¹⁹.

No primeiro dia o maestro da banda me apresentou como pesquisador e explicamos aos componentes da banda como funcionariam minhas visitas às aulas e ensaios. Não houve estranheza por parte dos componentes, que se mostraram bastante à vontade. Nos primeiros dias, as atividades foram focadas na observação das aulas e ensaios, também foram observados os momentos antecedentes às aulas e ensaios bem como os intervalos regados de atividades de descontração e conversas. Ao longo do período de observações, fui abordado por vários componentes da banda com questionamentos sobre a pesquisa, qual instrumento eu tocava etc. Em vários momentos eles me convidavam para participar dos ensaios tocando também. Fui abordado também pelo Presidente e pelo Vice-Presidente da Banda²⁰ que esporadicamente frequentam os ensaios. Procurei fazer o máximo de anotações possíveis através de um *laptop*. De algumas situações que me pareceram mais significativas foram levantados os temas a serem discutidos, e partir de cada tema definido voltei à leitura das anotações para buscar outras situações registradas que pudessem ter alguma relação. Durante as observações, registrei ainda diversas conversas informais com o maestro e alguns componentes da banda.

¹⁹ Consideraremos a possibilidade da utilização do material gerado pelos questionários em pesquisa futura, em nível de doutorado, já iniciada durante a escrita da versão final desta dissertação.

²⁰A congregação Mariana mantém o apoio de sustento da banda através de uma associação que conta com Presidente, Vice-Presidente, tesoureiro e secretário.

Das atividades de observação, em seis ocasiões, pude observar a aula coletiva de instrumentos de sopro e percussão seguida de ensaio geral da banda. Em duas ocasiões apenas os ensaios foram observados por falta dos alunos que participariam das aulas. Mesmo assim algumas situações de conversas, brincadeiras e atividades musicais informais foram observadas e relatadas. Também observei uma apresentação que ocorreu na praça que fica em frente à sede da banda. O grupo tocaria no coreto (como acontece tradicionalmente), porém, momentos antes da apresentação, o maestro da banda decidiu tocar na praça para ficar mais próximo do público. Outra apresentação musical foi observada durante o desfile de 7 de setembro, neste caso a banda se apresentou junto de uma outra banda que também é de responsabilidade do mesmo maestro (formando um único grupo); nessa ocasião diversas outras bandas também se apresentaram desfilando. Quanto aos questionários, apesar de não os utilizarmos na discussão, os mesmos foram aplicados após o período de observação. Todos foram convidados e avisados, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do não constrangimento a participarem caso não desejassem. A maioria dos componentes gostou da ideia, e sentiu-se lisonjeada pelo que percebemos em alguns comentários.

2.4. Pequena síntese

Apresentamos neste capítulo a natureza da pesquisa realizada, qualitativa com estudo de caso. Neste momento vimos a necessidade de apresentar ainda um pequeno histórico das transformações ocorridas desde o projeto inicial ao estado final da pesquisa. Ao apresentar o estudo de caso buscamos contextualizar o envolvimento pessoal do autor do texto com o ambiente de banda. Após, partimos para um mergulho maior na história e na dinâmica da atuação da Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo onde realizamos o trabalho de campo. Apresentamos algumas fotos históricas e tiradas durante as observações de aulas, ensaios e apresentações. Por fim, apresentamos os procedimentos e ferramentas metodológicos aplicados.

3. A (Re)Construção da Banda de Música e do Seu Repertório

Como vimos apontando, a existência da banda (e também do seu repertório) é vista por nós num processo contínuo de refração. Esse processo também é real e aparente nos dias atuais, principalmente pela incorporação de novos repertórios de notável apelo popular. O repertório continua provocando transformações diversas na banda de música e em sua caracterização. A contínua (re)construção da realidade da banda se mostra e é perpassada pelo repertório a todo o momento. Buscamos iluminar, a partir de agora, a posição e o papel do repertório nestes processos. Durante a análise realizada percebemos e incluímos na discussão algumas condições sob as quais a banda estudada vem atuando. Essas condições foram inclusas nas discussões por serem recorrentes em outros grupos e em diferentes momentos históricos relatados pela literatura que nos apoia. São elas: a **manutenção da instrumentação básica (sopro e percussão)**, desde os grupos que deram origem às bandas de música até os dias atuais; as **motivações políticas ligadas à presença das bandas em ambiente militares**, experiência pela qual a banda se apropria de vários costumes militares; o constante **diálogo com os sistemas ideológicos da religião e de entretenimento**, já precedentes também nos movimentos europeus anteriores às bandas brasileiras; a forte **identificação da banda na comunidade onde reside**, não só numa ideia de representação, mas sim de pertencimento; o envolvimento do seu repertório com a **música de forte apelo popular** e a interação da **banda com as novas tecnologias de comunicação**, primeiro num momento de disputa do espaço (não só físico, como no caso citado das praças, mas também no espaço social em disputa da atenção das pessoas) e posteriormente numa relação de colaboração.

Para observar as aulas, ensaios e apresentações do trabalho de campo, nos vestimos da perspectiva teórica exposta e discutida no capítulo 01 desta pesquisa. Por ela, vimos além da simples presença do repertório nas interações sociais conformativas da banda, mas pudemos enxergar o repertório constituindo o próprio fluxo dialógico de tais processos. Sejam as motivações e forças propulsoras de tais interações advindas dos mais diversos sistemas ideológicos, quando se chega ao momento prático é no uso do repertório que uma nova realidade toma forma. Ou seja, é quando a prática do repertório acontece que a banda se coloca novamente em movimento na direção de uma nova forma de estar.

Para Bakhtin/Volochinov (2006) é pelos diálogos, ou seja, pelos enunciados proferidos em situações concretas, que se pode compreender e estudar a língua. Os significados que afloram nesses diálogos revelam a própria língua; isto ocorre num processo de apreensão e transformação de tais significados por cada indivíduo ou grupo social. Aliás, tais significações serão possíveis apenas dentro de um contexto social imediato. É neste contexto social que se encontram as leis que regem as transformações da própria língua. Dessa maneira, Schroeder (2005) faz uma analogia dessa visão da língua discursiva com a música e a arte de modo geral. A autora faz uma aproximação das estruturas e processos de formação e transformação da música com a realidade linguística exposta por Bakhtin/Volochinov (2006), afirmando que também na música as significações estão vinculadas aos contextos onde os enunciados musicais acontecem e se transformam.

Desta maneira buscamos compreender a música e/ou o repertório da banda em sua realidade prática. Além disto, buscamos compreender a própria banda de música em diálogo com os sistemas ideológicos, cujos diálogos ocorrem pela música como uma forma de linguagem discursiva. Neles também vemos as leis sociais regendo as transformações da banda e do seu repertório, tal como aponta Bakhtin/Volochinov (2006) sobre a compreensão e estudo da linguagem.

Durante as observações feitas em trabalho de campo percebemos o repertório nesse fluxo dialógico entre os componentes da banda, e entre a banda e outros grupos, ideologias, o público etc. Ainda percebemos o próprio repertório provocando esses diálogos em algumas situações, ou ainda servindo de tema para eles. Portanto, é no repertório também que encontramos um fio condutor para a escrita deste capítulo. Os casos selecionados para análise apresentam como o repertório é introduzido na Banda do Carmo relatando uma tomada de decisão da incorporação de novas músicas ao repertório da banda, o próprio processo da incorporação destas músicas, e outros processos interacionais que ocorrem acerca do repertório do grupo.

Entre os episódios a serem discutidos, consta um momento em que um aluno tocava o trecho de uma música que foi reconhecida pelo maestro, e mais tarde incorporada ao repertório da banda estudada. Analisamos esse momento da tomada de decisão da incorporação de repertório na banda. Outro episódio analisado consta de parte do processo de incorporação de uma música ao repertório da banda, sendo ela desconhecida pela maioria dos músicos; analisamos, nesse caso, o processo de incorporação e mediação da mesma feita pelo maestro da banda. Por fim iremos analisar outros cinco processos interacionais que ocorrem de maneira contínua no ambiente social da banda, que são provocados em momentos diversos pela prática do repertório no grupo.

3.1. O repertório nos diálogos internos

A primeira situação que analisaremos nos diálogos internos à banda de música é o momento de tomada de decisão. O momento em que existe uma decisão de se incorporar uma nova música ao repertório da banda. Citamos uma situação observada em trabalho de campo.

Episódio1:

Enquanto alguns músicos aguardavam a chegada de outros, um aluno de trompete tocava repetidamente um trecho do seriado Game of Thrones. O maestro da banda, percebendo, chamou-o para conversar e

disse que tinha um arranjo dessa música para a banda tocar, e que em duas semanas começariam a ensaiar esse arranjo.

Nessa situação a música chega ao ambiente da banda por um aluno, e o maestro decide incorporá-la ao repertório do Grupo. Ao escutar a música, de pronto, o maestro a reconhece e dá início a um diálogo verbal com o aluno.

O repertório, presente na realidade do aluno e do maestro, encontrou enquanto em ação o momento propício para provocar a interação entre ambos, isso culmina na tomada de decisão de incorporá-la ao repertório da banda. A música escolhida parte da realidade do aluno. Ao tomar essa decisão, o maestro mostra a percepção e valorização dessa realidade do aluno e desse conhecimento advindo de experiências externas à banda, este conhecimento passa a condição de válido no grupo por esta incorporação.

Esse processo de aceitação dos diversos discursos no ambiente da banda não se apresenta de maneira isolada em nosso trabalho de campo. No século XIX, enquanto o movimento de bandas ainda estava em seu auge, muito do bom desenvolvimento das bandas se deu pelas recentes transformações políticas e de relações internacionais. “Devemos somar a tudo isto a imigração italiana e alemã que trouxeram consigo novos repertórios e melhores instrumentos” (LANGE, 1997. P. 10. Tradução nossa)²¹.

Esse repertório nem sempre chegava diretamente às bandas brasileiras. Pois, muitas bandas estrangeiras se formaram no Brasil e comumente faziam frente de rivalidade aos grupos brasileiros. No mesmo período de forte imigração italiana para o Brasil, até mesmo as menores cidades comportavam ao menos duas bandas, sempre rivais entre si (LANGE, 1997). Um exemplo é encontrado na cidade de Salto/SP. Em 1901 foi fundada a Corporação Musical Giuseppe Verdi que ficou conhecida como “banda italiana”, pois tinha como sua rival a Banda Musical Saltense, fundada em 1878, e que a partir de 1901 ficara conhecida na cidade como “banda brasileira” (ZANONI, 2012). Essa rivalidade

²¹Tradução nossa do texto original publicado em espanhol: “A todo esto hay que agregar la inmigración italiana y alemana que trajo consigo nuevos repertorios y también nuevos instrumentos, técnicamente perfeccionados”.

de bandas é histórica e certamente uma prática cultural dos grupos, provém desde as antigas bandas das fazendas do período imperial (DUPRAT, 2009). Curiosamente essa rivalidade acaba por provocar outras formas de diálogos como conta o próprio Lange (1997).

No século XIX os mestres de banda realizavam exímio trabalho de caligrafia musical, e gozavam de ouvidos musicais muito eficientes. Muitas vezes o mestre ao ouvir uma ou duas vezes uma música tocada pela banda rival, já tinha condições de com isto escrever todo o arranjo para sua banda tocar, e surpreender a rival no próximo fim de semana (LANGE, 1997. p. 5. Tradução nossa)²².

Dessa forma vemos também outras vozes que ecoam dando espaço à diversidade do repertório da banda de música em sua história no Brasil. Mesmo que, muitas vezes, chegasse inicialmente para reafirmar ou fomentar a cultura de outros países nas bandas estrangeiras que atuavam no Brasil. Como no caso citado acima.

Voltemos, agora, ao caso observado no trabalho de campo. Ao iniciar um diálogo com o aluno, o maestro declara já possuir um arranjo da música disposto para a instrumentação de banda; o interesse do aluno, apesar de suscitar o processo de incorporação, acaba por encontrar no meio do caminho um material pronto, como provável resultado de algum outro processo de aproximação da música com a banda de música.

Numa perspectiva bakhtiniana, é possível discutir duas respostas à obra, tomada aqui como um enunciado musical. A primeira resposta foi dada pelo aluno ao seriado televisivo, ao tocar o seu tema musical no trompete. A segunda resposta é dada pelo maestro, que, ao ouvir o aluno tocar o tema, acaba se lembrando de outro contato que já tivera com a música, mesmo que possa ter sido um breve contato visual com a grade da partitura; o fato é que sua resposta remete a um contato anterior com a obra, levando-o também a responder à ação do aluno de tocar a música (o que ocorre quando o maestro inicia um diálogo verbal com o mesmo).

²²Texto original em espanhol: “*Cuántos casos se cuentan de regentes que oían de la banda rival una pieza nueva incorporada al repertorio de una retreta por primera vez, y que les bastaba oír la una o dos veces para ir a casa o a la sede de la corporación para fijar la melodía en el papel, instrumentarla de la misma manera y presentarla al domingo siguiente para sorpresa del rival, como habiéndola recibido en el último correo*”.

As ações tanto do aluno quanto do maestro em relação à música apontam para um contato prévio com a mesma. Essas ações são as respostas dadas em formas de enunciados, que não representam um discurso completo, mas refratam a obra e provocam outras respostas. Ou seja, a enunciação do aluno apresenta a obra transformada, mais breve, até por tocar apenas o tema principal da mesma. Além disso, ele toca sozinho, sem outros instrumentos que poderiam dar referências da construção harmônica da música, por exemplo. Essa é uma resposta completamente refratada da obra com a qual o aluno teve contato pelo seriado televisivo. Nesse contato anterior, ao qual o aluno responde, é provável que a obra tenha sido executada por uma orquestra²³, além de se apresentar em seu contexto dramatizado.

A resposta do aluno é musical, não imediata e breve por se tratar da execução de um trecho do tema principal da música; o que ele faz é uma refração do contato anterior que teve com a obra. Ao criar seu enunciado, o aluno acaba inevitavelmente apresentando-o ao maestro presente no mesmo espaço físico.

A resposta do maestro, por sua vez, é provocada por este enunciado do aluno, e certamente pelo contato anterior que o maestro teve com a partitura da música, pois fica claro em seu diálogo que o maestro também reconheceu a música. Ao declarar a intenção de utilizar o arranjo que já possui na banda, é possível perceber outro processo de refração: enquanto a música original é tocada possivelmente por uma orquestra, a partitura em posse do maestro já está arranjada para Banda de Música. Parece-nos óbvio que o maestro certamente já teria tido contato com a obra em execução também, porém ele mesmo não cita isso. Sua resposta é imediata e não musical pelo diálogo que estabelece com o aluno no qual declara a intenção de incorporar a música ao repertório da banda.

Desde o estado de trilha sonora do seriado televisivo até chegar ao conhecimento do aluno e do maestro, e depois encontrar o momento possível

²³É possível averiguar o tema em da música em questão no clipe oficial do seriado disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=s7L2PVdrb_8. Acesso em 14 de março de 2018.

de provocar uma interação entre ambos, a obra percorre um caminho que não é necessariamente musical, porém cada etapa de transformação da obra nesse caminho parte sempre da própria obra em ação²⁴.

No evento observado percebemos uma fase do processo de construção do repertório da banda por uma situação interacional não musical, porém provocada pela própria obra em execução num estado de significação estética real. A música (neste caso especificamente o repertório da banda) posta em ação provoca suas próprias transformações, apresentadas em formas de enunciados, pronunciadas e recebidas por indivíduos participantes de um mesmo contexto social imediato.

O repertório assume a mesma posição da linguagem verbal apresentada por Bakhtin/Volochinov (2006) enquanto que se constrói num “processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social [musical social em nosso caso] dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006. p. 130).

Consideramos ainda que o repertório (aquela música especificamente) esteve muito mais provocando do que mediando cada uma das situações, como na conversa entre o maestro e o aluno, em que ela apareceu como um assunto e não como fio condutor da interação. Porém, em um aspecto mais amplo abrangendo todos os processos de transformação da música numa visão geral, a música esteve sempre presente e em ação. Essa presença contínua da sua realidade é que a coloca como um fluxo de todo o processo. Nesse sentido, a música posta em ação (em sua realidade estética) se mostra numa mesma perspectiva da linguagem como apresenta Schroeder (2005), referindo-se à língua em seu estado discursivo de Bakhtin/Volochinov (2006). A

²⁴Para Bakhtin/Volochinov (2006), a rigor, o processo de refração ocorre de um sistema ideológico para outro. Porém quanto a ver os processos de transformação da obra como verdadeiros processos de refração apresentamos dois argumentos, que, ao nosso olhar dão conta de como estamos utilizando esta ideia conceitual. Como vimos construindo durante todo o texto, entendemos a teoria de Mikhail Bakhtin expansível a diversos níveis de compreensão. Assim ocorre com a própria tomada da ideia de língua verbal por uma perspectiva discursiva para se entender a música, nisto nos apoiamos em Schroeder (2005) e Schroeder e Schroeder (2011). Mesmo considerando esta uma posição suficiente para dar conta do uso que fazemos da ideia de refração, argumentamos ainda que, no caso apresentado estamos tratando de uma obra que se apresenta primeiramente no campo da dramaturgia, e é trazida para o campo específico da música. Tendo assim o intercâmbio que pode ser entendido como sendo entre dois sistemas ideológicos diferentes.

nosso ver, a música em ação, aflorando sua realidade estética e discursiva, se apresenta em seu estado de realidade mais puro, a música como linguagem concreta, estando nesta concretude o núcleo de onde se deve partir o conhecimento da mesma. Além de um claro processo estético de significação próprio do ambiente social da banda, apresentado, sobretudo, pela instrumentação do arranjo que o maestro pretende adotar.

A música em sua realidade discursiva, estética e concreta aproxima-se ainda mais da linguagem bakhtiniana. É nesta realidade que vemos a possibilidade da compreensão do discurso musical. Este processo de entendimento depende da existência de um contexto imediato entre falante e ouvinte. Ao provocar suas próprias transformações, a música não se distancia dos processos interacionais que se seguem, pelo contrário, ela está sempre presente e em ação. Desta maneira, as leis que vemos reger o processo de evolução da música são sociológicas. Da mesma forma, são estas as leis que regem o processo de evolução da língua verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006. p. 130).

Após a análise desse episódio de tomada de decisão para inserção da música no repertório da banda, passamos ao processo de incorporação de repertório em si. Nesse momento, a música aparece com maior evidência como um objetivo a ser alcançado, como um objeto que precisa ser mediado.

Passamos a discutir algumas situações presenciadas no trabalho de campo, percebendo os processos de incorporação de repertório (processo no qual entendemos que o ensino de música deve centralizar-se), estejam eles contextualizados à significação estética da música em sua totalidade, ou com procedimentos tecnicistas se utilizando apenas da grafia musical, por exemplo. Seja partindo da música em si, de um sistema de regras, sua materialidade sonora isolada ou qualquer outra forma de representação da música.

Episódio 2:

Era o primeiro ensaio da música "Chameleon" a ser incorporada no repertório da banda, o maestro entregou partituras para os músicos

e pegou o celular para tocar nele o áudio de outra banda executando a mesma música e, pela reação e os comentários dos músicos, o tema em questão não era conhecido por eles ainda; enquanto os músicos ouviam o áudio, o maestro ia indicando os naipes em evidência no mesmo. Os músicos também acompanhavam a escuta lendo a partitura que tinham recebido. Por vezes conversavam e apontavam a partitura ao reconhecer o som de seus instrumentos no áudio.

É importante ressaltar que no episódio acima descrito se trata de um ensaio e não de uma aula. O maestro da banda, não havendo “ensinado” a música previamente em nenhuma aula anterior àquele ensaio (como se faz na maioria das vezes), realizou essa atividade de apreciação, mais comum nas aulas individuais ou em grupos menores, como sendo uma atividade comum do ensaio geral do grupo. Essa situação pode ter ocorrido pelo fato de que os alunos que frequentam as aulas geralmente são os alunos mais iniciantes, sendo que, dos músicos integrantes da banda, poucos frequentam as aulas, e participam apenas nos ensaios.

Seja essa uma prática intencional ou simplesmente resultado das condições de atividades da banda, o fato de buscar a incorporação do repertório durante os ensaios, e não durante aulas, nos dá a impressão de um processo musicalmente mais real e significativo. No ensaio, o grupo está presente de maneira completa com todos os naipes de instrumentos, sendo assim possível se colocar a música em prática em sua concretude (realidade discursiva e estética). Numa aula isso dificilmente seria possível, pois na banda estudada as aulas ocorrem com um número reduzido de alunos. Nesse sentido, ter poucos instrumentos tocando suas partituras individuais inviabilizaria o entendimento da ideia do arranjo completo.

Quanto às estratégias adotadas nesse processo de incorporação, a prática da leitura não é abandonada nesse primeiro contato com a música, porém a partitura não aparece como única ou principal referência para a internalização da obra; o áudio da música parece estar como principal referência enquanto que a leitura fica como um ponto de apoio. A música é

tomada por si em seu resultado sonoro como principal referência no processo de sua própria incorporação no repertório da banda. Ao mesmo tempo em que a música é mediada, ela assume importante papel condutivo nesse processo de apropriação.

Esse episódio também nos provocou tantas outras reflexões acerca dos procedimentos pedagógicos que serão mais bem explorados no próximo capítulo. Brevemente expomos nosso contraste com algumas afirmações advindas do senso comum, com as quais nos deparamos em nossa trajetória pessoal a respeito do caso observado. Afirmações que buscam diferenciar os processos de aprendizagem durante as aulas e ensaios em um “tom” mais tradicionalista, como “*aula é aula e ensaio é ensaio*”, ou “*repertório de aula é uma coisa e repertório de ensaio é outra*”. A nosso ver, a banda de música possui potencialidades pedagógicas tantas que independem da formalidade ou do momento em que o aprendizado ocorre. Na situação em questão, o maestro da banda realiza no ensaio um procedimento mais comum de ocorrer em aulas. Ao mesmo tempo, os alunos conversavam apontando a partitura, percebendo e comunicando essas percepções uns com os outros, o que nos remete a um momento mais informal.

Nesse sentido, consideramos que a banda de música, em seus diversos diálogos perpassados pelo repertório, possui um fértil terreno para o aprendizado musical (formal ou informal) viabilizado pela presença da música como linguagem discursiva. Sendo a música o fio que tece essas diversas interações, é nela presente que vimos às potencialidades pedagógicas mais prolíferas da banda de música, provocando e mediando situações sociais (não musicais).

Do mesmo episódio, seguimos ainda com algumas outras observações sobre os procedimentos do maestro da banda; a música é colocada em execução com a finalidade da incorporação dela mesma ao repertório da banda. O maestro cantou, solfejou e tocou alguns trechos para melhor compreensão de determinada frase, ou divisão. Por vezes o maestro pedia que um naipe ou algum músico tocasse um trecho da música para que os outros

alunos apreciassem e compreendessem alguma particularidade do que estava sendo trabalhado.

A interação com os meios de comunicação também é clara pelo uso do aparelho celular conectado à internet tocando o áudio da música e pelo compartilhamento do áudio com todos os músicos da banda através de um aplicativo de celular. Nesse momento, a banda, que não figura mais como principal meio de comunicação sonora, como o era no século XVIII, está em diálogo com as tecnologias que representam os meios de comunicação mais modernos.

Esses mesmos meios foram apontados como principais motivadores do enfraquecimento do movimento de bandas de música no Brasil (DUPRAT, 2009). Duprat (2009) aponta o esfriamento do movimento de bandas ligado ao surgimento do disco (1888 - 1890), do rádio (1923) e depois da televisão (no Brasil em 1951). Um exemplo dessa relação inicial não colaborativa é trazido por Lima (2011):

Com a instalação das amplificadoras nas mediações da Praça Pedro II, a presença dos alto-falantes provocou certa modificação na regularidade das retretas da Banda da Polícia na praça, visto que devido à concorrência sonora entre o som emitido pelas amplificadoras e aquele produzido pelos instrumentos da Banda, esta perdia a sua intensidade, não podendo mais ser ouvida como antes. Assim, as retretas, que aconteciam às quintas e aos domingos, foram perdendo sua regularidade... (LIMA, 2011 p. 12).

Fazendo referência à industrialização e o surgimento do cinema no interior do estado de Minas Gerais, Lange (1997) também narra as transformações iniciais sobre o dia a dia e a atuação das bandas de música:

A aparição do cinema provocou a primeira ferida no tradicional ensaio aos sábados, o prelúdio da performance no domingo. Alguns dos jovens membros estavam desaparecidos porque eles estavam indo com sua namorada para ver um filme. Com a crescente industrialização de várias regiões, até então predominantemente agrárias, muitos membros da banda se ausentavam durante o dia para trabalharem numa fábrica distante e só voltavam cansados à noite. Alguns deixavam de frequentar a banda durante toda a semana. (LANGE, 1997. p. 06. Tradução nossa)²⁵.

²⁵Texto original publicado em espanhol: "*La aparición del cinema causó la primera herida em el tradicional ensayo de los sábados, antes a la de la actuación em día domingo. Algunos de los integrantes jóvenes faltaban porque iban com su festejada a ver la película. Com la creciente*

Por um lado, o surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação é apontado como uma motivação do enfraquecimento do movimento de bandas. Por outro vemos no caso observado em trabalho de campo que a música posta em ação por um destes meios de comunicação passa a prover o fluxo de interação do mesmo com a banda num processo de colaborativo. Apesar da “distância” histórico temporal entre o caso que observamos e os casos citados na literatura, postulamos que o que ocorre nesse intervalo de tempo é o desenvolver de um processo contínuo de reorganização social do qual a banda participa. A banda não está aquém da necessidade de um reposicionamento diante da sociedade em transformação contínua. As mesmas novidades tecnológicas que passaram a dividir espaço com a banda diante da sociedade, passam agora a interagir com ela e a reforçar sua prática musical.

A exemplo deste reforço das práticas musicais das bandas podemos citar Barbosa (2009) que discute uma forte transformação no repertório das bandas brasileiras a partir do início do século XX. É neste momento que Duprat (2009) aponta o surgimento do disco, do rádio e da televisão como motivação do enfraquecimento do movimento de bandas brasileiras. Barbosa (2009) atribui a este mesmo período a apropriação do repertório estadunidense incluindo marchas e repertório pedagógico²⁶ pelas bandas brasileiras. Como discutido pelo autor este repertório viria a ficar fortemente atrelado às bandas brasileiras a partir de então. Se esta expansão do repertório de tradição de bandas no Brasil que está diretamente atrelada aos novos meios de comunicação não é discutida pelo autor, ao mesmo tempo não vemos como dissociar uma da outra. O que até mesmo viria a ser reforçado pelo desenrolar da história da música brasileira durante todo o século XX, a respeito de uma americanização da cultura brasileira²⁷.

industrialización de diversas regiones, hasta entonces predominantemente agrarias, muchos componentes de la banda se ausentaban durante el día a una fábrica distante y sólo volvían, cansados, por la noche. Algunos faltaban la semana entera.”

²⁶ Estamos nos referindo à criação de obras inéditas, criadas exclusivamente para fins de ensino nas bandas. Não se trata, portanto, de uma seleção de músicas, ou de adaptação de arranjos.

²⁷São diversas as discussões a este respeito que podem dispensar nosso aprofundamento, porém para que não fiquemos sem nenhuma referência podemos citar a clássica discussão do

Essa dualidade das relações estabelecidas entre as bandas e as novas tecnologias (falando agora de novas ferramentas de modo geral, não só as tecnologias de informação e comunicação) também aparece em um momento registrado em nosso trabalho de campo, durante uma conversa como vice-presidente da Banda do Carmo.

Enquanto me apresentava as salas onde ocorrem as atividades da Banda do Carmo, o vice-presidente da banda fez um comentário sobre o projeto de criar um espaço dedicado a guardar e expor objetos e partituras antigas da banda, e afirmou que era importante manter “viva” a história da banda.

Esta fala nos remete à forma como Duprat (2009) descreve o início do seu envolvimento com a pesquisa sobre banda de música. O autor relata que ao pesquisar nos acervos das igrejas do período colonial do interior paulista se deparou com partituras sacras que continham no verso do papel partituras de bandas. Por esse acaso o autor passou a se interessar e sistematizar o material de banda encontrado. Sobre o árduo trabalho do pesquisador que culmina em rico material de pesquisa sobre as bandas dos séculos XVIII e XIX do interior paulista, ainda é possível refletir quão mais rico poderia ser se naquela época houvesse outros métodos mais práticos ou de menor custo financeiro para o arquivamento de partituras. Barbosa (2009), ao discutir a presença da tradição e da inovação nas bandas de música brasileiras, cita o arquivamento de partituras como um notável avanço do século XX.

A relação entre a banda e as novas tecnologias da informação e comunicação não ficou, então, reduzida a uma disputa de espaço, passando, com o tempo, a diferentes interações também de natureza colaborativa. A esse respeito, consideraremos ainda o advento da internet, principalmente pela interação das bandas com esses meios durante o processo de incorporação de novos repertórios, como nos casos que veremos mais adiante. Além do fato de que as bandas assumem um novo papel nessas interações, deixando de representar o principal meio de comunicação sonora, como fora entre os

séculos XVIII e XIX (DUPRAT, 2009) e passam a interagir com outros meios que aparecem com maior destaque.

Mesmo após o processo de incorporação de um novo repertório, o seu papel ainda permanece vivo em diversas situações interacionais. Passamos a discutir agora esses processos interacionais de caráter mais contínuo.

Para tanto, apresentamos um terceiro episódio observado em uma apresentação da Banda do Carmo.

Episódio 3:

Durante a apresentação, entre uma música e outra, um dos saxofonistas acaba por comentar sua admiração pelo maestro da banda que ocupa o cargo há pouco tempo. O músico elogia a formação do repertório com músicas “conhecidas” e que são possíveis de serem tocadas pela banda. Ele estende o comentário dizendo que “tocar apenas dobrados não dá porque é muito difícil e as pessoas não conhecem mais os dobrados como antigamente”.

Aqui não presenciamos uma interação propriamente, mas vimos na fala do saxofonista uma influência direta do repertório na dinâmica da relação estabelecida entre o músico e o maestro da banda. O repertório não se coloca como o fluxo de uma interação entre o músico e o maestro diretamente, mas acaba influenciando na relação entre ambos.

O fazer musical torna-se significativo e contextualizado. A banda figura como um espaço de prática musical não impositiva e que se constrói na realidade de seus componentes. A banda e o seu repertório vão, então, se (re)construindo a partir de sua própria realidade. O “ambiente social” da banda se apresenta como o contexto social imediato, no qual os participantes desta relação estão inseridos. Desta maneira fazemos jus ao uso de nosso referencial teórico para enxergar além da música. Ou seja, buscamos iluminar a própria realidade da banda nesta dinâmica discursiva, em processos de transformações regidos por leis não específicas musicais, mas sociais. Da

mesma forma que vimos dialogando com a dinâmica das transformações da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) e da música (SCHROEDER, 2005).

O que este episódio nos revela vai além das percepções do posicionamento de um músico em relação ao maestro. Ao entendermos seu posicionamento como um desdobramento de seu pertencimento da comunidade na qual a Banda do Carmo também reside, alcançamos ainda as proposições desse pertencimento. Vislumbramos a interação da banda com a comunidade na qual reside pela representatividade do músico.

Este senso de pertencimento da banda numa comunidade local revelado pelo repertório tocado pelo grupo também se mostra vivo durante outros momentos históricos. Durante os séculos XVIII e XIX, a música que era reconhecidamente atrelada à banda de música, restringia-se aos dobrados e marchas (de caráter militar). A polca, o maxixe, o tango brasileiro e a valsa eram executados continuamente e foram aos poucos incorporados ao repertório da banda por sua popularidade. Mais tarde, todos estes gêneros musicais ficariam conhecidos como música de banda²⁸ (DUPRAT, 2009). Ou seja, os gêneros musicais que outrora não eram tidos como tradicionais de banda, foram incorporados ao grupo por sua popularidade, e, mais tarde, reconhecidos como repertório próprio de banda de música.

Na apresentação do caso que estamos analisando, em que a banda tocava na praça em frente à igreja e à sua sede, são perceptíveis a presença e o envolvimento da comunidade em geral. Primeiramente pela reação do público aplaudindo, cantando e por vezes dançando durante a atuação da banda. E também pela própria atitude do maestro da banda que resolveu deixar de tocar no coreto que estava muito longe das pessoas; ele pediu que as cadeiras e estantes de partituras fossem colocadas mais próximas do público para a banda tocar. Essa apresentação foi imersa em músicas populares e prontamente reconhecidas pelo público.

²⁸Vamos nos referir a este repertório como repertório tradicional de banda.

A execução de um repertório popular e a atuação da banda nas praças são tratadas por Pateo (1997) como ponto alto da caracterização da banda de música brasileira. Essa identificação entre a banda e a comunidade é tão intensa, de modo geral na literatura de banda, que recorrentemente os pesquisadores históricos se rendem a um sentimento de nostalgia. É o que parece ocorrer na transcrição do trecho do texto de Francisco Curt Lange:

...belas lembranças sonoras e inúmeras afeições pessoais, nossa memória se obstina a imagem das bandas de Minas Gerais e seus dobrados ardentes, suas polkas vivas, suas quadrilhas atrevidas, suas valsas melódicas e suas marchas marciais de desfiles... (LANGE, 1997. p. 17. tradução nossa)²⁹.

Esse repertório que viria a ficar fortemente atrelado à identificação das bandas de música permaneceu nas estantes de partituras até os dias atuais; é se referindo a este repertório que Pateo (1997) discute a presença da banda na realidade social urbana do final do século XIX. Mesmo concordando com a autora sobre a formação da banda em uma trama de significados históricos e culturais, não deixamos de repassar que são notórias as transformações pelas quais a Banda de Música vem passando. Como diz Binder (2006), tais transformações transitam e aparecem de maneira aberta no repertório experimentado pelas bandas atualmente.

O período que compreende o final do século XVIII e o século XIX foi o de maior fomento do movimento de bandas. É neste período que o maxixe, a polca, o tango brasileiro e a valsa são incorporados ao repertório da banda de música. Esses gêneros musicais passaram a ser reconhecidos como repertório de banda junto dos dobrados e marchas (DUPRAT, 2009). A pesquisa deste autor foi abrangente à região sudeste do Brasil, sobretudo do interior paulista.

Consideramos ainda que as bandas de música se apropriaram de outros diferentes gêneros musicais, com maior ou menor intensidade, e os quais teriam maiores ou menores identificações com a banda ao longo do tempo. Francisco Curt Lange (1968 e 1997) cita ainda a quadrilha, marchinha,

²⁹Texto original em espanhol: “...bellos recuerdos sonoros y un sin número de afectos personales, nuestra memoria se aferra a la imagen de las bandas de Minas Gerais y a sus fogosos dobrados, sus chispeantes polkas, sus altivas cuadrillas, sus melódicas valsas y sus marciales marchas de desfile...”.

congada, transcrições de opera e operetas italianas; seus estudos abrangeram sobretudo os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Lilia Moritz Schwarcz também cita fandango, modinha, fado e lundu nas bandas de pessoas escravizadas do Brasil colônia. Para Lange (1968) as marchinhas estão atreladas originalmente às bandas da região nordeste do Brasil, e migraram com os trabalhadores nordestinos que vinham em busca de trabalho na região sudeste.

A grande variedade de gêneros musicais atrelados ao repertório de banda de música no Brasil nos alude a uma dinâmica de identificação regionalizada, sempre ligada à popularidade de tais gêneros musicais em contextos cada vez mais imediatos. Da mesma forma, percebemos o repertório da Banda do Carmo ser validado na comunidade na qual o grupo reside pela popularidade dos gêneros musicais escolhidos para compor o mesmo.

Apresentamos ainda outra situação de uma interação que pode ser vista como contínua. Ela ocorre na participação e execução espontânea do grupo com o repertório incorporado.

A situação ocorreu em mais um daqueles momentos de espera que antecedem o início do ensaio da banda.

Episódio 4:

...um músico saxofonista começou a tocar espontaneamente uma das músicas do repertório, Asa Branca, de Luiz Gonzaga; em seguida um aluno de percussão também começou a tocar acompanhando; logo, vários músicos passaram a participar da execução. A ação coletiva de todos os músicos presentes foi provocada pela própria música, sem caráter de ensaio (como num momento formal), pois todos tocavam despreocupados, sem correções e explicações, a música estava simplesmente acontecendo enquanto os músicos em alguns momentos se olhavam e sorriam enquanto tocavam, alguns sinalizavam com o corpo em movimento sincronizado com a música, e todos vivenciando um momento de plena interação social mediado diretamente pela música.

O episódio aponta para uma proximidade real dos componentes da banda com o repertório, que provoca uma ação coletiva por si mesmo. A despeito de não podermos analisar como se deu o processo de incorporação dessa música, é claro para nós que a mesma segue provocando reações e interações internas entre os componentes da banda.

O ambiente da banda, ou seja, seu “espaço social”, o caráter coletivo e costumes característicos destes indivíduos, também se mostram determinantes nesta interação. Da forma como apontamos anteriormente, esse contexto imediato possibilitou um “fazer coletivo”. Não houve neste momento a liderança de uma pessoa, ou seja, este não era um momento de atividades oficiais (aula ou ensaio preparado sistematicamente pelo maestro). Não vemos, portanto, a prática de reprodução imitativa e/ou mecânica da música. Ao mesmo tempo, esse momento de vivência musical espontânea (e informal) também teve o suporte desses momentos de atividades mais sistemáticas durante as aulas e ensaios (claro que estamos supondo pelo fato de a música já fazer parte do repertório da banda). Não vamos, neste momento, aprofundar a discussão dos processos e práticas pedagógicas. Mas, é nesses momentos mais espontâneos que percebemos maior riqueza de significação musical para os envolvidos. Pois neles estão presentes as realidades concreta, discursiva e estética da música. Sua realidade concreta é presente na forma como se inicia a prática mencionada, com a música sendo tocada por um aluno. Ele não viria a liderar a atividade em momento nenhum, apenas foi o primeiro a tocar nessa situação. A realidade estética também é evidente, pois todos já conheciam e sabiam tocar a música. Ela já estava próxima de todos de alguma forma e fazia sentido para eles. Estes entendimentos estéticos são mostrados pelas mesmas evidências da característica discursiva e dialógica da música posta em ação no episódio relatado. O diálogo se deu pela materialidade sonora musical, o que estava em “discussão” era a compreensão da obra naquele ambiente da banda, e naquele momento. Havia um contexto imediato em voga. A história triste do nordestino que deixa sua terra por falta de água (presente na letra da música) não parecia dar o “tom” daquele acontecimento. O clima era de descontração e provocação mútua (o que entendemos pelos movimentos

corporais e troca de olhares nos quais uns se insinuavam para os outros). A música, apesar de provocar toda aquela situação, não pareceu ser o tema em discussão. A música era o fluxo pelo qual o diálogo, e todas as interações estavam ocorrendo. A interação ocorreu claramente integrada a um contexto imediato do ambiente da banda. Este contexto (mais alegre), e tão diferente da mensagem original que a letra da música nos sugere (tristeza e saudade), atribui novos entendimentos da obra. As leis que governaram este processo de significação são, portanto, sociais e imediatas. A música estava sendo a “música como linguagem concreta”. Como apontamos no episódio da tomada de decisão pela incorporação de repertório, existe novamente, a aproximação da música com a linguagem verbal bakhtiniana, que se transforma por leis sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Os temas que discutimos até agora neste capítulo ocorreram nas interações internas à banda, ou seja, entre os seus componentes que trazem influências externas para o ambiente da banda. O que é externo também já se faz presente nessas relações de maneira indireta. Adiante discutiremos as interações externas, relações estabelecidas entre a banda (como grupo) e o seu público.

3.2. O repertório nos diálogos externos

As influências externas chegam até a banda de várias maneiras, vindas de diversos “lugares”. Essas interações externas podem ser iniciais ao envolver uma música executada pela primeira vez, ou contínuas nas apresentações de músicas conhecidamente já integradas ao repertório da banda de música. Nessas interações externas não trataremos distintamente das iniciais e das contínuas, pontuando como cada situação ocorreu e apenas considerando ambas as possibilidades.

Episódio 5:

“...a manifestação do público era ainda mais intensa quando a banda tocava as músicas

“Tema da vitória³⁰” de Eduardo Souto, e “Get Lucky” da dupla francesa de música eletrônica, Daft Punk. Nestes momentos de manifestação do público os componentes da banda também demonstravam clara animação, ao perceber a manifestação do público como uma forma de “aprovação”, por vezes o maestro da banda decidia tocar a mesma música novamente...”.

Essa situação observada no trabalho de campo nos dá a clara noção da popularidade das músicas tocadas pela banda durante o desfile de sete de setembro de 2017. Não fazendo parte do grupo de gêneros musicais incorporados ao repertório das bandas durante o seu apogeu, essas músicas não poderiam ser consideradas como participantes do repertório tradicional de bandas, porém passam a integrar o repertório da Banda do Carmo por um processo de incorporação, motivadas pela popularidade da música com o público. Esse processo de incorporação de músicas populares ao repertório da banda coloca as mesmas no fluxo do diálogo da banda com seu público. Tocar tais músicas torna-se importante por seu apelo popular, e pelo desejo de agradar ao público que se espera ter presente durante as apresentações.

Vemos tais interações da banda de música com a comunidade na qual se insere de modo refratário. Essas interações são fluxos de troca, transformações mútuas por um estado de presença da banda em determinada realidade temporal em cada sistema ideológico, ou ainda, em determinado evento ou situação específica que envolva a comunidade, como no caso que estamos analisando agora. A respeito da ideia de sistemas ideológicos de Bakhtin/Volochinov (2006), vale lembrar que os mesmos figuram como determinados agrupamentos sociais ligados a determinadas atividades e marcados por sua predominância ideológica na religiosidade, militarismo, cientificidade etc. Cada sistema ideológico tem seus modos próprios de percepção e interação com a realidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

³⁰Neste caso o processo interacional pode ser tratado como contínuo (reincidente), por se tratar de uma música comumente tocada pelas bandas de música, sendo que será contínua na medida em que o público já tiver tido contato com uma execução da mesma pela banda.

Atendo-nos à interação com a comunidade local nesse momento, consideramos também os apontamentos de Pateo (1997), que discute uma situação em que a interação da banda com a comunidade acontece de maneira mais direta, sem mediação de um de seus componentes, como no episódio aqui relatado; a banda como grupo interagindo e compondo a realidade de uma comunidade.

A autora apresenta uma situação específica colocando a banda como parte constitutiva de um cenário. Ela lembra as tradicionais apresentações nas praças dos centros urbanos, em que há grande fluxo de pessoas se divertindo, carros passando, balões, conversas e todo tipo de interação social que chama a atenção das pessoas. Neste caso as pessoas não frequentam a praça apenas para apreciar a banda, pois a banda na verdade faz parte desse cenário³¹. Para a autora, a banda não está apenas representando ou simbolizando algo para as pessoas presentes naquela situação, e sim compondo uma realidade junto delas, o que é, a nosso ver, proporcionado pelo repertório posto em ação.

A presença da banda, nesse caso em que as pessoas estão dispersas em diversos afazeres, está evidenciada pela música mais do que por sua presença física, ou pela referência visual. É pela música tocada que Pateo (1997) explica a participação da banda nessa situação, que remete a um sentimento nostálgico das tais vivências em praças públicas.

A presença da banda por vias de seu repertório nos espaços de interação social também é discutida por Reily (2009):

O próprio repertório da banda traz, para o evento, as associações simbólicas a ele atribuídas na sociedade em questão. A banda, portanto, acompanha uma coletividade que, ritualmente, traça uma trajetória por um espaço geográfico, ato este que produz fortes sensações nos participantes, fazendo deles não apenas observadores da constituição do espaço público, mas pessoas integradas à sua constituição através dos seus atos e das formas como são vividas, incorporadas e interpretadas (REILY, 2009, p. 25).

³¹A autora utiliza da canção “A Banda” de Chico Buarque para ilustrar este cenário, considerando que a canção descreve a banda em movimento, passando enquanto todos param para observar. Consideramos que a autora está tratando de uma realidade social na qual a banda se insere, seja parada tocando na praça ou desfilando nas ruas.

A autora afirma que aquilo que é trazido pelo próprio repertório também lhe é atribuído em determinada realidade coletiva. Nisto vemos o processo de refração acontecendo pelo próprio repertório, quando a música é colocada em prática. Ou seja, é neste momento de pertencimento da composição a uma realidade social que a arte, a música, a banda e/ou o repertório estão/entram para a vida num processo de transformação existencial mútuo.

O processo de percepção do apelo popular também é um fator a ser considerado nesses processos de incorporação. A banda de música, não representando mais um meio de comunicação sonora tão determinante frente aos meios de comunicação modernos, acaba por interagir com esses meios como a televisão e a internet, de onde surgiu a incorporação do tema da vitória e da música *Get Lucky* no repertório da Banda do Carmo.

Porém, essas tradições e transformações vivenciadas ontem e hoje pela banda de música permanecem presentes em seu dia a dia juntas, e continuam eternizando a interação da banda com a comunidade.

O tradicional desfile de sete de setembro do qual os músicos da banda em questão participaram no ano de 2017³² evidenciou uma viva comunicabilidade da banda com o público a partir da apresentação de um repertório que não se alinhava com os gêneros musicais do repertório tradicional de banda.

Episódio 6:

Enquanto a banda desfilava, tocando e marchando, as manifestações do público eram recorrentes: toda vez que a banda começava a tocar outra música o público vibrava ao reconhecê-la, uns aplaudiam e outros gritavam, aos poucos avançando pela avenida; também era comum a manifestação

³² Consideramos importante registrar que os integrantes da Banda do Carmo participaram do desfile representando outra banda naquela situação, junto com outros músicos alunos do mesmo maestro. Neste episódio suscitamos a discussão da interação das bandas de música entre si com empréstimo de músicos nos chamados “enxertos”, que é mais um processo interacional no qual as bandas de música estão imersas, porém que não nos debruçaremos a discutir sobre ele neste momento.

de pessoas aglomeradas em pequenos grupos enquanto a banda ia se aproximando.

O episódio descrito mostra a apropriação de um repertório de conhecimento comum do público pela banda, e uma interação literal do grupo com as pessoas que a viam passar pela avenida durante o desfile de apresentação. A presença dessas músicas de conhecimento popular no repertório da banda de música é impulsionada pelos meios de comunicação em massa modernos que as divulgam.

A incorporação da música *Get Lucky* ao repertório da banda se deu por iniciativa do maestro da banda que, em conversa informal durante os preparatórios para o desfile de sete de setembro, declarou ter visto o vídeo de uma banda militar tocando essa música em ocasião da visita do presidente dos EUA à França. Nessa ocasião, a banda militar tocava vários temas de uma dupla francesa de cantores de música eletrônica, “Daft Punk”, entre elas estava o tema de “Get Lucky”³³.

Nesse caso, a música passou a incorporar o repertório da banda após o maestro ter contato com ela já adaptada a uma banda de música militar, contato possibilitado primeiramente pelo meio televisivo, que foi quando o maestro viu pela primeira vez a música sendo tocada numa reportagem de telejornal, e depois pela internet, que foi onde ele pesquisou pela reportagem que havia visto na televisão para ter acesso à música novamente.

O contato inicial que despertou o interesse do maestro na música ocorre em um momento dele em um espaço fora do contexto da banda. Porém, a presença de uma banda tocando a música num evento noticiado provoca o ponto de contato da mesma com o maestro. Esse contato inicial com a música, além de ser externo ao contexto da banda estudada também apresenta a música já perpassada por um processo de refração. A música em questão sai de sua origem apresentada por Daft Punk, passa a uma adaptação para a banda de música militar francesa e chega ao maestro em segundo plano de uma reportagem de telejornal.

³³Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ewLZ1iFb1sQ>>. Acesso em 12/09/2017.

Além da interação com os meios de comunicação e a apropriação da música de forte apelo popular, ainda duas condições gerais de atuação das bandas nos vêm à tona nesse episódio em análise: os costumes militares suscitados pelo grupo que tocava a música quando apreciada pelo maestro, e a motivação de interesses políticos pela situação na qual a banda militar francesa estava executando a música. Seguiremos então, ainda sobre este episódio, uma breve discussão das apropriações militares e seguindo acerca das motivações ligadas a interesses políticos locais.

A prática da marcha e a própria atuação no desfile cívico de sete de setembro relatadas neste episódio nos remetem aos costumes e apropriações militares que se encontram na banda. Essas características e costumes militares são muito presentes na Banda do Carmo. Durante as apresentações nas ruas, a banda se mostra marchado em “forma”, nesta ocasião do caso em discussão a banda partiu, como de costume, da frente do segundo grupo de artilharia de campanha leve – regimento Deodoro da cidade de Itu/SP. As orientações musicais e organizacionais vindas do maestro seguem os tradicionais comandos de ordem unida³⁴, inclusive com avisos sonoros emitidos pelo uso de um apito. O uso do apito também é uma forte característica de apropriação militar. Antônio Gonçalves Meira e Pedro Schimer apresentam essa relação do apito desde a antiguidade clássica quando era usado para “marcação de ritmo dos movimentos das Galés” (MEIRA; SCHIMER, 2000, p. 58 e 59) até a concepção de um coral de apitos inaugurado em 1970 na Marinha brasileira. O maestro da Banda do Carmo declarou, em conversa informal, que apesar de não saber de onde vem essa prática, utiliza-a por ver outros maestros utilizando.

O pesquisador Fernando Binder (2006) contempla essas apropriações militares em sua pesquisa. Segundo o autor, as bandas civis³⁵ passaram a incorporar esses costumes desenvolvendo um *ethos* militar (BINDER, 2006). As principais referências a esse costume militar podem ser percebidas não só

³⁴Ordens dadas pelo maestro em tom de ordens militares, como gritos, ou ainda por sinais sonoros emitidos por apitos.

³⁵As mesmas bandas tratadas aqui como simplesmente banda de música, comunitária e residente das pequenas cidades interioranas.

na atuação marchando em desfiles, como nos uniformes que trazem clara referência aos uniformes militares³⁶. A prática de ordem unida é outra clara evidência. No repertório também é de fácil identificação a prolífera presença das famosas marchas militares. Além disso, a inferência de grandiosidade no contingente de músicos da banda e na massa sonora produzida pelo grupo também acabam relacionando a banda a um símbolo de poder, como discute Reily (2009).

Apesar de discutir com maior afinco as bandas militares brasileiras do século XIX, Fernando Binder (2006) também apresenta a forte atuação das bandas europeias mais antigas nos serviços militares. O autor afirma ainda que havia grupos exclusivos para emissão de ordens militares, e grupos para os momentos de lazer e distração das tropas. O pequeno diálogo do caso em discussão com estas apropriações militares nos serviu de provocação da discussão apresentada. A mesma se fez necessária porque se apresenta como uma das condições gerais sob as quais temos observado a Banda do Carmo atuando, e se coloca também como uma condição geral em outras situações e momentos históricos como discutido por Binder (2006).

Como já dito, a própria natureza do evento no qual a banda militar francesa tocava quando o maestro da Banda do Carmo teve contato com a música “*Get Lucky*” nos revela uma motivação que também influi na atuação das bandas como uma condição geral. A visita do presidente dos EUA à França foi o motivo pelo qual a banda militar francesa estava se apresentando. Ou seja, mais uma vez a banda não compõe um espaço coletivo por um valor atribuído a ela, e sim, a funcionalidade de animação de um evento de natureza externa às suas atividades. Provocado ou não por isso, a banda acaba apresentando um repertório de forte apelo popular não ligado ao repertório de tradição das bandas.

³⁶ Marcadamente pela presença dos quepes (cobertura para a cabeça), barretina (iguais aos quepes adicionados de penugens ou penas), dragonas (detalhes geralmente bordados também conhecidos como ombreiras), epaulet (suporte de tecido onde se pode prender as dragonas), coturnos e a própria construção da roupa de seus uniformes.

Na atuação da Banda do Carmo consideramos ainda o programa da prefeitura de Itu/SP chamado “Tem banda no coreto”, lançado no ano de 2017. Em cada final de semana uma banda foi convidada a tocar no coreto da praça que fica em frente à sede da banda estudada. A Banda do Carmo foi a que fez a primeira apresentação desse programa. Esse envolvimento no caso da banda estudada ainda é um tanto tímido em relação a outras situações que já presenciamos seja na condição de aluno, músico, professor ou maestro de banda. Outras situações comuns são as inaugurações de pequenas obras realizadas pela prefeitura, situação a qual já vivenciamos. Neste caso falamos da inauguração de uma calçada nova, o novo telefone orelhão instalado na cidade, a pintura nova de algum prédio público etc. Apesar de não ser a situação da banda que estudamos, consideramos que muitas bandas interioranas (a maioria delas) são mantidas por contrato com a prefeitura. Nesses casos o envolvimento é sempre maior.

Outro caso que vivenciamos ilustra esse envolvimento de interesses políticos da banda e ocorreu no início das atividades de uma banda no interior paulista. Na ocasião recebemos uma solicitação de um concerto durante um comício político (era ano e época de eleição). Pelo pouco tempo em atividade, a banda não poderia realizar um concerto, nem qualquer tipo de apresentação musical. Quando posicionamos essa realidade, o representante da prefeitura solicitou então a presença de um aluno, vestindo o uniforme, para ficar em cima do palanque, mostrando o “investimento” da prefeitura no desenvolvimento da cultura do município.

Não temos nesta pesquisa a intenção de aprofundar nessa relação política, porém consideramos relevante que a aproximação da banda com diversos gêneros musicais é provocada por diversas personagens e/ou situações externas da sua realidade mais imediata, ou da sua realidade musical. Inclusive nessas situações de interesses políticos, quando são comuns os requerimentos de que a banda toque o hino municipal, ou hino nacional brasileiro, por exemplo, existe uma influência direta na formação do repertório e na atuação artística do grupo. Também são comuns as solicitações de que o repertório deva ser “alegre” e “animado”. Em algumas situações o

momento específico de se tocar ainda é determinado pelas autoridades políticas, logo após determinado anúncio, ou fala específica, cumprindo ali um papel de reforço do discurso pronunciado anteriormente.

Lange (1997) também aponta esse apelo às bandas de música como símbolo de sucesso político:

Com a mudança do sistema político, melhorado a partir de 1850, os partidos tradicionais, o liberal e o conservador, também recorreram às bandas para sua propaganda em atos civis, juntamente com os discursos em reuniões ao ar livre ou em locais fechados, e para comemorar com ótimos desfiles o triunfo eleitoral (LANGE, 1997, p. 10. Tradução nossa)³⁷.

Na literatura histórica de banda identificamos ainda essa aproximação gerada pela preferência musical da própria corte ou até mesmo pelas características dos eventos nos quais a banda deveria tocar. Como no caso das transcrições de óperas e operetas italianas (LANGE, 1968 e SCHWARCZ, 1998) para serem executadas pelas bandas compostas por pessoas escravizadas e tão distantes da realidade musical europeia. O que concluímos a respeito é que mesmo não proporcionando qualquer contexto musical ou cultural, essas motivações políticas provocam em algumas situações (não em todas) aproximações da banda com diferentes gêneros musicais. Além disso, dão uma identificação simbólica à banda, atribuindo-lhe a identidade de fruto de “sucesso” de trabalho de outro meio, não musical, o político.

Outro caso selecionado para análise nos ajuda a refletir sobre o processo de interação da banda com o público por um repertório de forte apelo popular, as transformações nas obras para adaptação do arranjo para banda e a relação da banda com o meio religioso.

Episódio 7:

Antes que a banda tocasse cada música, o orador do evento (também maestro do coral do Carmo, grupo mantido pela mesma

³⁷Texto original publicado em espanhol: “Conel cambio del sistema político, mejor asentado desde 1850 em adelante, los partidos tradicionales, el liberal y el conservador, recurrían también a las bandas para su propaganda em actos cívicos, junto a los discursos em las reuniones al aire libre o em locales cerrados, y para festejar con grandes desfiles el triunfo eleccionario”.

instituição religiosa que mantém a banda do Carmo) abria o microfone para o maestro da banda, que buscava sempre contextualizar a próxima música a ser tocada. Antes da música “Tema da Vitória” de Eduardo Souto o maestro trouxe como contexto as manhãs de domingo da década de 1990 em que o “Brasil” parava à frente da televisão para assistir uma competição automobilística e ficava torcendo para ouvir a música com uma vitória do piloto brasileiro Ayrton Senna. Durante a apresentação da música o público se animava, aplaudia e muitos conversavam animados em meio a diversas manifestações.

Nessa ocasião, em que a banda estava tocando parada na praça, uma primeira observação importante é a troca do uso da percussão com peças soltas sendo tocadas por vários músicos, pelo uso da bateria montada e sendo tocada por um único músico. Esta seria uma influência da gravação original da música na adaptação para a banda de música³⁸. Essa adaptação do grupo utilizando um baterista é muito comum quando da incorporação de músicas populares. No caso em discussão, esta adaptação também ocorreu com a música “Get Lucky”, porém não é uma mudança obrigatória nos grupos; por exemplo, na apresentação observada em que a banda tocou desfilando, ambas as músicas foram tocadas por percussão e peças da bateria executadas individualmente por um músico diferente.

A música “Tema da Vitória” é outro exemplo deste processo de apropriação de música de forte apelo popular, advindo dos meios de comunicação de massa. Fortemente relacionada às bandas de música, esta obra figura como se fosse efetivamente uma música de banda. Porém, a composição de Eduardo Souto fora encomendada por um canal televisivo e gravada originalmente em 1981 pelo grupo Roupa Nova³⁹; a música seria tocada nas edições de uma competição automobilística que ocorreria no Brasil. Sua gravação foi tocada pela primeira vez em 1983 na vitória do piloto Nelson

³⁸As adaptações apresentadas são baseadas na observação de trabalho de campo em que a música foi executada em duas ocasiões.

³⁹Além dos solos de saxofone e flauta tocados pelo mesmo músico, a formação básica do grupo consistia de teclados, bateria, guitarra, baixo elétrico e violão.

Piquet⁴⁰, após isto era tocada em todas as edições da competição que ocorriam no Brasil. Mais tarde, na década de 1990 passou a ser tocada apenas nas vitórias de pilotos brasileiros, notadamente neste período a música foi atrelada principalmente ao piloto Ayrton Senna⁴¹. O que possibilitou o conhecimento popular da música foi à ampla divulgação feita pelo canal televisivo. Hoje, mais de vinte anos após a morte do piloto Ayrton Senna, que representava o Brasil na competição, a música ainda é tocada em virtude da relação estabelecida com o mesmo, sempre com falas de contextualização evocando o sentimento patriótico.

Apesar de a gravação da música exposta no programa televisivo não ter sido feita por uma banda de música, aos poucos a música passou a ser executada por várias bandas de música desde a década de 1990.

A estrutura da gravação original feita pelo grupo Roupa Nova contou com sintetizador eletrônico (teclado com timbre similar ao de um naipe de metais) tocando o motivo inicial da música, seguidos de um breve solo de flauta transversal, e depois por solo de saxofone alto em diálogo com um grupo de cordas de arco⁴².

No processo de incorporação desta música ao repertório das bandas, é possível perceber algumas transformações na apresentação da obra pelas adaptações na instrumentação. Nas execuções feitas pelas bandas de música

⁴⁰Informações disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=n8B3xCGUzqU>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

⁴¹Informações disponíveis em <<http://www.tvisoes.com.br/videos/tema-da-vitoria/>>. Acesso em 20 de novembro de 2017, vídeo da música sendo tocada ao final de uma competição de 1993. Informações disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=7MZJAuk57SU>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

⁴²Esta estrutura foi descrita com base no vídeo da gravação do DVD ao vivo do grupo realizada em 2004, e considerando ainda outro vídeo que apresenta a primeira vez que a música foi tocada na televisão na exibição da competição automobilística em 1983, Informações disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=ncYJ1BRu7fA>>. Acesso em 20 de dezembro de 2017. Informações disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=n8B3xCGUzqU>> Acesso em 20 de novembro de 2017. Em um outro vídeo o compositor Eduardo Souto relata o dia de gravação da música, citando a presença do grupo Roupa Nova, mas não fazendo menção a nenhum grupo de cordas friccionadas, o que somado a nossa percepção do áudio da gravação nos faz acreditar que as cordas desta primeira gravação também poderiam ter sido sintetizadas com sons de strings, acesso em 20 de dezembro de 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vtggyzqohL4>>. Já no vídeo da gravação de 2004 é possível observar a presença do grupo de cordas friccionadas.

é comum que os temas iniciais sejam tocados por todos os instrumentos de sopro com destaque para os metais (sobretudo aos trompetes). Os trechos de solo de flauta da gravação original, na banda, são executados em *solí* pelo naipe de clarinetes ou pelo naipe de flautas. O solo de saxofone da gravação original é executado pelo naipe de saxofones alto em diálogo com os naipes de flautas e clarinetes.

Para além de uma discussão isolada das adaptações instrumentais que observamos na Banda do Carmo, lembramos que a instrumentação também é apontada como característica fundamental na caracterização da banda de música brasileira por Pateo (1997); a autora exemplifica o contraste entre os naipes de metais e madeiras pelos sons graves dos trombones e agudos dos flautins. A autora está se referindo à sonoridade produzida pela formação instrumental básica da banda, instrumentos de sopro e percussão.

Na Banda do Carmo a formação instrumental é a tradicional composta por instrumentos de sopro madeiras, sopro metais e percussão⁴³. Esta base de formação instrumental (envolvendo instrumentos de sopro e percussão/tambores) já era popular na Europa dos séculos XIV a XVI com os grupos chamados de “*alta kapelle*” ou “*alta musique*”⁴⁴. Estes grupos dariam origem às Bandas como conhecemos hoje (BINDER, 2006). Lange (1997) também apresenta a ideia de que a formação de bandas que conhecemos atualmente é muito mais recente. O autor afirma que essa formação é típica do século XIX. Ele relaciona esse processo de mudança ao enfraquecimento do monopólio português e espanhol sobre o Brasil. Também aponta a aproximação com Inglaterra, Alemanha e França, sobretudo através da importação de instrumentos desses países. Além disso, o autor aponta contribuições da imigração italiana e alemã inclusive no repertório das bandas dessa época.

⁴³ No naipe de madeiras há a presença de flautim, flautas transversais, clarinetes, saxofones alto e saxofones tenor. No naipe de metais trompetes, trombones, eufônios e tuba. Na percussão, além de diversas peças de instrumentos utilizadas soltas, também é usada a bateria montada.

⁴⁴ Segundo o autor Fernando Binder (2006), estes grupos eram formados por instrumentos da família do oboé, baixões, charamelas e tambores. A partir de 1743 estes grupos evoluíram para a banda de harmonia já contendo trompas e clarinetes, já neste mesmo século o grupo passou a incorporar instrumentos de percussão como bumbos, pratos, tamborins e triângulos.

A necessidade desta discussão se põe como relevante por se tratar, a formação instrumental básica de sopros e percussão, como mais uma condição geral sob a qual as bandas atuam.

Se por um lado essa estrutura instrumental se mantém até os dias atuais, por outro seria um erro dizer que a banda de música se mantém numa realidade estática. Diversas transformações viriam a ocorrer no grupo ao longo dos séculos. Essas transformações se deram por condições culturais, políticas, econômicas etc. Até mesmo o surgimento de novos instrumentos influenciou e/ou foi influenciado pelas bandas durante séculos (BARBOSA, 2009). Além disso, os tipos e quantidades de instrumentos presentes no grupo também foram mudando. Surgiram, então, diversas configurações instrumentais de bandas, diferindo uma banda de outra. Cada banda de tais especificidades também se alinha, geralmente, a dedicar-se a determinado repertório específico. O que se mantém é apenas a estrutura de instrumentos de sopro e percussão.

A inferência de uma caracterização da identidade das bandas de música interioranas por sua instrumentação feita por Pateo (1997) evoca não apenas os instrumentos musicais utilizados. A autora atribui sentido à combinação dos timbres específicos das flautas, pratos e tubas. Além disso, coloca essa realidade instrumental no contexto urbano, na atuação em ruas e praças. A banda inserida nessa realidade urbana de um cenário coletivo de interação social. Em local aberto, com pessoas conversando e comércio popular em que não há intencionalidade primária de apreciação musical, a banda cumpre um papel conformativo, participativo. Quanto à instrumentação que ganha destaque na fala da autora, o que se pode averiguar é que, no contexto apresentado, a característica mais determinante seria a projeção sonora. Além da praticidade de instrumentos musicais que não dependem de energia elétrica, construídos para serem carregados e até executados pelos músicos em movimento se necessário etc. Para Barbosa (2009) há uma relação estreita entre o desenvolvimento das bandas brasileiras e a indústria de fabricação de instrumentos. O autor sugere uma dupla via de influências sem apresentar uma posição definitiva quanto a banda influenciar a fabricação e o surgimento de

novos instrumentos, ou se o fluxo ocorreria em direção contrária. De todo modo, entendemos que todo fluxo acaba sendo duplo, assim como a banda pode influenciar o surgimento de novos instrumentos a direção contrária também nos parece lógica. O que se mantém é a experiência da banda na rua, compondo este cenário de atuação de direta interação com o público nos espaços urbanos. Esta composição interativa nos espaços urbanos só ocorre a partir da banda em atividade, ou seja, tocando seu repertório. Mesmo atrelado a outras circunstâncias, o repertório posto em ação continua tecendo a linha de interações da banda de música.

Retornando à formação instrumental, comumente encontramos três tipos de formações que são mais recorrentes nas bandas de música interioranas brasileiras. São as chamadas bandas musicais (naipes de madeiras, metais e percussão), bandas marciais (metais e percussão) e fanfarras (um tipo específico de instrumentos de metais, em sua maioria sem pisto, e percussão). A definição dessa formação instrumental está ligada diretamente às condições sociais e históricas de tais grupos. O repertório ao qual se dedicam, de igual forma, vai se (re)construindo nas interações sociais e diálogos constantes com a comunidade e diferentes sistemas ideológicos. Na Banda do Carmo, verificamos que parte do instrumental utilizado é de posse da própria banda e parte dele é de propriedade particular dos músicos. Conforme a realidade vai se apresentando, o maestro da banda vai adequando a realidade dos arranjos para a participação de todos.

Como forte influência da formação instrumental da Banda do Carmo e das bandas em geral, é preciso considerar as condições financeiras sob as quais as bandas atuam. Lima (2000) apresenta uma extensa discussão sobre os desafios recorrentes das bandas de música brasileiras. A manutenção dos instrumentos musicais figura como um dos principais desafios que coloca muitas vezes o próprio maestro na função de consertar ou levantar fundos para a compra de instrumentos. Ligada diretamente a esta questão está a manutenção do grupo. Além dos comuns contratos feitos com as prefeituras municipais, instituições religiosas (igrejas católicas e protestantes) figuram como fortes aliadas à manutenção das bandas brasileiras (BARBOSA, 2009).

Ligada a esta manutenção garantida pelas instituições religiosas vêm também outras dinâmicas ligadas diretamente à atuação das bandas. Colocando-as muitas vezes a serviço do rito religioso e/ou de festas como quermesses, procissões, festa de “*Corpus Christi*” etc.

A própria Banda do Carmo, como dito, é mantida por uma organização religiosa filiada à igreja católica. Além disso, foi criada para servir a um evento da própria igreja⁴⁵. A sede da banda é um prédio anexo à Igreja Nossa Senhora do Carmo, que também dá o nome à própria banda. Além disso, vários músicos que atuam na banda provêm de uma igreja protestante, e também tocam na banda da igreja. A banda também não fica de fora das tradicionais festas religiosas: no mês de outubro de 2017, por exemplo, a mesma realizou uma excursão para tocar na Catedral Basílica da cidade de Aparecida/SP, em comemoração ao feriado do dia 12 de outubro⁴⁶ em que a igreja católica comemora o dia da santa Nossa Senhora Aparecida, considerada a padroeira do Brasil.

Os músicos da banda estudada também estão empenhados em diversos outros grupos musicais. O próprio maestro da banda tem ampla atuação no meio musical da região. Ele ainda ministra aulas na rede privada de ensino regular e é responsável por outra banda de música na mesma cidade. O maestro atua ainda em eventos, sendo que, em um dos ensaios que assistimos, o maestro chegou vestido com roupas para tocar em um evento festivo, para o qual foi direto após a realização do ensaio da banda.

No referencial histórico de banda, também vemos que, durante o século XIX, com a grande evidência das bandas de música no Brasil, os seus componentes protagonizavam o fazer musical religioso de maneira ainda mais direta. Atuavam ainda na “música da praça e música de salão” (DUPRAT, 2009). Além disso, os mestres de bandas comumente ainda atuavam como mestres de capela. Segundo Duprat (2009), esta interação de funcionalidades

⁴⁵As informações históricas sobre a Banda do Carmo podem ser verificadas no capítulo 02.

⁴⁶Feriado de data comemorativa de uma das principais figuras do catolicismo no Brasil, o dia de Nossa Senhora da Conceição Aparecida.

proporcionava aos músicos um intercâmbio de técnicas, gêneros e formas musicais.

É em meio a essas confluências de papéis desempenhados pelos músicos que a banda também vai se moldando em um dos seus momentos de atividades mais intensas durante os séculos XVIII e XIX. Os grupos figuravam como principais veículos de comunicação sonora da época e detinham ainda os principais acervos musicais juntamente com os acervos religiosos (DUPRAT, 2009).

Para se ter uma ideia da intensidade da atuação das bandas no Brasil do século XIX, a banda da imperial fazenda, criada em 1818, tocava todos os dias na fazenda real de Santa Cruz; tocava ainda em solenidades, recepções, festas e bailes percorrendo toda a província a partir de 1831 (SCHWARCZ 1998). A historiadora Lilia Schwarcz ainda fala sobre a mesma banda:

Em 1856, participou dos festejos do Divino Espírito Santo, em Itaguaí, tocando por dez dias. Esteve em Valença, Campo Grande, Marapicu, Realengo, São Pedro e São Paulo, Maxambomba e outras localidades (SCHWARCZ, 1998 p. 348).

O envolvimento das bandas com a música religiosa e de diversão ainda é evidente em ampla literatura, a interação entre religião e diversão fica exposta nas múltiplas citações da participação das bandas nas festas religiosas dos séculos XVIII e XIX. As festas que demandavam maior produção incluíam até a construção de um coreto para apresentações musicais (LANGE, 1968). Note-se que Francisco Curt Lange ainda verificou alguns casos em que a construção do coreto ficava por conta do próprio mestre da banda (LANGE, 1968 p. 116).

Estes processos híbridos também são apontados por Pereira (1999) ao falar da atuação da banda (e não só de seus componentes de maneira individual) em diversas situações de eventos religiosos, bailes, apresentações cívicas etc. Essa múltipla atuação é apontada pela versatilidade de seu repertório e, apesar do autor não discutir o processo de miscigenação de gêneros musicais no repertório da banda, ele percebe e reconhece sua existência.

Todos os processos que discutimos neste capítulo nos remetem ao fenômeno de refração (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) pelo qual vimos a banda e seu repertório existirem numa constante situação de transformação. A música “Tema da Vitória” passa a ter forte identificação com o grupo, mesmo passando por algumas mudanças geradas pela própria instrumentação da banda. A banda por sua vez, se adequa para melhor executá-la. Sendo esta adequação também sujeita a variar conforme a situação da apresentação, seja ela em um lugar qualquer em que a banda esteja parada, ou em apresentações em que a banda esteja desfilando ou marchando, na qual não é possível incluir uma bateria montada.

De modo geral, as músicas incorporadas ao repertório da banda provocaram várias manifestações e reações do público durante as apresentações, tanto no desfile quanto na praça. Ao reagir, o público provoca outra resposta do maestro. Em ambos os episódios descritos acima, a animação do público levou o maestro a conduzir uma repetição de ambas as músicas, sendo isto que prolongava aquele estado de ânimo do público durante as apresentações. O que nos leva novamente a uma identificação da banda e do seu repertório, que acontece abraçando diferentes situações em uma única realidade, seja na praça parada ou na rua desfilando; é a banda tocando seu repertório em pleno diálogo com seu público.

Consideramos que as transformações ocorridas na banda de música estão diretamente relacionadas à sua própria identificação. Tanto pelo *ethos* militar trazido já de suas origens europeias (BINDER, 2006), quanto pelo diálogo com outros sistemas ideológicos, além de uma identificação por sua imersão na realidade urbana das pequenas cidades interioranas (PATEO, 1997). Como vimos discutindo, é no repertório posto em ação, dentro de um contexto social imediato que vimos essa identificação se moldando continuamente.

3.3. Pequena síntese

Cumprindo o seu papel, o repertório se mostra presente como um fluxo pelo qual se costura sua própria realidade e a realidade da banda de música.

Independente das motivações (geralmente não musicais) que despertam o diálogo da banda com os diversos sistemas ideológicos e com a comunidade na qual o grupo reside, é o repertório em ação, em sua realidade estética e socialmente significativa que provoca e perpassa tais diálogos.

Nas relações internas do ambiente da banda, analisamos o repertório cumprindo tais papéis nas interações sociais entre os componentes da banda de música. Estas interações também vão dando forma à existência do próprio grupo, que abraça diferentes idiomas e técnicas musicais, de diferentes sistemas ideológicos, em diversos momentos e situações.

Na Banda do Carmo, vemos a clara presença coletiva das práticas da marcha e da ordem unida militares, que se juntam à popularidade da música veiculada pelos meios de comunicação em massa e de grande apelo popular. Essas interações são perpassadas pelo fim musical e ainda são subsidiadas pelo espaço e costumes ideológicos religiosos. Essas características e costumes são abraçados pela banda e expostos de maneira uniforme na concepção da realidade do grupo, sempre presente e determinante na comunidade local e na cidade de Itu/SP de modo geral.

Em vistas de nosso referencial, podemos dizer que é o próprio repertório, advindo do exterior, que em contato com o grupo provoca e perpassa a existência do repertório da banda de música. O repertório também constitui a linguagem utilizada pela banda para dialogar com os diferentes sistemas ideológicos e com a comunidade na qual reside, sendo este um processo contínuo de diálogo musical e social.

4. Potencialidades Pedagógicas na Banda de Música

Até o momento, vimos discutindo de que maneira a banda de música figura e se posiciona diante da sociedade. A condição plural de relações humanas existentes no grupo está a todo o momento sendo perpassada pelo seu repertório. Já o repertório se constrói numa confluência de diversos gêneros musicais que ocorre numa “extensa trama de significações históricas e culturais” (PATEO, 1997). Ao mesmo tempo isso coloca tanto a banda quanto o próprio repertório em constante estado de (re)construção. Com apontamentos mais gerais, buscamos identificar os desafios e potencialidades para o desenvolvimento musical do grupo.

Através da discussão desenvolvida no capítulo anterior, e sintetizada acima, apontamos as condições gerais sob as quais a banda que estudamos vem atuando e se (re)construindo. Averiguamos ainda que estas condições se “repetem” em diferentes bandas, em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. São elas: a formação instrumental (instrumentos de sopro e percussão) que se mantém sem sofrer mudanças estruturais; aproximação com o ambiente e costumes militares; atuação condicionada a interesses políticos; constantes interações com os sistemas ideológicos da religião e do entretenimento; a forte identificação da banda com a comunidade na qual ela reside; a diversidade de gêneros musicais presentes no repertório, sobretudo, a presença da música de forte apelo popular e as interações contraditórias e colaborativas com as novas tecnologias de informação e comunicação. Lembramos que tais condições são perpassadas pelo repertório a todo o momento. Os principais desafios observados foram a **execução instrumental** e a **leitura musical através do código de partituras**. Estas habilidades são de essencial importância no cumprimento do objetivo prático de atuação da

banda. Esse objetivo como dito é tocar o repertório nas apresentações. Já as potencialidades pedagógicas percebidas emergem frente a estes desafios, porém residem na **coletividade**, no fértil terreno para múltiplos **processos interacionais** entre os componentes da banda e a comunidade de maneira geral, e na grande **diversidade de gêneros musicais** presentes no dia a dia e no repertório da banda. Se as condições gerais de atuação da banda podem ser reveladas como desafios ou potencialidades pedagógicas, o que se mantém é que elas são perpassadas pelo repertório a todo o momento.

Ao propormos a discussão do ensino musical na banda, vimos antes a necessidade de aclarar a que propósito o pensamos. Como dito anteriormente, a banda demanda e oferta conhecimentos musicais específicos necessários ao seu objetivo final. As atividades da prática de ensino na banda estão ligadas à manutenção do grupo. Estas atividades estão sempre voltadas a suprir tal objetivo de tocar o repertório nas apresentações (LANGE, 1968; DURPA 2009; PEREIRA, 1999; PATEO 1997; LIMA, 2000 e BINDER 2006). Desse modo, é importante lembrar que nosso olhar também está voltado aos propósitos da manutenção do grupo e seu objetivo prático final, tocar o repertório nas apresentações. Isso não nos aparta do pensamento do ensino de música como forma de acesso à linguagem musical. Este tem na banda ocasião propícia para ocorrer. O que mantemos vivas são as preocupações quanto às condições próprias desse ambiente social.

Neste capítulo, dialogando com nosso referencial teórico, bem como com autores da educação musical, apresentaremos como vimos as potencialidades pedagógicas emergirem em cada uma das condições gerais nas quais os percebemos residir. Subdividimos os tópicos por estas condições, sendo elas a coletividade, as interações sociais e a diversidade de gêneros musicais presentes do repertório da banda⁴⁷. Após a discussão,

⁴⁷ É importante ressaltar que vimos a coletividade, as interações sociais e o diverso repertório da banda como condições concomitantes. Apesar de cada um poder estar em maior evidência em determinados momentos, as três condições são contínuas. É uma tarefa árdua discutir cada uma delas separadamente, portanto, no intuito de tornar a leitura do texto mais fluente e organizada, buscamos selecionar os episódios observados que mais evidenciam uma ou outra condição. Porém, consideramos que dessa intencionalidade de “facilitar” a leitura pode surgir diferentes entendimentos quanto a qual condição cada episódio estaria evidenciando, a

apresentaremos as considerações deste capítulo seguidas de uma pequena síntese.

4.1. Processos Coletivos de Ensino

A coletividade é uma condição mais geral em todos os processos de (re)construção da banda de música. Ela é, na verdade, uma característica intrínseca à própria existência do grupo, aliás o próprio termo banda descende do latim e significa “grupo” ou “bando” (PEREIRA, 1999). O que nos remete a uma realidade arquitetada na multiplicidade das vozes de seus agentes.

Apesar de ser uma condição tão geral e presente na constante (re)construção da banda de música, a coletividade nem sempre esteve presente nos processos de ensino musical.

Episódio 8:

O maestro estava trabalhando um trecho com o naipe de trompetes. Nesse dia só tinha dois trompetistas no ensaio e os mesmos reclamavam que não conseguiam entender o que estavam tocando em alguns momentos. O maestro parou o ensaio e revendo o trecho explicava para os alunos que eles estavam tocando a parte do segundo trompete, e que por não ter nenhum dos trompetistas que tocavam a primeira parte era mais difícil identificar o tema, porque estava faltando justamente o solo daquele trecho... nesse momento o percussionista 5 se aproximou de mim e começou a conversar. Ele disse: “a banda está se recuperando bem porque o maestro tem muita paciência pra ensinar. Antigamente não era assim, todo mundo tinha que chegar no ensaio sabendo tocar, o lugar de aprender era nas aulas de instrumento, e lá, sozinho, tocando as lições, o maestro dizia o que cada um tinha de fazer e pronto”.

Ao se aproximar do pesquisador, o percussionista, que já é um dos músicos que atua há muitos anos na Banda do Carmo, faz menção de um

respeito do que diz Penna (2008), quando o interlocutor tem um entendimento diferente do intencionado pelo locutor, esse (des)entendimento pode surgir exatamente do que foi intencionado inicialmente.

processo de ensino que não era mais vigente no grupo. O tipo de ensino ao qual o percussionista se referia ocorria por aulas individuais de instrumentos que precediam a participação do músico nos ensaios coletivos. Pelo relato, a coletividade, tão presente no dia-a-dia do convívio do grupo, não era replicada no processo de ensino musical.

Esta realidade também é recorrente em outros grupos e em diferentes momentos históricos. Em estudo realizado no interior paulista da década de 1990, Barbosa (2009) aponta de forma sistematizada os procedimentos de ensino musical mais comuns nas bandas em quatro fases: A primeira fase de aulas coletivas de teoria e leitura rítmica. A segunda fase de aulas teóricas e de leitura rítmica/melódica não entoada, com duração média de um ano; a terceira fase de execução instrumental por exercícios técnicos com leitura de métodos tradicionais ainda em aulas individuais; e a quarta fase na qual o aluno passa a frequentar os ensaios da banda e ter contato com o repertório e vivenciar a coletividade do grupo. Segundo o autor, na primeira e segunda fase é quando acontece a maioria das desistências do curso. Outra preocupação levantada pelo autor é que esse processo se torna desestimulante por demandar um longo tempo de preparo do aluno que deseja ingressar na banda, da mesma forma que percebemos em nossa experiência pessoal. Essa preocupação denota o distanciamento que esses procedimentos mantêm com relação à música em sua realidade discursiva, já que apenas na quarta fase o aluno terá contato com o repertório musical.

Essas primeiras fases de leitura rítmica/melódica não entoada (BARBOSA, 2009) não chegam nem ao nível da materialidade sonora, pois a leitura é realizada de forma falada, sem uso de instrumentos e sem entonação⁴⁸. A terceira fase desse ensino que abrange a execução instrumental de exercícios técnicos chega ao som, mas seus objetivos são estritos a desenvolver a habilidade de execução instrumental, mais ligadas ao desenvolvimento da coordenação motora (BARBOSA, 1996 e 2009; PEREIRA, 1999; BENEDITO, 2011 e MOREIRA, 2007). Ao nosso ver, ainda é necessário

⁴⁸ Mesmo com a fala do nome das notas acontecendo, o que está ausente é a materialidade sonora propriamente musical, pois a fala está servindo para uma simples identificação das notas lidas no pentagrama. Há a identificação das notas por seus nomes e não por sua entonação, afinação, função na ideia de tonalidade etc.

ênfatizar o fato de que essas fases se afastam da realidade coletiva pela perspectiva musical que vimos nutrindo, e que vimos presente no dia a dia do grupo⁴⁹. *A priori* nos limitamos a levantar que as aulas coletivas de teoria não contemplam a música posta em ação.

Ao final, após longa jornada distante do repertório e dos discursos musicais que envolvem a banda de música, os alunos são colocados em contato com esse repertório nos ensaios, chegando enfim a presenciar o fazer musical coletivo. Até o momento, o aluno ainda não havia vivenciado a música por sua discursividade concreta e estética. Situar sua atuação individual no coletivo junto ao grupo e toda a gama de significação social do discurso nos parece ser agora uma novidade para este aluno. Pela leitura de Bakhtin (2009 e 2016) e Schroeder (2005 e 2009) postulamos que a realidade discursiva da música posta em ação só é atingida no repertório em execução dentro de um contexto socialmente significativo. Portanto, essa realidade discursiva musical tem, por sua natureza, fértil terreno na coletividade a despeito das aulas individuais da primeira e segunda fases do ensino tradicional.

Como dito por Pereira (1999), e corroborando nossa análise, o ensino conservatorial é falho por privilegiar o desenvolvimento dessas habilidades técnicas, em detrimento do conhecimento musical em si, que estaria mais próximo do repertório. O autor argumenta que em muitos casos o ensino de música na banda pode estar muito mais atrelado ao ensino do instrumento do que da música em si. Nestes casos, fazendo-se valer de práticas voltadas à apropriação do repertório por meios tecnicistas e não na realidade da música, portanto desprovidos do âmbito estético. Vimos então, que essa valorização máxima do desenvolvimento das habilidades técnicas se distancia da realidade musical discursiva tanto pela ausência do repertório, quanto pela ausência da coletividade. O que fica faltando é sobretudo a multiplicidade de significações que são suscitadas na coletividade do grupo.

Para além, reiteramos ainda que diante da perspectiva que assumimos, estudar/apreender a música não é limitar-se à sua materialidade sonora ou aos

⁴⁹ Esta noção mais específica de coletividade virá logo a seguir no texto.

conteúdos técnicos musicais. Entendemos que é necessário que a música esteja presente em sua realidade concreta, discursiva e estética. Sendo assim, concordamos que se apropriar do repertório pela prática da execução mecânica do instrumento apenas, é insuficiente para que o aluno seja inserido no mundo da linguagem musical que cerca a banda de música. Esse fazer musical precisa estar envolvido no contexto imediato do ambiente social da banda, cercado de todos os agentes que ajudam a significar a música neste espaço.

Aqui chegamos a um ponto importante quanto à argumentação que construímos sobre o ensino tradicional. E a noção de coletividade que vimos nutrindo. Pelo exposto, assim como a música em ação faz sentido se posta em um contexto social coletivo, a própria coletividade faz sentido quando nutrida das múltiplas vozes dos agentes que a compõem. No episódio 1, que estamos discutindo, essa realidade fica clara não só pela falta de entendimento musical ocorrida com o aluno de trompete (pela falta da própria melodia que estava escrita para um aluno que havia faltado no ensaio), quanto na univocidade da fala do professor no ensino conservatorial criticado pelo percussionista.

A própria ideia central de dialogia de Bakhtin já remete a esta condição de coletividade dotada de uma pluralidade de significações sociais que são necessárias para se ter acesso à realidade da língua. A ela temos acesso pelos discursos proferidos em contextos sociais imediatos, e que sempre estão respondendo outros discursos (BAKHTIN, 2009). À realidade musical também temos acesso nos diálogos musicais travados dentro de um contexto social imediato (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011). Portanto, para aprender música é preciso estar inserido nesse fluxo dialógico musical. Esse fluxo não unívoco, como amplamente discutido no capítulo 1, também não é tomado como bilateral, ou como um processo que envolve duas partes, como se fossemos pensar em locutor e interlocutor. Entre ambos está a língua (PENNA, 2008) em forma de discurso (e também para nós a música como linguagem discursiva) que ecoa a diversos interlocutores no ambiente coletivo da banda. Em apoio à ideia que estamos construindo, vimos em Penna (2008) aporte de

impulsão em sua busca inicial⁵⁰ para entender a música por sua comunicabilidade. A autora discute que a própria intencionalidade do locutor pode resultar em diferentes entendimentos do discurso, o que nos leva a pensar na multiplicidade de significados, e/ou formas de acesso a compreensão do discurso musical. É nesta pluralidade de possibilidades de entendimento que passamos a pensar as mais promissoras formas de aprendizado musical. A coletividade, fértil terreno para as interações, revela essa possibilidade no ambiente social da banda. É nessa pluralidade de vozes, discursos e entendimentos que passamos a enxergar o desenvolvimento musical e a caracterização identitária da banda discutidas anteriormente.



Foto 6 Sala de aulas de teoria musical da Banda do Carmo.

Fonte: Trabalho de campo, 2017.

A imagem capturada durante o trabalho de campo mostra uma sala de aula preparada especificamente para o ensino de teoria musical. Ainda que não exista mais a prática de aulas teóricas na Banda do Carmo, a

⁵⁰ A concepção de música como linguagem apresentada por Maura Penna (2008) parte de princípios muito próximos dos quais estamos nos apropriando em nossa pesquisa. Mesmo que no desenvolver das reflexões apresentadas pela autora sua concepção tomará outros caminhos, consideramos que as contribuições das preocupações iniciais de como entender a música por sua comunicabilidade impulsiona a ideia que estamos construindo.

presença/influência do modelo de ensino conservatorial é notável pela sala ainda bem organizada com mesas e cadeiras dispostas de frente para a lousa pautada. Segundo os relatos do maestro, durante nossa visita para conhecer o espaço, “*não ocorrem mais aulas teóricas, tanto por questões práticas como por questões pedagógicas. As aulas precisam ser dinâmicas*”. Ao lado direito das cadeiras é possível observar um aparelho televisão coberto que, segundo o maestro da banda, é utilizado para passar filmes educativos e recreativos aos alunos. Esse fato nos indica a tentativa de uma modernização do ensino na banda do Carmo por procedimento mais lúdicos, dinâmicos e/ou prazerosos. O maestro relatou ainda que trabalha por aulas práticas que, em sua visão, fazem mais sentido para o aprendizado. O que esta imagem nos ajuda a ilustrar é a presença do ensino conservatorial de música sendo perpassado pela tentativa de uma eventual modernização. Além disso, fica clara a ideia de coletividade ligada apenas à presença de várias pessoas, como seria mais comum no ensino tradicional, e a ideia de processos mais lúdicos e dinâmicos como dito pelo maestro da banda.

Schroeder (2005) discute duas visões do ensino de música que se aproximam desta realidade observada na Banda do Carmo. A autora chama essas práticas de “ensino conservatorial” e “ensino tradicional *modernizado*”⁵¹, referindo-se àquele como um ensino conteudista focado no professor e este como uma tentativa de modernizar essas práticas tradicionais com diferentes abordagens práticas, porém, ambos partem de pressupostos e têm objetivos muito próximos (SCHROEDER, 2005).

Barbosa (1996 e 2009) argumenta em favor de uma prática coletiva que coloca a percepção sonora e o contato imediato com melodias conhecidas no mesmo nível de importância das habilidades de leitura e execução instrumental. A alternativa apresentada pelo autor frente às preocupações que ele apresenta é a prática coletiva através de métodos que trazem pequenas melodias arranjadas para banda⁵², chamada por ele de metodologia coletiva⁵³.

⁵¹ O ensino conservatorial e o ensino tradicional modernizado foram apresentados no capítulo 1.

⁵² É importante considerar que Barbosa (1996) descreve a metodologia coletiva por uma experiência vivenciada pelo próprio autor nos anos de 1989 e 1990 nas cidades de Nova

O autor argumenta que esta prática dá conta de trabalhar os mesmos conteúdos relacionados à leitura e técnica de execução dos instrumentos. Esta prática está mais próxima daquela que observamos na banda estudada.

Nesse sentido, a transição dos procedimentos do ensino conservatorial para a metodologia coletiva já nos parece figurar como um avanço. Isso pelo fato de adiantar a execução instrumental e incluir a materialidade sonora na fase inicial de aprendizado, que no ensino conservatorial ficava restrita à habilidade da decodificação de um sistema. Ainda, incluir melodias⁵⁴ nessa prática instrumental ao invés de exercícios técnicos vai além da materialidade sonora que foi o limite da segunda fase no ensino tradicional, colocando os alunos em contato com elaborações musicais discursivas.

A principal diferença entre o ensino conservatorial e o ensino pelas metodologias coletivas é que neste as aulas são coletivas desde o início com a presença da música posta em ação. A habilidade de leitura vai se desenvolvendo paralelamente à habilidade de execução instrumental, enquanto que no ensino conservatorial se trabalhava a leitura muito antes do instrumento. O critério para se começar a trabalhar a leitura é uma habilidade mínima de produção sonora no instrumento, geralmente desenvolvida em poucas aulas. O que, a nosso ver, mantém o desenvolvimento das habilidades de execução instrumental e leitura em nível de igualdade de importância. A principal contribuição que vemos nas metodologias coletivas é uma evidente aproximação dos processos de ensino com a realidade do convívio no dia-a-dia e com o objetivo prático da banda, tocar o repertório nas apresentações.

Contudo, quanto aos procedimentos das metodologias coletivas ainda nos restam algumas reflexões. Pela perspectiva que adotamos, a realidade

Odessa/SP e Sumaré/SP com o uso do método coletivo para bandas estadunidense chamado Hal Leonard Elementary Band Method de Harold Rush (1966), sendo que mais tarde o próprio Joel Barbosa viria a publicar o Método Da Capo de ensino coletivo para bandas, no qual o autor se utiliza de melodias folclóricas brasileiras. Mais próximos da realidade dos estudantes brasileiros, consideramos ainda que as melodias folclóricas utilizadas não são, necessariamente, parte do repertório praticado tradicionalmente pelas bandas de música brasileiras.

⁵³ Passaremos a adotar o termo “metodologia coletiva” para nos referirmos ao uso de métodos coletivos em aulas coletivas de instrumentos na banda de música.

⁵⁴ Ainda que o próprio Joel Barbosa assume que na metodologia coletiva os exercícios técnicos não são abandonados ao abrir espaço para o uso de melodias como ferramentas pedagógicas.

discursiva da música deve ser privilegiada no processo de aprendizado musical, no caso da banda o repertório é que assume esse espaço privilegiado. Barbosa (1996) atribui à coletividade proporcionada pelas metodologias coletivas uma eficiência do desenvolvimento da escuta e percepção harmônica e melódica em diferentes formas e texturas. Além do desenvolvimento das habilidades de leitura e execução instrumental de igual eficiência com relação ao ensino tradicional. Esses argumentos iniciais nos remetem a uma forte aproximação das metodologias coletivas com o ensino tradicional *modernizado* discutido por Schroeder (2005), que se diferencia do ensino conservatorial (ensino tradicional) por suas formas de abordagem prática, sobretudo, pela prática instrumental coletiva. Porém, ambos mantêm similaridades nutridas em pressupostos ligados ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Para além de um ensino que fundamente sua eficiência na evidência do desenvolvimento de habilidades técnicas, estarmos nutrindo um ensino musical que deverá servir ao fazer musical coletivo e participativo. É na coletividade participativa que vemos o terreno fértil para a troca de percepções, perspectivas, sensações e diferentes significações musicais durante as aulas e ensaios.

Schroeder (2009) aponta que o nível musical discursivo é privilegiado em atividades ao tocar de ouvido e por imitação, dessa forma, privilegiar essas práticas e retardar a introdução da leitura seria uma postura mais adequada. A preocupação da autora nesse momento é a necessidade da fluência musical para um aprendizado discursivo da música, posta em atividade. Esta fluência se aproxima da ideia da música por sua comunicabilidade (PENNA, 2008) prática entre locutor e interlocutor. O educador Keith Swanwick também nutre uma preocupação com a fluência musical ao afirmar que "...a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever" (SWANWICK, 2003 p. 69), este autor levanta a ideia de como esse princípio poderia afetar os ensaios de bandas. Essa preocupação nos parece relevante para refletir sobre as práticas adotadas no ensino pela metodologia coletiva. No momento de aula com execução musical e leitura, o aluno está realizando várias tarefas ao mesmo tempo, estando ainda em fase inicial, sem grande familiaridade com o instrumento e com a leitura. Ao mesmo tempo, a presença das melodias nessas aulas é apresentada grafada em partituras, e não em sua

materialidade sonora e discursiva (ainda que após começarem a executar os alunos poderão ter as primeiras referências sonoras da música dadas, nesse caso, por eles mesmos). Nesse sentido, o ensino pelas metodologias coletivas, como descrito por BARBOSA (1996 e 2009) ainda estaria partindo da leitura em direção à materialidade sonora, mesmo que em um período de tempo mais curto, quase que imediato.

Faz jus esclarecer que não estamos inferindo contradição às metodologias coletivas que bebem das fontes piagetianas, como no caso do próprio Joel Barbosa, que se apoia em Swanwick. O caso é que o próprio Keith Swanwick privilegia o aprendizado por “*vivência auditiva e oral*” com outros falantes antes do “*texto escrito ou outras análises*”, porém não atribui a esse processo o objetivo de se alcançar a habilidade de leitura (SWANWICK, 2003 p. 69, grifos meus). O autor se posiciona argumentando que em algumas situações a habilidade da leitura musical é desnecessária (SWANWICK, 2003)⁵⁵. O que vemos na fala de Swanwick é um grau de “neutralidade” quanto a essa habilidade que no ambiente de banda é uma necessidade condicional para o fazer musical. Da mesma forma que enxergamos a leitura como um desafio por configurar-se com uma necessidade condicional, as metodologias coletivas não ignoram essa condição sob a qual as bandas atuam ao pensar o ensino de música mais específico nessas condições. Aqui esbarramos num limite de pesquisas que poderiam dar suporte teórico mais específico ao ensino de música nas bandas. Por conseguinte, assim como as metodologias coletivas, vamos formulando nossas propostas e reflexões apoiados em estudos que pensam o ensino de música como uma forma de educação musical que ocorre em situações mais gerais, atreladas à musicalização, iniciação musical etc. Pela perspectiva que adotamos da música como forma de linguagem discursiva, o aprendizado se dá no fluxo de enunciados concretos, emitidos por agentes de um mesmo contexto social imediato. A fluência na participação desse processo dialógico musical é a maior evidência do aprendizado. O que precisa ir além do desenvolvimento de habilidades

⁵⁵Swanwick enfatiza os procedimentos de tocar de ouvido e realizar atividades de troca de ideias musicais por sua materialidade sonora nas aulas iniciais, ou com alunos estudantes. Porém, o autor não infere que os níveis de desenvolvimentos musicais mais avançados estejam necessariamente ligados à habilidade de leitura.

técnicas. Sejam elas ligadas à compreensão de um sistema de representação gráfica ou da manipulação instrumental. Ainda que ambas sejam necessárias para o fazer musical na banda, não é nelas que vimos o aprendizado da música em si acontecer.

Sendo assim, a aproximação dos processos de escuta, leitura e execução com o aprendizado da leitura feito pelas metodologias coletivas (processos que eram desprivilegiados com relação à leitura no ensino tradicional) figura para nós como relevante avanço. O que ainda se pode avançar é quanto à gama de significações sociais carregadas pelos signos, tanto no sistema simbólico musical de forma geral, como no sistema da grafia de partitura. Pela perspectiva que adotamos essa gama de significações se faz presente no repertório da banda. Schroeder (2005) aponta que é necessário partir da realidade musical discursiva em direção a se alcançar o conhecimento dos sistemas e códigos. O que ainda vemos ocorrer, tanto no ensino conservatorial quanto no ensino pelas metodologias coletivas, ainda é o contrário disso. Mesmo que em períodos de tempo muito diferentes que consideramos importante avanço nas metodologias coletivas.

A livre interação, participação de alunos de diferentes níveis de experiência musical nas mesmas aulas e a mediação do educador vão proporcionar o processo de significação social da música. Os alunos estarão expostos aos discursos musicais completos e vivenciando esta experiência de maneira fluente, interativa e lúdica com a mediação social necessária a uma significação desta natureza. A partir de agora passamos a discutir as potencialidades pedagógicas que vimos aflorar com maior evidência nas situações de interações entre os componentes da banda.

4.2. Um fértil terreno para as interações sociais

A condição mais geral sob a qual a banda atua, a coletividade, aponta diretamente para o desdobramento de múltiplas formas de interação social. A primeira que traremos é a interação também presente nos processos de aulas.

Episódio 9:

Neste momento, enquanto o maestro fazia algumas explicações aos alunos de percussão, os músicos de instrumentos de sopro voltaram a conversar, em alguns casos apontavam para a partitura, experimentavam tocar um pequeno trecho e voltavam a conversar e apontar para a partitura; a aluna de flauta1 disse: "...é assim esta parte..." e tocou o trecho novamente, a aluna de flauta2 observou e depois tocou também perguntando se a execução estava correta, sendo aprovada pela aluna de flauta1.

Este caso nos desperta para discussão da coletividade em meio um aprendizado coletivo/participativo, regado a múltiplos processos de interação que inclui a ideia de mediação de um aluno para outro.

Apesar de estar participando do ensaio ativamente, tocando seu instrumento, a aluna de flauta 2 não havia ainda compreendido como tocar determinado trecho da música que estava sendo ensaiada. Isto foi percebido pela aluna de flauta 1, que a ajudou tocando e exemplificando a execução do trecho. O maestro da banda, enquanto fazia uma explicação com os alunos de percussão, não parecia se incomodar com a conversa dos alunos, ao passo que esse tipo de colaboração nessas brechas durante o ensaio parece ser uma prática comum na Banda do Carmo. O que queremos evidenciar neste caso não é uma teorização do tipo de referência dada à aluna de flauta que estava tendo dificuldade (referência visual, sonora, expositiva etc), mas a participação coletiva no aprendizado, e a abertura para as múltiplas vozes que ecoam no fazer pedagógico do ambiente da banda. A liberdade dada pelo maestro da banda em não se importar com os "zuidos" de conversas paralelas durante sua explicação, acabou por possibilitar um processo de aprendizado, sanando uma situação que não havia sido resolvida nos processos formais. A aluna de flauta 2 teve nesse episódio a possibilidade de perceber o que precisava ser feito de maneira que lhe foi significativa.

Para Bakhtin (2009) as ideologias constituídas⁵⁶ se formam alimentando-se das ideologias cotidianas, ao mesmo tempo em que passam a transformá-

⁵⁶ Para melhor compreensão das ideias conceituais de ideologia do cotidiano e ideologias constituídas, ver capítulo 1. Por hora, lembramos que não encontramos um termo recorrente

las. Penna (2008) e Schroeder (2005) concordam que, partindo da ideia de música por sua comunicabilidade e em sua realidade concreta posta em prática, apreendê-la é mergulhar na linguagem musical. Essa rede de formação e transformação discursiva musical figurada no ambiente social da banda é onde se pode mergulhar nessa linguagem musical. Nesse contexto, aprender música é adentrar nessa rede de significações da banda, num plano mais geral por seus discursos complexos, e por um plano mais específico participando dos seus discursos cotidianos. E a partir disso passar a cumprir também o papel de agente transformador dessa trama de discursos musicais.

Ao evidenciarmos a importância dos processos coletivos de aprendizagem concordamos com Barbosa (2009) que neles as habilidades de execução instrumental e leitura podem ser trabalhadas simultaneamente a outras. Como as percepções auditivas harmônicas, melódicas e rítmicas. Para além disso, consideramos ainda que os vários fluxos comunicacionais podem ofertar pontos de referências mais próximos da realidade cotidiana dos alunos, levando-os a um aprendizado mais significativo. Não só permitir, mas promover essa pluralidade de ideias pode potencializar os processos pedagógicos na banda de música, mesmo que essas situações sejam limitadas a momentos específicos das aulas e ensaios.

Consideramos ainda que esses múltiplos processos dialógicos entre os componentes da banda poderão ser ainda mais significativos como potencialidades pedagógicas na medida em que o repertório escolhido estiver presente no dia a dia de todos. Isto promoverá uma fluência que vai além do nível da concretude sonora, possibilitando também maior fluência destes diálogos e processos de compreensão musical. Isso nos alude a supor que a dificuldade da aluna da flauta poderia estar limitada apenas ao nível concreto sonoro, pelo fato da questão ser rapidamente resolvida, porém, o que foi decisivo na solução da dificuldade extrapolou esse limite pela própria proximidade ideológica entre alunos, mais ajustado do que entre maestro e alunos. Ao nosso ver, a música em si não está limitada à concretude sonora,

para a ideia de ideologias constituídas. Ela figura como a ideia dos discursos submissos aos valores morais e costumes formados em cada sistema ideológico de maneira coletiva.

pois perpassa ainda toda a gama de significações socialmente construídas. Portanto, o envolvimento com um repertório que lhes seja próximo da realidade cotidiana pode intensificar a potencialidade do aprendizado coletivo/participativo. Aprofundaremos a discussão sobre o repertório da banda na parte final deste capítulo.

Além destas brechas ocorridas durante os momentos formais de aulas e ensaios, a coletividade se mostra construindo outros processos de relações em momentos e convivências diversas entre os membros da banda.

Episódio 10:

Todos chegaram para o ensaio ainda nos minutos finais da aula coletiva, e começaram a conversar animados, muitos tocavam seus instrumentos (trechos de músicas do repertório já visto em ensaio), por vezes os alunos trocavam de instrumentos e por vezes queriam “brincar” um pouco tocando na bateria. Alguns comentários puderam ser ouvidos como “... nossa, como é diferente tocar essa música no sax...”

Em momentos de convivência coletiva que saem do meio das aulas e ensaios (geralmente nos intervalos, horários que antecedem aulas e ensaios, ou ainda pós o final destas atividades) são prolíferas as interações e brincadeiras musicais. No caso descrito acima, todos os músicos estavam chegando para o ensaio da banda ao final de uma aula que o antecede. A descontração do momento de reencontro entre os amigos acabou desembocando em brincadeiras de troca e experimento de diferentes instrumentos. Ao experimentar um instrumento diferente daquele que toca na banda, os músicos tentavam tocar os trechos mais conhecidos das músicas do repertório da banda. Por vezes o aluno que estava emprestando o instrumento para ser experimentado pelo amigo dava algumas explicações, mostrava a posição das mãos e dos dedos etc. O comentário descrito no final do episódio em questão (...nossa, como é diferente tocar essa música no sax...) aponta para diferentes percepções acerca do repertório (ou dos trechos que estavam tentando tocar) ao trocar de instrumento. Muitas minúcias poderiam explicar a sensação de uma nova percepção acerca da mesma música: o fato de o

saxofone ser transpositor afinado em Mi Bemol, sendo que a referência do aluno era a flauta que é afinada em Dó, a diferença da embocadura e projeção de som somadas ao diferente timbre dos instrumentos etc. Porém, o fato que nos chama a atenção é que o repertório era o mesmo que o aluno já conhecia, o trecho tocado já era conhecido, mas a sensação de percepção mudou. Na banda do Carmo, essa curiosidade por outros instrumentos foi vista além destes momentos de descontração:

Episódio 11:

O maestro solicitou a leitura e execução da lição 14. Fez algumas explicações aos alunos na percussão. Enquanto isso, trombonista 4 fazia perguntas e tirando dúvidas com o trombonista 1 que na ocasião estava ao lado dele, mas tocando sax tenor.

Neste outro momento de aula coletiva, registramos um trombonista que voltou a frequentar as aulas para praticar o saxofone. Em conversa informal o aluno declarou que queria apenas “*aprender mais da música e saber tocar um instrumento diferente*”. O que “*lemos*” desta situação é que o interesse principal do aluno não estava em um instrumento em si, ele viera para uma aula de iniciantes mesmo já fazendo parte da banda, começou a aprender outro instrumento, o que nos leva a entender que seu interesse está mais ligado à participação coletiva, estar presente na aula, no espaço da banda, seu interesse está mais próximo da música e da banda do que no(s) instrumento(s) que escolheu tocar.

Se no episódio 10 concluímos que a simples troca de instrumento provocou diferentes sensações de percepção do repertório, e nesse episódio 11 que a troca de instrumento foi levada a outra esfera (de participar de aulas formais do novo instrumento), inferimos que o real interesse não está concentrado no instrumento. Focamos na possibilidade de diferentes percepções do que já é conhecido (repertório) no uso de um intermediário diferente, pela troca do instrumento. Quando o trombonista que passou a frequentar as aulas de saxofone diz que gostaria de aprender mais da música, essa sensação de algo diferente no mesmo conteúdo nos parece clara. Apesar

de ele estar tocando as mesmas melodias, músicas e exercícios que já tocara no trombone, considerou que aprenderia mais refazendo o mesmo processo mediado por outro instrumento musical.

Essa prática ficou mais evidente e nos pareceu ainda mais comum no naipe de percussão em vários episódios registrados, dos quais traremos alguns para analisar.

Episódio 12:

O percussionista 4 deu lugar ao percussionista 5 em seu instrumento (tambor pequeno), o percussionista 5 também era iniciante, o percussionista 6 tocava no bumbo, o percussionista 3 tocava na bateria, o percussionista 2 nos tambores que faziam as partes de tímpanos, e o percussionista 4 passou a tocar em um surdo.

Episódio 13:

A próxima música a ser ensaiada foi o “Tema da Vitória” (Eduardo Souto). Antes de iniciar, o percussionista 3 passou a ensinar o percussionista 5 como deveria tocar agora o surdo, enquanto que o 3 continuava na bateria, o percussionista 4 passou a tocar agogô.

A troca de instrumentos musicais entre os percussionistas da banda era tão prolífera durante os ensaios, que em alguns momentos tive até uma certa dificuldade para registrar a tempo cada nova configuração após cada troca. O que prevalecia era que em cada música uma nova configuração instrumental era organizada; além disso, era perceptível que havia uma preocupação dos percussionistas mais experientes (que exerciam uma certa liderança no naipe) quanto aos percussionistas menos experientes, estes tocavam uma quantidade mais restrita de instrumentos. Alguns eram mais “fixos” em determinados instrumentos, como era o caso do percussionista que tocava o bumbo⁵⁷. Ao

⁵⁷ O percussionista que tocava o bumbo já era um dos mais experientes do grupo. Para nós, essa fixidez de atuação no bumbo parece muito comum. Talvez pela função do próprio instrumento, que com ampla projeção sonora e função específica de marcação de tempo (sobretudo em marchas e dobrados) tem forte influência na manutenção do andamento na performance do grupo. Pela nossa experiência pessoal, averiguamos alguns casos em que, há muitos anos tocando esse instrumento, o “bumbeiro” já não demonstrava muita prática com

passo em que o músico ia ficando mais experiente passava a tocar mais instrumentos. Em muitos casos a falta de um ou mais músicos durante o ensaio provocou uma nova configuração, meio improvisada, de músicos e instrumentos utilizados em cada música. Esta mudança “improvisada” sempre acontecia com naturalidade. Essa naturalidade pode ocorrer até mesmo pela diversidade de instrumentos do naipe, além da situação de que alguns instrumentos são mais utilizados em determinadas músicas. Existe a necessidade de que cada percussionista aprenda a tocar vários instrumentos. Isso ocorre porque a banda toca um repertório muito variado. Esse intercâmbio não parece que seria tão prolífero em um grupo musical focado em determinado gênero musical. Numa banda de Rock o baterista toca apenas bateria, num grupo de forró e baião a variedade de instrumentos é pequena (Zabumba, triângulo) e assim por diante. Sem o intuito de estender essa discussão de maneira aprofundada, registramos essa constatação: se a banda de música atua em condições gerais que demandam e provocam seu desenvolvimento como grupo, o naipe de percussão tem na necessidade de um domínio técnico de variados instrumentos uma condição própria de atuação.

Voltando à banda de música pesquisada, ela agrega grande variedade de instrumentos e possibilidades de combinações. Para tocar algumas músicas, como foi o caso do tema da Vitória, pode se usar a bateria montada sem muitas outras variações, para se tocar o tema da Abertura Solene de 1812 de Tchaikovsky é possível utilizar de teclados de diversos materiais, e assim por diante.

Durante alguns ensaios pudemos perceber outra dinâmica que envolvia alunos de instrumentos de sopro.

Episódio 14:

O maestro apresentou uma aluna nova que vinha da cidade de Cabreúva/SP para aprender clarinete, estando ela na primeira

outros instrumentos. O que não tira uma certa atribuição de valor a esta posição, almejada pelos percussionistas mais novos.

aula, iria tocar percussão também para iniciar o aprendizado da leitura e execução das figuras musicais. Quatro alunos na percussão... O percussionista 5 tocava no bumbo, o aluno flautista 5 tocava na caixa, a aluna nova que se apresentara para sua primeira aula na intenção de tocar clarinete, tocava no surdo, e a filha do percussionista 4 que iria esperar o pai participar da aula, foi convidada a tocar um instrumento de percussão também.

Aqui vimos o maestro da banda utilizar da ideia de alunos iniciantes de instrumentos de sopro tocarem percussão de modo temporário para iniciar o aprendizado da leitura rítmica e execução da mesma. Não pudemos apurar com o maestro de onde essa ideia se originou, mas está claro que o mesmo está se utilizando de uma variação na execução instrumental para desenvolver habilidades específicas. Ou seja, aquilo que vimos ocorrer nos momentos lúdicos e de descontração inserido nos momentos de aulas mais formais. Os instrumentos de percussão utilizados nesse momento eram os tambores, que têm projeção de som já pronta mesmo em uma execução básica de alunos iniciantes (já que os instrumentos de sopro dependem de um desenvolvimento básico da técnica de embocadura para se chegar à projeção sonora, o que consiste em um processo mais demorado que o manuseio simples das baquetas). Pareceu-nos que o maestro estava buscando equilibrar o grau e dificuldade da execução instrumental para focar o desenvolvimento da leitura rítmica. O que acaba adentrando nesse fluxo de maneira não intencional é a abertura para diferentes percepções do que se toca pela execução de diferentes instrumentos.

Além disso, o fato de a aluna ingressante poder participar imediatamente da aula coletiva a inclui de maneira participativa no discurso musical. Ela participa de pronto da música em atividade, cujo processo de significação passa a ser mediado também pelos outros alunos e não só pelo maestro, como seria em uma aula individual. Isso ocorreu independente de um desenvolvimento prévio de habilidades técnicas. Diferindo quanto ao objetivo

de se chegar a leitura⁵⁸, a estratégia do maestro converge com a ideia de Swanwick (2003) quanto privilegiar a vivência no fazer musical prático. Se para apreender a linguagem musical é preciso estar imerso nessa realidade plural discursiva (SCHROEDER, 2005), a banda cumpre esse papel a seu modo, submissa às suas condições de atuação. Uma vez que os discursos são significados em contextos sociais imediatos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) é preciso considerar as condições desse contexto imediato do ambiente da banda. Nesse episódio vemos a possibilidade de não abandonar a habilidade da leitura, e ao mesmo tempo não lhe atribuir protagonismo na aula de música. A coletividade e as múltiplas interações sociais figuram, na banda, como férteis terrenos para o aprendizado musical discursivo.

A rigor, o que vimos em trabalho de campo até então relatado, foi o interesse espontâneo dos alunos em experimentar diferentes instrumentos em momentos de descontração. No caso do trombonista, esse interesse foi levado adiante quando o mesmo passou a frequentar aulas de iniciantes para tocar saxofone. E, por fim, vimos essa variação da execução instrumental sendo utilizada como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades específicas. O interesse nas situações não intencionais de aprendizado pode ter despertado novas percepções e interesses musicais nos alunos. Consideramos que o que fica em evidência é a música por sua discursividade. É na música, ou no discurso musical da banda como uma forma de ideologia constituída que se percebe uma caracterização identitária do grupo frente à sociedade. Diferentes percepções e sensações ao experimentar diferentes instrumentos ocorrem ao adentrar o ambiente da banda como agente participante/falante. Ou seja, interagir com a banda a partir do seu contexto mais imediato inclui a utilização de meios específicos. Como diz Swanwick (2003, p. 69) sobre a leitura, "...é um meio para um fim...". Com o tempo, desenvolver essas habilidades técnicas ampliará as possibilidades de expressão e transformação desses agentes. Isso não altera simplesmente a caracterização identitária da banda, mas dá aos participantes egressos o papel

⁵⁸ Apesar de ser esse o objetivo apresentado na fala do maestro, essa questão não invalida a vivência musical experienciada pela aluna. Acrescentamos que ao observar a aula, vimos a aluna muito mais atenta às orientações verbais e percepção auditiva das situações nas quais estava atuando do que voltada a apreender a leitura.

de transformar essa realidade ao tornar-se um falante musical desse ambiente. Da mesma forma como a banda vêm se (re)construindo historicamente, na coletividade, por múltiplos processos interacionais perpassados pela música, o repertório.

A necessidade de tornar essa prática oficial ao frequentar as aulas com outro instrumento revela a validação dos processos sistematizados de ensino como válidos. Ou uma simples necessidade de aprender mais do instrumento em questão. Ou ainda o fato de o aluno querer tocar saxofone porque o próprio maestro da banda é saxofonista. Quando o maestro se utiliza da ideia da execução de instrumentos de percussão para desenvolver uma habilidade específica, vemos uma tentativa de modernizar uma prática do ensino conservatorial (que coloca a leitura rítmica como a primeira habilidade a ser desenvolvida) adicionando a execução instrumental no aprendizado da leitura. Além disso, entendemos que existe um processo interacional e refratário dos momentos de lazer e descontração com os momentos de ensino sistematizados. As brincadeiras em diálogo com as aulas formais. Ou seja, o terreno de férteis interações sociais acaba por fazer brotar também importantes interações entre processos educacionais como forma de potencializar o ensino de música na banda.

Entendemos que ao interagir com diferentes instrumentos os alunos são expostos a diferentes sensações de percepção das músicas e do repertório. Tendo no repertório em prática a realidade da música e uma das potencialidades pedagógicas da banda, essa prática pode contribuir para inserir a pessoa mais profundamente no ambiente social do grupo. Os benefícios podem variar de uma visão mais ampla dos arranjos, das funções de cada naipe, ao desenvolvimento de diferentes habilidades que são mais características da execução de cada instrumento. Estamos nos afastando da ideia de desenvolver habilidades isoladas da realidade musical (como aprender primeiro a leitura rítmica, depois o instrumento e depois a música, como no ensino conservatorial), mas continuamos considerando a necessidade do desenvolvimento das habilidades para se inserir na banda. Conservar a presença da partitura como opção de ponto de apoio ao aluno durante os

processos de aulas; manter variada execução instrumental e não instrumental desde o início; e promover a interação entre os alunos, é para nós potencializar o ensino de música, é promover um processo de aprendizado coletivo/participativo e interacional.

A discussão pode se estender sobre a utilidade disso para aprender a música uma vez que equilibramos as habilidades a serem desenvolvidas. Por fim, o ensino torna-se também democrático ao possibilitar que o aluno tenha uma experiência mais ampla do instrumental da banda, e assim ter mais subsídio para escolha do instrumento que quer tocar. O episódio abaixo relatado, de um estudo realizado no estado da Bahia, mostra tanto a escolha arbitrária do mestre que indica qual instrumento cada aluno deve tocar, quanto relata a falta de diversidade e referências sobre as opções de instrumentos que os alunos ingressantes podem escolher:

Para outros músicos, o mestre escolheu o instrumento. José Eduardo R. dos Santos (União dos Ferroviários, 45 anos) relatou: “torci para que o mestre me desse o trombone, pois eu ouvi e me apaixonei”; Jeanderson Santana dos Reis (Terpsícore Popular, 22 anos) ponderou que “o meu mestre me deu o instrumento e acordo com minha adaptação” (BENEDITO, 2011, p. 83).

Em nosso histórico pessoal vivenciamos uma situação parecida, o desejo inicial era de tocar trompete, mas por indisponibilidade de instrumento passamos a estudar o saxofone. O instrumento mudou, mas a banda e a música permaneceram. Neste momento, a execução instrumental não é a única questão que estamos discutindo, pode ser que o mestre escolha o instrumento de cada um considerando além do porte físico para manuseá-lo, a necessidade imediata do grupo, ou seja, de qual instrumento está precisando para melhor equilibrar os naipes.

A seguir, uma outra situação presenciada envolvendo a questão da leitura.

Episódio 15:

Nesse momento o maestro passou a uma atividade de execução com palmas da lição 15, é uma lição exclusiva de leitura rítmica, então todos leram e executaram com palmas.

Seguiu o mesmo procedimento com a lição 16 (rítmica a duas vozes). E também executou a lição 16 com os instrumentos, determinando o maestro quais notas cada aluno tocaria.

Vemos como positivas as tentativas de articular atividades de aulas que não tomem como objetivos principais o desenvolvimento da leitura e da execução instrumental. Abrandar a exigência de atenção em uma das habilidades para focar a outra parece-nos uma estratégia acertada quando voltada a aproximar a prática pedagógica com a experiência da *performance* do grupo. Mesmo que ambas as coisas precisem estar presentes, o que deve estar em evidência é a música em ação, dotada das significações sociais do ambiente da banda.

No episódio acima vimos ainda outro procedimento muito comum das metodologias coletivas. A execução não instrumental, seja ela vocal e até corporal (consideramos além da percussão corporal, a execução de movimentos, danças, caminhar, correr etc) também pode adentrar o fluxo de diversidade da execução instrumental. A “execução não instrumental” pela dança e marcha, canto dos temas do repertório e até das partes do arranjo, ritmos e células em palmas trará maior proximidade da *performance* da banda para as aulas e ensaios. Segundo Swanwick (2003) esse tipo de procedimento de se utilizar de habilidades já conhecidas pelos alunos para se chegar a conhecer o novo é comum entre vários educadores dos métodos ativos em educação musical. O autor cita este princípio presente no pensamento de Carl Orff, Émile Jacques-Dalcroze, Shinichi Suzuki e Zoltán Kodály. Keith Swanwick aponta que para Kodály esse princípio está ligado ao objetivo de se chegar à leitura e escrita musical, e se posiciona divergindo apenas em considerar que a habilidade de leitura é desnecessária no fazer musical em diferentes culturas. Para além disso, percebemos que explorar execuções mais próximas das habilidades já presentes nos alunos⁵⁹ pode ofertar diferentes sensações e percepções da música. Assim como Swanwick (2003), não consideramos

⁵⁹ Não estamos inferindo necessidade de se explorar apenas as habilidades que os alunos já têm desenvolvidas. Mas, também, a possibilidade de se explorar habilidades mais imediatas como na execução de alguns instrumentos de percussão que dependem de uma manipulação mais simples. Ou mesmo na diversificação dos instrumentos de sopro que têm digitação análoga àquela do instrumento que o aluno já conhece. E ainda a execução não instrumental, seja ela vocal ou corporal.

apenas que esta diversificação na execução possa auxiliar a habilidade da leitura. Mas consideramos que para o fazer musical na banda, é preciso manter o olhar atento a esta habilidade. Essa diversidade está, para nós, mais ligada a potencializar e enriquecer a vivência musical na prática, contemplando a materialidade sonora e a gama de significações sociais da música.

Além disso, o que nos fica claro é que ao diversificar os tipos de execução musical (instrumental ou não instrumental), estamos abrandando as dificuldades de execução, enquanto que as habilidades de leitura poderão ser exploradas com maior atenção. Os alunos poderão ainda se servir da diversidade de instrumentos com propósitos a compreensão de trechos, ou até de uma das habilidades mais desafiadoras. Um aluno de instrumento de sopro utilizar da execução da percussão para compreender determinado trecho rítmico pode garantir a manutenção da fluência musical durante o processo. O que não ocorreria caso insistisse em praticar a coordenação motora do mesmo instrumento durante a aula. Tocar o instrumento desejado em uma música e participar com ritmos corporais, dança (marcha) e/ou canto do tema de outra música pode dar tempo ao aluno continuar participando do fazer musical.

O que ainda vemos como necessidade é a ideia de que o repertório conduza esses processos. O repertório, como vimos afirmando, pode aproximar as aulas e ensaios com a experiência da banda de tocar nas apresentações.

4.3. A diversidade de gêneros musicais no repertório da banda

A diversidade de gêneros musicais presentes no repertório da banda, além de figurar como uma condição sob a qual a banda acaba atuando, é vista por nós também como uma das principais potencialidades pedagógicas do grupo. O repertório também está presente no objetivo final da prática da banda. Assim como tem fundamental papel condutor dos processos interacionais pelos quais a banda e ele mesmo se (re)constroem continuamente na sociedade. Buscaremos agora mostrar pelos casos selecionados do trabalho de campo

como o repertório emerge numa potencialidade pedagógica ao ser colocado também como fio condutor do ensino musical.

Episódio 16:

Durante a apresentação, entre uma música e outra, um dos saxofonistas acaba por comentar sua admiração pelo maestro da banda que ocupa o cargo há pouco tempo. O músico elogia a formação do repertório com músicas “conhecidas” e que são possíveis de serem tocadas pela banda. Ele estende o comentário dizendo que “tocar apenas dobrados não dá porque é muito difícil e as pessoas não conhecem mais os dobrados como antigamente”.

Episódio 17:

“...a manifestação do público era ainda mais intensa quando a banda tocava as músicas “Tema da vitória⁶⁰” de Eduardo Souto, e “Get Lucky” da dupla francesa de música eletrônica, Daft Punk. Nestes momentos de manifestação do público, os componentes da banda também demonstravam clara animação, ao perceber a manifestação do público como uma forma de “aprovação”, por vezes o maestro da banda decidia tocar a mesma música novamente...”.

Estes dois casos já discutidos no capítulo 3 nos servem agora de início da discussão do repertório como potencialidade pedagógica. O componente da banda comenta de forma positiva o fato de o repertório em execução naquele concerto ser de conhecimento da comunidade. A presença do repertório no dia a dia da comunidade, evidente de forma muito clara também no segundo caso apresentado, aponta para o sucesso do concerto do grupo, e também é relacionado à possibilidade da execução instrumental com maior facilidade. Sem uma análise mais profunda do grau de dificuldade a que se referia o músico, nos é possível diferenciar os “dobrados” aos quais ele se refere e o repertório em execução naquele momento pela parte final do seu comentário

⁶⁰ Neste caso o processo interacional pode ser tratado como contínuo (reincidente), por se tratar de uma música comumente tocada pelas bandas de música, sendo que será contínua na medida em que o público já tiver tido contato com uma execução da mesma pela banda.

onde indica que o repertório atual é mais conhecido. O que é confirmado no episódio que segue. Como vimos discutindo amplamente, consideramos que a realidade da música está em sua realização prática (SCHROEDER, 2005 e 2009), da forma como a realidade da língua está em seu discurso (BAKHTIN, 2009 e 2016). Na música isso é evidenciado inicialmente pela importância do caráter de comunicabilidade que ela carrega (PENNA, 2008); para nós, essa realidade fica ainda mais evidente quando o discurso musical é fluente, como discute Schroeder (2005) e Swanwick (2003).

Ao contrário do que observamos nos modelos de ensino praticados em sua maioria, chamamos a atenção de que a necessidade de se partir o aprendizado musical do repertório vai além de contemplar todo o conteúdo técnico empregado naquele enunciado, ou naquela obra. Partindo da ideia de música como linguagem discursiva é preciso considerar também que toda obra (ou enunciado) está inserida num contexto sociocultural. Todo o conteúdo técnico de uma obra é concebido na confluência da realidade social, cultural e artística de uma época, como era percebida pelo artista/compositor, e representada em sua obra, refletindo e refratando uma ideia de estética (no sentido de estilo⁶¹ musical) construída e determinada por um grupo de pessoas que viveram em uma determinada época num mesmo local. Essa situação não poderia ser reproduzida exatamente como ocorreu no citado contexto. Ao máximo, em uma situação de ensino musical que busca produzir **repertório pedagógico** atrelado a determinado estilo musical, com seus objetivos primários voltados a facilitar a execução, poder-se-ia promover apenas um diálogo com as obras de determinada cultura e época. Porém, é necessário ter em mente que uma obra pedagógica, criada fora do contexto social do estilo que busca reproduzir, não foi concebida dentro da ideia de um idioma musical específico. Ela partilha de um grupo de obras musicais que dialogam entre si muito mais pelo que elas têm em comum acerca de conteúdos técnicos. Portanto não vemos na criação de um repertório sistematizado por hierarquia de complexidade de conteúdos técnicos uma relação direta com a

⁶¹ Creemos ser necessário esclarecer que, neste caso, não estamos utilizando o termo “estilo” no sentido bakhtiniano do termo, que tem uma conotação de estilo pessoal, ou seja, característica individual de enunciação

representação de uma visão de mundo de um grupo de pessoas que viveram em um determinado lugar na mesma época. Neste caso, o repertório fica submisso aos conteúdos musicais. O ponto de apoio para a criação desse tipo de repertório que é discutido por Schroeder (2005), é o mesmo ponto que há em comum entre o ensino conservatorial e as suas tentativas de modernização. Submeter o processo de ensino musical a determinados níveis de complexidade de seus conteúdos técnicos. A condução do ensino nesses casos fica conduzida por uma progressão de complexidade desses conteúdos técnicos.

O que vimos dessa prática em primeiro lugar é que tal processo pode se afastar da realidade estética dos alunos. O aluno volta a assumir uma posição de recepção passiva de conteúdos e repertório como é mais comum no modelo de ensino conservatorial, abandonando sua participação ativa no processo, que ficaria limitada apenas ao nível da abordagem prática de cada professor em cada situação. Assim como aponta Fonterrada (2008), a participação ativa dos alunos tem relevância primordial nos métodos ativos em educação musical. Como já discutimos neste capítulo, os métodos ativos muito se aproximam e dão suporte às metodologias coletivas de bandas. Essas concepções também se aproximam do modelo de ensino tradicional *modernizado* discutido por Schroeder (2005) e se diferenciam do ensino conservatorial por uma abordagem mais dinâmica e participativa dos alunos na prática. O que estamos inferindo nesse momento é que a participação ativa dos alunos precisa ir além dos procedimentos pedagógicos práticos no dia-a-dia das aulas. Ela precisa ser considerada também no planejamento e na escolha do repertório, por exemplo. Pela perspectiva que adotamos, é preciso explorar todos os níveis possíveis de participação ativa dos alunos, tornando os mesmos em agentes transformadores dos processos de ensino da mesma forma que figuram como agentes transformadores da própria banda em sua contínua (re)construção.

Desse modo, elaborar um repertório (por nível de dificuldade) fica privado de todas as outras relações sociais e culturais presentes em cada realidade musical. Como seria razoável afirmar que não se pode ensinar jazz

sem sua nuance do que se chama de *swing*⁶², simplesmente pelo fato de ser mais difícil executar uma frase desta forma. Ao buscar aprender um idioma da música como uma linguagem, colocamos o aluno em um ambiente onde a música é pensada a partir desse idioma, e, no caso exemplificado, todas as colcheias são executadas com *swing* por ser esta uma característica da música *jazz*. Outro exemplo seria o de ensinar samba privando os alunos da ideia de síncope, ensinar o choro sem execução de semicolcheias, ou ensinar o frevo sem a execução do elevar de três semicolcheias, e sem o comum agrupamento de articulações advindo da ideia de ligar duas notas e destacar duas sucessiva e continuamente. Nesse sentido, um repertório criado exclusivamente por parâmetros técnicos e aleatoriamente vinculado a um ou outro estilo musical que pareça de execução mais fácil, soa para nós como uma aproximação estética muito artificial. Reconhecemos, é claro, que não vazio de qualquer utilidade ao ensino musical nas bandas, esse repertório pedagógico é reconhecidamente utilizado em muitos espaços educacionais de música, e bandas em muitos lugares do mundo. Ao argumentar quanto a esse material, não estamos, portanto, invalidando sua utilização, estamos, porém, formulando possibilidades em busca de maior significação estética e musical no processo de ensino nas bandas. Falamos da possibilidade de ideias e materiais complementares, diferentes formas de utilização e quaisquer outras possibilidades que possam surgir durante nossa reflexão nessa pesquisa.

Em comparação ao ensino conservatorial, uma aproximação da prática pedagógica do ensino *tradicional modernizado* com a realidade vivida na atuação da banda é evidente. O que ainda vimos a ser vislumbrado é que o temas musicais trabalhados em aulas coincidam àqueles do repertório da banda, e do dia-a-dia de seus componentes. A partir da perspectiva que adotamos, vimos aqui uma possibilidade de aproximar o ensino da realidade musical discursiva sem a criação de materiais pedagógicos inovadores, ou mesmo sem a formulação de novos métodos. Ainda que não se tenha um

⁶² Estamos nos referindo à forma como se executa as colcheias na música *jazz*, com o efeito sonoro na execução de duas colcheias deslocando o tempo como representado na figura



material específico para essa prática pedagógica mergulhada no repertório da banda, consideramos que os materiais pedagógicos podem ir além de livros e métodos grafados em partituras. Não ignoramos o fato de que os métodos coletivos para instrumentos de banda trazem gravações de arranjos das músicas e exercícios para servirem de base de acompanhamento aos alunos. Como o método *Essential Elements* (LAUTZENHEINSER, et al 1999), por exemplo. Porém, estamos discutindo o ensino nas bandas de maneira mais holística ou ampla, voltando a considerar a necessidade dessas gravações estarem alinhadas a realidade de cada grupo em cada situação. No caso do método citado que traz essas gravações, ele é produzido nos Estados Unidos, com melodias e arranjos daquela cultura, que apesar de já estar muito presente nas bandas brasileiras, representa apenas uma parcela do repertório que os grupos brasileiros praticam. Até onde pudemos averiguar, um material mais amplo que incluía gravações de músicas brasileiras que compõem o repertório das bandas brasileiras, ainda está no porvir.

Não podemos deixar de citar que o processo de transformação do repertório das bandas é contínuo. E se alimenta, sobretudo, da música de forte apelo popular. Penna (2008) argumenta que o ensino de música deve partir da realidade do aluno, e mesmo do repertório da indústria de massa, para ser significativo. Pela utilização das novas tecnologias por dispositivos móveis conectados à rede de internet e diversos aplicativos musicais é possível lançar mão de gravações, bases rítmicas e harmônicas que dão maior possibilidade de contato com esse repertório em sua realidade concreta e/ou discursiva. Essas possibilidades se estendem tanto a uma aproximação da música de apelo popular quanto a bases rítmicas de músicas do repertório mais tradicional nas bandas (polca, maxixe, quadrilha etc).

Dessa forma, o repertório que parte da realidade estética do dia a dia das pessoas terá maior gama de significação em sua realização. Por conseguinte, também no aprendizado musical. Se pela perspectiva adotada postulamos que conhecer a música vai além de conhecer sua estrutura ou sistema de regras, é no conhecimento dessa gama de significação social que vimos o desenvolver inicial do conhecimento musical. No episódio observado o

repertório em execução pela banda havia sido provocado e formado por interações da banda com a própria comunidade, interações estas que permeiam o ambiente da banda através de seus próprios componentes. Entendemos que para Bakhtin/Volochinov (2006) é dessa maneira que se formam as ideologias constituídas que se alimentam das ideologias do cotidiano. Ou seja, o próprio ambiente de banda está carregado de discursos de significações próprias que se alimentam, transformam e são transformados pelos discursos do dia a dia de seus componentes. Sendo assim, trazer os discursos do cotidiano da comunidade local para o repertório da banda de música é deixar que o ambiente de banda seja inundado por uma gama de significação na qual seus componentes já estão imersos. O que resta a ser feito com maior densidade é que cada componente adentre por essas ideologias do cotidiano às ideologias constituídas da banda.

Ao afirmar a necessidade do repertório nos processos pedagógicos, afirmarmos a necessidade de partir a escolha do próprio repertório levando em conta a realidade estética dos alunos e da comunidade a qual eles pertencem. O repertório figura, para nós, não só como uma potencialidade pedagógica da banda de música, mas também deve servir como o fio condutor das demais potencialidades pedagógicas e do próprio processo de ensino.

Episódio 18:

Depois disso, o maestro explicou que a melodia é comumente conhecida com uma execução mais rápida (em colcheias), mas o método apresenta a melodia (que é na verdade apresentada como um exercício do método) escrita em semínimas para facilitar a execução e leitura no sentido de torna-la mais lenta. Apesar de facilitar a execução, neste episódio o método não pareceu ser significativo quanto a ensinar a melodia pois o aluno estava executando de ouvido sem seguir a leitura com rigor.

No episódio descrito é possível perceber que a escrita musical está posta entre a pessoa e a música (o repertório). É o sistema de grafia que está

conduzindo o contato com o repertório⁶³. A escrita mais “simplificada” (no sentido de tornar a execução mais lenta), porém utilizando o mesmo código tradicional deixou na verdade de cumprir a função e apoiar o fazer musical, o aluno estava claramente tocando de ouvido. Nesse caso observamos uma prática que nos parece muito comum no ambiente de banda, modificar a escrita para facilitar a execução, porém descaracterizando a melodia.

Partir o ensino de música por uma via enunciativo-discursiva implica em compreender a música pela sua comunicabilidade e fruição. Pelo discurso é que se aprende a língua (BAKHTIN, 2009 e SCHROEDER, 2005). Ou seja, a língua é significada nas interações sociais por sua comunicabilidade, sua realidade discursiva. Por conseguinte, o código escrito intenciona simbolizar a significação da língua, ele não tem esse entendimento em si, mas é uma tentativa de representar uma outra realidade significativa que está na comunicabilidade da língua, proferida nos discursos. Assim, vemos a necessidade de partir da realidade da música para um sistema de representação codificado. O ensino do código escrito de música (partituras) deve se dar pela ideia de simbolizar e/ou representar o que se entende da música, e que aflora em sua realidade discursiva. Pela perspectiva que adotamos não é o código que apoia o aprendizado musical, e sim o contrário.

O ensino musical nas bandas através de melodias será discutido agora quanto a adaptação e “facilitação” dessas melodias. Não estamos nos referindo a essa prática nos métodos coletivos especificamente, mas também de observações empíricas de nossa experiência no ambiente de bandas. Em muitos casos essas facilitações acabam omitindo ou modificando trechos da melodia para tornar a execução da mesma facilitada. Em alguns casos chegam a transformar completamente o sentido da compreensão melódica da obra. Muitos mestres e professores mais antigos tinham essa prática como uma forma eficiente de facilitar a execução instrumental. Nesses casos a prática pedagógica não parte o ensino de música pela própria música, essa prática

⁶³ Teoricamente um método que se apresenta grafado em partituras já nos remete a ser entendido com essa condução de se aproximar da música pela partitura. Porém é justo registrarmos que todas as tentativas de “modernização” dos processos de ensino observados na Banda do Carmo, nos pareceram exatamente inverter essa lógica.

está privando a obra de si mesma, de seu sentido discursivo e estético, perdendo totalmente a fluência de sua comunicabilidade. Priva também o aluno do contato efetivo com a obra, e com tudo o que a mesma dispôs em conteúdos musicais, sociais e culturais para estabelecer diálogos com os espectadores, outras obras e outros artistas.

Essas práticas adaptativas geram o que vamos chamar de **repertório pedagogicamente adaptado**. Isso ocorre sempre que a melodia é modificada para facilitar a execução instrumental, ou a leitura do código de partitura. Uma adaptação melódica muito comum é a de se tornar a melodia tão lenta a ponto de ela poder ser grafada em partituras utilizando sempre figuras musicais cujo valor é dobrado em relação à melodia original. Da mesma forma como foi descrito no episódio 18. Assim as colcheias tornam-se semínimas, as semínimas tornam-se mínimas e assim por diante. Aliás, o que percebemos dessa prática específica é uma submissão da obra aos conteúdos técnicos específicos. Como no caso abaixo ao evitar o uso de colcheias.



Figura 2: Exemplo musical - Trecho da música "Asa Branca"

Como se pode ver no exemplo musical 2, a melodia da música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira torna-se transformada por uma tentativa de simplificar a leitura e a execução. O caráter animado do ritmo baião e das típicas danças do forró nordestino brasileiro perde o sentido se a música for executada dessa forma⁶⁴.

O problema que estamos enxergando é a associação de uma facilitação da leitura com o objetivo de tornar a execução extremamente lenta. Essa combinação que modifica a música em seu estado prático é que estamos discutindo, como uma forma de se afastar da realidade da obra. A transformação do código de partitura com objetivo de facilitar a leitura, e sem

⁶⁴ Com clareza estamos considerando a execução extremamente lenta para facilitar a execução de um aluno num processo de aprendizado. Não nos referimos a qualquer outra situação em que o caráter dançante do Baião e das festas de forró seja intencionalmente modificado por uma questão de concepção estética musical.

prejudicar a execução com uma deformação da obra, parece para nós uma atitude acertada (como discutimos o abrandamento da exigência dessa habilidade sendo uma potencialidade). Mas no caso que colocamos em questionamento, consideramos que o aluno não estará, de fato, em contato com a obra por realizar uma execução extremamente lenta, “deformando” a obra. A respeito de que toda obra é transformada a cada execução, dentro de um processo de refração, é importante frisar que nesse caso as motivações das transformações aplicadas em nada têm de aproximação com uma interpretação ou releitura da obra.

Como é comum, essa mudança é feita para que haja tempo suficiente para o aluno realizar a mudança na posição da digitação do instrumento musical. Isso nos leva a refletir também sobre como pode estar ocorrendo esse processo de execução musical. Pois, se tornamos uma colcheia em semínima para que o aluno tenha tempo de realizar essa mudança na digitação do instrumento, assumimos que estamos dando ao aluno uma preocupação com a posição de suas mãos e dedos em relação ao instrumento. O aluno, preocupado em realizar a mudança no tempo, poderá estar focado na sua coordenação motora, no tempo que lhe resta para realizar a tarefa da mudança de nota, na leitura da próxima nota etc. Não vemos nesse processo a possibilidade de o aluno estar voltado para a música em si. Os processos de significação que estarão ocorrendo estão limitados aos conteúdos desprovidos do âmbito estético musical. Mesmo pensando numa perspectiva da estrutura da materialidade sonora, não há como o aluno vivenciar a experiência da frase musical completa, com fluidez. Nesse momento sua execução evolui nota a nota, passo a passo por uma sequência de ações sistemáticas.

De certo modo, o que pode estar sendo trabalhado nessa experiência seria a prática da leitura musical e da digitação do instrumento, ambos, porém, desprovidos da significação musical.

Neste sentido, apresentamos ainda outro exemplo de submissão da obra a conteúdos técnicos.

From the Lucasfilm Ltd. Productions "STAR WARS", "THE EMPIRE STRIKES BACK"
and "RETURN OF THE JEDI" - Twentieth Century-Fox Releases

STAR WARS

(Main Theme)

B♭ TENOR SAXOPHONE

Music by **JOHN WILLIAMS**
Arranged by **CARL STROMMEN**

Moderately

Figura 3: Trecho da música "Star Wars".

Fonte: Strommen (1997).

A figura acima é um trecho do arranjo do tema da música do filme *Star Wars*, de Carl Strommen. Parte de saxofone tenor. Eu estava atuando como professor de saxofone em um festival de música no interior do estado do Espírito Santo em janeiro de 2019. Meu contato com esta partitura ocorreu durante o concerto da banda dos alunos do festival. Logo no primeiro contato, a escrita do tema principal da obra não me pareceu correta. Em seguida percebi que os alunos não estavam executando o tema da maneira como está grafado. Apesar deste exemplo vir de uma experiência pessoal (e não do trabalho de campo), acabei estabelecendo uma relação com o que ocorrera no episódio 18 imediatamente. O fazer musical divergia da partitura que o devia apoiar. Para melhor entendimento, apresentamos abaixo um exemplo de maior proximidade com a maneira como os alunos estavam executando o tema.

194 **Star Wars**
(Main Theme)

By **JOHN WILLIAMS**
Arranged by **MICHAEL STORY**

Maestoso

Take repeat on the D.S.

To Coda

Figura 4: Trecho da música "Star Wars".

Fonte: Story (2005).

As figuras 1 e 2 apresentam o tema principal da obra, na partitura da figura 1 o tema é escrito a partir do quinto compasso, e na partitura da figura 2 a partir do segundo compasso. Porém, existem claras diferenças nas duas grafias apresentadas. Consideramos então que a partitura da figura 2 é mais próxima da forma como os alunos estavam executando o tema, e também nos parece registrar de maneira fiel como a obra é comumente conhecida.

Analisando primeiramente a figura 1, é possível perceber que o tema é consideravelmente modificado. Em relação ao exemplo dado anteriormente da música “Asa Branca”, percebemos na figura 1 uma modificação ainda mais severa. Naquele caso a grafia mantém uma proporcionalidade de valores das figuras musicas (em relação ao que se conhece do tema original) e modifica tornando a execução muito lenta prejudicando a fluência musical. Este apresenta modificações desproporcionais de trechos da melodia quando comparado com a figura 2. A nota SOL do terceiro tempo do quinto compasso, por exemplo, se estende com valor dobrado em relação à grafia da figura 2, porém, o restante da melodia não segue a mesma lógica. O que nos parece provocar esta desproporção na modificação realizada vem a seguir, as notas FA, MI e RE são grafadas com uma semínima e duas colcheias na figura 1, enquanto que a figura dois apresenta este trecho em tercina de colcheias. Assim, não se mantém uma proporção de valores rítmicos da melodia até o final do tema transcrito. Em seguida, ocorre uma modificação ainda mais severa, após a troca da tercina por uma semínima e duas colcheias, a nota DO vem em seguida grafada uma oitava abaixo e no tempo forte do compasso, porém, na grafia da figura 2 esta nota está no segundo tempo do compasso (tempo fraco).

A ausência das tercinas e da indicação de staccato e acentuação das notas, nos remete a uma tentativa de simplificação da partitura (e conseqüentemente uma modificação da música). Essa prática é, como já dito, comum no ensino de música em bandas. Essas adaptações, geralmente, ocorrem submissas a tabelas de parâmetros técnicos que apresentam agrupamentos de conteúdos técnicos musicais por níveis de complexidade.

Estes documentos servem de guia para os arranjadores que limitarão os arranjos musicais dentro de um determinado nível de complexidade.

Trazemos um exemplo abaixo:

Revised BANDWORLD Grading Chart by Dr. Cynthia Hutton					
Grade	1	2	3	4	5
Meter	Simple: 2/4 3/4 4/4 very minimal meter change	Add: 6/8 minimal use of 5/4 4/4 simple 6/8 easy duple time meter changes	Add: 9/8 12/8 3/4 6/7 8/8 2/2 2/4 easy meter change in compound and duple time	Add: 3/8 5/8 7/8 11/8 10/4 8/8 3/8 4/4 asymmetrical meter changes	All meters, frequent and complex changes
Key Signature	B \flat , E \flat , F -relative minor and modes, minimal accidentals	B \flat , E \flat , F, A \flat - relative minor and modes, simple chromatic alterations and key changes	up to 5 flats*, incl. C increased use of chromatic alterations and key changes	up to 6 flats* & 2 sharps limited polytonalities, increased dissonance	Any key-within reason, frequent chromatic alterations Expanded use of polytonalities
Tempo (beats per minute)	Andante-Moderato 72-120 simple <i>ritard.</i> minimal changes	Andante-Allegro 60-132 <i>ritard., accel.</i>	Largo-Allegro 56-144 <i>rit., accel., rall., allarg., modo rit</i>	Largo-Presto 40-168 all tempo descriptors*	Largo-Prestissimo 40-208 frequent tempo changes
Note/Rest Value	at grade 1.5	Add: easy 16th note groupings begin extended techniques	Add: very minimal use	All values in duple All values in compound More use of asymmetrical groupings 	More complex use of duple and compound
Rhythm	Basic duple rhythms Dotted rhythms and simple ties at 1. 2-part independence	Basic rhythms in duple, very simple compound, simple eighth-note syncopation, up to 3-part independence	more use of compound rhythm more use of syncopation up to 4-part independence	All rhythms except complex compound or complex 16th syncopation up to 5-part independence	Add complex subdivision and syncopation, frequent changes, multiple part independence
Dynamics	<i>p</i> to <i>f</i> short	<i>pp</i> to <i>ff</i> 4 bar phrases simple <i>ff</i>	<i>pp</i> to <i>ff</i> longer some subtle changes, cross dynamics, more use of <i>ff</i>	<i>ppp</i> to <i>fff</i> long more complex subito changes, cross dynamics	All dynamics, emphasis on complexity, cross, subito long
Articulation	Basic attack and release (TAH-DAH), slur & accent, minimal use of staccato	Add: <i>tenuto</i> , <i>staccato</i> , <i>legato</i> 2 articulations simultaneously	Add: <i>marcato</i> , <i>stacc.</i> , <i>stacc.</i> 3 articulations simultaneously	Increased style demands: <i>stacc.</i> , <i>legiero</i> , <i>pesante</i> , <i>portato</i> , <i>flatter tongue</i> 4 articulations simultaneously	Frequent changes, multiple tonguing, multiple articulations simultaneously
Ornaments	None	Simple trills and single grace notes	Trills with entry or exit grace notes, double or triple grace note figures	Any lengths of grace note figures, trills, turns, mordents. Notate turns and mordents.	Add: increased complexity with frequent use
Scoring	Reduced instrumentation. Limited section exposure. Part distribution by like families or like registers. Voicing changes at phrase points	Reduced instrumentation. Limited solos for fl, cl, trp, sax. Section division and independence. More exposed percussion. Solos cross-coded. Begins use of contemporary notation.	Expanded instrumentation. Limited solos ob/vln/bas. Part division within sections, more independence. Solos cross-coded. More exposed percussion, includes piano	Full range of instrumentation. Exposed parts for any instrument. Increased variety of timbre combinations. More use of the piano as instrumental color	Multiple solos, transparent textures, independent counterpoint. More exposure of Eb clarinet, eng. horn, and other auxiliary instruments.
Musical Substance	Emphasis on fundamental concepts. Clever use of basic elements.	Continued emphasis on developing reading and performance skills. Content varies in style & requires expressive response in performance	Adds new musical concepts, requires recognition of form, style and composer intent through performance interpretation. Musical meaning not immediately obvious.	Adds more complex musical challenges, requires a constant aural awareness and alertness to the musical architecture and meaning	Demand an understanding of a wide range of styles, requires alertness to form, creative originality, emotional contrast & contrast, and provokes intellectual satisfaction. Frequent changes in both sound and silence
Length	1-3 minutes	2-5 minutes	2-8 minutes	2-20 minutes	Any Length
Considerations	Avoid awkward leaps, tutti scoring from beginning to end and clarinet crossing the tromba.	Well placed rest for endurance. Includes clever counter lines. Keep players in their best range. Avoid frequent changes.	*minimal use of C, D; increased use of tempo fluctuation. Avoid extreme ranges for players.	*increased use of rubato and sudden changes, minimal use of 6 flats *baritone saxophone with low A key	Content is both musically and technically demanding, frequent changes
Percussion Usage	timpani optional, no pitch changes. No snare drum rolls, single flams ok, sus. cym. rolls ok., rhythms may be one level more advanced than wind parts	2 timpani, allow time for simple pitch changes. Simple rolls on snare drum, rolls on tambourine, triangle, bass drum ok	4 timpani, two hand mallets, more exotic effects, coin scrapes, brushes	4 hand mallets, more exotic effects, bowed vibraphone or crotales, multiple mallet parts	All techniques, within reason

Flute					
Oboe					
Bassoon					
Clarinet					
Alto Clarinet Bass Clarinet					
Alto, Tenor Baritone Sax					
Trumpet					
Horn					
Trombone/Baritone					
Tuba					
Percussion Instruments	snare drum, bass drum, sus. cymbal, crash cymbal, finger cymbal, bells, xylophone, 2 timpani (24", 28"), triangle, woodblocks, tambourine, claves, maracas, cowbell, sleigh bells, temple blocks	Add: tom-toms, timbales, gong, tam-tam, chimes, guiro, castanets, shaker, ratchet, vibrolap, mark tree, wind chimes, flexatone	Add: piano, vibraphone, 2 timpani (23", 32"), conga, tenor drum, whip, marimba, lion's roar, cabasa	Add: crotales, harp, celesta (synthesizer), variety of sizes: membranets, cymbals, triangles, woodblocks, tam-tams for special effects	All percussion instruments, including wide range of special effects

Chart Input & layout - Angel McDonald ©Magnworks 2001

Figura 5: Tabela de conteúdos.

Fonte: Hutton (2001).

Na figura acima a tabela apresenta cinco níveis de complexidade (1, 2, 3, 4 e 5). Assim, um arranjo para uma banda mais iniciante deve se ater aos conteúdos descritos no quadro de nível um, por exemplo. Cada nível determina a métrica, armaduras de clave, andamentos, figuras, complexidades rítmicas, dinâmicas, articulações, ornamentos, distribuição da instrumentação, acentuação, duração da música além de algumas considerações adicionais sobre cada naipe de instrumentos.

A breve análise que fizemos dá um parecer inicial do quanto a partitura da figura 1 pode se afastar da obra original, e criar uma distância entre o aluno e a mesma. A priori poderíamos ser questionados de que a figura 1 apresentasse com o intuito de “facilitação do aprendizado” que estaria evidente por uma grafia visualmente mais “limpa”, simples e de fácil compreensão. E que esta simplificação se justifica por evitar a execução de tercinas além das articulações em *staccato* e acentuação, que podem exigir uma técnica de execução instrumental e leitura mais avançadas, dependendo do nível de desenvolvimento destas habilidades nos alunos em questão. Quanto a estes questionamentos, não poderíamos considerá-los válidos nem mesmo se os objetivos primordiais do ensino de música fossem as habilidades de leitura e execução instrumental. Considerando a perspectiva assumida, o que consideramos que deva ser privilegiado no processo de ensino musical é a própria música, pois sua realidade encontra-se em seus discursos e não em suas estruturas de conteúdos e formas.

Assim, corremos em direção contrária a submeter a experiência musical a limites de conteúdos e habilidades técnicas de maneira arbitrária. Fazemos clara dissensão entre o ensino de habilidades técnicas e o ensino de música. Uma vez que entendemos a partitura como uma mediação de memória, a ela devemos atribuir um processo de significação pela música por sua concretude. Da mesma forma, com relação à execução instrumental, que devendo servir de possibilidade de ampliação da expressão humana, deve ser alcançada através da música e não o contrário. O que concluímos da nossa análise inicial é reforçado pelo fato de os alunos não estarem executando o tema da forma como está grafado. Ou seja, apesar de utilizarem a partitura em algum grau de

referência, os alunos estavam executando elementos musicais que não estavam presentes na grafia. O que podemos inferir é que provavelmente os alunos já conheciam o tema, e por acessar esse conhecimento em sua memória, nela basearam a execução que estavam realizando. Seria então, este o momento propício para que estes alunos apreendessem a leitura das tercinas, pois já as estavam executando.

Episódio 19:

O maestro perguntou ao trombonista 3 se precisava marcar os nomes das notas na partitura, para facilitar a leitura, o aluno disse que sim, então marcaram os nomes de algumas notas para facilitar a identificação das mesmas na partitura.

No episódio 19 a falta de prática em identificar as notas no pentagrama acabou por interromper o fazer musical do aluno, a ideia de marcar o nome das notas em escrita da língua portuguesa (que o aluno domina) possibilitou uma identificação mais fluente das notas no pentagrama. Penna (2008) apresenta a ideia que o que está entre o locutor e o interlocutor é a língua por sua comunicabilidade, neste caso falamos da música como linguagem. A partitura por sua vez figura como uma tentativa de representar a música por símbolos grafados, um sistema de grafia sistematizado não “retrata” a realidade do discurso (BAKHTIN, 2009). Para se ter acesso à música em sua realidade discursiva é preciso ter contato com ela posta em prática, sendo tocada (SCHROEDER, 2005). Desse modo vemos que nos episódios 11 e 12 os alunos estavam tentando o fazer musical pela decodificação da partitura. Ao tentar tocar de ouvido, entendemos que o aluno já devia conhecer a melodia em questão, porém ao parar de tocar em determinado trecho em que recorreu a leitura percebemos que o código de partituras não deu conta de colocá-lo em contato com a melodia. Mesmo cogitando que o erro se deu pela falta de conhecimento do sistema de código de leitura, a música nesses casos estava em segundo plano. O que estava em voga era a tentativa de decodificação da partitura e a tentativa de execução de uma melodia. Isso acaba ficando claro também pela falta da fluência da execução, que nesse momento estava submissa à leitura.

Se tomarmos por estratégia colocar a pessoa em contato com a música em si, ou um áudio da mesma, ela poderá seguir na tentativa de aprendizado da música por ouvido como já estava tocando, e sem a preocupação da partitura que estava como um intermediário nos casos citados. Mesmo ainda tendo que buscar descobrir quais notas deverá usar para seguir tocando a música, o aluno estará em contato direto com a obra, sem a mediação de um outro sistema (de representação). Além disso o aluno poderá investir sua referência visual em perceber como os outros estariam tocando. Ao considerarmos que esta atividade poderia estar sendo realizada com uma música do repertório da banda, contextualizado com a realidade estética do aluno, suas referências de memória também poderão dar maiores subsídios no aprendizado. Deste modo, ao abrandar a exigência do conhecimento técnico de um código de representação gráfica, potencializamos o contato do aluno com a música em sua realidade. Permitimos ainda que o aluno faça outros tipos de leitura e se apoie em diferentes referências visuais, auditivas, de memória etc.

Nesses casos, a preocupação de Swanwick (2003) com a ênfase na fluência no processo de aprendizado musical nos parece assertiva quanto à busca de um ensino mais significativo. Buscar processos que evidenciem a música por sua comunicabilidade (PENNA, 2008) pode aproximar o processo de aprendizagem musical com a realidade discursiva concreta e estética da música (SCHROEDER, 2005).

Dadas as condições que fazem emergir as potencialidades pedagógicas da banda, e que perpassam nossas reflexões a todo o momento (coletividade participativa pelas interações sociais e perpassada pelo repertório do contexto mais imediato) nos conscientizamos da possibilidade de uma vivência musical executando partes de um todo (que precisa estar presente imprescindivelmente). Passamos então, a pensar a adaptação de partituras, ao invés de modificar a melodia para ser tocada inteira. Diferentes naipes de instrumentos podem tocar diferentes trechos, todos estarão participando do fazer coletivo. A adaptação de arranjos por trechos nos parece fazer mais sentido do que a elaboração de um arranjo com todas as partes submissas a

um conjunto de conteúdos musicais selecionados em determinado nível de complexidade. A diferença é que a obra pode estar presente de maneira completa e não deformada nas atividades e experiências proporcionadas aos alunos.

O abrandamento da exigência na leitura pode permitir maior amadurecimento da execução instrumental, e vice-versa. O que não consideramos é desprover o processo da leitura ou da execução instrumental. Ou ainda deformar a obra para permitir a habilidade da execução ou da leitura. A simplificação de partituras que integrem o arranjo sem modificar a obra pode ser uma atitude assertiva. Como temos dito, a obra precisa estar presente sem “deformações”. Desta maneira o aluno mais iniciante pode participar com partituras que cumpram maior utilidade harmônica e rítmica do que melódica. Notas longas que dão suporte à construção harmônica podem ser alternadas na execução de ritmos reforçando as claves rítmicas características de cada gênero musical. Claro que as partituras facilitadas também precisam ser elaboradas sem abandonar a ideia do arranjo posto. Os famosos trechos de “bolachões”⁶⁵ podem ser bem aproveitados durante as execuções em *tutti*, enquanto que ficar em pausa em outros momentos não irá prejudicar a participação destes alunos. Desta forma, diferentes partituras facilitadas podem ser elaboradas com diferentes níveis de exigência da execução instrumental e leitura. Não sobrecarregar estas duas habilidades a todo o momento também pode permitir que todas as outras questões e conteúdo que já devem ter sido vivenciados na fase anterior não deixem de estar presentes. Falamos das ideias de dinâmicas, percepção e mudança de andamento, exploração de timbres no instrumento etc.

4.4. Considerações do capítulo: Por uma (nova) perspectiva do ensino musical nas bandas

As condições gerais nas quais a banda vem se desenvolvendo e que dão origem aos desafios e potencialidades pedagógicas na banda coexistem

⁶⁵ Este termo é utilizado quando se cria uma partitura apenas com notas longas para serem executadas pelos alunos mais iniciantes que tem pouca familiaridade com a execução instrumental.

em diversas situações. Os maiores desafios postulados nesta pesquisa, execução instrumental e leitura, também coexistem numa mesma realidade. Como vimos, diversas estratégias têm sido formuladas na tentativa de transpor esses desafios pedagógicos das bandas de música. Porém o que observamos a respeito dos modelos de ensino vigentes nos casos analisados é que enquanto uma habilidade é trabalhada, a outra nem mesmo participa de tal processo. Como, por exemplo, na primeira fase do ensino conservatorial, que busca desenvolver a leitura rítmica sem a presença da execução instrumental. Já na metodologia coletiva a execução instrumental passa a ser trabalhada quase que simultaneamente à leitura. Porém nesse caso o que nos resta questionar é a presença real do repertório do grupo nos processos de ensino e os pressupostos que regem os processos pedagógicos calçados na construção de exercícios⁶⁶ nivelados por graus de complexidade dos conteúdos técnicos musicais.

Para promover o ensino da linguagem musical dentro da perspectiva com a qual buscamos nos alinhar, entendemos que seja necessário promover o contato direto com as obras que foram concebidas dentro de uma realidade coletiva de significação. É preciso garantir uma experiência coletiva nutrida da interação entre os indivíduos e com as ideias musicais desenvolvidas dentro desse contexto social mais imediato, tanto da obra no momento de sua concepção quanto do fazer musical. Assim existirá o esforço de proporcionar uma aproximação com os conteúdos da obra que não são da especificidade musical, porém que influenciaram diretamente na concepção da criação artística.

O uso de amplificadores com tecnologia “*bluetooth*” por exemplo, permite que os educadores executem áudios diversos com controle à distância por aplicativos de celular. Dessa forma a experimentação de instrumentos poderá ser feita com essa referência da concretude sonora. Experimentar os diferentes instrumentos de percussão (geralmente de manipulação mais imediata para produção sonora), experimentar bocais e boquilhas que dão

⁶⁶ Até mesmo nos casos de melodias simples, ou trechos de melodias, as mesmas são selecionadas pelo grau de complexidade não por sua relação de proximidade com os alunos.

noção do timbre dos diferentes instrumentos de madeiras e metais, caminhar ou correr no pulso da música sendo tocada, executar ritmos com palmas, cantar trechos melódicos, harmônicos ou rítmicos podem ser atitudes simultâneas que permitem aos alunos vivenciarem a música em sua realidade sonora, e manter a fluência no processo de ensino.

Destarte, enfocamos a necessidade de partir o ensino de música por ela posta em ação, em uma situação real de discurso musical, completa e dotada de significações estéticas, para tanto considerando a realidade de repertório musical do dia a dia dos alunos, tanto na banda quanto fora dela. O repertório precisa partir da realidade dos agentes que compõem o grupo. De um repertório que lhes seja esteticamente significativo, para que o desenvolvimento do aprendizado se dê a partir dos diálogos estabelecidos (sendo que neste ponto consideramos o diálogo entre obras, autores, intérpretes, componentes da banda, mestre, agentes da comunidade etc).

As potencialidades pedagógicas, enquanto situações, fatos, interações e dinâmicas que potencializam o aprendizado musical, não estão, *a priori*, presentes apenas nos processos sistematizados de ensino. Ou seja, nas aulas e ensaios. As situações que ocorrem às “margens” dos processos de ensino intencionais passam a interagir com o aprendizado dos alunos de forma a interagir também com estas aulas e ensaios. O principal efeito que estamos percebendo nas potencialidades pedagógicas é o de fortalecer estes processos mais formais, ao passo em que consideramos que também são modificadas por eles. Mas, poderiam existir e ocorrer independentemente dos mesmos. Entendemos que existe um processo interacional, dialógico e refratário entre o aprendizado não intencional e o ensino mais formal. Sendo por vezes contraditório e por outras colaborativo. Ambos promovem o aprendizado musical dos alunos, de maneira informal ou intencional, oblíqua ou direta, mas sempre em um movimento contínuo multidirecional.

Através do repertório, enquanto se busca inserir o aluno nesta linguagem musical do ambiente de banda, os alunos vão tendo a oportunidade de experimentar a execução instrumental e de amadurecer a ideia da

representação gráfica para os sons. A realidade do objetivo de prática final da banda também estará presente neste processo inicial, sobretudo pela presença do repertório da própria banda. O uso de dança também alude à prática de marcha, além da presença da noção de execução instrumental e leitura musical.

Uma pesquisa prévia e contínua das preferências musicais dos alunos pode servir de subsídio para escolha do repertório, bem como da avaliação durante o percurso desta fase inicial. Avaliar quais músicas foram apreciadas com maior entusiasmo e por conversas diárias identificar as músicas que lhes fizeram mais sentido darão subsídio para a avaliação do processo.

4.5. Pequena síntese

Apresentamos neste capítulo as condições gerais sob as quais a banda de música atua e que foram discutidas no capítulo anterior. A sintetização das condições que mais se repetem teve o ponto de partida em nosso estudo na Banda do Carmo comparada a outras situações da literatura de banda que nos apoia. O mesmo caminho nos serviu para levantar e discutir os modelos de ensino vigentes nas bandas de música. Além de suas tentativas de superar os desafios que vimos presentes nas condições de atuação das bandas (execução instrumental, leitura através do código de partituras e validação e procedimentos tradicionais de ensino como verdadeiros), buscamos apresentar atitudes e possibilidades de procedimentos pedagógicos que tomam por base as potencialidades pedagógicas na banda. O repertório, além de figurar como uma potencialidade pedagógica, também se mostra como o fio condutor de todos os processos de atuação e desenvolvimento do grupo. É através dele posto em prática do início ao fim que construímos as diretrizes de ações pedagógicas apresentadas ao final do capítulo.

Considerações

A realidade das bandas de música atuais é apontada hoje em diferentes contextos a despeito daquela “cena” da praça, da rua e do coreto em que a banda tocava e as pessoas se divertiam conversando, passeando e paquerando. A marginalização dos espaços urbanos (praças e ruas) nos quais a banda se inseria na composição de uma realidade social é o motivo apontado por Pateo (1997) para o afastamento da banda desses espaços nos dias atuais. Esse afastamento foi ainda mais intenso durante o Estado Novo (1927 – 1946) por motivações de interesses políticos (BINDER 2006), momento em que a banda também passa a ser substituídas pelo rádio e TV no papel de principal meio de comunicação sonora.

A banda passa por novos processos de refração intercambiados com as relações sociais, o entretenimento, a religião, a política, a cultura e as novas tecnologias de comunicação. Por um lado, vemos o enfraquecimento da presença da banda no coreto numa imagem nostálgica da execução das músicas populares brasileiras (PATEO 1997), e, por outro, uma apropriação do repertório de música de bandas estadunidenses, como também de seu repertório pedagógico para bandas na primeira metade do século XX (BARBOSA 2009).

Percebemos essa existência variável da banda e do seu repertório desde os processos de refração, entre ambos, durante o século XIX com o maxixe, a polca, o tango brasileiro, a marchinha, a quadrilha a valsa etc, como também nos dias atuais, apontando o caso da Banda do Carmo na cidade de Itu/SP. Nela ocorre a prática de repertório vinculado aos gêneros musicais já citados, hoje tidos como tradicionais de banda, e de músicas populares presentes no dia a dia dos alunos e músicos mais jovens como temas de filmes, música eletrônica, temas de seriados, *vídeo games etc.*

Os processos de refração pelos quais a banda continua passando, são também intercambiados pelos meios de comunicação que outrora foram apontados como motivo de enfraquecimento das bandas. O advento da internet e divulgação em massa de diferentes culturas e afazeres musicais proporcionou maior enriquecimento desses processos, seu resultado final é a presença de maior diversidade do repertório mostrado nas apresentações.

Além do repertório, as constantes refrações que chegam à banda provocaram transformações diversas também na sua formação instrumental. Sua base em instrumentos de sopro e percussão se mantém, sendo que o surgimento de novos instrumentos foi provocando e sendo provocado pela banda ao longo do tempo. A estrutura dorsal, sopro e percussão, é o que nos parece caracterizar os mais diversos gêneros musicais com maior proximidade ao que se espera ouvir quando a banda toca, com maior ou menor propensão timbrística a um ou outro tipo de instrumento em cada região. O que passa também é uma certa “adequação” instrumental a cada estilo de banda, ou de repertório nessas regiões. Nesse sentido vimos a necessidade de não restringir o repertório de banda a um grupo específico de gêneros musicais. Entendemos a importância de diferenciar o que se considera o repertório mais tradicional nos referindo àqueles gêneros musicais incorporados à própria identidade da banda brasileira durante o século XIX. Porém, não cogitamos desconsiderar o repertório que é incorporado ainda nos dias atuais conforme a realidade social na qual cada grupo se insere. De todas essas entradas sofridas pelo repertório da banda de música que continuam acontecendo, somadas à manutenção da base de instrumentação do grupo, resulta a ideia de não haver estranheza ao ouvir a banda executar músicas dos mais variados gêneros. Dessa forma, a banda de música é facilmente identificada nessa abertura da escolha de repertório, não fixando apenas a prática do repertório tradicional, nem tão pouco o abandonando-a para dar espaço irrestrito ao repertório do dia a dia dos seus agentes ou do público em geral. Destarte, o repertório de banda se apresenta com fronteiras não muito bem demarcadas, com amplas aberturas a novas possibilidades, contudo, sem abandonar os gêneros musicais que se atrelaram à banda de música nos momentos de maior visibilidade do grupo

pela sociedade, ou seja, nas apresentações. Esse constante fluxo dialógico da banda com o seu repertório parece atrelar o que se executa como um ponto crucial de caracterização identitária do grupo, em cada momento, lugar e situação.

Essa abertura para a constante renovação do repertório, sem abandonar o que já se pratica há muito tempo, nos parece “cultivar” uma promissora potencialidade pedagógica da banda de música. É nesse espaço diverso que vemos a possibilidade de intensa e múltipla vivência musical dos componentes da banda e da comunidade que a cerca. Chegar ao espaço de ensaio sob uma diversa trilha sonora sendo tocada em momentos de descontração é um importante momento de aprendizado musical. A descontração, o fazer musical lúdico e intuitivo, as brincadeiras e danças nada mais são do que uma “reprodução” do que ocorre nas apresentações. Proporcionar uma vivência auditiva, corporal, melódica e imersa na diversidade do repertório da banda durante as aulas e ensaios é, para nós, multiplicar os efeitos das potencialidades pedagógicas já presentes na banda de música. O mesmo acontece com quem passa em frente à sede da banda ao ouvir diferentes gêneros musicais sendo tocados. A identidade da banda vai se conformando na comunidade não só pela identificação de um estilo musical, mas também por sua formação instrumental.

Voltando a abrir visão às condições gerais nas quais a banda vem se construindo historicamente, o repertório é quem tece as forças motrizes da perpetuação da banda frente à sociedade. Focando nas condições mais favoráveis a esse desenvolvimento do grupo e nas potencialidades pedagógicas que nelas residem, vemos também que o repertório continua cumprindo o papel fundamental de perpassar tais processos construtivos. Já ao observar os modelos de ensino praticados na banda de música não vemos o repertório presente na maioria dos processos pedagógicos. O ensino conservatorial é o que mantém maior distância desta realidade, na maioria dos casos discutidos os processos de desenvolvimento de habilidades técnicas antecedem durante anos o contato dos alunos com a música e o repertório do grupo. As metodologias coletivas discutidas por Barbosa (2009) promoveram

uma considerável aproximação da prática pedagógica com a música posta em ação por melodias de fácil execução, porém, por vezes esbarram no limite da concretude sonora, não alcançando toda uma gama de significações sociais que está muito mais presente no repertório da banda.

Desta forma, o que vemos é que, mesmo o repertório constituindo o fio condutor pelo qual esses diálogos acontecem, ainda é muito pouco explorado como ferramenta pedagógica. O repertório é colocado na maioria das vezes como um objetivo a ser alcançado ao final de várias etapas e processos desprovidos de envolvimento e significação musical. Ou seja, para se alcançar o objetivo prático final da banda (que é tocar o repertório nas apresentações), na maioria das situações, os mestres e professores lançam mão de explorar a execução e compreensão sistematizada dos conteúdos técnicos presentes no repertório. São descartadas, no entanto, as realidades discursiva e estética, nas quais reside as reais possibilidades de significação musical de cada obra. Os processos pedagógicos adotados na maioria das vezes permeiam atividades não musicais, apenas alinhados em exercícios técnicos por progressão de complexidade. Como amplamente discutido anteriormente, não vemos realidade de significação musical, discursiva e estética nesses exercícios como podemos ver no repertório. Criar exercícios que contenham o mesmo conteúdo técnico musical do repertório nos parece criar na verdade um intermediário entre o aluno e o repertório. Esse intermediário, no nosso ponto de vista, provoca um distanciamento, e em alguns casos uma barreira entre o aluno e o seu objetivo final que é a música.

Após nossa empreitada, apresentamos algumas atitudes que podem potencializar o ensino nas bandas, bem como seus possíveis desdobramentos. Promover um ensino coletivo participativo e incentivar a interação entre os alunos para mútuo aprendizado (mesmo sem a supervisão do professor) poderá abrir espaço para uma gama de significações sociais da música, próprias do contexto social da banda. Manter o repertório vivo e perpassando os processos de ensino e buscando atingir a noção estética da música vivenciada no dia a dia dos alunos pode aproximar a realidade das aulas com a realidade da atuação da banda em sua realidade de pertencimento

comunitário. Abrandar a exigência das habilidades de execução instrumental e da leitura através da partitura de maneira alternada pode abrir espaço para uma vivência musical mais fluente durante as aulas. Provocar a diversidade na execução instrumental pode ampliar as possibilidades de percepção da música, dar maior autonomia de escolha do instrumento ao aluno e tornar o ensino mais democrático.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail e Valentín Nikolaiévitch, VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, JOEL LUIS. “ANAIS DO I SEMINÁRIO DE MÚSICA: Bandas de Música no Brasil.” Em *Tradição e Inovação em Bandas de Música*, por Mary Ângela Biason. 2009.
- BARBOSA, Joel Luís da Silva. “Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau.” *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 1996: 39-49.
- BINDER, Fernando Pereira. “Bandas Militares no Brasil: Difusão e Organização entre 1808 - 1889.” Vol. I. São Paulo: Unesp, 2006.
- Bona, Paschoal. *Bona método completo para divisão*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2013.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Legislação Informatizada - Decreto de 27 de Março de 1810 - Publicação Original*. 27 de Março de 1810. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/antioresa1824/decreto-39929-27-marco-1810-571075-publicacaooriginal-94168-pe.html> (acesso em 12 de Outubro de 2017).
- Campos, Nilcéia Protásio. “O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados.” *Revista da ABEM* (ABEM), nº 19 (2008): 103-111.
- CHAGAS, Robson Miguel Saquett, e Glaura LUCAS. “Transmissão do saber e relações sociais nas práticas musicais das bandas civis de música.” *XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. São Paulo: ANPPOM, 2014.
- CRUZ, Fernando Vieira da. “Trabalho de Conclusão de Curso.” *A ASSOCIAÇÃO METAFÓRICA ENTRE MÚSICA E LINGUAGEM NO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA*. Tatuí/SP: UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos, Dezembro de 2014.
- . “Trabalho de Conclusão de Curso. Pós Graduação. .” *REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA A CRIAÇÃO MUSICAL*. Tatuí/SP: FACON - Faculdade de Conchas, Dezembro de 2015.

DUPRAT, Régis. “A música no Vale do Paraíba e o resgate de um repertório.” *Artigo em Jornal*. Vol. 40. São Paulo: Jornal O Lince, Julho/Agosto de 2011.

DUPRAT, RÉGIS. “ANAIS DO I SEMINÁRIO DE MÚSICA: Bandas de Música no Brasil.” Em *Uma Pesquisa Sobre a Música Popular Brasileira*, por Mary Ângela Biason. Ouro Preto, 2009.

DUPRAT, Regis. “Música na matriz de São Paulo colonial.” *Revista de História da Universidade de São Paulo* v. 37, nº 75 (1968): 85-103.

ESTRADA, Angélica. *Antigos acordes. CAMPO&CIDADE*. 04 de ABRIL de 2019. <http://www.campoecidade.com.br/antigos-acordes/> (acesso em 04 de ABRIL de 2019).

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios Um Ensaio Sobre Música e Educação*. São Paulo: UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3 ed. São Paulo: SUMMUS, 1988.

HUTTON, Cynthia. “Tabela .” *Revised BANDWORLD Grading Chart* . MoonWorks, 2001.

JÚNIOR, Antonio Rafael. *A Banda e os Corais do Carmo. CAMPO&CIDADE*. 04 de abril de 2019. <http://www.campoecidade.com.br/a-banda-e-os-corais-do-carmo/> (acesso em 04 de abril de 2019).

LANGE, Francisco Curt. “Las bandas de música en el Brasil.” *Revista Musical Chilena*. 51, nº 187 (1998): 27-36.

LANGE, Francisco Curt. “Pesquisa esporádica de musicologia no Rio de Janeiro.” *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* (Universidade de São Paulo) 04 (1968): 99 - 142.

LAUTZENHEINSER, TIM, JOHN RIGGINS, CHARLES MENGHINI, PAUL LAVENDER, TOM RHODES, e DON BIRSCHENK. *Essential Elements 2000*. Vol. book 1. Winona: Hal Leonard, 1999.

LIMA, MARCO AURÉLIO DE. *A Banda e Seus Desafios: Levantamento e Análise das Táticas Que a Mantém em cena*. Campinas: Unicamp, 2000.

LIMA, Nilsângela Cardoso. “Imagens de Teresina (PI) do século XIX - XX: Sentimentos, desejos, tramas urbanas e práticas jornalísticas.” *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, Julho de 2011: 01 - 15.

Manica, Solon Santana, Michele Irma Santana Manica, e Eduardo Lagreca Fan. “A educação musical: perspectivas atuais da educação e o papel que as experiências do ensino das bandas de música podem ter nesse contexto.” *XXV*

Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Vitória: ANPPOM, 2015.

MARINHA PORTUGUESA. *Banda da Armada.* 2013. <http://banda.marinha.pt/pt/abanda/abanda/Paginas/default.aspx> (acesso em 12 de Outubro de 2017).

MOREIRA, Marcos dos Santos. *Aspéctos históricos, sociais e pedagógicos nas filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, do estado do Sergipe.* Dissertação de Mestrado, Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2007.

Nascimento, Marco Antonio Toledo. "O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música." *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música.* Brasília: ANPPOM, 2006.

PATEO, MARIA LUISA DE FREITAS DUARTE. *Bandas de Música e Cotidiano Urbano.* Campinas: Unicamp, 1997.

PENNA, Maura. *Música(s) e seus ensinios.* ed. 2. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

PEREIRA, José Antonio. *A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros.* São Paulo: UNESP, 1999.

PEREIRA, Vera Lúcia da Silva. *Música e Poder Simbólico: A partir da análise da banda armada portuguesa.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

REYLI, Suzel Ana. "Bandas de Música - um diálogo transcultural." Em *Anais do I Seminário de Música do Museu da Inconfidência - Bandas de Música no Brasil*, por Mary Ângela Biason. Ouro Preto: Museu da Inconfidência, 2009.

Rezende, Gabriel S. S. Lima. "Música, experiência e memória: algumas considerações sobre o." *Revista Espaço Acadêmico*, nº 85 (2008): 1-7.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante.* 2 ed. São Paulo: UNESP, 2000.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. "Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em Busca de Novas Perspectivas Teóricas para a Educação Musical." *Tese de Doutorado.* Campinas: Unicamp, 2005.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif SCHROEDER, e Jorge SCHROEDER. "Música Como Discurso: Uma Perspectiva a Partir da Filosofia do Circulo de Bakhtin." *Música em perspectiva*, 2011: 127-153.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.* 2º. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SOBRAL, Adail. “Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas.” Em *Bakhtin Conceitos-Chave*, por Beth (org.) BRAIT, 103-121. São Paulo: Contexto, 2013.

STORY, Michael. “Arranjo Musical.” *Star Wars, John Williams*. Warner Tamerlane e BANtha Music, 2005.

STROMMEN, Carl. “Arranjo musical.” *Star Wars, John Williams*. Warner Tamerlane e Bantha Music, 1997.

SWANWICK, Keith. *A Basis For Music Education*. Taylor&Francis, 1979.

—. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alta de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.