

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

João Ricardo de Souza

O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais

São Paulo
2016

João Ricardo de Souza

O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais

Tese apresentada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutor em Música, no Curso de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Regina Albano de Lima

São Paulo

2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes
da UNESP

S729e	Souza, João Ricardo de. O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais / Souza, João Ricardo de. - São Paulo, 2016. 288 f: il. Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Regina Albano de Lima. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. 1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Estudo comparativo. 3. Educação não-formal. I. Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 780.7
-------	---

JOÃO RICARDO DE SOUZA

O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais

Tese aprovada como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Música no Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com a área de concentração em Música: Relações Interdisciplinares, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Regina Albano de Lima

Banca realizada em 15 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sonia Regina Albano de Lima
Universidade Paulista UNESP

Prof.^a Dra. Sonia Ray
Universidade Paulista UNESP

Prof.^a Dra. Valerie Ann Albrigh
Universidade Paulista UNESP

Prof.^a Dra. Neide Esperidião
Faculdade Estácio - Nossa Cidade - FNC

Prof. Dr. Carlos Gonçalves Machado Neto.
Dep. Música IAR/UNICAMP

Dedico este trabalho a todos os professores de ensino coletivo de música de nosso país.

À memória de Paulo de Souza e Leopoldina dos Santos Silva, os quais, juntamente a uma infinidade de outros Souzas, Santos e Silvas, ajudaram a construir a identidade cultural do povo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dra. Sonia Regina Albano de Lima, pelo apoio incondicional a este trabalho e pelas inúmeras contribuições durante todo o processo de pesquisa e análise dos resultados.

A todos os entrevistados, pelas generosas contribuições, a fim de que um pouco do que eles vivenciaram no Centro de Música do SESC viesse à luz por meio deste trabalho, em especial agradeço aos Maestros Samuel Kerr e João Maurício Galindo.

À Prof.^a Dra. Sonia Ray e Prof.^a Dra. Valerie Ann Albright, pelas valiosas sugestões durante o processo de qualificação e confiança em mim depositadas, contribuindo e possibilitando a conclusão desta pesquisa, além da participação no final desta jornada.

À Prof.^a Dra. Neide Esperidião e Prof. Dr. Carlos Gonçalves Machado Neto, pela generosa participação na Banca de Defesa da Tese e por despender seu tempo com a leitura e reflexões dos tópicos abordados.

A todos os funcionários e ex-funcionários do SESC que, direta ou indiretamente, ajudaram a construir essa importante parcela da história do ensino coletivo de Cordas de nosso país.

A todos os professores e funcionários da UNESP pelo carinho e dedicação.

À Igor Hammerle de Souza pelo auxílio na correção ortográfica.

À Simon e Eliana Mann pelo auxílio na tradução do resumo para a língua inglesa.

A todos meus alunos e ex-alunos pela confiança depositada em meu trabalho.

A todos meus mestres por todo conhecimento e amizade a mim ofertados, em especial à generosidade de meus professores de contrabaixo Gerson Marques Frutuoso e Claudio Henrique Bertrami (*In memoriam*).

A todos meus familiares pelo incentivo e apoio emocional.

A todos os amigos e parentes que torceram pelo sucesso desta pesquisa.

Ao Pai Criador, pois sem ele nada disso seria possível.

“Fale de Sua Aldeia e estará falando do Mundo”.

(Leon Tolstoi)

“Un pez no tiene conciencia del agua, porque no tiene noticia de ningún otro medio”.

(Christopher Small)

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico-documental e cunho comparativo tem como objetivo central demonstrar a importância do ensino coletivo de instrumentos de Cordas Friccionadas desenvolvido no SESC-Consolação desde sua criação; verificar as similaridades e diferenças entre o ensino coletivo de instrumento desenvolvido na Inglaterra e nos EUA, além dos benefícios da adoção desse modelo pedagógico na educação não formal brasileira. Os dois primeiros capítulos descrevem o surgimento do ensino coletivo de instrumentos de cordas destinado aos jovens e adultos no SESC Consolação; sua extensão e importância na educação não formal brasileira. Para tanto, foram realizadas algumas entrevistas com alunos, professores, gestores e músicos que iniciaram seu aprendizado musical nessa instituição; consultados documentos que relatam as atividades desenvolvidas ao longo dos anos por essa instituição. Buscamos ainda descrever o legado dos egressos do projeto de cordas do SESC, o perfil atual desta atividade e propostas para o futuro. O capítulo III foi destinado à análise de dois métodos desenvolvidos no SESC e um método importado, todos direcionados ao ensino coletivo de cordas na instituição. O capítulo IV descreve como se originou o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas em grande escala na Inglaterra, no século XIX, com o predomínio do ensino de violino. Conforme descrevem os pesquisadores europeus, esse modelo foi introduzido nas escolas públicas inglesas, gerando o *Movimento de Maidstone*, que permitiu a milhares de crianças aprenderem violino e outros instrumentos já no início do século XX. O capítulo V descreve como esse ensino foi introduzido nos EUA e de que forma ele se propagou até os dias atuais. A partir destes capítulos buscamos encontrar as similaridades e diferenças do ensino musical desenvolvido no SESC-Consolação, comparado àqueles desenvolvidos na Inglaterra e nos EUA. Por último, tecemos as considerações finais apontando para os fenômenos observados. Esperávamos, com esta pesquisa, demonstrar a importância pedagógica do SESC-Consolação no cenário musical brasileiro e as vantagens que o ensino coletivo de instrumentos oferece. Nossos dados nos levaram a concluir, entre outras coisas, que, apesar de quase quatro décadas terem se passado desde o início da primeira turma do curso de ensino coletivo de cordas do SESC, este núcleo de ensino de instrumentos musicais continua sendo de capital importância para a cultura musical paulistana, oferecendo iniciação em cordas em sistema coletivo tanto para o público

jovem e adulto com objetivos puramente amadores, quanto para os jovens com pretensões de futuras especializações e profissionalização.

Palavras-chave: Ensino Coletivo, Cordas Friccionadas, Estudo Comparado, SESC Consolação, Reino Unido, EUA.

ABSTRACT

This qualitative research of bibliographic and documentary character and comparative nature has as its main objective to demonstrate the importance of collective teaching for stringed instruments developed at since its inception; to verify the similarities and differences with the collective teaching of musical instruments developed in England and the USA, and the benefits of adopting this pedagogical model within Brazilian non-formal education. The first two chapters describe the emergence of collective teaching for stringed instruments for young people and adults at SESC-Consolação; its expansion and importance in non-formal Brazilian education. For this reason, interviews were carried out with former students, teachers, managers and musicians who began their musical learning at this institution; documents consulted that record the activities developed over the years by this institution. We seek to further describe the legacy of graduates by SESC strings project, the current profile of this activity and proposals for the future. Chapter III was designated for the analysis of two methods developed within SESC and an imported method, all directed to the collective teaching of strings at the institution. Chapter IV describes how the collective teaching for stringed instruments emerged on a large scale in England in the nineteenth century, with the predominance of violin teaching. As described by European researchers, this model was introduced in English public schools, creating the *Maidstone movement*, which allowed thousands of children to learn the violin and other instruments already in the early twentieth century. Chapter V describes how this teaching has been introduced in the USA and how it spread to the present day. From these chapters we seek to find the similarities and differences of musical education developed at SESC-Consolation with that developed in England and the USA. Finally, we weave the final remarks pointing to the observed phenomena. We hope this research will demonstrate the pedagogical importance of SESC-Consolação in the Brazilian music scene and the advantages that the collective teaching for stringed instruments offers. Our data led us to conclude, amongst other things that, in spite of nearly four decades having passed since the first class of collective teaching for stringed instruments at SESC; this teaching core of musical instruments remains of paramount importance for São Paulo's musical culture offering initiation into strings in collective system for both young and adult audiences with purely amateur purposes, and for young people with aspirations to future specialization and professionalization.

Key Words: Collective Teaching, Stringed Instruments, Comparative Studies. SESC-Consolação, United Kingdom, USA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

FIGURA 1. Foto da Orquestra do SESC.....	29
FIGURA 2. Alberto Jaffé lecionando no SESC Vila Nova.....	34
FIGURA 3. Programa de concerto da Camerata SESC.....	36
FIGURA 4. Professor Krolick ministrando aula no SESC.....	38
FIGURA 5. Chamada para integrar a Orquestra de Câmara de Ayrton Pinto.....	42
FIGURA 6. Orquestra de Cordas regida pelo Maestro Samuel.....	48
FIGURA 7. Grupos de cordas e vozes do SESC em julho de 1985 no projeto Zoo-Ilógico.....	48
FIGURA 8. Orquestra de Cordas do SESC no projeto Estrela.....	49
FIGURA 9. Carta à Imprensa do gerente do SESC Vila Nova referente ao “Espetáculo Estrela”.....	50
FIGURA 10. Detalhamento dos projetos realizados pelo Maestro Samuel Kerr.....	51
FIGURA 11. Peça gráfica do Programa do Auto de Natal.....	65
FIGURA 12. Donasci com equipamento de uma de suas vídeo-criaturas.....	67
FIGURA 13. Cena de “Um minuto de Silêncio”.....	71
FIGURA 14. Grupos de práticas Coletivas na apresentação de “Três Vezes Jazz”.....	76
FIGURA 15. Dona Gilda, em ensaio no ano de 2006.....	83
FIGURA 16. Exercício com cordas soltas do método de Leonel Dias.....	94
FIGURA 17. Exercício da segunda série do mesmo método com uso de arco.....	94
FIGURA 18. Exercício da terceira série.....	95
FIGURA 19. Exercício 41 do método de Leonel Dias.....	95
FIGURA 20. Exercício 58 do método de Leonel Dias.....	95
FIGURA 21. Exercício 74 do método de Leonel Dias.....	96
FIGURA 22. Exercício 83 do método de Leonel Dias.....	96
FIGURA 23. Exercício <i>By Route</i> do método de João Maurício Galindo.....	98
FIGURA 24. Exercício número 4 da série “Na Pauta” de Galindo.....	98
FIGURA 25. Exercício na corda Ré do método de João Maurício Galindo.....	98
FIGURA 26. Exercício com a escala de Ré Maior do método de João Maurício Galindo.....	99
FIGURA 27. Exercício “Malhadedos”.....	99
FIGURA 28. Exercício de cordas soltas do método <i>Essential Elements 2000 for Strings</i>	102

FIGURA 29. Exercício destinado ao aprendizado da nota Fá#.....	103
FIGURA 30. Exercício sobre as notas Fá# Mi e Ré.....	103
FIGURA 31. Exercício envolvendo o segundo tetracorde da escala de Ré Maior.....	105
FIGURA 32. Exercício para desenvolver a criatividade. (Melodia do Violino).....	105
FIGURA 33. Exercício com arco em cordas soltas.....	106
FIGURA 34. Exercício com arco envolvendo a escala de Ré Maior.....	106
FIGURA 35. Exercício com figuras de colcheias.....	107
FIGURA 36. Exercício com anacruse.....	107
FIGURA 37. Exercício 84 destinado ao uso do dedo mínimo paraviolinistas e violas....	107
FIGURA 38. Melodia de Frère Jacques.....	108
FIGURA 39. Melodia tradicional para violino adaptada para os quatro naipes.....	108
FIGURA 40. Lightly Row.....	109
FIGURA 41. Exercício em Sol Maior, usando a região grave dos violinos e contrabaixos.....	110
FIGURA 42. Melodia com ligaduras.....	111
FIGURA 43. Arranjo de uma melodia tradicional mexicana.....	111
FIGURA 44. Melodia tradicional russa em Dó Maior.....	112
FIGURA 45. Melodia em Dó maior, destinada ao uso da quarta corda para violoncelos e violas.....	113
FIGURA 46. Posicionamento dos quatro dedos na corda Mi do violino.....	113
FIGURA 47. Exercício com staccato na mesma arcada.....	114
FIGURA 48. Baião com melodia e acompanhamento.....	115
FIGURA 49. Música Bandeira do Divino.....	118
FIGURA 50. Trecho da primeira peça da série <i>The Maidstone Music Library</i>	135
FIGURA 51. Trecho do segundo violino da mesma peça.....	135
FIGURA 52. Maneira de segurar o violino segundo Mitchell.....	150
FIGURA 53. As notas musicais e o espaçamento no espelho do violino.....	151
FIGURA 54. Primeiro exercício do método de Mitchell envolvendo o uso das duas mãos.....	152
FIGURA 55. Exercício desenvolvido por Mitchell.....	152
TABELA 1. Porcentagem de programas segundo o tamanho dos distritos e poder aquisitivo da população.....	159

LISTA DE SIGLAS

ASTA: *American String Teachers Association.*

CEM: Centro Experimental de Música.

CNC: Confederação Nacional do Comércio.

EUA: Estados Unidos da América.

LEA: *Local Education Authority.*

MENC: *Music Educator National Conference.*

MSOA: *Maidstone School Orchestra Association.*

NAfME: *National Association for Music Education*

NMVT: *The New Maidstone Violin Tutor.*

MTNA: *Music Teachers National Association.*

NASM: *National Association of Schools of Music*

NSOA: *National School Orchestra Association.*

NUSO: *National Union of School Orchestras.*

SESC: Serviço Social do Comércio.

SENAC: Serviço Social de Aprendizagem Comercial.

YM: *The Young Musician.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A IMPLANTAÇÃO E A TRAJETÓRIA DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS NO CENTRO DE MÚSICA DO SESC CONSOLAÇÃO	23
2.1 ALBERTO JAFFÉ E SUAS PRIMEIRAS INICIATIVAS ENVOLVENDO O ENSINO COLETIVO DE CORDAS NO BRASIL.....	25
2.2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO COLETIVO DE CORDAS NO SESC EM SÃO PAULO.....	27
2.3 AYRTON PINTO E UMA NOVA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	40
2.4 A ATUAÇÃO DO MAESTRO SAMUEL KERR À FRENTE DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO DE CORDAS NO SESC.....	44
2.5 INAUGURAÇÃO DE UM NOVO CENTRO DE MÚSICA NO SESC E OS REFLEXOS NO CEM.....	59
2.6 UMA NOVA PROPOSTA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEM.....	61
3 ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE CORDAS NO SESC CONSOLAÇÃO.....	79
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SESC ENVOLVENDO EDUCAÇÃO PERMANENTE.....	79
3.2 O ENSINO COLETIVO DE CORDAS NO SESC E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	84
3.3 O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS PRODUZIDO NO SESC, ANALISADO SOB UMA ÓTICA SOCIOLÓGICA.....	87
4 O SESC CONSOLAÇÃO E O ENSINO DE CORDAS – MÉTODOS, EXERCÍCIOS E REPERTÓRIOS DESCREVENDO UMA METODOLOGIA DE ENSINO.....	91
4.1 OS MÉTODOS, OS EXERCÍCIOS E OS ARRANJOS UTILIZADOS NO CEM.....	93
4.2 O MÉTODO <i>ESSENTIAL ELEMENTS 2000 FOR STRINGS</i>	100
5 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO NO REINO UNIDO.....	122

5.1 A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A CRIAÇÃO DOS MECHANICS’ INSTITUTES NO REINO UNIDO.....	122
5.2 MÚSICA, EDUCAÇÃO E MORAL NA SOCIEDADE INDUSTRIAL DO REINO UNIDO E O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO DE CORDAS.....	125
5.3 O ENSINO COLETIVO DE CORDAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRITÂNICAS – O MAIDSTONE MOVEMENT.....	131
5.4 O PAPEL DA NUSO COMO MEDIADORA NO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	143
6 O ENSINO DE CORDAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NORTE-AMERICANAS.....	144
6.1 INFLUÊNCIAS DO MOVIMENTO DE MAIDSTONE NA AMÉRICA DO NORTE.....	144
6.2 O ENSINO HETEROGÊNEO DE INSTRUMENTOS DE ARCO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NORTE-AMERICANAS NO SÉCULO XX.....	154
6.3 ATUAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EM PROL DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E OS PROGRAMAS DE ENSINO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....	157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
APÊNDICES.....	178
ANEXOS.....	267

1 INTRODUÇÃO

Desde 1980 venho desenvolvendo atividades pedagógicas voltadas ao ensino de instrumentos de cordas nos Conservatórios, Academias de Música e Faculdades. Em grande parte, essas instituições têm a missão pedagógica de capacitar instrumentistas, cantores, regentes e compositores para atuar profissionalmente. Nesses organismos de ensino as aulas de instrumento e canto são individuais, com conteúdo curricular e duração de curso de três a quatro anos, predeterminados no Plano Pedagógico Institucional.

Em 2002 fui contratado como instrutor de contrabaixo acústico no SESC (Serviço Social do Comércio), na unidade Consolação, localizada no bairro de Vila Buarque, na Cidade de São Paulo. Nessa nova atuação, enquanto docente, deparei-me com uma outra realidade pedagógica. Primeiramente, vi a necessidade de criar um programa de ensino de instrumento com duração de dois anos, que mais tarde passou para um ano, destinado tanto para a capacitação de instrumentistas que desejavam se profissionalizar ou se aperfeiçoar, como para os amadores interessados unicamente em aprender um instrumento.

Outro diferencial foi o número de alunos em sala de aula – 8 a 10 por turma, nas classes de contrabaixo. Se não bastasse, havia, entre esses participantes, alunos das mais variadas faixas etárias e com os mais diversos objetivos performáticos. Eles recebiam aulas de instrumento duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia, em dias espaçados, além de dispor de salas de estudo e instrumentos mediante o pagamento de uma mensalidade de baixo custo.

Diante desta realidade fui obrigado a buscar diferentes abordagens pedagógicas e atividades performáticas capazes de promover a integração e a motivação da classe, já que esta instituição se transformou em uma ótima opção para os indivíduos interessados em aprender um instrumento musical e um pouco de música.

Essa experiência docente me fez repensar qual seria a melhor maneira de ensinar um instrumento musical. Seria possível esse ensino coletivo de música ter uma relação mais estreita com o ensino de instrumento individual oferecido nos bacharelados e cursos técnicos de Música? O ensino coletivo de instrumento oferecido no SESC-Consolação poderia contribuir de alguma forma na formação de um instrumentista? Este trabalho pedagógico, de cunho social mais inclusivo e menos tecnicista, traria para a sociedade maior número de pessoas interessadas em aprender música? Este ensino poderia de alguma forma ser introdutório para uma ulterior atuação performática mais intensa? Essas reflexões é que motivaram a realização desta pesquisa.

O levantamento bibliográfico inicial para efetivação deste trabalho reportou-me para algumas publicações internacionais que focavam a trajetória do ensino coletivo de instrumentos no Reino Unido no início do século XIX e como ele se estendeu para os EUA.

Diante desse quadro, procurei desenvolver uma pesquisa de cunho comparativo, com o intuito de ressaltar as diferenças e similaridades entre o ensino coletivo de instrumento realizado no SESC Consolação, no Reino Unido e nos EUA. Vi esta possibilidade de pesquisa detalhada no relato do pesquisador Antônio Carlos Gil:

O método comparativo precede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo. (GIL, 1999, p. 34)

Estando a par do levantamento bibliográfico que direcionou boa parte do meu trabalho, busquei me aproximar de conceitos educacionais importantes relacionados ao tema, entre eles: educação formal, não formal, continuada e as modalidades de ensino coletivo de instrumento.

Foram importantes as leituras das publicações internacionais, considerando se tratar de um material bibliográfico ainda não veiculado no Brasil. Também foi de importância capital a leitura da publicação de Flavia Maria Cruvinel (2005), intitulada *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como Meio de Transformação Social*, tendo em vista que esta temática no Brasil ainda é pouco abordada.

No que diz respeito à trajetória do ensino coletivo de instrumento no Brasil, concentrei minha pesquisa no trabalho pedagógico desenvolvido no SESC Consolação, pelas razões a seguir apresentadas:

- a) aspectos socioculturais relevantes estavam presentes nesta modalidade de ensino adotada no SESC Consolação, o que me pareceu um diferencial pedagógico importante para ser avaliado;
- b) considerei prioritário trabalhar em uma investigação que contemplasse a minha experiência docente, o que traria para a pesquisa maior factibilidade;
- c) não encontrei pesquisa anterior discutindo com profundidade o trabalho pedagógico voltado para o ensino coletivo de instrumento desenvolvido nesta instituição;
- d) o tempo destinado à conclusão da pesquisa não me permitiu abordar todas as instituições do território nacional que priorizavam o ensino coletivo de instrumento;
- e) o trabalho pedagógico desenvolvido no SESC-Consolação era bastante inclusivo, destinado aos jovens e adultos, amadores ou profissionais, o que, de certa forma, atendia

amplamente à meta democratizante de ensino priorizada nos diversos ordenamentos pedagógicos;

f) a pesquisa poderia contribuir para a disseminação do ensino coletivo de instrumento nas instituições de ensino de música em geral e na educação básica.

Mesmo se considerando que o objetivo norteador da pesquisa foi o de descrever o trabalho pedagógico desenvolvido no SESC-Consolação sob uma perspectiva sociocultural, teve importância a leitura de publicações internacionais relatando a origem e a importância que o ensino coletivo de instrumento de cordas friccionadas teve no Reino Unido e nos Estados Unidos, configurando-se como um exemplo de adoção de uma política governamental capaz de estender o ensino coletivo, de início informal, para a educação formal, fato que ainda não ocorreu em nosso país, mesmo se considerando o trabalho pedagógico produzido no SESC-Consolação, instituição de ensino não formal. É bom que se diga que a análise investigativa relativa ao ensino coletivo de instrumentos no Reino Unido e Estados Unidos foi iminentemente bibliográfica, circunscrita às informações ali prestadas. Já com relação ao trabalho pedagógico realizado no SESC-Consolação, foi necessário realizar entrevistas com ex-alunos, ex-gestores, ex-docentes que, de alguma forma, participaram do trabalho pedagógico produzido no Centro de Estudos de Música, considerando-se que não havia um arquivo documental ou bibliográfico descrevendo a função pedagógica do SESC no ensino coletivo de cordas e sua importância para o ensino musical brasileiro.

Diante dessa realidade, inicialmente preocupamo-nos em produzir um breve relato histórico relatando como o ensino coletivo de cordas friccionadas foi instituído no SESC-Consolação e no Centro de Música do SESC, quais seus protagonistas, como as propostas pedagógicas foram se desenvolvendo no decorrer dos anos e como o ensino coletivo de instrumentos realizado nesta instituição priorizou a inserção social. Também verificamos quais os métodos que foram utilizados para difundir essa metodologia de ensino, a importância pedagógica dos projetos culturais nesta tarefa e a atuação dos ex-gestores na difusão do ensino coletivo de instrumentos.

Com relação à função sociocultural norteadora da política educacional adotada pelo SESC, consultamos algumas publicações produzidas por esse organismo que nos permitiram descrever a importância do Plano Geral de Política de Ação do SESC envolvendo “educação permanente” (DANTAS, 1971); o processo democratizante utilizado nos cursos de música realizados no SESC (GELPI, 1983); os conceitos de ensino formal, não formal e informal e a importância do ensino não formal produzido pelo SESC (GOHN, 2011).

Não de menor importância, a publicação de Flavia Cruvinel (2005) descrevendo os efeitos do ensino coletivo de instrumento na iniciação instrumental de cordas e as dissertações de Mestrado de Dias (1993) e Galindo (2000), que apontaram para dados significativos do trabalho pedagógico utilizado no SESC.

Posterior a essa investigação teve início a descrição bibliográfica do trabalho pedagógico de ensino de cordas produzido no Reino Unido e nos Estados Unidos, com o intuito de apontar as diferenças e similitudes com relação ao trabalho pedagógico produzido no SESC.

Mesmo passado quase quatro décadas desde o início da primeira turma do curso de ensino coletivo de cordas do SESC, comprovou-se que este núcleo continua sendo de importância capital para o ensino musical paulistano, ainda que não tenha migrado para o ensino formal como ocorreu no Reino Unido e nos Estados Unidos. A análise comparativa que realizamos com relação a esses dois países foi de vital importância, considerando-se o que expressam Schneider & Schmitt (1998, p. 49), que o método comparativo quando utilizado nas ciências sociais propicia descobrirmos regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. Muitas vezes a comparação nos permite romper com singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social. Ela tanto pode ser aplicada para a compreensão de um evento singular ou estar voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.

Os autores acima identificam três tipos de análise comparativa. Adotamos a segunda categoria, a seguir relatada:

Em uma segunda categoria, situam-se os trabalhos nos quais o investigador analisa uma série de casos “com o objetivo de mostrar que muitos deles podem ser iluminados de maneira útil mediante um conjunto de conceitos e categorias ou por um modelo concreto” (52). Neste caso não existe um controle efetivo da teoria, mas uma espécie de demonstração paralela. Ainda que este tipo de abordagem não permita falsear uma teoria, cumpre um papel importante no processo de elaboração de teorias, pelo menos no campo dos estudos internacionais. Um último enfoque, identificado como “contraste de contextos”, consiste na comparação de dois ou mais casos, buscando pôr em evidência suas diferenças recíprocas. (SCHNEIDER & SCHMITT, 1998, p. 50-51).

Schneider & Schmitt, na publicação em questão, apontam alguns passos a serem adotados nessa modalidade investigativa e que, de maneira geral, nortearam a nossa pesquisa. São eles:

A seleção de fenômenos a serem estudados, capazes de reproduzir os aspectos essenciais dos fatos ou fenômenos investigados, selecionados e coligados em totalidades coerentes. A definição dos elementos a serem comparados, o que exige

do pesquisador uma série de opções que são decisivas do ponto de vista do resultado final do trabalho de investigação. A generalização, o que faz com que um estudo comparado não se torne mera coleção de casos interessantes. (Ibid., p. 54 a 56)

Concluindo esta publicação, os autores admitem que o método comparativo, quando bem aplicado, torna-se uma bússola para que o cientista social consiga realizar sua viagem, explorando os caminhos que se abrem no decorrer do processo de investigação, sem se afastar demasiado de um trabalho sistemático sobre as interrogações que ensejaram no início dos trabalhos (Ibid., 57).

No que diz respeito às etapas metodológicas adotadas em nossa investigação foi cumprido o seguinte itinerário:

- a) realização de um levantamento bibliográfico incluindo publicações brasileiras, inglesas e americanas que trataram da temática abordada;
- b) exame da documentação arquivada no SESC- Consolação, relativa as atividades artísticas realizadas neste organismo;
- c) realização de entrevistas editadas pelo autor, com alunos, ex-alunos, professores e ex-professores, ex-gestores, coordenadores e ex-coordenadores que atuaram no Centro de Música do SESC;
- d) elaboração da trajetória educacional de ensino coletivo de instrumento realizada no SESC- Consolação, junto ao Centro de Música;
- e) análise dos métodos utilizados no ensino de cordas friccionadas produzido no SESC Consolação Exame de metodologias de ensino utilizadas pelos professores e instrutores que atuaram e ainda atuam no SESC- Consolação;
- f) elaboração de um texto complementar que aponta a forma como o ensino coletivo de instrumento de cordas proliferou no Reino Unido e nos EUA;
- g) análise comparativa descrevendo a forma como o ensino coletivo de instrumento se iniciou e se estendeu no Reino Unido, nos EUA e no SESC- Consolação.

A conduta do SESC de não manter um arquivo próprio do trabalho artístico-pedagógico ali desenvolvido, dificultou sobremaneira a criação de uma trajetória histórica detalhada da instituição, bem como do trabalho pedagógico que esta desenvolveu ao longo dos anos.

Em razão do falecimento de dois dos principais protagonistas do ensino coletivo no SESC Consolação – Maestro Alberto Jaffé em 12 de junho de 2012 e o maestro e violinista Ayrton Pinto em 17 de novembro de 2009 – também foram prejudicados os informes do período em que eles estiveram à frente do projeto de ensino de cordas friccionadas.

Nas entrevistas realizadas ficou evidente a importância do Centro de Música do SESC na formação de instrumentistas, amadores e dilettantes da música. Muitas vezes, o ensino ofertado neste Centro foi a porta de acesso para alunos que mais tarde continuaram seus estudos e se profissionalizaram.

Não seria inadequado pressupor que esta forma de ensino poderia se estender para a educação formal e para as escolas de música profissionalizantes, principalmente se considerarmos como essa modalidade de aprendizagem se propagou no Reino Unido e nos EUA, migrando dos espaços não formais de aprendizagem para os formais, fato que ainda não ocorreu integralmente no Brasil.

A tese foi dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo traça a trajetória histórica do ensino coletivo de cordas no Brasil, a partir das iniciativas do professor e maestro Alberto Jaffé, que culminaram na implantação dessa atividade artística educativa no SESC Consolação, em São Paulo. Buscamos ainda neste capítulo averiguar o estado atual do ensino de cordas no SESC Consolação, quais as perspectivas para o ensino de cordas friccionadas no SESC para o futuro e qual o legado apontado pelos egressos dos cursos de cordas desta instituição. O corpo documental que contempla este capítulo constitui-se fundamentalmente de documentos impressos disponibilizados por professores e ex-professores de música do SESC.

Nestes documentos encontramos entrevistas em jornais e programas de apresentações ocorridas durante os 38 anos de atividades do Centro de Música do SESC situado na Rua Dr. Vila Nova.

Foram ainda de fundamental importância para construção desta pesquisa as entrevistas realizadas com professores, ex-professores, coordenadores, alunos e ex-alunos da instituição. Com essas entrevistas pudemos elaborar, ainda que de forma incipiente, uma trajetória histórica e pedagógica do Centro de Música do SESC-Consolação. Nesse intento nos pautamos na publicação de José Carlos Sebe Bom Meihy, que atribui à história oral uma importância relevante:

Cada indivíduo é único, sua inscrição no coletivo se dá mediante decisões temáticas a fins. Por outro lado, a experiência coletiva se manifesta nos indivíduos explicando sua relação com o mundo. É por isso que se diz que a história oral individual, além de social, é cultural. (MEIHY, 1996, p.81)

O segundo capítulo refere-se aos aspectos socioeducativos circunscritos ao ensino de cordas, não formal, produzido no SESC Consolação, apontando suas políticas educacionais pautadas em textos de sociólogos, produzidos pelo Conselho Editorial do SESC.

O terceiro capítulo foi destinado à análise de métodos e metodologias adotadas pelos professores e coordenadores do Centro de Música do SESC, sendo alguns deles aplicados em outras instituições no Estado de São Paulo. Para este fim destacamos os métodos desenvolvidos por João Maurício Galindo e Leonel Dias, professores da instituição, além do método *Essential Elements 2000* de autoria de Michael Allen, Robert Gillespie e Pamela Hayes.

No quarto e quinto capítulos, buscamos demonstrar como o ensino coletivo de cordas friccionadas se desenvolveu no Reino Unido no início do século XIX, passando para as escolas públicas, por meio do movimento de *Maidstone* e migrando, no início do século XX, para os Estados Unidos da América. Em seguida traçamos um panorama comparativo entre o ensino ofertado nesses dois países e o trabalho pedagógico realizado no SESC-Consolação.

Nossas considerações finais traçam uma reflexão de todos os tópicos abordados na pesquisa e descrevem a importância da proliferação dessa modalidade pedagógica caso fosse utilizada no ensino musical formal.

2 A IMPLANTAÇÃO E A TRAJETÓRIA DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS NO CENTRO DE MÚSICA DO SESC CONSOLAÇÃO

Para a realização deste capítulo foram de fundamental importância as entrevistas realizadas com professores, coordenadores, alunos e ex-alunos do Centro de Música do SESC Consolação, a seguir enumeradas:

ALVES, Eneida Faria. Entrevista concedida pela violoncelista ex-aluna do SESC-Vila Nova, professora de música da Escola Waldorf Francisco de Assis. São Paulo. Escola Waldorf. 2015.

BARROS, Moretti Leite de. Entrevista concedida pela família de alunos do Centro de Música do SESC-Consolação. São Paulo. 2015.

BOLAFFI, Flávia Miari. Entrevista concedida pela ex-coordenadora do Centro de Música do SESC Consolação. São Paulo. 2015.

CASTRO, Pedro Beviláqua de. Entrevista concedida pelo instrutor de música da do SESC-Consolação. São Paulo. SESC-Consolação. 2015.

CHAMORRO, Ana Maria. Entrevista concedida pela violoncelista ex-aluna do SESC-Vila Nova, atual professora da Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Paulo. 2015.

DIAS, José Leonel Gonsalves. Entrevista concedida pelo ex-professor do SESC-Consolação, atual coordenador do Projeto Vocacional Música da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. São Paulo. 2014.

FRUTUOSO, Gerson Marques. Entrevista concedida pelo ex-professor do SESC-Consolação, atual professor da Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Paulo. SESC-Vila Mariana. 2013.

GALINDO João Maurício Galindo. Entrevista concedida pelo ex-aluno, ex-professor do SESC e atual Maestro da Orquestra Jazz Sinfônica. São Paulo. Colégio Caetano de Campos. 2015.

KERR, Samuel. Entrevista concedida pelo ex-coordenador e Maestro do SESC-Vila Nova em sua residência. São Paulo. 2015.

NOGUEIRA, Andrea de Araújo. Entrevista concedida pela ex-coordenadora do Centro de música do SESC Consolação e atual Gerente do Centro de Pesquisa e Formação do SESC em São Paulo. São Paulo. 2015.

PRETZEL, André Del Corso Pretzel. Entrevista concedida pelo ex-aluno e atual instrutor de música da do SESC-Consolação. São Paulo. SESC-Consolação. 2015.

RALLA, Fernanda Esperança B. Entrevista concedida pela atual coordenadora do Centro de Música do SESC-Consolação. São Paulo. SESC-Consolação. 2015.

VECCHIATO, Elisabete Gomes Rodrigues. Entrevista concedida pela ex-coordenadora do Centro de música do SESC Consolação e atual coordenadora cultural da Escola Projeto Vida. São Paulo 2015.

Também foram importantes as leituras das seguintes publicações:

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas:** A Educação Musical Como Meio de Transformação Social. Goiânia: ICBC, 2005. Neste trabalho a autora apresenta um relato sobre o trabalho de docência que ela desenvolveu na Universidade de Goiás, cidade de Goiânia, com a implantação de um projeto de ensino coletivo de cordas friccionadas. A iniciativa da autora se deu a partir do curso ministrado pelo maestro João Maurício naquela cidade a partir do convite da professora do Departamento de Música da Universidade, Prof^a. Dra. Sonia Ray. Neste livro obtivemos importantes informações sobre o Maestro e sua trajetória como aluno e educador musical. João Maurício Galindo foi aluno e, posteriormente, instrutor de música do SESC Consolação.

DIAS, José Leonel Gonsalves. **Iniciação e Prática de Instrumentos de Corda através do Ensino Coletivo:** Um Método para Professores e Alunos. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, 1993. Este trabalho de Mestrado avalia

o método acima indicado, criado a partir das vivências do educador enquanto professor do SESC Consolação. Esse método foi de grande importância para nossa análise, principalmente no tocante à metodologia de ensino que foi utilizada na Instituição.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e Ensino Coletivo: A Construção de um Método**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, 2000. Neste trabalho pudemos averiguar as estratégias, metodologias e exercícios desenvolvidos pelo professor no período em que atuou como instrutor de música no SESC.

JAFFÉ, Alberto. **String programs: Growth in Brazil**. American String Teachers Association Journal, 1984.P.26-28. Este artigo teve importância capital na minha pesquisa, uma vez que o autor relata como se desenvolveu a implantação do ensino coletivo de cordas em nosso país.

2.1 ALBERTO JAFFÉ E SUAS PRIMEIRAS INICIATIVAS ENVOLVENDO O ENSINO COLETIVO DE CORDAS NO BRASIL

O primeiro projeto envolvendo o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas no Brasil se deu graças ao empenho do violinista, professor e maestro Alberto Jaffé. Este renomado músico brasileiro estudou violino em sua terra natal e posteriormente na Europa, mais precisamente na Alemanha, com Max Rostal. Jaffé ganhou diversos prêmios em performance, integrou diversos quartetos, quintetos e orquestras, tendo realizado inúmeros concertos na América do Norte, América do Sul e na Europa.

Jaffé, além de um excelente instrumentista, foi regente e diretor musical do Festival Internacional de Música de Teresópolis; diretor assistente da divisão de música da *National Academy of Arts* em Champaign Illinois; palestrante da Universidade de Illinois nos anos de 1983 e 1984. Em 1994, ingressou na Faculdade de Música da *Pensacola Christian College*, onde recebeu a distinção de Artista Residente honorário. Por muitos anos foi regente e professor de música da *Pensacola Christian College*.

No Brasil ensinou violino, viola e música de câmara e mais tarde dedicou-se ao ensino coletivo de cordas. A primeira iniciativa envolvendo o ensino coletivo de cordas teve início em 20 de maio de 1975, na cidade de Fortaleza, com a implantação do Projeto *Orquestra de Cordas do Sesi*, assessorado por sua esposa - a pianista Daisy de Luca.

Este empreendimento pedagógico só foi possível graças ao apoio financeiro do Serviço Social da Indústria (SESI) do Ceará, que patrocinou e sediou o projeto (JAFFÉ 1984, p. 27). Este tinha como objetivo oferecer, ao maior número de estudantes, a oportunidade de aprender um instrumento de orquestra. Jaffé tinha consciência da falta de músicos com

formação compatível às necessidades e demanda das orquestras brasileiras e apostou na metodologia de ensino coletivo para suprir esta demanda. Na época os salários nas orquestras brasileiras não eram atraentes e o aprendizado de um instrumento de orquestra pouco interessava aos filhos de classe média. Com o projeto de ensino de cordas do SESI, Jaffé considerou que os filhos das classes trabalhadoras, poderiam desenvolver em longo prazo uma carreira profissional como instrumentistas, além de usufruir de todos os benefícios sociais e culturais que o ensino de cordas poderia proporcionar a esses jovens.

O projeto, iniciado em 1975, recebeu apoio financeiro do Presidente da Confederação Nacional da Indústria – o cearense Tomás Pompeu de Souza Brasil Neto. O projeto previa, além do salário ao professor, local para prática docente e compra de instrumentos. Na época, o Ceará era um dos estados mais pobres do país, sem nenhuma tradição orquestral, e, em menos de um ano, pode contar com uma centena de alunos que fizeram seu *début* na Orquestra de Cordas do SESI, regida pelo Maestro (ibid., p. 27).

João Mauricio Galindo, em entrevista, relatou qual foi a motivação que fez Alberto Jaffé se interessar por esse modelo de ensino:

Ele me contou que a motivação foi seus três filhos, na época, dois adolescentes (Claudio e Marcelo) e uma criança (Renata). Ele colocou dois para estudar violino e um para estudar violoncelo e via que eles relutavam, que não gostavam, e o Jaffé forçando a barra para que cada um deles entrasse no quarto, fechasse a porta para estudar pelo menos uma hora por dia e nada adiantava. Um dia ele colocou os três no quarto e resolveu dar aula para os três ao mesmo tempo e neste momento aconteceu uma coisa mágica, os três passaram a se divertir, os três se interessaram pelo instrumento, por música e ele percebia que juntos se divertiam e aprendiam ao mesmo tempo. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 7)

Esta experiência pessoal levou o maestro Jaffé a se aprofundar mais intensamente no ensino de cordas coletivo. Ele soube que nos EUA esta metodologia já era empregada há certo tempo com eficácia. Também investigou mais a fundo o Método Suzuki, que, embora não se configurasse como um método próprio do ensino coletivo de instrumentos de cordas, trazia um modelo pedagógico de instrumento que permitia sua utilização em classes coletivas de ensino de instrumento, obtendo bons resultados.

Motivado por essa modalidade de ensino, pouco privilegiada no Brasil, o maestro Jaffé foi diversas vezes para os Estados Unidos, participou de vários congressos e encontros didáticos, o que lhe permitiu, ao longo dos anos, dar aulas em ensino coletivo de cordas em escolas americanas.

Essa experiência pedagógica possibilitou-lhe implantar essa metodologia no SESI de Fortaleza, no Ceará. No momento em que lá se estabeleceu, sua metodologia de ensino coletivo já se estendia para os quatro naipes da família de cordas.

Podemos observar certas semelhanças entre este primeiro relato de ensino coletivo de cordas e os primeiros relatos desta atividade na Inglaterra, uma vez que tanto o SESI, pertencente à Federação das Indústrias Brasileiras, quanto os *Mechanic's Institutes* do Reino Unido, foram organizações criadas a partir do processo de industrialização dos referidos países, com o propósito de oferecer educação e lazer para a classe operária e seus familiares, conforme se verificará capítulo IV desta pesquisa. Uma diferença entre os dois projetos é que na Inglaterra este ensino se difundiu primeiramente entre o público adulto, enquanto que no Brasil, Jaffé destinou este ensino aos jovens, filhos de trabalhadores das indústrias cearenses.

Após dois anos de permanência em Fortaleza, o maestro Jaffé foi convidado pela FUNARTE a implantar e monitorar vários centros de ensino coletivo de cordas em todo o Brasil. Este plano pedagógico ambicioso, chamado *Projeto Espiral*, envolveu um grande número de profissionais e jovens estudantes de instrumentos de cordas.

O primeiro núcleo do *Projeto Espiral* foi instalado em Brasília, para onde a família se transferiu permanecendo por um ano. Esse projeto se estendeu a seis capitais brasileiras: Brasília, Fortaleza, Recife, Belém, Natal e Florianópolis. O Projeto vigorou de 1978 a 1979, mesmo com o afastamento da família Jaffé no ano de implantação, em virtude do convite que o Maestro recebeu do Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo (SESC-SP) para a implantação de um projeto similar nesta unidade institucional.

Em artigo publicado na revista *American String Teachers Association*, o Maestro Jaffé relatou:

Após aquele período, muitos programas de cordas foram desenvolvidos em diversos estados do país, sendo a maioria deles, patrocinada pelo Ministério da Educação e Cultura por meio do Projeto Espiral. O projeto foi baseado na experiência bem sucedida no Ceará. Muitos jovens instrumentistas que começaram no Projeto Espiral são agora membros de orquestras profissionais¹. (JAFFÉ, 1984, p.27, tradução nossa)

O *Projeto Espiral* foi reativado em 1984, perdurando até 1989, sob a coordenação de outros professores. Na cidade de Florianópolis, esteve sob a responsabilidade do maestro Carlos Alberto Vieira (GRUBISIC, 2012, p.32).

2.2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO COLETIVO DE CORDAS NO SESC EM SÃO PAULO

¹ After that, many other string programs were developed in several states in the country, with most of them sponsored by the Ministry of Education and Culture through the Spiral Project. The project was based in the successful experience in Ceará. Many young instrumentalists who started in the Spiral Project are now members of professional orchestras.

O Projeto de ensino coletivo de cordas denominado “**Orquestra de Cordas**”, implantado pelo SESCSP, teve início em 1978, sob a supervisão de Alberto Jaffé e se destinava aos trabalhadores do comércio e seus dependentes (adultos ou jovens), e chegou a contar com a participação de aproximadamente 400 integrantes em diversos níveis performáticos. O curso foi instaurado nas dependências do Centro Cultural e Desportivo “Carlos de Souza Nazareth”, posteriormente denominado “SESC Vila Nova” e, por último, “SESC Consolação” localizado na Rua Dr. Vila Nova 245.

A primeira fase do ensino coletivo de cordas desenvolvido nesta Instituição foi relatada por Eneida Faria Alves, professora de música da Escola Waldorf “Francisco de Assis”, na zona norte da cidade de São Paulo.

Eneida foi integrante do primeiro grupo de alunos de cordas do SESC Vila Nova. Quando criança residia no bairro da Santa Cecília e por conta disso frequentava assiduamente a Biblioteca Monteiro Lobato. Ao descobrir o SESC Vila Nova, passou a realizar todos os cursos gratuitos que a instituição oferecia, inclusive o curso de cordas. A entrevista para ingresso foi realizada pela pianista Daisy de Luca, e, embora tivesse sido informada pela entrevistadora tratar-se de uma proposta de ensino destinada ao público adulto, a sua insistência permitiu-lhe realizar o teste que consistia em uma leitura rítmica e um solo cantado, sendo aprovada. Neste tempo, ela era a única criança da orquestra.

A Daisy me desanimou, dizendo que provavelmente eu não passaria no teste por causa da minha idade [dez anos], tendo em vista que a orquestra faria viagens estruturadas somente para jovens e adultos. Por alguns anos fui a única criança da orquestra, inclusive compraram um violoncelo $\frac{3}{4}$ especialmente para mim. Eu vivi o nascimento da primeira orquestra do SESC e, por conta disso, vi o desenvolvimento dela se expandindo durante muito tempo. (ALVES, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 2)

Durante a permanência de Jaffé no SESC, os grupos de cordas eram constituídos de alunos em formação no sistema coletivo heterogêneo. Eneida informou que os estudantes, neste período, escolhiam o instrumento que desejavam tocar a partir das orientações dos professores. “Os ensaios não eram separados por naipes: violoncelo, viola, violino e contrabaixo, todos os alunos aprendiam simultaneamente, na mesma sala de aula” (ibid., pergunta nº 3). A ex-aluna relatou como o Maestro Jaffé realizava o seu trabalho pedagógico:

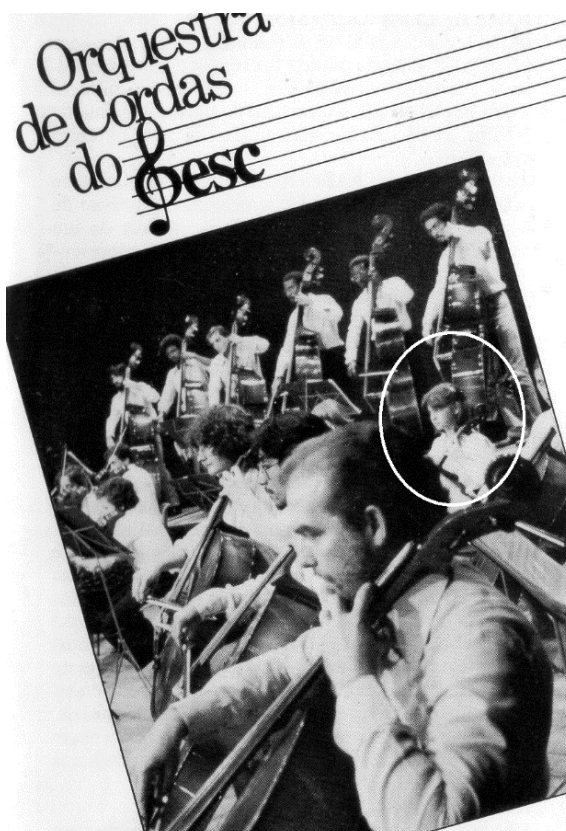
Fazíamos exercícios para familiarização com os instrumentos, ou seja: sentir o peso do arco, acostumar com os movimentos, como guardar os instrumentos. Quando finalmente íamos para o instrumento tocávamos coisas simples, recordo de uma música que ele utilizava, bastante didática, “Sopa de Batata”. Passamos por ela em diversos níveis, com cordas soltas e depois friccionadas. As aulas eram muito descontraídas, ríamos muito, mas também havia muita disciplina. Ninguém conversava, todos chegavam na hora; quando o Maestro chegava, todos ficavam em silêncio. Ele sempre trabalhava com músicas lúdicas e didáticas. O ensaio durava mais ou menos uma hora e meia. Às vezes o Maestro Jaffé pedia para que apenas

um naípe tocasse um determinado trecho, porém sempre fazíamos a prática coletiva. As práticas eram sempre dadas duas vezes por semana; posteriormente, na iminência de alguma apresentação, fazíamos até três ensaios em uma semana. Fora dos horários de aula tínhamos acesso total aos instrumentos. Não havia sala de estudo individual, mas sempre podíamos retirar os instrumentos da prateleira e ensaiar na sala. O interessante é que cada um tinha o seu próprio instrumento, apesar de serem do SESC. A Daisy era a pianista durante as apresentações. Sempre muito presente, coordenava a utilização dos instrumentos fora do horário das aulas. (Ibid., Pergunta n° 4)

A execução simultânea dos quatro naípes de cordas permitia a formação de uma orquestra de cordas desde os primeiros acordes, na qual é possível lidar com timbres diferentes em uma sonorização conjunta. Em outros métodos, como o Suzuki, por exemplo, cada naípe de instrumentos é executado isoladamente, o que leva a uma visão fragmentada do todo e, em consequência, o músico sente maior dificuldade de entrosamento com os outros instrumentos numa etapa posterior.

Eneida relatou que a sala de ensaio era ampla: “O Maestro Jaffé ficava em um tablado na nossa frente, atrás ficavam os contrabaixos, à esquerda os violoncelos, na frente as violas e ao lado direito os violinos, em maior quantidade” (ibid., pergunta n° 4).

FIGURA 1- Foto da orquestra do SESC.



Fonte: Arquivo dos professores Centro de Música do SESC.

Na foto acima podemos observar ao fundo, Eneida Faria Alves, ainda criança, tocando no naípe dos violoncelos.

Com relação à proposta social do SESC de oferecer ensino de cordas coletivo por um baixo custo, Eneida Alves relata:

Eu tenho a percepção de que o projeto do SESC era muito aberto e democrático. Havia um custo simbólico; muitas pessoas não tinham condições de pagar um curso, mas como o curso do SESC era de um valor muito baixo, quem se interessava conseguia um meio para pagar esse valor. Lembro que, na época, o valor era de 75 cruzeiros ao mês, para exercer a prática da Orquestra. Negociei muito com a minha família para poder fazer esse curso, passei a ir a pé à escola, por exemplo. Não era muito dinheiro, a questão é que minha família realmente não tinha um poder aquisitivo alto; mas, enfim, consegui fazer o curso, assim como muitas pessoas que se encontravam em situação financeira semelhante. (ALVES, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5)

Neste período de aproximadamente quatro anos (1978 a 1981), foram realizadas diversas apresentações dos grupos de cordas, tanto na cidade de São Paulo quanto no Interior Paulista, estando uma das apresentações, realizada na cidade de Mauá, no ano de 1979, identificada no Anexo I. Essas viagens foram relatadas por Eneida Alves:

Viajávamos muito de ônibus para outras cidades; íamos aos SESC's de outras cidades. As viagens muitas vezes aconteciam nos finais de semana. Em geral, tocávamos somente uma vez em cada localidade. Lembro-me de termos ido para Ribeirão Preto, Águas de Lindóia... todas as cidades que têm SESC próximas à São Paulo. Tocamos no Teatro Municipal e em outros teatros de São Paulo. (Ibid., pergunta nº 10)

Outra instrumentista que entrevistamos foi Ana Maria Chamorro que também foi integrante desta primeira turma de alunos do Centro de Música do SESC e, após estudos posteriores, despontou como violoncelista de grande atuação no cenário musical brasileiro e internacional. Entre outras atividades Chamorro foi professora da Escola de Música de Wiehl (Alemanha) e integrante das orquestras *Rheinisches Kammerorchester*, *Sinfonietta Köln* e *Klassische Philharmonie Telekomm Bonn*. Sobre o período em que foi aluna de Jaffé no SESC a violoncelista relatou:

As aulas começavam às 14:00 horas e tinham duração de 1:30 h, no começo eram poucas turmas, mas com o tempo a procura tornou-se enorme e as turmas foram crescendo e foram então abertas novas turmas. O professor Alberto Jaffé era animadíssimo, adorava o que fazia, ele era ótimo violinista e estudou com grandes mestres no Brasil e na Alemanha. Tinha conhecimento técnico apurado do seu instrumento e conhecia muito bem o violoncelo e o contrabaixo apesar de não os tocar. (CHAMORRO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5)

Chamorro relatou que a introdução ao estudo do instrumento se dava por meio de exercícios que, segundo ela, soavam bem. Desde o início, as aulas eram ministradas em sistema heterogêneo e os exercícios propostos produziam resultados propícios para um trabalho orquestral. Como ele conhecia muito bem os aspectos técnicos dos instrumentos de cordas friccionadas, transformava esses exercícios gradualmente em melodias apreciadas por todos os alunos. Segundo Chamorro, o maestro Jaffé sabia exatamente como explicar, como

corrigir e sempre procurava explorar o lado musical. Ela relatou que a alegria e o bom humor do maestro eram contagiantes (Ibid., pergunta nº 6).

João Mauricio Galindo, atual regente da Orquestra Jazz Sinfônico e da Orquestra do Conservatório de Tatuí, em entrevista editada, teceu alguns relatos sobre esse período de implantação do ensino de cordas do SESC. Ele também foi aluno da primeira turma de cordas do SESC Vila Nova. Sua turma comportava cerca de 50 alunos. Seu relato mostra como o Maestro Alberto Jaffé conseguia a concentração e o foco de todos os participantes:

[...]ele tinha um método muito bem feito, aula por aula, ele sabia o que fazer. No início eu achei que aquilo não ia dar certo, mas ele tinha uma capacidade de obter a concentração do pessoal que era impressionante. Era o jeito dele aliado ao método. Tínhamos também a ajuda da sua esposa – Daisy de Luca. Eram três aulas por semana, muito intensas, como se estivéssemos fazendo ginástica em uma academia por duas horas; era um processo muito ativo. Uma das críticas que se fazia ao curso dele era que não se aprendia teoria. No entanto, ele ensinava teoria. À medida que surgia um problema prático para ser resolvido ele ensinava, ele começava com questões musicais importantes desde o começo; mal sabíamos tocar uma escala e ele já falava o que era um final de frase, ponto culminante de uma frase e noção de tensão e repouso. Ele dizia que não era necessário esperar o aluno ter técnica para começar a ensinar música e isso era uma grande sacada dele. Quanto ao repertório, no começo ele escrevia tudo e cuidava para que todas as vozes, 1º e 2º violino, viola, violoncelo e contrabaixo tivessem em algum momento de executar um solo. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 2)

O maestro Galindo relatou que Alberto Jaffé foi muito criticado na época por desenvolver essa metodologia aqui no Brasil, mesmo tendo atuado em um projeto similar nos Estados Unidos há várias décadas. Segundo Galindo, Alberto Jaffé sempre dizia que ele estava adaptando essa metodologia para a nossa cultura e que muitas coisas que eram típicas dos estudantes americanos não serviam para a nossa realidade. O mesmo acontecia com o método Suzuki. Havia uma série de coisas que funcionavam na cultura japonesa – extremamente disciplinada – e que não funcionavam na nossa cultura: “Haviam muitas críticas ao projeto dele, e essas críticas deixavam Jaffé muito magoado, pois ele não tinha a chance de dizer quais eram os princípios básicos de funcionamento do ensino coletivo tal qual ele via” (Ibid., pergunta nº 3).

Um artigo publicado na edição de junho de 1979 da revista “Problemas Brasileiros”, editada pelo SESC-SENAC, denominado “Um Trabalho de Sensibilização Musical”, fez referência ao programa de cordas desenvolvido por Jaffé. Foi relatado que a experiência que o SESC havia desenvolvido graças à metodologia adotada pelo maestro Jaffé permitia que cada participante desse trabalho viesse a se tornar, de certa forma, um irradiador, um elemento multiplicador dessa nova concepção de ensino de música.

Segundo o artigo, esse projeto de ensino musical despertou o interesse da população pela participação coletiva na execução dos instrumentos de corda, por meio de um processo

de sensibilização musical, sem a necessidade de conhecimento prévio na área. Também não havia a necessidade desses alunos possuírem seus próprios instrumentos, pois esses lhes eram emprestados para serem usados dentro da instituição.

Nesta matéria Jaffé destacou como o trabalho concomitante entre os diferentes instrumentos de arco torna-se possível graças à utilização de elementos chave da técnica instrumental, comum a todos os naipes. Isto permite o crescimento paralelo de cada um dos integrantes nos diferentes instrumentos e, conseqüentemente, o crescimento homogêneo da orquestra como um todo.²

O artigo revela o quanto o projeto foi inovador, uma vez que não se aplicava para uma única faixa etária. No mesmo grupo era possível trabalhar com crianças, jovens, adultos e idosos. Houve momentos em que famílias inteiras se agregaram na mesma sessão musical.

O artigo também revela a importante missão do projeto de Jaffé, ao tentar proporcionar uma formação histórica e estética para seus alunos, além de abarcar elementos da estrutura da música:

Na medida em que o processo não se restringe apenas ao desenvolvimento das técnicas de instrumentação, mas abrange, também, elementos da própria estrutura musical, logra sensibilizar e fornecer aos integrantes do grupo para o acompanhamento, de forma muito mais proveitosa, quando da apresentação de diferentes gêneros musicais a que venham assistir e mesmo participar. (UM TRABALHO..., 1979, p.42)

Era, portanto, intenção do Maestro que sua didática permitisse aos seus alunos se apropriarem de diferentes gêneros musicais, para que estes estivessem mais aptos a entender as diferentes manifestações musicais que envolvem os grupos de cordas friccionadas.

Este fato se confirma no depoimento de um aluno, o advogado Jaime Pugliese Branco, também integrante do primeiro grupo de cordas do SESC. Ele relatou no mesmo artigo que, após participar deste projeto dirigido por Alberto Jaffé, não via mais a música apenas como um espetáculo:

Após esse trabalho não vejo mais a música como espetáculo, mas sim, como representação. Antes era mera apresentação, uma coisa dada; hoje há uma representação intelectual; mesmo ouvindo, aprendo, crio intelectualmente. Agora a música é um diálogo. (BRANCO, in UM TRABALHO..., 1979, p.42)

A partir de seu depoimento, percebemos que, para Branco, o trabalho de Jaffé mudou sua maneira de perceber a música, tornando-o agente ativo no processo musical, mesmo enquanto ouvinte.

² Alguns exemplos de elementos chave que Jaffé se referia são as similaridades de afinações das cordas destes instrumentos. Podemos verificar, por exemplo, que todos instrumentos da orquestra de cordas moderna possuem quatro cordas, tendo em comum as cordas afinadas em Sol, Ré e Lá. Outro elemento chave é o uso do arco, que, em todos os naipes, funcionam com técnicas de golpes de arco semelhantes e representados com os mesmos sinais gráficos.

Jaffé, no artigo, destacou que, ao utilizar seu método, um coordenador poderia orientar conjuntamente dezenas de instrumentistas de diferentes naipes, o que aperfeiçoa substancialmente o tempo de destinado ao aproveitamento do ensino e a aprendizagem.

Na emissão conjunta dos primeiros sons pelos instrumentos, os executantes eram sensibilizados utilizando técnicas de afinação e de harmonização coletiva, sendo induzidos a descobrir gradualmente os elementos de ordem prática e abstrata da teoria e da estética musical, tais como: pulsação, rítmica, morfologia, estilo, história da música, etc.

Nesta publicação foi dito que a Orquestra de Cordas do SESC foi um projeto que se fundamentou na ideia de firmar uma tradição musical na comunidade, consubstanciada na sensibilização dos participantes em relação à música e de acordo com um método, no qual a integração social foi uma das características marcantes, constituindo assim uma nova forma de lazer e cultura para todas as pessoas, independente da faixa etária, formação cultural ou categoria profissional, envolvendo-as como participantes ou apreciadoras.

Segundo o texto, com este trabalho Jaffé buscou atingir uma camada significativa da população, promovendo a inserção da música no cotidiano de seus participantes e o acesso a esse ambiente musical:

Esse trabalho permite, conforme o maestro Jaffé quer, o atingimento de uma camada cada vez maior do povo, quer a penetração da música em seu cotidiano e, disseminada a partir da incorporação da oportunidade proporcionada por essa metodologia, pode sedimentar-se, finalmente uma tradição musical no país. (UM TRABALHO..., 1979, p.42)

Verifica-se, portanto, que de certa maneira, Alberto Jaffé procurava com seu trabalho, sedimentar em nosso país uma tradição musical envolvendo o ensino de instrumentos de cordas friccionadas, algo que até aquele período ainda não havia acontecido.

No artigo foi descrito que, além do clima de satisfação pessoal encontrado em cada um de seus integrantes, a informalidade própria dessa metodologia garantia um significativo grau de produtividade, demonstrada pelo número de apresentações feitas em um curto período – 12 apresentações na capital e outras cidades do estado de São Paulo, em pouco mais de um ano de trabalho, como também pelo desenvolvimento técnico de execução, o qual permitiu a apresentação de um repertório que incluía J. S. Bach, N. Paganini, F. Mendelsohn, A. Corelli, M. Nobre, L. V. Beethoven, entre outros.

Consta, ainda, que o projeto procurou proporcionar o contato do grande público com as obras, autores e intérpretes de indiscutível valor artístico, ampliando a participação de todos na elaboração e no usufruto dos bens culturais, constituiu-se, acima de tudo, em um compromisso com a própria sensibilidade social. O artigo destacou que o SESC se colocava

naquele momento na vanguarda, oferecendo à coletividade novas opções de lazer e desenvolvimento cultural (UM TRABALHO..., 1979).

FIGURA 2 - Alberto Jaffé lecionando no SESC Vila Nova.



Fonte: Revista do SESC Fev. 1995.

Na imagem acima, publicada pela revista a partir dos arquivos do SESC, temos o maestro Jaffé ministrando aula em uma classe de cordas no SESC. Parte do trabalho de regência desenvolvido por ele foi registrado em um disco de vinil, que contou com a participação de 54 violinos, 12 violas, 24 violoncelos e 11 contrabaixos. O disco contém dez faixas, conforme consta no encarte. O repertório contemplou as seguintes obras:

- 1) Rondo e Saltarello (T. Susato);
- 2) Ária da Suíte em Ré maior (J. S. Bach);
- 3) Humoresque (A. Dvorak);
- 4) Allegro (Guerra Peixe);
- 5) The Virtuous Wife (Purcell);
- 6) Coral em Sol menor (Schumann);
- 7) Ave Verum Corpus (W. A. Mozart);
- 8) Concerto Alla Rustica (A. Vivaldi);
- 9) Spiritual for Strings (R. Danburg);
- 10) Marcha Militar (Schubert).

Destas obras, as faixas 7 e 10 foram especialmente arranjadas para orquestra de cordas por Alberto Jaffé. As demais foram gravadas na forma original. O convite para a apresentação de lançamento do LP pode ser encontrado no Anexo II e o encarte do LP no Anexo III.

Para o Maestro J. Galindo, a proposta de Jaffé neste primeiro momento foi atender, na medida do possível, a todos os indivíduos que desejassem aprender música utilizando um instrumento de cordas.

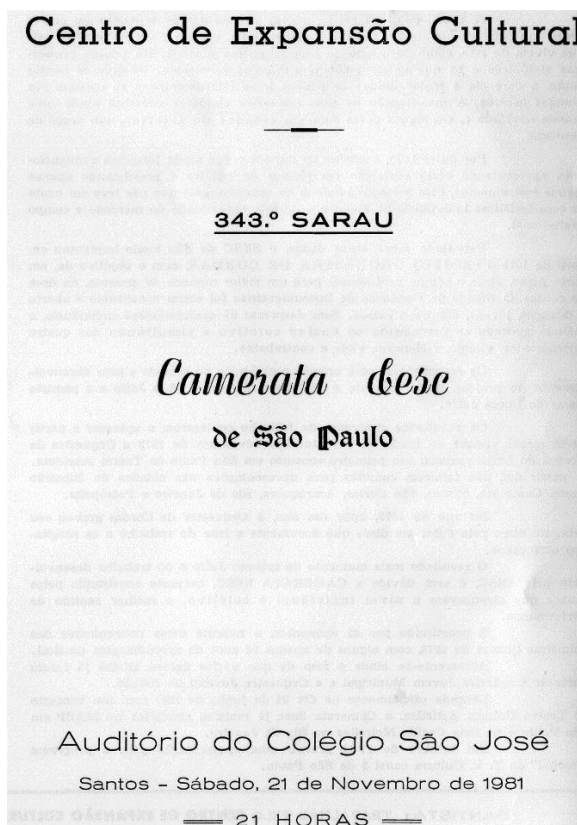
Ele fazia um teste muito simples, pedia para cantar “Parabéns pra você”, para saber se a pessoa tinha noção de intervalo; quem aplicava os testes era a esposa de Jaffé, Daisy. Ela fazia um ritmo e pedia para repetir; tinha gente que não conseguia cantar três intervalos afinados, ou repetir o ritmo, mas mesmo assim entrava. Não era para excluir, era só para avaliar, desta forma, eles [Alberto e Dayse] já tinham uma ideia de quem tinha uma certa musicalidade e de quem não tinha. Todos participavam; ele nunca disse que alguém não tinha condições de participar, [...] (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5)

Só mais tarde houve um teste de seleção; foi quando o Maestro Jaffé resolveu formar uma Camerata com os melhores alunos:

Num determinado período tínhamos a orquestra e a camerata. Eu fazia as minhas aulas e pedia a ele para fazer todas as outras aulas de todas as outras turmas; eu queria estar com o instrumento o dia inteiro nas mãos. Essa turma de loucos da qual eu fazia parte “ralava” para estudar. Em pouco tempo estávamos tocando muito bem, então ele fez um grupo menor, mas manteve o grupo grande funcionando com repertório e demais estruturas. Se eu não me engano isso foi um pedido do SESC, de que a atividade fosse basicamente de lazer e que ninguém deveria ser excluído. (Ibid., pergunta nº 5)

A Camerata contava com aproximadamente 25 integrantes – os mais adiantados. Foi denominada “Camerata SESC de São Paulo”, conforme consta no programa abaixo, com os dados completos no Anexo IV:

FIGURA 3 - Programa de concerto da Camerata SESC 1981.



Fonte: Arquivo dos professores Centro de Música do SESC.

O Maestro João Maurício Galindo nos informou que toda sua vida musical foi influenciada por esta participação de anos como aluno regido pelo Maestro Jaffé.

[...] não era aquela coisa de aprender a fazer um monte de escalas para depois fazer música. Desde a primeira aula ele já passava conceitos musicais fundamentais, finais de frase, ponto culminante de frase, fraseologia como um todo; ele era obcecado por isso, noções de harmonia, tensão, repouso, o que era tônica, o que era dominante, o que era modulação: ele parava a música no ensaio para explicar. Como eu me interessava muito, logo ele começou a conversar bastante comigo e contar os segredos atrás da cena, como fazer para dar aula. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 8)

É possível constatar uma grande gratidão de João Maurício Galindo com o trabalho e empenho do maestro Alberto Jaffé: “Eu tive uma musicalização básica como cantor de coro, quando criança, mas a minha musicalização mais densa foi através do trabalho que desenvolvi com o Jaffé. Ele quem plantou as sementinhas todas para brotarem depois” (Ibid., pergunta nº 8).

Segundo Galindo, Jaffé acreditava que deveríamos plantar as sementes todas e deixá-las crescerem, só depois teríamos uma floresta. Jaffé era contrário à ideia de ensinar algo, e somente quando esse conteúdo tivesse sido apreendido, ele passaria a ensinar um segundo: “Sua metodologia era um processo randômico de leitura como a de um HD: faz-se uma

varredura, outra varredura. Desde o primeiro contato com ele você já tinha noção de vários elementos musicais”. (Ibid., pergunta nº 8).

Durante sua atuação à frente do SESC o Maestro Alberto Jaffé trouxe o professor e contrabaixista Edward Krolick, dos Estados Unidos, para ministrar um curso denominado “Curso de Formação e Especialização Musical”, com ênfase no ensino coletivo de cordas (Anexo XI). Este curso aconteceu no período de 15 de maio a 06 de julho. O Maestro Galindo foi um dos alunos que Alberto Jaffé selecionou para participar do evento.

João Marcos Coelho, do Jornal A Folha de São Paulo do dia 1º de junho de 1980, elaborou uma matéria intitulada *Música para o Brasil, pelas cordas dos Jaffés*, retratando três acontecimentos de grande importância para a cultura musical paulista da época. Primeiramente o jornal destacou a presença em São Paulo do professor e contrabaixista norte-americano Edward Krolick, o qual foi convidado por Jaffé a ministrar um curso de formação de monitores para o ensino coletivo de cordas no SESC-Vila Nova. O segundo acontecimento relatado pelo jornal foi a proposta do SESC de buscar ampliar o ensino de cordas do SESC-Vila Nova para outras cidades do Estado de São Paulo. Por último o artigo fez referências ao lançamento do LP gravado por Jaffé e seu alunos, após nove meses de trabalho, que viria a acontecer durante um concerto no Teatro Anchieta do SESC Vila Nova, no dia 26 de junho de 1980.

Krolick, com 56 anos de idade na época, era mestre no ensino coletivo de cordas pela Universidade de Illinois, acumulando uma experiência de trinta anos nessa modalidade de ensino. No artigo, Krolick considerou extremamente importante a contratação de músicos estrangeiros para ministrar cursos dessa natureza. Destacou também que o projeto musical em andamento no SESC era uma experiência coerente, embasada, com caráter permanente, o qual permitia pensar num futuro melhor para o Brasil, em termos de orquestras.

FIGURA 4 - Professor Krolick ministrando aula no SESC.



Fonte: Folha de S. Paulo, 1º de junho de 1981.

No texto consta que não foram apenas os alunos do SESC da rua Dr. Vila Nova que estiveram em contato com os métodos do professor norte-americano. Treze futuros monitores de cordas residentes na cidade de São Paulo e seis das cidades de Rio Claro, Americana, Araraquara e Piracicaba também participaram deste curso. Uma cópia do certificado de participação no curso está contida no Anexo V. Naquele momento era intenção do SESC e do Maestro Alberto Jaffé a criação de novos cursos de cordas nas cidades em parceria com suas prefeituras. O acordo consistia no auxílio financeiro do SESC, coordenação pedagógica do maestro Jaffé e, em contrapartida, as prefeituras ofereceriam espaço adequado e instrumentos musicais³. Na reportagem, Alberto Jaffé destacou que sua intenção não era formar uma grande orquestra com elementos permanentes e, sim, uma rotatividade, que possibilitasse a um maior número de pessoas participarem do processo. O que se verificou foi que durante aqueles dois anos de atividade o rodizio foi permanente. Sua intenção era dar os primeiros fundamentos da música de cordas aos instrumentistas. Quando se verificava que um aluno já estava preparado para uma nova etapa, Jaffé o encaminhava para um professor particular ou uma instituição, que daria continuidade ao seu aprendizado⁴ (COELHO, 1980).

³ Um projeto de cordas foi implantado na cidade de Rio Claro no ano de 1982, no entanto, o Maestro Jaffé já não estava mais atuando no SESC. O responsável pela implantação do projeto de cordas naquela cidade foi o Maestro e Violonista Pedro Cameron e a parceria do SESC com a Prefeitura durou até o ano de 1990. A partir daquele ano, a Prefeitura assumiu todo o apoio cultural, conforme indicou Mauro Rego Vieira (VIEIRA, 1992).

⁴ Durante todo o percurso do ensino de cordas do SESC houve uma certa parceria deste Centro de Música com a Escola Municipal de Música de São Paulo, haja vista que diversos alunos migraram do Centro para a Escola. Entre elas destacamos: Eneida e Chamorro. Um dos últimos exemplos bem-sucedidos desta parceria foi o aluno

Naquele período, o termo ensino coletivo de cordas ainda não estava em voga no Brasil. Os educadores musicais norte-americanos denominam esta prática de *String Class*, enquanto Jaffé denominava seu trabalho de “Orquestra de Cordas”. No entanto, o procedimento metodológico consistia no ensino coletivo de cordas, uma vez que esses alunos entravam sem nenhum conhecimento prévio do instrumento, cabendo aos professores e ao maestro ensinar todo conteúdo a ser tocado, desde como manusear o instrumento e o arco, à leitura das notas, à divisão rítmica e todos os elementos interpretativos, atividades essas que vão muito além das atribuições de um maestro em uma prática de orquestra.

Desta forma, o objetivo do maestro Jaffé era criar estratégias a partir do ensino coletivo, para a formação de alunos aptos a integrarem uma orquestra de cordas. No anexo VI destacamos o impresso para divulgação do Curso de cordas do SESC.

A violoncelista e professora Ana Maria Chamorro assim se referiu ao trabalho do Maestro Alberto Jaffé no Brasil, nos anos de 1975 a 1982:

O professor Jaffé inventou o método com o qual trabalhava e sabia aplica-lo de uma maneira única, não adianta ter um bom método se não souber aplica-lo, este método foi inovador. Aqui no Brasil não havia nada parecido apesar de já ser praticado em outros países, mas o ensino em conjunto de instrumentos de cordas diferentes; contrabaixo, violoncelo, viola e violino, foi de qualquer forma mundialmente inovador. Graças ao professor Jaffé formou-se uma geração de músicos profissionais que estão distribuídos em todo o Brasil (CHAMORRO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 6)

Após quatro anos e meio a frente do projeto, o maestro Jaffé afastou-se da coordenação da orquestra de cordas do SESC Dr. Villa Nova, diante do convite que recebeu para trabalhar nos Estados Unidos da América, onde residiu até seu falecimento em 2012.

Gerson Frutuoso, que foi professor de contrabaixo do SESC por trinta anos, referindo-se ao projeto de ensino de música no SESC relatou que “O SESC foi a primeira instituição que de fato organizou o ensino coletivo de música da família das cordas em São Paulo⁵. Nessa perspectiva, ofereceu o espaço, instrumentos, material didático e professores qualificados” (FRUTUOSO, 2013, entrevista por SOUZA, pergunta nº 3).

A partir dos dados documentais levantados e apoiados em entrevistas pontuais, constatamos que o SESC foi pioneiro no ensino coletivo de cordas no Estado de São Paulo. Outros projetos foram feitos, inspirados nesta iniciativa, como os projetos de ensino coletivo

Luan Checchia Gonsalves, que após ter sua iniciação em contrabaixo no SESC e posteriormente ter migrado para a Escola Municipal, hoje, aos 19 anos de idade é aluno bolsista do Conservatório de Praga na República tcheca.

⁵ Gerson Frutuoso refere-se somente ao SESC, sem memorar que o primeiro estado a implantar o ensino coletivo de cordas friccionadas foi o Ceará.

de cordas do Instituto Baccareli e do Instituto Pão de Açúcar⁶. Desta forma, Alberto Jaffé foi o grande protagonista e maior incentivador desta atividade em nosso país. Mesmo morando fora do Brasil ele manteve contato com nossos estudantes de música durante alguns anos nos Festivais Internacionais de Verão realizados pela associação Pro Arte, na cidade de Teresópolis, Estado do Rio de Janeiro.

2.3 AYRTON PINTO E UMA NOVA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Com a saída do Maestro Jaffé, no ano de 1982, o violinista Ayrton Pinto foi convidado para dar continuidade ao trabalho pedagógico iniciado no SESC, na função de coordenador e regente. Na época, Ayrton Pinto era *spalla* da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo⁷. Diferentemente de seu antecessor, que trabalhava com os quatro naipes de cordas simultaneamente, Ayrton Pinto preferiu contratar um professor para cada naipe de instrumentos do grupo de cordas. Provavelmente sob sua orientação, o SESC contratou a professora de violino e viola Altea Alimonda⁸, a violoncelista Maria Cecilia Brucoli e o contrabaixista Marco Antonio Brucoli⁹, todos integrantes da Orquestra OSESP. Com relação a este período João Maurício Galindo relatou:

Quando Alberto Jaffé saiu do SESC, substituíu-o Ayrton Pinto, que procurou se informar sobre quem eram os melhores alunos, e entre eles fui indicado. Como eu já era aluno do Ayrton na UNESP, fui monitor, ajudante dele no SESC. Jaffé, na época, ao saber que eu seria uma das pessoas que dariam continuidade ao ensino de instrumentos de cordas no SESC, pediu para que eu não usasse o método dele porque a principal contradição entre ele e o SESC era essa: o SESC queria editar o método do Jaffé, sem, no entanto, creditar a principal autoria a ele. Esse a meu ver foi o motivo principal de sua partida para o exterior. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 1)

Um concerto no Teatro Anchieta, datado de 13 de dezembro de 1983, envolveu a Camerata de Cordas, formada pelos alunos mais adiantados do curso de cordas, composta por dez violinos, duas violas, três violoncelos e três contrabaixos sob a regência do Maestro Ayrton Pinto, conforme demonstra a peça gráfica no Anexo VII. Desta apresentação

⁶ O Instituto Pão de Açúcar desde a implantação do ensino de cordas usa a metodologia desenvolvida por Alberto Jaffé sob a coordenação e supervisão de sua filha Renata Jaffé. O instituto Baccareli também contou com a participação de Renata nos primeiros anos de sua implantação, no entanto, depois de alguns anos ela se afastou do instituto e a metodologia do Maestro Jaffé foi substituída por outras.

⁷ Ayrton Adelino Teixeira Pinto nasceu no Rio de Janeiro. Como professor livre-docente, desde 1978 dava aulas no Instituto de Artes da UNESP. Em 1959, tornou-se o primeiro brasileiro a integrar uma orquestra nos EUA ao entrar para a Sinfônica de Boston, permanecendo até 1976. Voltou ao Brasil a convite do maestro Eleazar de Carvalho, para ser *spalla* da Osesp. Na mesma época, coordenou o Festival de Inverno de Campos do Jordão (SP). Faleceu aos 75 anos, em 17 de novembro de 2009.

⁸ Altéia Alimonda Sayegh 1919-2012 foi a primeira instrumentista brasileira aceita na Julliard School de Nova York. Neste período se sustentava financeiramente tomando conta da mãe do violinista Isaac Stern

⁹ O casal Brucoli havia se aperfeiçoado em seus instrumentos na atual República Tcheca.

participou também o recém-formado Coral do SESC Vila Nova, sob a regência do Maestro Walter Lorenção.

Nesta ocasião, a Orquestra de Cordas foi definida como um projeto que se fundamentava na ideia de estimular uma tradição musical na comunidade, segundo um método no qual a integração social se apresentava como uma característica marcante. Conta na peça gráfica do evento o seguinte texto:

Considerando a necessidade de se estimular a aprendizagem musical através da própria prática musical e, principalmente, de se promover atividades de sensibilização musical voltada, entre outras coisas, à formação de público ouvinte de música, o SESC criou em abril de 1978 o Projeto Orquestra de Cordas. Diferentemente do ensino tradicional (que encara o iniciante como um solista em potencial), neste projeto o processo de formação musical se dá, desde o princípio, através de um método essencialmente coletivo. Desta forma, vem representando uma maneira mais adequada de se realizar o trabalho de musicalização para grande número de pessoas. (Vide ANEXO VII)

Consta ainda na mesma peça gráfica o seguinte texto do então Diretor Regional do SESC de São Paulo – Sr. Papa Junior.

A participação de todos na elaboração da cultura é um imperativo democrático. Despertar e desenvolver a criatividade das pessoas, proporcionando o domínio de técnicas e formas de expressão, é contribuir sensivelmente para a maior ampliação, diversificação e aprimoramento dos bens culturais. (Ibid.)

Com este trabalho o SESC possibilitou a um grande número de pessoas a oportunidade de aprender música convivendo com alguns dos melhores profissionais da área de cordas friccionadas de nosso Estado.

Gerson Frutuoso, que nesse período era monitor do grupo de contrabaixos, assim se reporta sobre o trabalho pedagógico realizado no SESC Consolação neste período:

O trabalho de Jaffé foi sucedido por outra forma de trabalho, também coletiva, coordenada pelo professor Ayrton Pinto, violinista e *spalla* da Orquestra Sinfônica Municipal, que organizou o projeto no então Centro de Música do SESC-Consolação. Ele introduziu outra mudança ao organizar as cordas em naipes. Desse modo, Ayrton Pinto constituiu uma equipe de professores: Ayrton Pinto, violino, Altéia Alimonda, viola, Maria Cecília Brucoli, violoncelo e Marco Antonio Brucoli, contrabaixo. Juntos, iniciaram a implantação do projeto de ensino coletivo de música por meio das cordas, organizado em naipes - violinos, violas, violoncelos e contrabaixos. Por volta dessa época, Marco Antonio me convidou para colaborar no projeto. Foi então, que entrei em contato com o trabalho de música do SESC, já na etapa posterior ao Jaffé. (FRUTUOSO, 2013, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3)

Conforme relato, verificamos que o violinista Ayrton Pinto opinou em favor da contratação de um professor para cada naipe de cordas, o que configura uma modalidade de ensino coletivo homogêneo ou misto, diferentemente do sistema implantado por Jaffé, que agrupava todos os instrumentos de cordas na mesma prática coletiva, configurando o ensino coletivo heterogêneo.

Para o maestro Galindo, essa atitude de Ayrton Pinto se deveu ao fato de que este músico não tinha experiência anterior com o ensino coletivo de instrumento, então resolveu mudar a metodologia de ensino, contratando um professor para cada naipe de cordas e o próprio Galindo como monitor: “ele fazia aulas separadas e depois tentava juntar, só que cada professor era muito individualista, tinha uma linha de trabalho. Era difícil juntar e tentar fazer um repertório em comum; desta forma, o resultado performático caiu muito”. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3).

Ayrton Pinto buscou criar um novo grupo de cordas, o qual foi denominado Orquestra de Câmara, sendo destinado ao aluno com iniciação no instrumento, mas aparentemente sem propósito de vir a se tornar um profissional da música, tendo como público alvo: aposentados, estudantes e pessoas que buscavam um aprimoramento técnico, conforme podemos observar na figura a seguir:

FIGURA 5- Chamada para integrar a Orquestra de Câmara de Ayrton Pinto.

ORQUESTRA DE CÂMERA

UM NOVO TRABALHO DO PROJETO ORQUESTRA DE CORDAS DO SESC.

No SESC Vila Nova o incentivo à prática musical dá-se sempre em grupo tanto para quem deseja aprender como para os que procuram uma oportunidade de desenvolvimento na área musical.

Em 1978, iniciou-se o Projeto Orquestra de Cordas e em 1980, o Projeto CoralSesc.

Graças a estas iniciativas milhares de pessoas encontraram uma nova forma de se fazer e de se aprender música.

Nesse sentido, em 1981, constituiu-se como fruto natural da aprendizagem coletiva do Projeto "Orquestra de Cordas" um grupo de instrumentistas de arco denominado Camerata Sesc.

Hoje, além do desenvolvimento regular dos projetos musicais (instrumental e vocal), estamos criando um novo trabalho no gênero camerístico através da formação de uma Orquestra de Câmara e de pequenos grupos de instrumentos de cordas.

Estas são novas oportunidades de se aperfeiçoar e praticar música de conjunto sob a orientação técnica e musical do professor e violinista Ayrton Pinto.

Esta proposta visa oferecer, ainda, mais uma opção de lazer musical aliada ao aspecto qualitativo uma vez que o grupo deverá se constituir de músicos aposentados, jovens estudantes e pessoas que queiram dedicar horas para o estudo e o aprimoramento técnico. Objetiva-se preparar um repertório musical cuja apresentação se dará a partir do dia 25/06.

Procure o SESC Vila Nova. Rua Dr. Vila Nova, 245 - fone: 256.2322.

Fonte: Arquivo dos professores do Centro de Música SESC.

Galindo também fez referências a este fato:

Ele [Ayrton Pinto] tentou outros projetos como, por exemplo, uma orquestra de amadores, como existia nos Estados Unidos, para tentar atrair as pessoas que

tocavam por hobby, instrumentistas amadores que tinham outras profissões, fato muito comum nos Estados Unidos. Ayrton viveu muitos anos nos Estados Unidos e tinha conhecimento dessa modalidade de orquestra. Em seu projeto essas pessoas pagariam uma taxa para o SESC e formariam uma orquestra dirigida por ele. Isso nunca deu certo porque o brasileiro não é igual ao americano, não havia na época tantas pessoas tocando instrumento como hobby e muito menos dispostas a pagar uma taxa para tocar em uma orquestra. Esse é um exemplo de um dos projetos que Ayrton procurou fazer, que acabou não dando certo. (Ibid., pergunta nº 3)

O Maestro Galindo concluiu: “Justamente aquilo que Jaffé falava, ‘certas coisas que funcionam nos Estados Unidos jamais funcionariam aqui’” (Ibid., pergunta 3).

Ayrton permaneceu pouco tempo à frente do SESC Consolação, logo o Maestro Samuel Kerr o substituiu. Em entrevista concedida, Samuel Kerr assim se reportou em relação ao trabalho desenvolvido pelo Maestro Jaffé e pelo violinista Ayrton Pinto:

O Ayrton Pinto, que me antecedeu, tinha uma atitude um tanto elitista com relação ao SESC, pelo menos eu considero isso; provavelmente isso é proveniente de sua formação musical. Ele não conseguia conceber a possibilidade de que por meio do ensino coletivo seria possível oferecer uma formação de qualidade. Após a saída do Ayrton, ficamos ainda um pouco intimidados com a maneira de conduzirmos o Departamento de Música que teve no período do Jaffé um momento de grande importância para o SESC. (KERR, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5)

O Maestro João Maurício Galindo também manifestou opinião similar à do Maestro Samuel Kerr, quanto à atuação do violinista Ayrton Pinto à frente da orquestra do SESC:

O Ayrton não conhecia nada de ensino coletivo de música; na minha opinião, era um grande violinista. Eu era aluno dele nas aulas de música de câmara na UNESP, aprendi muito com ele, gostava muito dele como pessoa e como músico. No entanto, ele não entendia nada sobre o trabalho ali realizado, não conhecia aquele trabalho do Jaffé do ensino coletivo de música. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3)

A partir das entrevistas realizadas e documentos da época, constatamos que a falta de conhecimentos e afinidades com o ensino coletivo por Ayrton Pinto e sua equipe de professores, impossibilitou os resultados esperados pela instituição, fato este que acabou por resultar no fim do contrato de trabalho desta equipe de professores de música com o SESC, mesmo se considerando a inquestionável habilidade e conhecimento destes profissionais de técnicas interpretativas e instrumentais, conforme relatado mais de uma vez nesta tese.

A ideia inclusiva proposta pelo SESC perdeu um pouco a razão de ser a partir da saída de Alberto Jaffé, que teve uma atuação mais incisiva na implantação e difusão dessa metodologia de ensino musical. Este fato se reflete no número de audições realizadas por Jaffé, relatado por nossos entrevistados e por nós mesmos no exame da documentação existente no SESC – mais de uma dezena de apresentações, sendo muitas fora de nossa cidade e algumas fora de nosso estado. Em contrapartida, o número de audições realizadas por Ayrton Pinto foi incipiente – uma única apresentação conforme documentação encontrada.

Após a saída de Ayrton, novas perspectivas de atuação para o ensino de cordas e canto do SESC estariam por vir.

2.4 A ATUAÇÃO DO MAESTRO SAMUEL KERR À FRENTE DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO DE CORDAS NO SESC

No ano de 1984 novas mudanças aconteceram no quadro de professores de música do SESC Vila Nova. O Maestro Samuel Kerr¹⁰ assumiu a direção do Coro e da Orquestra de Cordas composto pelos alunos do SESC. Os professores desta fase foram: Cherryl Ann Saunders para violino, João Maurício Galindo que era monitor na fase anterior e passou a ser o professor de viola, Klaus-Dieter Gogarten para violoncelo (substituído posteriormente por Leonel Dias) e Gerson Frutuoso que anteriormente era assistente do professor Brucoli, nesta nova fase foi promovido a professor de contrabaixo. Fizeram parte deste grupo dois assistentes de coral: Gisele Correa da Cruz e Paulo Celso Mama.

Samuel Kerr já era, naquele momento, um dos maestros mais proeminentes no cenário da música coral na cidade de São Paulo. Sua trajetória profissional e pedagógica, no entanto, foi um tanto tumultuada devido às funções as quais foi convidado a assumir.

Conforme nos informou, iniciou seus estudos de piano aos treze anos de idade, o que ele considera um tanto tardio. Estudou órgão por conta da Igreja Presbiteriana. Sua primeira professora de órgão foi Nilce do Val Galante, que era organista e regente da Igreja Presbiteriana Unida, situada na Rua Helvetia, onde ele e sua família frequentavam. Ao mesmo tempo em que ele estudava, passou a acompanhar o coral regido por sua professora na igreja. Participou dos Seminários de Música da Pró-Arte, onde obteve uma formação musical privilegiada, pois, nas décadas de 50 e 60, a Escola Livre de Música, dirigida pelo compositor e professor H. J. Koellreutter, era referência no ensino musical. Foram alunos desta escola pessoas que mais tarde tiveram uma atuação importante no cenário musical: Júlio Medaglia, Diogo Pacheco e Isaac Karabitchevsky, entre outros.

Mesmo tendo uma excelente formação musical, para se dedicar ao ensino musical foi necessário obter um diploma superior. Diante deste fato, ingressou no Instituto Musical de São Paulo, onde atuou ao mesmo tempo como professor e aluno especial.

Já em 1962 recebeu a direção do coro da Igreja Presbiteriana Independente no Brás e o coral da Santa Casa de São Paulo. À convite de Roberto Schnorremberg, que também havia

¹⁰ O Maestro Samuel Kerr é professor aposentado do Instituto de Artes (IA) da UNESP e foi regente do Coral Paulistano entre 1980 e 1984 e entre 1990 e 2001.

sido seu professor, foi trabalhar no Teatro Municipal. Regeu a Orquestra Sinfônica Jovem Municipal e o Coral Paulistano, hoje chamado Coral Paulistano Mário de Andrade.

Antes de trabalhar no SESC, foi diretor da Escola Municipal de Música e posteriormente foi professor substituto na USP. Mais tarde foi convidado a integrar a equipe que viria a planejar o Departamento de Música da UNESP, permanecendo como professor até obtenção de sua aposentadoria (KERR, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 1). Houve um período em que Samuel Kerr se afastou da Prefeitura e prestou serviços para o Estado, dirigindo o Movimento Coral do Estado de São Paulo. Lá ele trabalhou com Flávia Toni. Segundo Samuel Kerr, foi Gláucia Amaral, na época funcionária do setor de programação do SESC, quem convidou os dois para trabalhar no SESC Vila Nova, hoje chamado SESC Consolação (ibid. pergunta 1). Samuel Kerr, em entrevista, assim se reporta ao período em que atuou na instituição:

Quando cheguei para esse trabalho, a minha especialidade não era a do ensino de cordas, o que caracterizava a atividade musical no SESC, mas tive uma equipe muito comprometida de professores que lecionavam coletivamente as cordas, separadas por naipes. No SESC formei o coro e, então, essa unidade do SESC passou a ter a orquestra e o coro, assessorados por uma equipe que era muito competente e eu regia essa nova formação. (KERR, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 1)

Segundo o Maestro, na época em que foi contratado o SESC almejava realizar algo equivalente ao que Antunes Filho desenvolvia no Teatro:

Eu não me senti capaz de tal ousadia, mesmo porque Antunes fazia um teatro que se tornou uma verdadeira escola. Faziam espetáculos maravilhosos a partir da escola, onde o aprendizado é mediado pelo espetáculo. As pessoas eram educadas a partir do Teatro. Lidando com o ator, talvez se alcançasse o nível de excelência, mas com o violino, por exemplo, para se chegar a esse nível, considero que seja necessário muito tempo de estudo, e estudo não coletivo. O que eu propunha era um envolvimento musical a partir do ensino das cordas e do ensino vocal. Fiz um projeto de integração instrumental-vocal, que era antes pensado apenas na orquestra. (Ibid., pergunta nº 5)

O maestro Samuel Kerr criou projetos arrojados e inovadores para a época. Em sua passagem pelo SESC teve como foco central o trabalho vocal associado aos instrumentos de cordas.

A matéria publicada no Jornal O Estado de São Paulo, no dia 10 de dezembro de 1984, página 1 do Caderno de Cultura, intitulada *A Cidade Ganha um Centro de Pesquisa Musical*, fez referência à contratação de Samuel Kerr, encarregado de formar no SESC Vila Nova um Centro de Pesquisa Musical, inspirado no Centro de Pesquisa Teatral dirigido por Antunes Filho na mesma unidade do SESC.

Segundo o artigo, era objetivo do SESC mudar o perfil pedagógico da Instituição. Na época não havia uma interação entre os grupos de cordas e o coral. Foi o Maestro Samuel

Kerr que promoveu esta integração e implantou uma sistemática de trabalho mais voltada para o envolvimento sociocultural dos participantes do projeto e dos frequentadores do SESC, buscando dar continuidade à iniciativa de Alberto Jaffé, porém possibilitando maior integração entre os grupos de cordas e canto:

Samuel pretende continuar a experiência lançada no SESC pelo professor Alberto Jaffé, mas também tem a intenção de ampliar a vida musical da unidade Vila Nova, enfatizando determinados aspectos: deselitização das atividades, apoio ao caráter coletivista dos eventos e aproximação, ao máximo, da programação da vida e das possibilidades de lazer dos participantes. (A CIDADE..., 1984 p.1)

Em relação a este período, Gerson Frutuoso relatou:

Samuel veio com outra tônica, assessorado por Claudia Toni, especializada em administração de teatro e eventos, uma proposta de escopo social, envolvendo a comunidade que acessava o Centro. As pessoas que chegavam ao SESC, nesse período, eram motivadas por uma temática que partia da própria inserção do trabalho realizado na comunidade, inserção essa concebida por Samuel Kerr a partir de sua proposta de pesquisa, envolvendo os próprios alunos do SESC, contexto e região, quando dirigiu o Centro de Música. Essa concepção motivou o SESC a imprimir essa marca de preocupação social em seus trabalhos para outras unidades, expandindo o trabalho do Centro de Música para um público maior. (FRUTUOSO, 2013, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3)

Para o ex-professor do SESC Leonel Dias, o trabalho de Kerr era socioeducativo, buscando atender às demandas da comunidade, considerando-se que o canto é mais acessível para cumprir esta função do que a prática de instrumentos.

Parte da programação das apresentações de Samuel Kerr à frente do Centro de Música do SESC era constituída de um repertório tradicional de orquestra, conforme mencionado no artigo do Estado de São Paulo, podendo ser conferida no Anexo VIII desta pesquisa. Entretanto, aconteceram grandes mudanças em relação ao perfil dos projetos musicais sob a coordenação de Samuel Kerr, que buscou, de maneira inusitada até então, criar projetos com perfil autoral, envolvendo os diferentes grupos que constituíam o Centro de Música no SESC Vila Nova.

Voltando à minha estada no SESC, eu pensava muito em como desenvolver o trabalho para o qual eu havia sido convidado a realizar. O primeiro projeto que desenvolvemos foi o mapeamento do “Som do prédio”, o coro e a orquestra tinham que se envolver com ele. Fizemos um concerto de Natal a partir disso. No ano seguinte, em 1985, o tema era “o som do bairro”, pensando no Bairro de Higienópolis, onde está a Rua Dona Veridiana. O nome do espetáculo foi “Como vai, Dona Veridiana?”. (KERR, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 1)

Podemos verificar que o trabalho realizado por Samuel Kerr no SESC foi de grande importância na consolidação do pensamento social que envolveu o Centro de Música, sendo um complemento à iniciativa de Jaffé, que trabalhava apenas com o ensino dos instrumentos de cordas friccionadas e prática orquestral. Desta maneira, com o ingresso do Maestro Samuel

Kerr a unidade do SESC passou a contemplar a prática de canto coral e orquestral simultaneamente, numa perspectiva pedagógica bem mais amplificada.

O primeiro projeto por ele elaborado foi denominado “Zoo-Ilógico”. Este projeto, com características muito diferenciadas das dos realizados anteriormente, partiu da ideia de se construir um espetáculo com canções inéditas, especialmente criadas para o evento. Conforme destacou Gerson Frutuoso:

Neste período criamos o projeto “Zoo-Ilógico”, que reuniu os dois núcleos de voz e cordas, mais os compositores Mario Manga, Zé Rodrigues, Ermelino Nader e Gil Reyes, que escreveram cada qual uma composição. Foi um trabalho interessante, performático e muito comunicativo, e ao mesmo tempo desafiador; ensaiar composições escritas para aquela formação, lidando com as limitações e dificuldades técnicas dos participantes, tanto na parte instrumental como vocal. (FRUTUOSO, 2013, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3)

Conforme informações do Maestro Samuel Kerr, o SESC Pompéia estava em vias de ser inaugurado e o projeto “Zoo-Ilógico” foi criado para ser exposto nas dependências dessa unidade. Era necessário adotar uma escrita musical fácil, compatível com o nível dos alunos de cordas, mas que obtivesse um bom resultado musical (KERR, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 1).

Ao se reportar sobre o trabalho artístico realizado pelo maestro Samuel Kerr, João Maurício Galindo relatou:

Logo que ele chegou (Maestro Samuel Kerr) ele fez um projeto que tinha a ver com o movimento dos anos 80, onde tinha a vanguarda paulistana do Lira Paulistana. Neste projeto foram convidados alguns compositores para escrever peças para montar uma suíte, um espetáculo para tocar e cantar. Ele chamou Mario Manga, que tinha o apelido de Biafra, chamou Newton Carneiro que era do grupo Anima, que hoje está tocando aqui na Jazz Sinfônica e Zé Rodrigues. Cada um escreveu uma música, mas a orquestra de cordas estava neste ponto tocando muito precariamente, então a orquestra fazia um acompanhamento discreto e a coisa caía mais em cima do coro, ele formou um coro grande e trazia músicos de fora para dar um suporte, então virou mais uma atividade lúdica. (GALINDO, 2015 entrevista editada por SOUZA, pergunta 4)

Deste projeto é possível ouvir a gravação do áudio da música “Rato”, composta especialmente para o evento, por Zé Rodrigues, disponível no Youtube. Nesta página encontramos uma foto da Orquestra de Cordas do SESC sob a regência do maestro Samuel Kerr, anexada abaixo:

FIGURA 6 - Orquestra de Cordas regida pelo Maestro Samuel.



Fonte: Página do youtube.com¹¹

FIGURA 7 - Grupos de cordas e vozes do SESC em julho de 1985 no projeto Zoo-Ilógico.



Fonte: Arquivo dos professores Centro de Música do SESC.

A foto acima traz uma visão panorâmica do cenário e disposição da Orquestra e Coral durante a apresentação do projeto Zoo-Ilógico. A prática pedagógica desenvolvida pelo Maestro Samuel Kerr foi intitulada “Coro Cênico”:

Dizem que fui eu quem introduziu o “Coro-cênico”, mas eu nem sabia que estava caminhando para isso porque, na minha concepção, o coro é sempre cênico. Quando você sobe ao palco, tem que fazer uma performance que exige um certo cuidado de atuação. [...] Quando fizemos o “Zoo-ilógico”, Hermelino Neder escreveu uma música para o Pica pau, em que o coro era a plateia do cinema e a orquestra fazia o papel do filme. Havia um momento em que o coro jogava pipoca na orquestra. Claro que a pipoca foi feita exclusivamente para esse momento, sem sal e sem gordura para não danificar os instrumentos, mas os instrumentistas nunca nos perdoaram. Desse ponto de vista, havia uma participação cênica também por parte da orquestra. Não esquecendo que o procedimento cênico, na verdade, já está na atitude do músico enquanto instrumentista. O seu instrumento, a sua vestimenta, a maneira como executa a partitura, faz parte da performance. Uma atitude cênica. [...] Antes de mais nada é preciso lembrar que coro é sempre cênico ao se apresentar diante de

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=96HiFFZebHo>. Acesso em: mar. 2015.

uma plateia. Entretanto, no momento em que os cantores de um coro e seu regente tomam consciência de que o repertório que cantam pede uma atuação especial em cena modificando a postura tradicional dos cantores, diz-se que é um “coro cênico”¹² (KERR, 2015, entrevista editada por SOUZA, perguntas nº 2, 3 e 18)

Outro projeto dirigido por Samuel Kerr no mesmo ano foi denominado “Estrela”. Gerson Frutuoso relatou a importância deste projeto, o qual, segundo ele, interagiu muito com a comunidade – chegando a ser apresentado na Praça da Sé. Para o professor, “o evento em praça pública reforçou o aspecto social que envolvia o ensino de música no SESC”. (SOUZA, entrevista editada com FRUTUOSO, pergunta nº 5).

Este espetáculo, idealizado e dirigido pelo maestro Samuel Kerr, ocorreu em comemoração à passagem do cometa Halley próximo à terra, e também foi um evento natalino. Samuel contou com a colaboração de uma série de pessoas, entre elas o músico e compositor Hermelino Neder, a artista Luciana Reily e o grupo “Football Music”.

FIGURA 8 - Orquestra de Cordas do SESC no projeto Estrela.

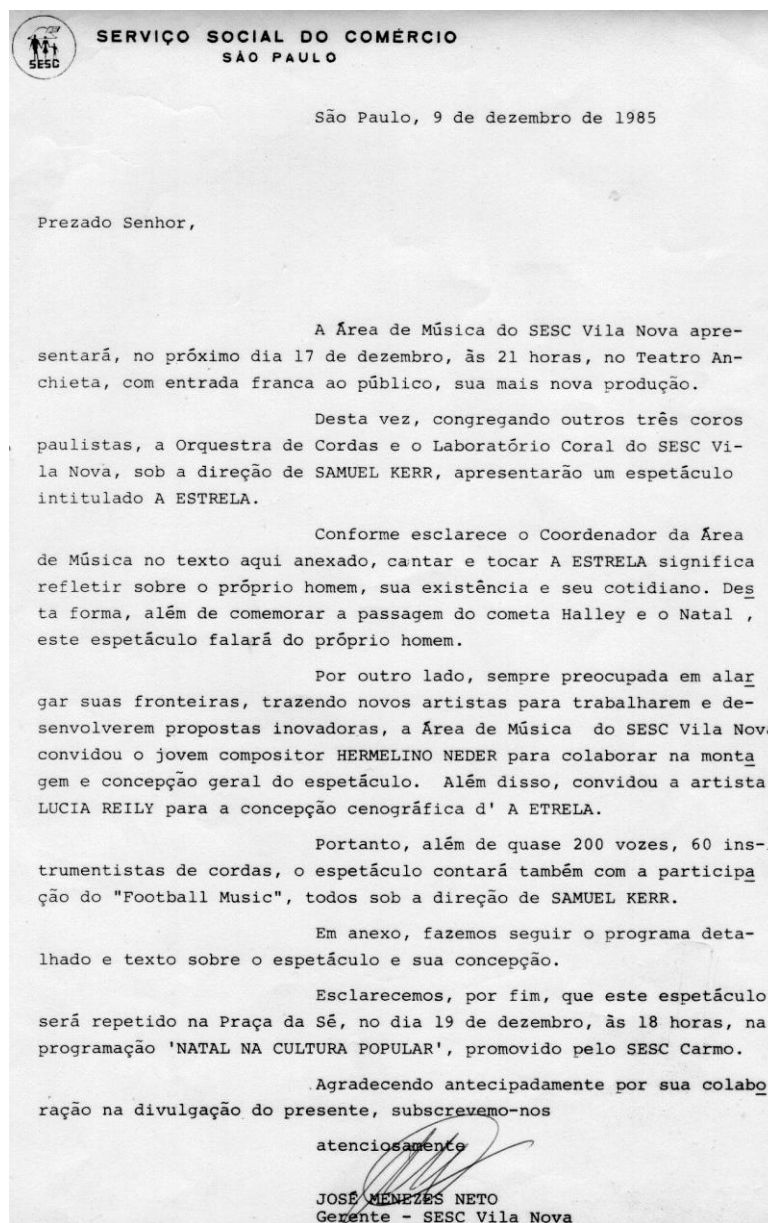


Fonte: Arquivo pessoal do maestro Samuel Kerr.

O evento foi divulgado na imprensa por meio da carta a seguir anexa:

¹² Para Oliveira (1999, p. 13) o Coro-cênico pode ser considerado um hibridismo de linguagens que faz com que os grupos trabalhem com artes integradas, como a dança, a expressão corporal e o teatro além do canto. “O canto coral, antes uma expressão unidirecional, volta-se agora a uma concepção múltipla de expressão artística”. OLIVEIRA, Sergio Alberto de. **Coro-cênico: uma nova poética coral no Brasil**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000210758&fd=y> Acesso: 31 de janeiro de 2016.

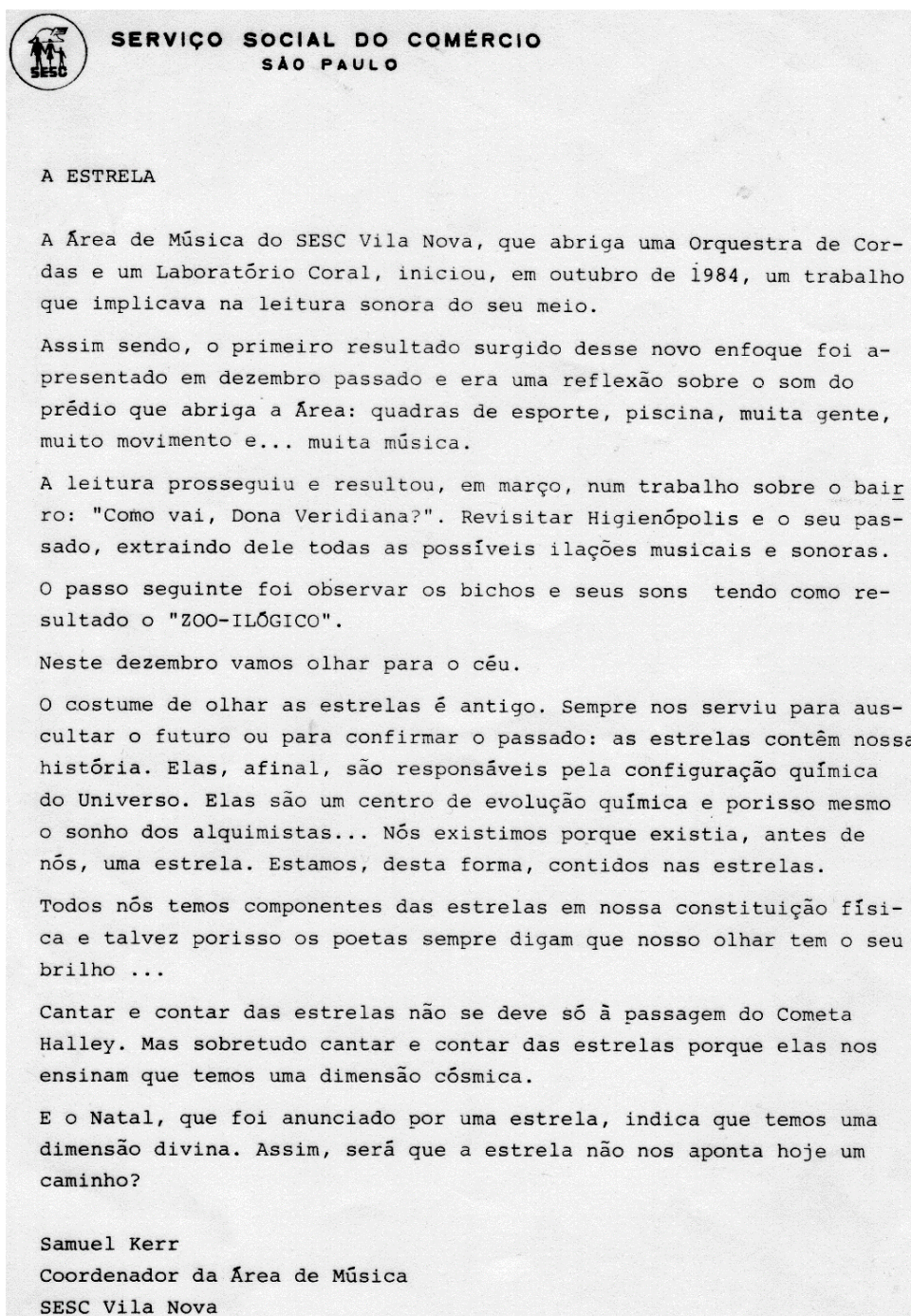
FIGURA 9 - Carta à Imprensa do gerente do SESC Vila Nova referente ao “Espetáculo Estrela”.



Fonte: Arquivo dos professores do Centro de Música do SESC Consolação.

O Maestro redigiu uma carta para o Serviço Social do Comércio detalhando o seu trabalho. Nela ele relata as demais atividades que realizou com os grupos de cordas e vozes do SESC Vila Nova. É importante observarmos que durante sua gestão houve uma grande produção artística, o que demonstra que embora seu trabalho se diferenciasse bastante do trabalho realizado por Alberto Jaffé, o maestro Kerr estava conseguindo dar um ótimo direcionamento aos projetos envolvendo o ensino de música do SESC.

FIGURA 10 - Carta do Maestro Samuel Kerr para o Serviço Social do Comércio.



Fonte: Arquivo dos professores do Centro de Música do SESC-Consolação.

Os setores estáveis do núcleo de música do SESC neste período eram a Orquestra de Cordas, uma Camerata de Cordas e o Laboratório Coral. Em junho de 1986, o Teatro Anchieta foi palco de outro concerto com a Orquestra de Cordas e o Laboratório Coral. Nesse programa, Samuel Kerr estava na direção, João Maurício Galindo era o regente-assistente de orquestra e Gisele Corrêa Cruz regente-assistente do Coro. Podemos destacar nesta

programação, a participação da aluna Sonia Ray¹³, tocando contrabaixo e integrando um pequeno grupo vocal (vide Anexo IX).

No período, o gerente do SESC Vila Nova era José Menezes, que permaneceu nessa unidade até a inauguração do SESC Vila Mariana. No ano de 1987 ocorreram diversas apresentações da Orquestra de Cordas e do Laboratório Coral do SESC Vila Nova. Entre elas destacam-se:

- a) concerto no Pavilhão da Bienal do Ibirapuera no dia 22 de fevereiro;
- b) apresentação na área de música do SESC Campestre, no dia 26 de abril;
- c) concerto em homenagem a Villa Lobos no Teatro Municipal de São Carlos, de 18 a 22 de agosto. Deste programa destacamos o caráter instrumental, uma vez que todo o repertório foi dedicado à Orquestra de cordas (vide anexo X).

A partir de programas impressos, pudemos observar que, no segundo semestre de 1987, a professora Cheryl Ann Saunders já não fazia mais parte da equipe de instrutores de música do SESC, cabendo a João Maurício Galindo assumir a função de instrutor de violino e viola, além da função de assistente de direção.

Todos esses projetos relatados demonstram o quanto Samuel procurou introduzir um trabalho pedagógico inclusivo e interligado com a comunidade. Esses projetos, segundo ele, sempre se tornavam tema do trabalho que envolvia todos os participantes do Departamento de Música do SESC, e, por conta dessa integração, cada naipe do grupo das cordas estudava o repertório com seu devido professor e também participava das aulas, que integravam todos os naipes e também o coral, onde os temas dos projetos eram ensaiados. (KERR, entrevista editada com SOUZA, pergunta nº 1).

A última atividade que fizemos no SESC Vila Nova foi sobre Ecologia, com o nome “Abrir o Eco”. Esse nome foi pensado a partir de uma expressão nordestina: “Grita enquanto é tempo!”, pensando nesse jogo linguístico e envolvendo as questões socioambientais. Esse projeto teve a colaboração da atriz Cacilda Lanuza que tinha, na época, um grupo de ecologia. (Ibid., pergunta nº 1)

Durante a entrevista o Maestro Samuel Kerr relatou a importância do trabalho desenvolvido no SESC durante o período em que lá permaneceu, uma vez que ele não pressupunha uma pré-seleção. O maestro salientou: “todos têm o direito ao acesso à linguagem, à vivência, execução e compreensão da música coletivamente. Todos têm o direito

¹³ Sonia Ray é professora de contrabaixo da EMAC-UFG e do PPG Música EAMC-UFG, Coordenadora do LPCM - Laboratório de Performance e Cognição Musical EMAC-UFG, editora-chefe da Revista Música Hodie - PPG Música EMAC-UFG, docente colaboradora no PPG Música do IA-UNESP.

ao desenvolvimento da criatividade a partir do que a ferramenta coral e orquestral tem a oferecer” (KERR, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta 4).¹⁴

Ao ser indagado se ele trouxe ao SESC um projeto preestabelecido, ele nos informou que o SESC já contava com a criação de um trabalho pedagógico equivalente ao que Antunes Filho desenvolvia com o Teatro, portanto, essa foi a sua tarefa. Pudemos verificar, a partir do exame da documentação encontrada, que Samuel Kerr, com muita habilidade e sensibilidade, criou algo inovador que marcou tanto a instituição como os sujeitos nela envolvidos. Para integrar o projeto pedagógico e os projetos artísticos desenvolvidos, o Maestro relata:

Eu trabalhava diretamente com os professores. Eles tinham liberdade dentro da classe, mas estavam sempre comprometidos com a proposta sugerida por mim como tema de trabalho. Quando as obras foram encomendadas, os professores me auxiliavam com o comprometimento de que os alunos tocassem as obras que eram compatíveis com o nível dos alunos [...] A questão pedagógica e a produção artística estavam estritamente vinculadas. Era uma produção artística que visava o que tínhamos, isto é, fazer o possível a partir do disponível. (Ibid., pergunta nº 6)

Perguntamos também ao Maestro Samuel Kerr se havia, no período em que ele trabalhou no SESC, interesse da instituição pelo registro histórico das atividades de música lá desenvolvidas:

Os registros a que tivemos acesso, daquela época, foram providenciados por nós mesmos, e acabaram por ficar limitados a nós, também. Eu pensava que o repertório que havíamos desenvolvido seria utilizado por mais tempo e divulgado por todos e para todos. Mas não houve publicação do que fiz no período em que trabalhei no SESC. O que os compositores fizeram para o “Zoo-ilógico”, que eu acho de uma importância fundamental, pela beleza dos projetos, foram praticamente esquecidos porque não houve registro e nem continuidade. (Ibid., pergunta nº 9)

Ao se reportar sobre os indivíduos que frequentavam o SESC naquela época, ele assim se expressa:

Muitas pessoas que foram despertadas para a atividade musical hoje são músicos profissionais e cresceram muito nisso, em boa parte, graças ao SESC. A Sonia Ray, que ingressou no grupo de Canto Coral é um exemplo ótimo disso. Eu me lembro de quando ela entrou no SESC para cantar no coro, ingressou para um projeto coral, mas acabou descobrindo, na orquestra, o contrabaixo. Apaixonou-se pelo instrumento e hoje ela desenvolve trabalhos profissionais muito interessantes, que eu acho muito adequados à nossa realidade e identidade. Ela é conhecida no meio contrabaixista internacional como a pessoa que provoca uma produção musical para o contrabaixo, que encomenda obras e que as prepara com competência. Dos meus alunos, envolvidos com o trabalho do SESC, por diversas razões, estão todos em alguma medida, relacionadas com o trabalho de música hoje. O SESC agregou essa possibilidade ao currículo de cada um. (Ibid., pergunta nº 11)

No que se refere ao trabalho pedagógico voltado para a terceira idade e para projetos intergeracionais no SESC, Kerr conta uma passagem bem interessante: “Eu lembro que um de meus primeiros ensaios no SESC foi com uma adolescente de 15 anos e uma senhora de 80.

¹⁴ Estes pressupostos apontados pelo maestro Kerr se fazem presentes até hoje no Centro de Música do SESC Consolação, uma vez que até o momento não são feitos testes de seleção ou aptidão para integrar os grupos de cordas ou corais daquela instituição.

Conduzi o ensaio com as duas pessoas. Soube depois que essa senhora saiu muito satisfeita dizendo que eu ‘não a havia desprezado’” (Ibid., pergunta nº 13).

Com este relato percebemos a relevância do trabalho que o SESC vem desenvolvendo: nele não existe discriminação por faixa etária, fato um tanto incomum fora desta instituição. Projetos intergeracionais, envolvendo o fazer musical não são comuns no Brasil até os dias de hoje.

Quanto ao trabalho social do Centro de Música do SESC, Kerr acredita que, a partir do momento em que as pessoas participam de um ensino coletivo, seja de violino ou outro instrumento na instituição, elas acabam entrando em contato com outras manifestações artísticas, tais como: artes plásticas, teatro, entre outras, e podem conviver socialmente em ambientes bem estruturados, além de desenvolver a autoestima. (Ibid., pergunta nº 15).

Samuel declarou em entrevista que não era sua pretensão abandonar o projeto, mas sua carreira musical seguiu novos caminhos. Com relação à parceria que desenvolveu com Flávia Toni no SESC o maestro acrescentou:

Ela fazia muitas mediações com as questões burocráticas. A Flávia saiu um pouco antes de mim, mas ainda ficou prestando serviços para o SESC, e quando eu saí, ela se desligou completamente. Depois desenvolveu outros trabalhos como produtora musical. (KERR, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 12)

A partir da entrevista e do exame dos documentos coletados pudemos verificar que o maestro Samuel Kerr promoveu uma atividade musical intensa na instituição. Se anteriormente as atividades pedagógicas e artísticas se limitavam ao ensino de cordas, e o canto coral não interagia com o trabalho performático voltado para as cordas, com este maestro, todos os grupos se uniram, formando um trabalho pedagógico mais integrado.

No ano de 1988 o maestro deixou a função de coordenação e regência dos grupos musicais do SESC Vila Nova. Esta perda provocou uma lacuna que jamais seria preenchida, pois o SESC acabou mudando radicalmente a estrutura do Centro de Música.

Levando em conta que o SESC, por bons anos, não se preocupou em criar um departamento de memória do trabalho artístico ali realizado, boa parte da atuação pedagógica e artística realizada por Samuel Kerr e seus antecessores ficou esquecida.

Somente há poucos anos a instituição criou um departamento denominado SESC Memória, que tem a incumbência de realizar um levantamento histórico do SESC. Mesmo assim, o trabalho do Centro de Música até então não foi avaliado.

2.4 A CRIAÇÃO DO CENTRO EXPERIMENTAL DE MÚSICA

Durante dois anos (entre os anos de 1997 e 1998), os grupos de cordas e o Laboratório Coral do SESC Vila Nova se dedicaram ao ensino de música sem, no entanto, realizar nenhum projeto novo que resultasse em apresentações externas. Com a saída do Maestro Samuel Kerr do Centro de Música, o SESC não contratou nenhum músico para exercer a função de maestro e dividiu esta tarefa artística entre os próprios instrutores de música. Quanto à coordenação do Centro de Música, anteriormente exercida pelos Maestros, ela ficou a cargo de técnicos de programação do SESC. Deste período, em entrevista, Leonel Dias destacou os nomes de dois coordenadores: Roberto Barbosa Laura e Walter Macedo.

Gerson Frutuoso assim se reportou acerca deste período:

Quando o Samuel deixou o SESC, o Centro de Música foi mantido sem uma direção coesa, definida. Mantinha o trabalho básico, a partir do qual precisaríamos elaborar algo que desse um sentido maior ao centro de música; elaboramos, então, o “Centro Experimental de Música”. (FRUTUOSO, 2013, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3)

Foi uma fase de muita reflexão e amadurecimento, onde os instrutores de música se incumbiram de repensar o ensino de música na instituição. Desse esforço, no início de 1989, o SESC criou o Centro Experimental de Música (CEM), que contou com a participação dos seguintes profissionais:

- a) João Maurício Galindo (Violino e Viola);
- b) Leonel Dias (Violoncelo);
- c) Gerson Frutuoso (Contrabaixo);
- d) Gisele Cruz (Voz);
- e) Walter Macedo (Coordenador do Centro);
- f) José de Menezes Filho (Gerente da Unidade).

Leonel Dias assim se reporta sobre o CEM:

Quando elaboramos o projeto do “CEM” ele tinha três objetivos: o primeiro seria o de que todos os cursos que fossem oferecidos tivessem a disponibilidade do nível para quem nunca teve contato com instrumento; o segundo é que todo curso, independente do semestre em que o discente cursasse deveria passar por uma experiência de palco, o que considerávamos muito importante; a terceira e última ideia é a de que os cursos fossem focados em atendimento coletivo. Podemos dizer, então que os três objetivos do curso eram: ensino coletivo, performance [apresentação] e que fosse sem pré-requisitos, sem a necessidade de uma pessoa fazer uma prova para o ingresso. (DIAS, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 10)

Com essas propostas pouca coisa mudou, apenas foram reforçados os objetivos que a instituição já vinha praticando. Para divulgar o projeto pedagógico do Centro Experimental de Música foi programada em 1989 uma série de apresentações com artistas e grupos de renome, como o grupo vocal “Garganta Profunda”, o cantor e compositor Hélio Ziskind, as cantoras Anna Maria Kieffer, Ná Ozzeti e Tetê Espíndola, entre outros. No mês de fevereiro de 1990

foram realizados alguns cursos de férias de curta duração: “O Contrabaixo no Jazz e a MPB”, ministrado por Gerson Frutuoso, “Laboratório de Apreciação Musical”, ministrado por João Maurício Galindo e “Laboratório de Música para Crianças”, ministrado por Gisele Cruz¹⁵.

No início do mês de março de 1990 tiveram início cursos regulares do “CEM”, que passaram a ser chamados de “Oficinas Permanentes”. Os cursos de cordas foram denominados “Oficinas Permanentes de Cordas” e divididas em Grupos de Iniciação e Grupos de Prática.

As oficinas de iniciação em cordas objetivavam que os alunos, desde o primeiro contato com o instrumento, conseguissem se desenvolver tecnicamente por meio de métodos de ensino coletivo desenvolvidos pelos próprios instrutores de cordas. O primeiro método teve a autoria de Leonel Dias. O segundo foi desenvolvido pelo Maestro João Maurício Galindo.

Neste período estas oficinas se dividiam em três níveis: iniciantes, pós-iniciantes e adiantados, sendo que cada módulo tinha a duração de um semestre.

As oficinas permanentes de prática destinavam-se ao desenvolvimento das práticas de conjunto, ou música de câmara, por meio da execução de exercícios e repertório especialmente elaborados pelos instrutores, contemplando obras de compositores de tradição europeia e populares, conforme pudemos observar na programação artística da época. Os cursos ou oficinas eram oferecidos para alunos que já tocavam instrumentos de arco (provavelmente aqueles que haviam concluído as três etapas de iniciação) e desejavam participar de uma prática coletiva de cordas.

Além das oficinas permanentes de cordas, foram oferecidas também oficinas permanentes de voz e oficinas permanentes de violão, conforme consta no anexo XI.

Após a saída do Maestro Samuel Kerr, a primeira apresentação dos alunos de música do SESC ocorreu em 10 de julho de 1990, denominada Ensaio Aberto e realizada no Teatro Anchieta. No programa consta A Oficina de Cordas. Nesta apresentação desenvolveu-se um repertório contemplando H. Purcel, Egberto Gismont, J. Dowland, Gerson Frutuoso e F. Chopin, sob a regência de Leonel G. Dias e Gerson Frutuoso. Verificamos também a participação da Camerata de Cordas regida por João Maurício Galindo. O repertório desenvolvido, conforme consta na programação impressa, foi o “Concerto para duas violas” de J.P. Telemann, com a participação das solistas Tânia Marques e Roberta Marcinkowsky e “A Child is Born”, de Ted Jones, com arranjo de Gerson Frutuoso. Este ensaio aberto contou

¹⁵ Este foi o primeiro curso direcionado para a musicalização infantil no Centro de Música do SESC que tivemos conhecimento.

com a participação da oficina de voz, regida por Gisele Cruz (vide anexo XII). Outra apresentação realizada em 19 de novembro do mesmo ano marcou o encerramento do primeiro ano de atividade dos cursos do “CEM”, conforme indica o Anexo XIII.

Neste período houve um processo de modernização dos equipamentos do CEM, que passou por um aprimoramento tecnológico com a compra de computadores destinados ao ensino de música e a implantação de um estúdio de gravação nas dependências do Centro de Música. O objetivo do SESC neste período foi o de ampliar o atendimento dos cursos, possibilitando o trabalho com projetos de gravações, envolvendo a produção artística de nossa cidade. Com relação ao novo perfil do centro de música, Dias ressaltou:

Naquela época o uso de computadores para escrever partituras estava sendo deflagrado e investimos nessa pesquisa, fazendo com que o CEM fosse um dos primeiros lugares da cidade de São Paulo a dispor de um estúdio público com equipamentos digitais, com sequenciadores e teclados; isso mudou radicalmente nossa forma de trabalhar, uma vez que dispusemos de maior apoio de mídias e tecnologia. (DIAS, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 7)

A utilização do estúdio do SESC, instalado no Centro Experimental de Música, permitiu a produção de obras de grande valor cultural, como o disco do compositor Hans Joachim Koellreutter, denominado “*Koellreutter Plural*”. Foi integrada ao projeto de gravação deste disco uma série de palestras e concertos envolvendo a figura icônica deste compositor, que é uma das maiores expressões da música de vanguarda brasileira. Frutuoso relatou que nos anos de 1990 o SESC Consolação foi uma das poucas instituições que ofereciam espaço para o estudo estético envolvendo a música de vanguarda no Brasil. O idealizador deste projeto de gravação das obras de Koellreutter foi o professor do SESC Gerson Frutuoso: “Creio que tenha sido o primeiro e único disco do professor Koellreutter pelo SESC” (FRUTUOSO, 2013, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 1).

Quanto ao ensino de instrumentos de cordas realizado neste período, obtivemos relatos importantes na entrevista de André Pretzel, violista e atual professor de violino e viola do Centro de Música do SESC Consolação e do Centro Suzuki de Educação Musical. Pretzel teve sua formação inicial em instrumentos de cordas friccionadas no SESC Consolação, em 1996, após ter estudado guitarra com um professor particular. Segundo ele, as práticas coletivas do Centro de Música naquele período adotavam esse formato: “As aulas eram coletivas assim como hoje. Tínhamos aulas separadas por naipe e a aula de *tutti*.¹⁶ A aula de naipe era dada pelo João Maurício e a de *tutti* pelo Leonel” (SOUZA, 2015, entrevista editada com PRETZEL, pergunta nº 2).

¹⁶ Quando os quatro naves se reuniam para uma prática coletiva heterogênea.

Como eu tive uma experiência mais informal com o ensino de música, no momento em que tive contato com o Centro de Música tudo passou a fazer mais sentido. Eu gostava muito da abordagem do João Mauricio. Com ele era tudo muito leve, didático. Ele era muito objetivo, claro e tinha muito conhecimento sobre o que falava. [...] Tínhamos contatos com pessoas que estavam em diversos níveis do aprendizado do instrumento. A ideia de se fazer música com outras pessoas me interessava. Graças ao acesso ao instrumento, ao repertório e às aulas que eu pude estudar viola. (Ibid., pergunta nº 3 e 5)

Pretzel relatou que o Centro de Música do SESC Consolação, naquele momento, desempenhava um papel importante na cidade de São Paulo:

Na época não existiam tantos programas de ensino de música como existem hoje. O SESC tinha uma importância primária com esse tipo de projeto. Ainda hoje, não existem muitos projetos voltados para o ensino coletivo de adultos da mesma forma que o SESC promove [...]. É graças a essa forma específica de ensino que eu realizo minha profissão. Foi tendo acesso a essa forma de ensino que me encantei por ele. (Ibid., pergunta nº 6-7)

Com relação à questão pedagógica, constatamos que, nesse período, os instrutores de cordas do Centro Experimental de Música do SESC desenvolveram uma série de exercícios, arranjos; sendo que José Leonel G. Dias criou um método de iniciação para os instrumentistas de cordas friccionadas no início dos anos de 1990, utilizado durante muito tempo no SESC Consolação.

João Maurício Galindo também criou um método de ensino coletivo de cordas friccionadas no final dos anos de 1990, com base na sua vivência como educador musical no SESC. Entretanto, verificamos que as atividades pedagógicas de cada um, em seus devidos grupos, não estavam totalmente concatenadas, conforme relatou o próprio Maestro Galindo:

Na minha época não existia um trabalho pedagógico concatenado no SESC. Éramos eu, Leonel e Gerson. Eu pensava de um jeito, Leonel pensava de outro, Gerson ainda de outro. Nunca usamos o mesmo método. Cada um dava aula do seu jeito; eu tentava contemporizar com os outros dois e “fomos levando”; infelizmente eu não me orgulho de dizer isso, mas eu não consegui criar um método com o grupo: Leonel chegou com um método pronto, e falava “use isso”, de algumas coisas eu gostava, mas de outras não; então, eu misturava com exercícios meus. Gerson, como era contrabaixista e tinha poucos alunos, tornava as aulas quase individuais. Já eu e o Leonel tínhamos um grupo maior, mas infelizmente cada um seguiu o seu caminho. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 12).

Referente à sua trajetória no SESC, e em especial à última fase por nós relatada, João Maurício Galindo declarou:

Na época em que eu trabalhava com o Leonel e com Gerson vivi muitas coisas boas lá. Uma história que acho muito interessante e que é um exemplo de como esse processo foi positivo: Naquele período dávamos as aulas para os grupos iniciantes durante a semana e na sexta-feira à noite eu tinha um grupo de prática de repertório, com o qual montamos uma orquestra. As pessoas vinham ter aula durante a semana e, depois de fazerem o ciclo básico de um ano, tinham a possibilidade de entrar nesta orquestra na sexta-feira à noite. Era uma grande orquestra – cinquenta pessoas – lotávamos a sala maior e ali tinha gente de diversas profissões: tínhamos vários médicos, enfermeiros, técnicos eletrônicos, engenheiros civis, havia de tudo. Ali eu vi a coisa mais importante que a gente podia fazer, que era realmente criar o gosto pela música em pessoas de todas as camadas sociais, de todos os status, de todas as

profissões e formar esse público de amantes de música que é o que precisávamos mesmo no Brasil [...] A turma da orquestra da sexta feira do SESC uma vez falou para mim: “a gente vai fazer um réveillon em Bertioga, quer ir com a gente? ”. Eu fui e eles disseram “leva o instrumento”. Todos foram para a praia, voltamos da praia, comemos, dormimos. Quando deu seis e meia da noite, todos estavam de pé e fomos para a garagem, montamos uma pequena orquestra e ficamos tocando a sinfonia de Haydn. Genial! Em Bertioga, alto verão! E eu dizia “vocês são únicos” e eles diziam “aprendemos com você” você quer coisa mais enriquecedora do que isso e foi o SESC que fez? Isso tem que se multiplicar. (Ibid., pergunta nº 15)

O Maestro João Maurício Galindo permaneceu no ensino de instrumentos de cordas do SESC por longo tempo, contribuindo na formação de uma grande quantidade de músicos; muitos deles se tornaram profissionais da música e uma quantidade maior tornou-se músico amador, ou, no melhor dos sentidos, “amadores de música”. No final da década de 90, o maestro se afastou do SESC para assumir outras funções.

2.5 INAUGURAÇÃO DE UM NOVO CENTRO DE MÚSICA NO SESC E OS REFLEXOS NO CEM

Outra mudança estrutural na equipe de instrutores de música do SESC ocorreu em dezembro de 1997, quando foi inaugurado o SESC Vila Mariana. Lá se instalou um novo centro de música. Os professores Gerson Frutuoso, de contrabaixo, e a professora Gisele Cruz, de canto, foram transferidos para essa nova unidade e novos professores foram contratados para compor a equipe do SESC Consolação. Coincidentemente, neste mesmo período, João Maurício Galindo recebeu a proposta de reger a Orquestra Sinfônica de Manaus, pedindo afastamento do SESC por um ano e se desligando completamente no ano seguinte.

A sigla CEM foi usada para denominar apenas o Centro de Música do SESC Consolação e não se aplica ao Centro de Música da Unidade Vila Mariana. O técnico do SESC Consolação responsável pela coordenação do Centro Experimental de Música, no final dos anos de 1990 e início de 2000 era Sergio Pinto, violonista formado pela UNESP e integrante da equipe de programação da unidade. Para substituir Gerson Frutuoso, foi contratado Cesar Vidal, que, havia sido aluno de contrabaixo acústico do SESC. Cesar Vidal havia se graduado no instrumento na Universidade de São Paulo e atuado em algumas orquestras jovens, até integrar a Orquestra do Teatro Municipal de São Paulo, onde chegou a exercer a função de primeiro contrabaixista. Para substituir o maestro Galindo foi contratado Emiliano Patarra, ex-aluno de Galindo no SESC.

Emiliano Patarra formou-se em regência pela FASM sob a orientação do Maestro Roberto Duarte, aperfeiçoando-se no Teatro Colón de Buenos Aires, com o Maestro Guillermo Scarabino, quando obteve bolsa de estudos da Fundação Vitae. Estudou ainda com o maestro Luís Gorelik Maestro da Orquestra Sinfônica de Concepción, no Chile. Iniciou a carreira de regente como assistente da Orquestra Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo, onde atuava como spalla do naipe de violas. Durante sete anos foi regente assistente e coordenador artístico da Orquestra Sinfônica Municipal de Santos, fundador e diretor musical do Núcleo de Ópera da FASM e produtor executivo do Festival Música Nova entre 2003 e 2008, além de diretor musical deste evento em 2009. Foi fundador e Regente Titular da Orquestra do Theatro São Pedro, além de Diretor Artístico do Theatro entre 2012 e 2014. Com grande atuação no ensino de cordas coletivas, Emiliano comandou a criação de novas orquestras de cordas e difundiu o ensino como forma de inclusão social. Trabalhou por cinco anos no SESC/SP lecionando violino e viola e dirigindo a Orquestra de Cordas. Durante cinco anos foi supervisor pedagógico e professor do Projeto Guri. Em 2008 foi coordenador pedagógico de cordas e canto do Novo Projeto Guri - Santa Marcelina e Coordenador Pedagógico da Tom Jobim - Escola de Música do Estado de São Paulo. Atualmente Patarra é professor de regência das Faculdades Santa Marcelina e FAAM, além de ser regente da orquestra Sinfônica da cidade de Guarulhos. Dias assim se reporta acerca do período em que trabalhou no SESC:

A equipe foi dividida: A Cecília entrou na unidade Consolação, a Sheila, que anteriormente era do Curumim, passou a ser professora no Centro, o Emiliano que já tinha sido aluno do João Maurício passou a ser professor e o César, aluno do Jaffé e do Gerson, ingressou como professor de contrabaixo. O Vila Mariana passou a ter um esquema de funcionamento paralelo, tendo cursos regulares de instrumentos de sopro e percussão, que não tivemos na unidade Consolação por questão da falta de espaço físico. (DIAS, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 8)

Nesse ínterim outras unidades foram inauguradas, no entanto, sem um espaço para o ensino de música. No início do ano 2000, o Centro Experimental de Música do SESC Consolação sofreu novas perdas com a saída de dois instrutores: Cesar, de contrabaixo, e Emiliano, de violino e viola, ficando como professor efetivo Leonel Dias, professor de violoncelo:

Na época em que o Emiliano saiu, contrataram professores pelo período de três meses, como o Mauro [Mauro Rego Vieira], por exemplo, até que houvesse a contratação de professores definitivos; nesse período fiquei mais de um ano apenas com as aulas de contrabaixo. Foi um período ruim, dificultoso para o trabalho, mas conseguíamos trabalhar graças ao comprometimento das pessoas. Depois, houve o processo seletivo que possibilitou novas contratações. (Ibid., pergunta nº 9)

2.6 UMA NOVA PROPOSTA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEM

A partir de 2002 ocorreram novas mudanças e novas contratações no SESC Consolação, com o propósito de completar o quadro de funcionários e dar uma nova diretriz aos trabalhos no centro de música. Nesse período eu passei a integrar o grupo de instrutores de música do SESC; também foi contratada a professora de canto Solange Assumpção e o professor de violino e viola Fábio Tagliaferri, multi-instrumentista e arranjador, integrante dos grupos “Rumo” e “Música ligeira”. Tagliaferri trabalhou com diversos artistas como Chico Buarque, Palavra Cantada, Luiz Tatit, entre outros.

Neste período a coordenação do CEM estava sob a responsabilidade de Elisabete Gomes Rodrigues Vecchiato, graduada em Ciências Sociais na PUC e mestre em História e Filosofia da Educação na mesma instituição. Elisabete trabalhava no SESC desde 1994; primeiramente fora instrutora de atividades e Educação Ambiental no “Curumim”¹⁷ e depois seguiu uma carreira ligada à produção dos eventos e projetos do SESC nas unidades Pompéia, Vila Mariana e Consolação.

O Centro Experimental de Música (CEM), contou a partir deste período com a participação dos seguintes profissionais:

- a) Fábio Tagliaferri (Violino e Viola);
- b) Leonel Dias (Violoncelo);
- c) João Ricardo de Souza (Contrabaixo);
- d) Sheila Ferreira e Solange Assumpção (Voz);
- e) Elisabete Vecchiato (Coordenadora);
- f) Ernesto Corona (Gerente da Unidade).

A ex-coordenadora Elisabete Vecchiato assim se reportou quanto a este período: “De todas as linguagens artísticas eu sempre tive maior atração pela Música; então quando recebi o convite para trabalhar na unidade Consolação foi um momento especial na minha carreira, pois tive a oportunidade de trabalhar com educação e cultura através da música” (VECCHIATO, 2015, entrevista editada com SOUZA, pergunta nº 1).

Elisabete Vecchiato foi coordenadora do Centro de Música de 2001 a 2004, sendo responsável pela implantação de um novo projeto pedagógico na instituição. Participou do processo seletivo para contratação dos novos instrutores que viriam a completar o quadro de instrutores de música, no ano de 2002.

¹⁷ A denominação Curumim é dada ao departamento do SESC responsável pela educação e lazer do público infantil.

A proposta do SESC era que a partir de minha especialização na área da Educação, eu ajudasse a planejar melhor os cursos que eram realizados pelo CEM. Havia a ideia da abertura de novos cursos. Era objetivo nosso pensar os instrutores como “professores de música” e repensar o papel dos alunos de música naquela instituição. Muitas vezes os técnicos que atuaram no Centro de Música eram de áreas distantes da Educação. Por ter outras especialidades inerentes ao SESC, o CEM, embora diferente dos Conservatórios, necessitava de um planejamento pedagógico. Nesse aspecto o CEM estava mal administrado, tinha poucos alunos, então ele deveria ser “revitalizado” para se tornar mais atrativo para os alunos. (Ibid., pergunta nº 3)

Vecchiato informou que sua primeira intenção foi ampliar os cursos para atingir o maior número de pessoas possível, de diversas idades, regiões e áreas de atuação profissional. O desafio, segundo ela, era democratizar o espaço e torná-lo atrativo, porque, como a consolidação desse espaço foi planejada mais para a área erudita, ele não abarcava o grande público:

Não deixamos de trabalhar a área erudita, mas introduzimos novas formas de trabalhar com diversos naipes: trouxemos o popular para o violino e o violoncelo, por exemplo. Acredito que as pessoas reagiram bem a essa revitalização do Centro pois conseguimos divulgar e atrair para os cursos um público maior e mais diversificado. (Ibid., pergunta nº 4)

Leonel Dias assim se pronuncia quanto a este período:

Foi um período bastante movimentado e positivo. A Sheila, que ministrava as aulas de canto, a Solange, você (João Ricardo) entrou; dessa forma, as classes divididas em naipes individuais puderam se encontrar, em práticas coletivas e mistas, o que nos possibilitou fazer espetáculos no SESC (o “Toque com o CEM”, por exemplo) e apresentações externas, o que já tentávamos fazer com frequência na época do Emiliano, como fizemos na inauguração do SESC Pinheiros e do Belenzinho. Foi muito enriquecedor termos a oportunidade de utilizar o teatro do SESC Consolação. (DIAS, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 10)

No que se reporta às metodologias de ensino coletivo de cordas, Elisabete Vecchiato declarou que, em sua opinião, qualquer método pelo qual optássemos, propiciaria perdas e ganhos, embora considerasse o ensino coletivo de instrumento bem satisfatório: “O ensino coletivo é mais democrático, porque todos têm o mesmo acesso e partem do mesmo ponto - não há pré-requisito. Idosos e adolescentes percorrem o mesmo programa e têm acesso à mesma qualidade de ensino” (VECCHIATO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5).

Vecchiato, entretanto, acusa um único entrave no ensino coletivo de instrumento: nele os professores não conseguem avançar tanto tecnicamente, comparado ao avanço performático realizado em um conservatório, onde o ensino de instrumento é individualizado. Para ela, as classes coletivas não permitem corrigir tão bem a postura e a produção sonora de todos, mas trazem outros benefícios:

[...] eu penso que os cursos do CEM têm caráter de iniciação, até mesmo porque não tem a estrutura para grandes níveis de aperfeiçoamento; e quem apresenta maior interesse pode optar por cursos mais avançados, fora do SESC.

A sociabilidade é importantíssima no Centro. Vemos pessoas de sessenta anos integradas musicalmente com os adolescentes. Às vezes as pessoas passam anos fazendo os cursos de lá, porque o social extrapola a aula de música, integrando ao curso à vida social delas. (Ibid., pergunta nº 5)

No período entre 2002 e 2007, eu e os outros instrutores de cordas utilizávamos material didático produzido por nós mesmos. Usávamos exercícios propostos por Leonel Dias, considerando-se a sua experiência pedagógica e pelo fato de ter realizado uma dissertação de mestrado discutindo o tema ensino coletivo de instrumentos de cordas. Mesmo assim produzíamos arranjos diversos para grupos de cordas iniciantes, com repertório que contemplava a música de concerto, a música popular e a folclórica. Esse repertório diversificado, além de oferecer elementos técnicos para o desenvolvimento instrumental, desenvolvia a percepção e os valores estéticos dos alunos.

Percebemos que as práticas que envolviam repertório contendo músicas de conhecimento dos alunos surtiam mais efeito do que os exercícios contidos nos métodos tradicionais.

Infelizmente nenhum desses arranjos foi conservado devido a uma pane elétrica que ocorreu no prédio; com isso foram destruídos todos os arquivos do computador de nosso estúdio, onde eles estavam armazenados.

Esse foi um período de intensa produção musical por parte dos professores e alunos do Centro Experimental de Música do SESC Consolação. Nesta ocasião foram desenvolvidos diversos projetos internos em parceria com vários artistas, envolvendo a produção de repertório, os quais foram ensaiados e apresentados no Teatro Anchieta ou no Hall de convivência da unidade. Podemos destacar o Projeto “Toque com o CEM”, criado a partir da proposta da Coordenadora Elizabete Vecchiato.

Neste projeto, compositores, instrumentistas, cantores ou arranjadores eram convidados a desenvolver um repertório com os alunos do CEM, sob a orientação dos instrutores de música, que mais tarde seriam apresentados ao público. Perguntamos à Elizabete Vecchiato se ela considerava o ensino de música do SESC importante para a formação de um público em nossa cidade:

Muito. Todos os profissionais que trabalham com música no SESC têm uma ótima formação musical (passam por rigorosos critérios de admissão) e a própria cultura do local é voltada ao trabalho com gêneros musicais diferentes da indústria cultural. Desse modo, é impossível frequentar o Centro de Música sem ampliar seu repertório musical: Todos os projetos montados lá são pensados para esta ampliação. Sempre se tratou de disponibilizar a linguagem do chorinho, do jazz, blues... Além do fazer havia o contato com ícones da linguagem musical, como Hermeto Pascoal, Arnaldo Antunes e Lívio Tragtenberg, com quem desenvolvemos um projeto enorme. Onde uma pessoa poderia entrar em contato com tudo isso? Só vejo essa possibilidade no SESC. (VECCHIATO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 7).

O projeto “Toque com o CEM” tinha como objetivo a integração dos alunos com o desenvolvimento de repertório e de conhecimentos estéticos a partir do contato que eles tinham com um artista de renome escolhido pelos professores, o qual traria um diferencial para possibilitar a produção de uma performance viável aos alunos envolvendo o trabalho das cordas, vocal, poético, etc. O parâmetro para seleção de propostas para esta integração consistia em considerarmos artistas que ampliassem o conhecimento do aluno das mais diversas maneiras. Depois convidávamos o artista para conhecer o grupo de alunos, ouvir o repertório preparado a partir de seu trabalho. Havia ainda a apresentação, onde juntávamos as classes de alunos iniciados com este artista. Sobre este projeto, Vecchiato assim se referiu:

Os alunos tinham a experiência de estarem estudando violino a menos de um ano e se apresentarem ao lado de Arnaldo Antunes por exemplo, com arranjos simples, possíveis de serem tocados e harmoniosos com a música trabalhada. Se permanecêssemos como o Centro de Música era anteriormente, com exercícios maçantes, que buscavam a virtuosidade para se fazer música, os alunos seriam desestimulados e acabariam saindo. Ao contrário, com o trabalho que desenvolvíamos, cada vez mais alunos ingressavam, porque era um trabalho mais atraente, acessível; sem contar as vantagens estruturais do SESC, como a de fornecer o instrumento. (Ibid., pergunta nº 8)

Desenvolvemos, conforme destacou Vecchiato, trabalhos performáticos envolvendo o “Curumim” e outros grupos da terceira idade. O primeiro projeto que desenvolvemos foi o “Jornadas e Folias”, onde apresentamos um Auto de Natal. Esse projeto “extrapolou” o CEM, envolvendo a terceira idade e o Curumim, o núcleo infantil do SESC. O projeto abrangeu, ainda, o programa para adolescentes, denominado “Tribo Urbana”. Nele, o forte concentrava-se nas áreas de música e dança da instituição. Nós, professores, criamos uma série de arranjos destinados a um coral, uma orquestra de cordas, um grupo de violões e um grupo de música popular improvisada, envolvendo repertório regional. Além dos professores e alunos do SESC Consolação, participaram neste projeto: Deise Alves, responsável pela direção geral e roteiro, e os professores Ricardo Zóhio, Ari Colares, Sidney Martins e Andrea Soares.

FIGURA 11 – Peça gráfica do Programa do Auto de Natal.



Fonte: Arquivo dos professores do Centro de Música do SESC-Consolação.

Outro projeto, desta vez idealizado pelo músico Lívio Tragtenberg, envolveu a integração das artes visuais à música. Foi um trabalho que culminou com a produção de um espetáculo chamado “24 ÓPERAS POR DIA: ÓPERAS-MINUTO, ÓPERAS-CLIP”. Com ele o Centro Experimental de Música foi convidado a abrir o Festival Internacional de Teatro de São José do Rio Preto. A produção contou com os alunos de cordas e o coral do SESC Consolação, sob direção de Lívio Tragtenberg e vídeo-cenografia de Otávio Donaschi. Sua estreia ocorreu no dia 29 de março de 2003 e durante quatro dias esteve no Teatro Anchieta do SESC Consolação, se estendendo mais tarde ao SESC Santo André, conforme relato da Folha Ilustrada do Jornal A Folha de S. Paulo.¹⁸

A matéria publicada dizia que o compositor Lívio Tragtenberg, no início do ano de 2003, apresentou um projeto-provocação para o Centro Experimental de Música do SESC Consolação, para produzir uma oficina-montagem que resultasse num espetáculo que subvertesse a noção erudita da Ópera e explorasse seu potencial popular.

Tragtenberg recebeu “sinal verde” e chamou Otavio Donaschi, conhecido por projetos cênicos como "Viagem ao Centro da Terra", que conduzia o público sob o túnel do rio

¹⁸ SANTOS, Valmir. **Compositor Lívio Tragtenberg desconstrói para criar ópera**. Folha de S. Paulo, 29 de maio de 2003. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u33589.shtml>, acesso 07/09 2015.

Pinheiros. Foram também convidados os compositores Walter Franco e Arnaldo Antunes, ligados ao experimentalismo na música, que criaram letras exclusivas para o evento.

A matéria jornalística assinada por Valmir Santos relata que, desde os alunos até os artistas convidados, todos tiveram participação determinante na criação, inclusive na criação das letras e arranjos. Tragtenberg evitou uma direção rígida, buscando conferir ao espetáculo um tratamento mais popular.

A ideia do projeto, segundo o colunista, foi retratar as horas na vida de um morador de uma cidade denominada “Alhures”, que bem poderia ser a cidade de São Paulo. A programação contemplava cenas curtas com situações divertidas e poéticas do cotidiano, num dia imaginário de uma grande metrópole. Havia a hora do ronco, a hora do emprego, a hora do almoço, a hora do trânsito, do crepúsculo, da lua, dos gatos, dos pesadelos e do cuco, entre outras.

Otávio Donasci criou e dirigiu a vídeo-cenografia cujas imagens ganhavam vida, deslocando-se através dos corpos dos participantes e das paredes do Teatro Anchieta. “Costurando” as cenas, havia o mestre de cerimônias, também uma videocriatura,¹⁹ representada por dois atores (um expressando os movimentos, o outro a voz e a imagem, simultaneamente), Achileu Nogueira Neto e Sergio Portella.

O resultado é o tom fradesco, entremeado aqui e ali por versos do poeta Murilo Mendes. A farsa, acredita Tragtenberg, estabelece melhor comunicação com o público, sem destoar da crítica. Os músicos, inclusive, são “explorados” até no quesito interpretação teatral com esquetes cômicas. (SANTOS, 2003.)

¹⁹ A vídeo-criatura era na realidade um ator com um monitor de TV na cabeça, ele gesticulava, enquanto outro ator falava com sua imagem projetada TV.

FIGURA12- Donasci com equipamento de uma de suas vídeo-criaturas.



Fonte: canalcontemporaneo.art.br.²⁰

Este foi um dos projetos desenvolvidos pelo Centro Experimental de Música do SESC Consolação que mais se assemelhou aos espetáculos realizados pelo Maestro Samuel Kerr, devido ao caráter inovador dentro de uma abordagem multimidiática, musical, pedagógica e lúdica.

Outro projeto realizado com a participação de alunos dos grupos do CEM, numa proposta intergeracional foi “O Gigante da Floresta”, criado por Hélios Ziskind. Este não envolveu os alunos de cordas. Neste período a coordenação do Centro Experimental de Música esteve sob a responsabilidade de Andrea de Araújo Nogueira.

Andrea Nogueira tem formação em História, com mestrado em Artes Visuais e Doutorado em História da Cultura. Atualmente ocupa o cargo de Gerente do Centro de Pesquisa e Formação do SESC em São Paulo.

Durante o período em que Nogueira coordenou o Centro de Música do SESC Consolação foi desenvolvido um projeto com os alunos do CEM, denominado “Ópera do Meio do Mundo”²¹, de autoria e direção de André Abujamra. Desenvolvido em 2005, contou com a participação de diversos alunos do CEM, além de jovens do programa “Tribo Urbana” da unidade Consolação. As apresentações aconteceram no Teatro Anchieta e no Sesc Vila

²⁰ Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/arteemcirculacao/archives/004381.html> Acesso em: jun. 2015.

²¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CTZjeR0oSBQ>. Acesso em: 12 de set. 2015.

Mariana, como parte da Mostra SESC de Artes – Mediterrâneo, no mês de novembro desse ano.

O enredo se passa no planeta Copérnico, dividido em dois reinos que entram em guerra; o Reino Direito e o Reino Esquerdo. A disposição dos alunos instrumentistas no palco também foi dividida, ficando um Grupo de Prática de Música Popular do lado direito, dirigidos pelo professor Fabio Tagliaferri e a Orquestra de Cordas do lado esquerdo, dirigida pelo professor Leonel Dias. Também participou da ópera um grupo vocal que foi dirigido pelas professoras Solange Assumpção e Sheila Ferreira. O grupo atuava no proscênio e se retirava do palco assim que o espetáculo terminava. Um artigo do jornal O Estado de São Paulo relata que nesta viagem diferentes experiências musicais se encontravam para criar um mundo próprio.²² Andréa Nogueira ao se referir a esta produção relata:

O processo de produção da Ópera teve a duração de praticamente 10 meses. Sua montagem levou em conta os estudos musicais, unindo orquestra, banda e coro, costurados pela aventura do tipo Romeu e Julieta. Tivemos também o cuidado com todos os figurinos, iluminação, cenário, peças gráficas. Enfim, foi uma das mais emocionantes atividades que nos defrontamos. Uma experiência de riqueza processual, mas que não recebeu uma avaliação na época necessária, pela imaturidade da nossa condução. (NOGUEIRA, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 6)

Segundo a ex-coordenadora, a atuação do Centro de Música do SESC nestes espetáculos era fundamental para a sensibilização dos estudantes. Em 2006 Andrea Nogueira deixou a coordenação do Centro de Música do SESC Consolação, para se dedicar a um departamento recém-criado, destinado a resgatar a história do SESC – o “SESC Memória”. Flávia Bolaffi assumiu a coordenação do CEM; bacharel em Filosofia pela FFLCH – USP, trabalhou no SESC Consolação de 2004 até 2011. Com relação à sua atuação no SESC Consolação, Bolaffi relatou:

Quando assumi a coordenação, o CEM estava em um momento bom e produtivo. A minha missão era “manter as coisas do modo como estavam”, ou seja, funcionando bem, com alunos e professores trabalhando em harmonia. Apesar desta fala direta do Gerente da Unidade, que poderia me imobilizar no sentido de não realizar nada, havia ao mesmo tempo um grande prestígio do CEM e uma expectativa da Entidade (Unidade Consolação e Administração Central) de que o Centro não só continuasse a formar alunos com as aulas cotidianas, mas que continuasse a fazer os espetáculos. Esses espetáculos tinham basicamente dois formatos, o “Toque com o CEM”, no qual um músico consagrado era convidado a ensaiar por várias semanas com os alunos, produzindo juntos um espetáculo; e o “Espectáculo dos Alunos”, que sem formato pré-definido, deveria reunir todos os alunos, ou a grande maioria, em um espetáculo que misturava mais de uma linguagem, como dança, teatro e música. A direção desses espetáculos era realizada por diretores ou músicos consagrados e era um enorme processo de criação coletiva que envolvia alunos, professores, artistas convidados e funcionários da unidade. Quando eu assumi o CEM, já haviam

²² Estadão, Cultura Música, dia 29 de novembro de 2005. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,andre-abujamra-cria-e-dirige-opera,20051129p4837>. Acesso: 13 de setembro de 2015.

acontecido alguns desses espetáculos e a cada ano a produção e a expectativa aumentavam. Era uma grande festa! Assim, apesar da ordem de nada mudar, havia o sentimento de que minha obrigação era conduzir alunos e professores em mais uma experiência inesquecível de aprendizado artístico e cultural. Não me foram passadas outras diretrizes claras. Como é comum no SESC, cada coordenador tinha autonomia para conduzir a equipe ao seu modo. A minha função era fazer a mediação entre alunos, professores e a unidade. (BOLAFFI, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3)

Com relação à pedagogia utilizada pelos professores do Centro de Música do SESC em sua gestão, a ex-coordenadora relatou:

Quando assumi o CEM comecei a conversar com os professores que foram meus grandes mestres para que eu entendesse o funcionamento das aulas e do Centro. Logo fiquei encantada pela ideia do ensino coletivo, grande diferencial do CEM, que me pareceu uma forma muito inovadora e muito próxima aos ideais do SESC como um todo, e por isso, muito adequada ao CEM. (Ibid., pergunta nº4)

Flávia Bolaffi usou o termo “mestre” para se referir aos professores do CEM num sentido metafórico, pois ela não foi nossa aluna. Para Bolaffi a ideia de um aprendizado coletivo, onde um aprende com os acertos e erros do outro, onde colegas se ajudam e se apoiam e onde a percepção do aluno individual se dá sempre junto ao coletivo é a essência da arte e da cultura tal como era pregada pelo SESC. Para ela o SESC democratiza o acesso ao saber por meio desta atividade, pois um só professor atende a vários alunos, estimula o aprendizado horizontal, de aluno para aluno, estimula a troca social entre pessoas diferentes. O aprendizado se dá de forma rápida e estimulante, de maneira que em pouco tempo o grupo já tem condições de se apresentar amadoristicamente. As apresentações, como projeto, reforçam a ideia do grupo e estimulam o aprendizado rápido:

Como em todo coletivo, o papel do professor ganha importância não apenas na transmissão vertical de saber, mas como coordenador de grupo, que deve estar atento às particularidades de cada indivíduo e ao grupo como um todo. São necessárias muitas habilidades do professor para que tudo funcione. (Ibid., pergunta nº4)

Neste período foram realizadas muitas atividades especiais e projetos, como “Toque com o CEM”, workshops, oficinas em que geralmente procurávamos vincular as apresentações musicais da unidade com atividades para os alunos, com a ideia de aproximar o artista consagrado ao aluno em formação. Deste período, Flávia Bolaffi declara: “O projeto maior e mais importante que realizamos em minha gestão foi um espetáculo com os alunos, ‘Um Minuto de Silêncio’, que fazia parte de um projeto maior na unidade ‘Na Casa da Tia Ciata’ ” (ibid., pergunta nº 6).

Segundo Flavia, o espetáculo foi concebido como forma de radicalizar as experiências de apresentações anteriores – uma criação coletiva envolvendo várias linguagens:

Após uma concepção elementar do que seria o espetáculo, levantamos (contávamos com um diretor geral e um diretor de arte contratados de fora do SESC) oficinas que abarcavam a diversidade das linguagens que imaginávamos importantes[...]. Assim,

tínhamos os grupos já constituídos do CEM (cordas e canto) a cargo dos professores do SESC, e oferecemos ainda oficinas de percussão, percussão corporal, dança, cenografia, figurino e iluminação. (Ibid., pergunta nº 6)

Bolaffi ressaltou que, em paralelo ao projeto musical que se desenrolava no Centro de Música, foram programados shows, palestras e debates e até um cardápio especial para a lanchonete, contemplando a proposta da pesquisa que estava sendo realizada em torno da história do samba, desde seus primórdios. Foi feita uma cenografia no Espaço de Convivência da unidade, onde aconteciam as atividades da programação (BOLAFFI, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 6).

Encontramos um artigo intitulado “Encontro de Bandas” produzido pelo SESC, postado em 04 de outubro de 2006, relatando a tradição que envolvia o Centro Experimental de Música, desde 2003, em realizar uma programação artística com os alunos dos cursos regulares e os interessados em participar do trabalho. Geralmente essa iniciativa era levada ao palco do SESC Anchieta, teatro pertencente à unidade. O texto relata que neste ano, ao invés de convidar um músico já consagrado, pôs em cena a equipe de técnicos do próprio SESC para assinar a ideia original:

“Neste ano a gente quis inverter um pouco”, explica Flávia Miari [Bolaffi], técnica da unidade. “O que foi muito bacana no ano passado foi o processo. Na parte de figurino, por exemplo, criou-se um grupo de adolescentes para fazer as roupas e essa experiência deu muito certo. Então, desta vez a gente quis radicalizar esse processo, fazer com que esse caráter didático se manifestasse em várias esferas.” O passo seguinte foi chamar quem pudesse tocar a ideia junto com os alunos do CEM. Foi nesse momento que surgiram na cena Cacá Machado, o diretor musical, e Vadim Nikitin, responsável pela parte cênica. “O Cacá tem uma pesquisa sobre compositores desse período de surgimento do samba”, diz Flávia. “Daí ele indicou o Vadim, que é diretor e ator, e que trouxe a base literária. E esse era o campo que a gente queria trabalhar.” (ENCONTRO..., 2006)

Durante os meses de junho e julho, os integrantes se reuniram com os professores do CEM e realizaram encontros nos quais o tema era discutido.

“A gente vinha aqui, preparava um material sonoro, de imagens, filmes etc. e começava a discutir”, afirma Machado. Foi dessas discussões que a ideia, ainda um pouco difusa, começou a ganhar contornos mais nítidos. “Durante uma dessas reuniões, nós chegamos até um samba antigo, do compositor Monsueto Menezes, chamado ‘O Couro do Falecido’, que nos serviu de mote para o espetáculo. Tanto que o nome ‘Um Minuto de Silêncio’ é o primeiro verso desse samba”, conta Nikitin. “O samba diz: ‘Um minuto de silêncio / Pro cabrito que morreu / Se hoje você samba / É que o couro ele nos deu’. A gente viu implícita nessa letra a ideia de que o samba, e a música em geral, vêm de um processo de sacrifício. Até para criar um instrumento você precisou matar um bicho e esticar sua pele. E foi desse sacrifício que vieram a beleza, a dor e o prazer”, esclarece Machado. “Esse é um tema recorrente em sambas desde a década de 30.” (Ibid.)

Em seguida foram criadas oficinas com o intuito de reunir pessoas para compor o espetáculo em áreas que os cursos do CEM não cobriam, como figurino, percussão e expressão corporal – cursos realizados especialmente para o musical. Desta maneira,

participaram do espetáculo diversas pessoas de diferentes faixas etárias, numa proposta intergeracional, buscando a inclusão e a participação coletiva. Este espetáculo foi dividido em três atos que contou com a participação de mais de 100 pessoas no palco, sendo estreado no dia 17 de outubro de 2006 e reapresentado nos dias 18, 19, 24, 25 e 26 do mesmo mês e ano.

FIGURA 13 - Cena de “Um Minuto de Silêncio”.



Fonte: cacamachado.net²³

“Um Minuto de Silêncio” foi o primeiro espetáculo realizado pelo Centro de Música do SESC Consolação, em que houve uma preocupação inerente de registro histórico de todo o processo, uma vez que desde o início todas as etapas foram filmadas e relatadas, permitindo a produção de um vídeo de excelente qualidade. Parte dele se encontra disponível na página cacamachado.net. Segue a ficha técnica do espetáculo:

Exibição: Teatro Anchieta/SESC-SP Consolação (2007).

Artistas: Celso Sim e alunos do Centro Experimental de Música (CEM) do SESC Consolação.

Criação e Direção Geral: Cacá Machado e Vadim Nikitin.

Oficina Dança e movimento: Luciana Brites.

Oficina de Direção de Arte: Paulo de Moraes.

²³ Disponível em: <http://cacamachado.net/?p=72>. Acesso em: ago. 2015.

Oficina de Percussão: Ari Colares.

Oficina/Professor CEM Grupo Banda: Fábio Talgiaferri.

Oficina/Professor CEM Orquestra de Cordas: Leonel Gonçalves Dias.

Oficina/Professor CEM Grupo regional: João Ricardo (Bob).

Oficina voz: Solange Assumpção e Sheila Ferreira.

Participação especial: Celso Sim.

Coordenação CEM e Produção: Flávia Bolaffi/SESC-SP Consolação²⁴.

Segundo Bolaffi, o principal objetivo do Projeto “Na casa da tia Ciata” foi o de propiciar o maior contato possível dos alunos com a programação da unidade e o acesso às diversas linguagens artísticas, fosse como participantes, ou como espectadores; o que trazia para os indivíduos envolvidos no processo um enriquecimento cultural e social. Ao se reportar sobre o tipo de ensino oferecido no SESC, ela relata:

A importância consiste em criar boas oportunidades aos alunos. Seja pelo baixo preço das aulas, seja pela disponibilização dos instrumentos sem os quais o aluno não pode aprender, seja pelo método coletivo, seja pelas salas de estudo ou pela equipe de professores e funcionários prontos a ajudar o aluno. Por não visar lucro, o SESC tem a possibilidade de ofertar aos seus alunos e frequentadores um cuidado e uma atenção, que no mercado teriam um grande custo. (Ibid., pergunta nº8)

No início do ano de 2007 Flávia Bolaffi foi promovida a Coordenadora de Programação da unidade Consolação do SESC, passando a função de coordenação do CEM para Áurea Vieira Gonçalves.

Áurea Gonçalves foi responsável pela produção de outro espetáculo do SESCSP em parceria com o Centro Experimental de Música do SESC Consolação. Desta vez foi a ópera pastiche, com recortes da obra de Rossini. Dirigida por Alvisse Camozzi, denominada “Rossini Hits”, foi apresentada no Teatro Anchieta em outubro de 2007²⁵. Este espetáculo contou com a participação de uma Orquestra de Cordas dirigida por Leonel Dias, um grupo regional, dirigido por mim, e um grupo coral dirigido por Sheila Ferreira. Os três grupos foram formados com alunos do CEM. Participaram ainda cantores solistas e alguns instrumentistas de cordas convidados. Infelizmente não encontramos a ficha técnica detalhada deste espetáculo.

²⁴ Ficha técnica e vídeo do espetáculo, comentários e making off disponíveis em: <http://cacamachado.net/?p=72>. Acesso: set. 2015.

²⁵ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XF59AGrirTI>. Acesso: set. 2015.

No ano de 2008, Fabio Tagliaferri deixou de fazer parte da equipe de instrutores de música do SESC, mantendo as aulas de violino e viola à cargo de professores contratados temporariamente – Mauro Rego e Dinho Nogueira.

Neste ano o projeto que aglutinou os diversos grupos musicais foi o espetáculo “Pedro Paulo, Viola e Causos - Uma Saga Sertaneja”, criado e dirigido pelo compositor e violeiro Paulo Freire; concebido especialmente para ser produzido e apresentado em parceria com os alunos e professores do CEM. A sugestão do nome de Paulo Freire foi feita pelo professor Leonel Dias, que é amigo do violeiro desde a adolescência. Nos dias 16 e 17 de dezembro de 2008 foram realizadas as apresentações deste espetáculo no Teatro Anchieta do SESC Consolação, com a participação dos Grupos de Cordas friccionadas, Grupo Coral e Grupo Regional. Neste período a coordenação do CEM estava sob a responsabilidade de Patrícia Piazzo.

Este espetáculo cênico-musical foi criado, segundo o Jornal a Folha de S. Paulo, a partir de uma história real. Ela narra a trajetória de dois irmãos gêmeos, Pedro e Paulo, nascidos em Salinas - Minas Gerais. Eles eram tão parecidos que ambos eram chamados de “Pedro Paulo”. Paulo Freire buscou criar músicas e “causos” a partir das andanças do “Pedro Paulo caminhante” e do movimento interior do “gêmeo que ficou em sua cidade natal”.²⁶

De 2002 a 2009 o SESC Consolação permitiu aos alunos do Centro Experimental de Música realizar diversas apresentações no Teatro Anchieta e no Hall de entrada da unidade, sendo que muitos desses contaram com a participação de artistas convidados, tais como: Antônio Nóbrega, Arnaldo Antunes, Edgard Scandurra, Fernanda Porto, Flávio Guimarães, Grupo Mawaca, Henrique Cases, Mozart Melo, Nuno Mindelis, Pepeu Gomes, Roberto Sion, entre outros.

No ano de 2009 a função de instrutor de violino e viola voltou a ser exercida por um professor funcionário do SESC e houve a contratação de André Pretzel, que havia iniciado seus estudos de viola no SESC Consolação com João Maurício Galindo, graduando-se posteriormente no bacharelado da ECA-USP, sob a orientação de Marcelo Jaffé.

A partir de 2010 o Centro Experimental de Música do SESC Consolação continuou realizando apresentações de encerramento de semestre e de finais de ano, com produções mais modestas, sem a participação de artistas convidados. Mesmo assim, esses espetáculos não deixaram de valorizar o trabalho pedagógico deste Centro.

²⁶ <http://guia.folha.uol.com.br/shows/ult10052u479646.shtml>. Acesso: dez. 2015.

Mais tarde foram coordenadoras do CEM Carolina Ribas, Maria Cristina Villas Bôas e Fernanda Cristina Ralla, coordenadora atual.

No ano de 2012 José Leonel G. Dias deixou de fazer parte do grupo de instrutores de música do SESC, ficando os grupos de violoncelo sob-responsabilidade de instrutores temporários. Neste período foram contratados Pedro Beviláqua de Castro e, posteriormente, Luciana Rosa, que também teve iniciação em cordas no SESC Consolação, graduando-se posteriormente na ECA-USP. No ano de 2013, após um processo seletivo, Pedro Beviláqua foi contratado como instrutor efetivo de violoncelo.

Até o final de 2015, o quadro de funcionários do Centro de Música do SESC Consolação contou com os seguintes professores:

- a) André Pretzel: Instrutor de Violino e Viola;
- b) Pedro Beviláqua: Instrutor de Violoncelo;
- c) João Ricardo de Souza: Instrutor de Contrabaixo;
- d) Sheila Ferreira: Instrutora de Voz;
- e) Solange Assumpção: Instrutora de Voz;
- f) Robson Correa: Responsável pelo Atendimento;
- g) Fernanda Ralla: Coordenação;
- h) Felipe Mancebo: Gerente da Unidade SESC Consolação.

Com o propósito de delinear o perfil atual do curso de cordas do Centro de Música do SESC Consolação, entrevistamos os professores André Pretzel e Pedro Beviláqua, a coordenadora Fernanda Cristina Ralla e um grupo de alunos que pertence à mesma família (Moreti). Entretanto, a partir do relato aqui exposto, ficou evidente a importância das apresentações artísticas produzida pelo SESC e em que medida o CEM esteve integrado a elas.

Fernanda Cristina Ralla é formada em filosofia pela UNICAMP. Em 2012 passou a trabalhar no SESC na cidade de Birigui, como programadora cultural. No SESC Consolação trabalha desde 2013 coordenando o Centro de Música, entre outras atividades:

Trabalhar no Centro de Música é uma das coisas que faço nas quais mais acredito. No Brasil temos uma carência muito grande de um ensino de sensibilização e aprendizado musical. No ensino público é muito difícil termos esse acesso; na minha época mal tínhamos uma biblioteca, e tínhamos aulas voltadas para literatura e desenhos artísticos, ainda muito precariamente. A música como arte nunca foi ensinada na minha escola e nem de ninguém que conheço que tenha estudado em escola pública. Isso é uma deficiência gigantesca na formação de qualquer pessoa. (RALLA, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 4)

Ela relata que o SESC, com o Centro, tem possibilitado o ensino de música para diversas pessoas, devido ao baixo valor dos cursos, a disponibilização dos instrumentos, a pedagogia coletiva:

Eu acredito que o ensino coletivo de música fornecido pelo SESC é extremamente importante para São Paulo, ao lado de outras instituições que também oferecem, trabalhando de outras formas, mas almejando o mesmo objetivo, como o Instituto Baccarelli e o Guri. (Ibid., pergunta nº 4)

A mais recente contratação feita pelo SESC para o Centro de Música da unidade Consolação foi o instrutor de violoncelo Pedro Beviláqua de Castro, em 2013. Pedro Beviláqua teve sua iniciação musical em casa, influenciado pela mãe, cantora lírica, e seu padrasto, violinista e maestro. Por volta dos doze anos passou a estudar violoncelo na Escola Municipal de Música e graduou-se na UNESP sob a orientação de Zigmunt Kubala. Depois da faculdade Pedro Beviláqua buscou sua especialização em violoncelo barroco com Dimus Goudarulis, Alberto Kanji e o músico italiano Gaetano Nasillo. Antes de integrar a equipe do SESC, Beviláqua lecionou em algumas escolas de música como a escola Hudolf Stighner e escola Madaca, instituições que adotam a metodologia Waldorf. Na escola Hudolf Stighner as aulas de instrumento também eram coletivas e tinham início para as crianças do terceiro o quarto ano do ensino fundamental. Assim ele se reporta ao ensino de música realizado no SESC: “Para começar a estrutura do SESC é muito boa, você tem instrumentos, os alunos não precisam trazer. O SESC oferece também as salas de estudo, tudo funciona muito bem” (CASTRO, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3).

Depoimentos de alguns alunos que cursaram o CEM corroboram esse relato de Castro, entre eles, o de Luiz Fernando P. L. de Barros, aluno de violoncelo do SESC Consolação:

O que acho muito interessante no Centro de Música do SESC é que ele quebra a nossa ideia de ensino padrão de música. Sempre tivemos conhecimento apenas dos conservatórios: um professor para um aluno. No CEM temos a oportunidade de aprendizado em grupo, que facilita a percepção de nossos erros, porque temos com quem trocar experiências; além de oferecerem todos os instrumentos, permitindo com que não dependamos de possuir os instrumentos, exceto no caso do violão. (BARROS, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3)

André Pretzel também teceu alguns comentários quanto ao ensino coletivo realizado no SESC:

[...] essas pessoas passam a ouvir música de outro modo. Praticamente passam a aprender os instrumentos despropositados e começam a se deslumbrar com esse mundo musical. Passam a frequentar concertos, ouvir música de outra forma. Muitos grupos são formados aqui. Tanto para fazer música quanto para frequentarem atividades musicais coletivamente. (PRETZEL, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 12)

André Pretzel admite que a função do ensino de cordas no SESC se modificou durante os anos:

Acho que a função se modificou porque a proposta é outra. A proposta inicial era de formação de orquestra, que era uma proposta que não existia em lugar algum; atualmente temos outras instituições que exercem essa função: EMESP, Instituto Baccarelli e o Projeto Guri (que têm até uma visão profissionalizante). Na atualidade, o CEM continua cumprindo a função de acesso aos instrumentos e ensino para um público que muitas vezes não quer ter a música como profissão. Hoje o CEM pretende ter um projeto pensado para a sociabilização com a música, em vez da profissionalização. A questão central do Jaffé para pensar o projeto do ensino coletivo de música no SESC era a formação de orquestra. (Ibid., pergunta nº 4)

Nos dois últimos anos, os grupos de performance em “Prática Coletiva de Cordas”, “Prática de Conjunto” e “Prática Coral”, dirigidos pelos professores André Pretzel, Pedro Beviláqua, João Ricardo de Souza e Solange Assumpção têm se dedicado à produção e apresentação anual. Em 2014 os grupos se dedicaram a fazer uma homenagem ao compositor e músico Itamar Assumpção e em 2015 produziram uma apresentação de final de ano denominada “Três Vezes Jazz” em homenagem ao centenário de nascimento da cantora Billie Holiday.

FIGURA 14 – Grupos de práticas Coletivas na apresentação de “Três Vezes Jazz”.



Fonte: youtube.com.²⁷

Com relação às diretrizes sugeridas pelo SESC para atuação do Centro de Música na atualidade, Fernanda Ralla relatou que o SESC está buscando maior integração entre os dois centros de música: o da unidade Vila Mariana e o da unidade Consolação. As duas unidades, segundo ela, sempre estiveram independentes em termos pedagógicos e de calendário. Neste ano de 2015 essa integração foi a principal diretriz dos coordenadores e gerentes das duas unidades do SESC: aumentar a aproximação dos centros, para obter maior divulgação da programação e do calendário.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Swa8Fj6tl0s>. Acesso: jan. 2016.

Com o propósito de aproximar os dois centros de música, ficou decidido que a partir de 2015 o núcleo de música do SESC Consolação deixaria de se chamar “Centro Experimental de Música”, passando a ser chamado apenas “Centro de Música”, conforme é denominado o núcleo do SESC Vila Mariana.

Outra questão que tem preocupado a direção do SESC é a de oferecer seus cursos primeiramente aos comerciários. A coordenadora do Centro de Música Fernanda Ralla assim se expressa quanto ao fato:

Modificamos o sistema de matrícula recentemente e creio que foi uma excelente mudança. Abrimos antecipadamente as matrículas para os comerciários. Os alunos que se encaixam nesta categoria pagam trinta por cento do valor integral do curso e garantem seu acesso ao ensino. Esta é uma classe em geral mais carente e este procedimento traz de algum modo uma compensação social importante. Mais de oitenta por cento das vagas que abrimos para os cursos são preenchidas pelo público comerciário. [...] Vemos o resultado do nosso trabalho conversando com as pessoas que estão frequentando o Centro de Música do SESC. Elas recebem muito bem esse ensino, principalmente porque muitas são mães que nunca poderiam matricular seus filhos numa escola de música convencional. Muitas pessoas que nunca tiveram a chance de tocar um instrumento, como violino por exemplo, têm essa oportunidade aqui (RALLA, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5)

Atualmente estão sendo oferecidos no Centro de Música do SESC Consolação, o ensino coletivo de cordas, divididos por naipes (violino e viola, contrabaixo acústico, violoncelo) e os cursos de cordas para crianças de oito até doze anos, com instrumentos de tamanhos adequados para as faixas etárias propostas. Outro curso que tem sido ministrado desde a época de Ayrton Pinto é o canto para adultos. Um grupo de destaque na instituição é o canto para idosos: “Nosso coral da terceira idade já tem mais de trinta anos e foi o primeiro de terceira idade feito por um SESC. Eles já fizeram diversas viagens para se apresentar, inclusive em outros estados” (Ibid., pergunta 6).

Ralla ressaltou que em 2015 foi retomada a musicalização para crianças, algo que já existia há tempos no SESC e foi abandonado. Também foi instituída a musicalização para bebês de oito meses a quatro anos, subdivididos em turma por faixa etária. Os pais permanecem junto das crianças e aprendem com a professora um pouco de canto, percussão, ritmo. Para Ralla, esta tem sido uma experiência incrível: “as vagas estão esgotadas, nossa meta para o próximo ano é aumentar a oferta do curso” (Ibid., pergunta 6).

O curso de violão, segundo a coordenadora, também é um dos cursos mais procurados. O SESC em 2015 disponibilizou horários destinados apenas para crianças, e levando em conta que o instrumento é de fácil aquisição o SESC não disponibiliza o instrumento para os alunos. Além dos cursos regulares, são oferecidos cursos complementares de curta duração, como o de percussão.

Todo semestre pretendemos oferecer um curso novo, como o de gaita, que será o próximo, não oferecido regularmente. A ideia é diversificar a oferta de cursos de curta duração, todos a preços baixos ou gratuitos. Pretendemos disponibilizá-los gratuitamente para os adolescentes, já que, geralmente, são indivíduos sem renda própria. (Ibid., pergunta nº 6)

A coordenadora também descreveu qual seria o perfil ideal do professor de cordas no ensino coletivo de instrumento promovido pelo SESC:

Na escolha dos profissionais para ministrar os cursos, pretendemos dar valor ao conteúdo pedagógico, ao “saber transmitir” o conhecimento. Às vezes existem músicos muito bons que não se adaptam ao nosso método, que é coletivo e sem testes. Não é a mesma coisa que a proposta de ensino individual de instrumento. Respeitamos muito a autonomia do aluno de se dedicar o quanto pode no aprendizado. Esse profissional também tem de estar preparado para entender esse projeto de ensino que considero muito específico. Não basta ser músico para ensinar música, é necessário que ele se comprometa com a proposta pedagógica. Não temos limite de faltas, não excluímos um aluno. Pensamos em nos inteirar da situação do aluno, do motivo que o impede de frequentar as aulas com assiduidade, por exemplo, buscando uma solução conjunta. O maior desafio do professor aqui é ter a sensibilidade de compreender a particularidade de cada aluno. É esse o comprometimento que buscamos. (Ibid., pergunta nº 7)

Os relatos aqui expostos cobriram um itinerário pedagógico de 38 anos de ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas realizado no Centro de Música do SESC Consolação. Neste itinerário pudemos perceber a preocupação da instituição em ofertar um ensino musical coletivo de qualidade, dirigido a um público que busca esse aprendizado independente da faixa etária, social, ou intelectual.

Percebemos ainda o apoio incondicional da instituição ao Centro de Música, fomentando a produção artística amadora em parceria com alguns dos expoentes de nossa música brasileira das mais diversas vertentes, promovendo a construção do saber associada às práticas musicais.

Finalizando o relato, fica notório o destino social do trabalho pedagógico realizado pelo SESC, seja nos cursos oferecidos, seja na participação efetiva de seus alunos nas apresentações artísticas, ou no fato de anualmente assistirem às suas produções que integram dentro de si inúmeras linguagens artísticas.

3 ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE CORDAS NO SESC CONSOLAÇÃO

Para a confecção deste capítulo foram consultadas algumas publicações nacionais e internacionais descrevendo a importância social do ensino de música no Brasil e no exterior. Embora as publicações coletadas se refiram a outras formas de ensino realizadas nesses países, nossa pesquisa reportou-se apenas ao ensino não formal realizado no SESC Consolação, unidade onde eu atuo como instrutor de música. Seguem as publicações:

DANTAS, Maria Lêda de Resende. **A Evolução e Política Educacional do SESC**. Boletim de Intercâmbio. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do SESC. 1971. p.17-49. Este livro foi de extrema valia para a realização deste capítulo, uma vez que permitiu obter informações referentes ao “Plano Geral de Política de Ação do SESC”, envolvendo “Educação Permanente”.

GELPI, Ettore. **Lazer e Educação permanente**: tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanentes e do lazer. Serie Lazer 5. São Paulo: SESC, 1983. Gelpi, que entre diversas atividades, atuou como chefe do programa de educação continuada da UNESCO apontou para a necessidade da democratização das práticas culturais. Segundo ele, todos têm direito à arte, à filosofia e às ciências; as experiências artísticas, filosóficas e científicas não são mais privilégio das elites. A partir de seus relatos buscamos analisar como esse processo democratizante tem se desenvolvido nos cursos de música do SESC Consolação, principalmente no que tange ao ensino de cordas friccionadas.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação Não Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2011. A autora fornece as definições e os conceitos que envolvem a educação não formal. Pontua o grande destaque que a educação não formal passou a ter nos anos de 1990. A partir de seus textos percebemos a importância do Centro de Música do SESC no que se refere à educação não formal no ensino de instrumentos musicais e sua interação com as instituições de ensino de música formais, como os conservatórios e as faculdades. Os conceitos de educação formal e não formal foram fundamentais para a compreensão das ações e políticas educacionais do SESC.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SESC ENVOLVENDO EDUCAÇÃO PERMANENTE

Segundo Maria Lêda de Resende Dantas (1971, p. 19), a criação do SESC e de outras instituições vinculadas ao denominado sistema “S”²⁸, representou uma solução político-econômica para o problema do subdesenvolvimento de nosso país. A “Carta da Paz Social”, redigida na cidade de Teresópolis no mês de maio de 1945, foi o documento de profissão de fé do empresariado brasileiro na democracia liberal, sendo a mola propulsora para o reconhecimento do papel fundamental das relações do trabalho no desenvolvimento da sociedade.

Pouco mais de um ano após a elaboração de Carta da Paz Social, o governo atribuiu à Confederação Nacional do Comércio, por meio do Decreto nº 9853, de 13 de setembro de 1946, o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio com a finalidade de planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que poderiam contribuir para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e seus familiares, além do aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade. Entre outras atribuições, a confederação deveria promover atividades educacionais e culturais visando à valorização do indivíduo. O decreto previa que os recursos destinados a este fim viriam da folha de pagamento dos funcionários do comércio e seriam transferidos para os Conselhos Regionais, que usariam estes recursos da forma que considerassem pertinentes (DANTAS, 1971, p. 20).

Neste período, foram criados o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), vinculados à Confederação Nacional do Comércio (CNC). Dentre as atividades desenvolvidas pelo SESC estão predominantemente as atividades esportivas, eventos culturais e artísticos, serviços de odontologia e cursos de curta duração. Com exceção do Colégio SESC, no Rio de Janeiro, a atuação pedagógica do serviço está voltada para a educação não formal e informal. O SENAC, por sua vez, especializou-se em atividades educacionais voltadas ao ensino profissionalizante e técnico, hoje se dedicando também ao ensino superior.

A primeira unidade do SESC na cidade de São Paulo foi instalada na rua Dr. Vila Nova nº 245, este local também abrigava o SENAC, até que ele foi transferido para o prédio em frente. Em 1967 o prédio passou a abrigar o primeiro centro cultural e desportivo do SESC. Portanto, as unidades SESC e SENAC-Consolação foram as primeiras de nosso Estado.

²⁸ Grupo ao qual pertencem o SESC, SENAC, Sesi e SENAI.

Segundo Dantas (ibid., p.32), no ano de 1964, o SESC elaborou um documento intitulado “Anteprojeto de um Plano Geral de Política de Ação do SESC”. Neste período o professor Roberto Moreira sugeriu que o SESC empenhasse seus esforços em desenvolver uma política de educação permanente, o que representou um marco para esta instituição.

Dantas relata que a primeira definição de Educação Permanente foi elaborada em 1955 por Pierre Arents. Segundo Arents, a Educação permanente tem por missão:

- a) assegurar, após a escola, a manutenção da instrução recebida;
- b) prolongar e completar, além da formação e da atividade profissional, a educação física, intelectual e estética da juventude, promovendo o exercício da cidadania;
- c) permitir o aperfeiçoamento, a complementação, a renovação e a readaptação das capacidades em todas as idades da vida;
- d) facilitar a atualização do conhecimento e da compreensão dos problemas da nação e do mundo a todos os cidadãos, quaisquer que sejam seus títulos e suas responsabilidades;
- e) permitir a todos usufruírem do patrimônio da civilização e de seu constante enriquecimento.

Em 1956 o termo apareceu na França num documento oficial, na forma de um projeto de reforma de ensino, estabelecendo quatro objetivos para a Educação Permanente:

- a) prolongar, manter e completar a cultura geral dada na escola;
- b) favorecer o aperfeiçoamento profissional e técnico em todos os níveis;
- c) proteger e desenvolver o homem contra os efeitos desumanos da técnica da propaganda;
- d) assegurar a promoção no trabalho e a reclassificação de certos adultos.

Para o pedagogo suíço Pierre Furter, a Educação Permanente é uma maneira radical de responder às mudanças profundas que ocorreram no nosso mundo, sendo o meio de se preocupar pedagogicamente com a vida cultural de uma nação (FURTER apud. Dantas, 1971, p.39).

De acordo com esses pressupostos, a educação não se limita aos ambientes formais de ensino, como escolas e universidades, ela extrapola essa limitação pedagógica. Esta modalidade de educação também pode se estender para a educação informal, com programas televisivos, shows, peças de teatro, palestras, além de ambientes de educação não formal como os cursos do SESC.

Dantas admite que a Educação Permanente visa formar o ser humano por meio de todas as instituições sociais para que este cumpra adequadamente suas funções de produtor, consumidor, criador e político, segundo as características de cada faixa etária e conforme as

condições particulares de cada sociedade, tendo em mente a dimensão universal do mundo em que vive, estando toda e qualquer instituição englobada no processo educacional (DANTAS, 1971, p.46).

Dantas acrescenta que o SESC, ao se inserir neste processo, o fez num nível de participação muito mais ativo e consciente, pois, desde a sua fundação, escolheu a ação educativa como uma forma compatível de buscar sua finalidade político-econômica, ou seja, sua vocação (ibid., p.46).

A partir dos textos de Dantas pudemos observar alguns princípios que nortearam a função socioeducativa do SESC, tendo a concepção da Educação Permanente já se manifestado como uma de suas principais tendências nos anos de 1960. Pudemos observar ainda que os ideais que propiciaram a criação das instituições pertencentes ao sistema “S” estavam em sintonia com os ideais que influenciaram a criação dos Mechanics’ Institutes do Reino Unido no início do século XIX, como será tratado em capítulo posterior.

Outro autor que defende a propagação de propostas envolvendo Educação Permanente é o autor italiano Ettore Gelpi que, entre outras atividades, foi coordenador do programa de educação de adultos no Conselho da Europa em Estrasburgo:

Todos têm direito à arte, à filosofia e às ciências; as experiências artísticas, filosóficas e científicas não são mais o privilégio de elites. Todavia, a democratização dessas experiências, só de maneira muito restrita, pode ser considerada resultado único do ensino; é graças a uma vivência cultural intensa que as crianças, os jovens e os adultos se abrem à descoberta artística, filosófica e científica, cotidiana e não acadêmica. Essa riqueza da vida cultural se torna também instrumento de resistências culturais contra qualquer manipulação que vise tornar o homem dependente no que diz respeito à sua opção como cidadão, produtor, consumidor, militante político e outros. (GELPI, 1983, p. 21)

Gelpi (ibid., p. 23) acrescenta que a não discriminação de idade, a especificidade de aprendizagem e de vida de cada faixa etária, faz parte da própria razão de ser da educação permanente. Ela deve levar em conta as características de cada faixa etária e, na medida do possível, deve integrar as diferentes gerações nas experiências educativas.

Para ele, a recuperação de um tempo livre para a educação e o lazer não alienados está ligada aos novos horários de trabalho; esse tempo criativo recuperado talvez estimule o propósito de transformar o tempo de trabalho em algo mais humano e mais significativo. A educação permanente auxilia ainda os idosos, contribuindo para a diminuição do isolamento e para que eles, em grande parte, continuem um aprendizado que foi interrompido, geralmente impossível anteriormente devido a uma vida de trabalho muito intensa.

Esse sentido pedagógico tem norteado as atividades pedagógicas do SESC, incluindo o Centro de Música. No que se reporta ao ensino coletivo de cordas, o SESC adota uma

filosofia pedagógica na qual o tempo livre dos trabalhadores do comércio e trabalhadores em geral se estende em boa parte para a educação e o lazer. Vejamos o que afirma a ex-coordenadora do CEM Flávia Bolaffi:

[...] de tudo o que eu vivi nos meus onze anos de carreira no SESC, o CEM foi um dos lugares onde eu percebo que o SESC é mais SESC, no sentido do ensino permanente, da ação sociocultural como forma de promoção e enriquecimento cultural e social. No CEM vemos pessoas, comerciários, que tem a oportunidade de sair de uma jornada de oito, dez horas de trabalho e ao invés de ir para casa assistir televisão, vão ao SESC, pegam um instrumento e se dedicam a aprender uma nova linguagem artística. Tocam ao lado de uma senhora de 80 anos, de uma dona de casa, de um jovem estudante. O resultado é ruidoso. Uma mistura de sons pelos corredores, um entra e sai de gente de todas as idades, biotipos, personalidades e experiências de vida que procuram aprender juntos. (BOLAFFI, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 9)

A educação permanente relatada por Gelpi considera que o desenvolvimento dinâmico do indivíduo se faz por meio de uma educação que incentiva a criatividade tanto da criança como do jovem ou do adulto. O indivíduo que vive situações criativas está motivado a buscar os conteúdos e os instrumentos para apreender e para expressar seu potencial criativo, o que lhe traz a possibilidade de sentir, de ver e de ouvir: “Arte e educação permanente: de um lado há a aventura de transformar a educação artística de nossas instituições, aliás, quase sempre decepcionante; de outro a participação à criação artística” (GELPI, 1983, p. 23).

FIGURA 15 - Dona Gilda, em ensaio no ano de 2006.



Fonte: cacamachado.net.

Um exemplo deste trabalho pedagógico criativo e inclusivo se faz presente na foto anterior. No lado direito temos imagem de Dona Gilda Franzose que integrou o grupo de cordas do SESC Consolação desde os tempos de Alberto Jaffé. Gilda começou a estudar violoncelo no ano de 1979 aos 61 anos de idade, a partir de um sonho de infância não realizado. Motivada pelo incentivo de seu marido, buscou o ensino de cordas do SESC. Até o

ano de 2006, aos 88 anos de idade, Gilda participou de quase todos os projetos que envolveram a Orquestra de Cordas do SESC Consolação.

Gelpi ao se reportar sobre o nosso país, relata que uma concepção de educação permanente que inclua a educação inicial e contínua, formal e não formal, institucional e de autoaprendizagem, pode ser instrumento para transformar o sistema educativo brasileiro e lhe permitir chegar a um sistema de participação de toda a população jovem e adulta, e não apenas de uma parte dessa população (GELPI, 1983, p. 129).

O pensamento do autor se adéqua em muito à intenção pedagógica do Centro de Música do SESC Consolação, conforme relato do ex-professor de violoncelo do CEM Leonel Dias. Ele acredita que o CEM se traduz em uma iniciativa louvável, já que atende a todas as faixas etárias, diferente de projetos como o GURI, que está bem mais voltado para o público infantil e adolescente. A filosofia educacional do SESC se manifesta em suas ações, como as atividades educacionais desenvolvidas no ensino de cordas do SESC Consolação, o qual vem desde sua implantação colaborando nos processos educativos envolvendo o ensino de música em sistema coletivo, educação continuada e intergeracional.

3.2 O ENSINO COLETIVO DE CORDAS NO SESC E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A publicação de Gohn (2006, p.28) nos auxiliou a compreender o que vem a ser a educação formal, não formal e informal. A educação formal é como aquela desenvolvida no espaço escolar, com conteúdo previamente demarcado. É o ensino que se desenvolve nas Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9493/96. O espaço formal é o local onde a educação ali realizada é formalizada, garantida por lei e organizada de acordo com uma padronização nacional.

O espaço não formal, como é o caso do trabalho pedagógico produzido no SESC, é um espaço diferente. Nele ocorre uma ação educativa que se preocupa, dentre outras coisas, com a formação integral do indivíduo, somando-se a todos os processos de aprendizagem, sem se preocupar com a produção de um saber formalizado e instituído. Neste espaço há maior flexibilidade de conteúdo, estratégias e atuações. Esta modalidade de educação também está presente nas escolas profissionalizantes não oficializadas, como, por exemplo, a Escola Municipal de Música de São Paulo, a EMESP (Escola de Música do Estado de São Paulo) e a Fundação das Artes de São Caetano do Sul; entretanto, elas têm objetivos pedagógicos bem mais tecnicistas.

A educação informal é comumente confundida com a educação não formal. Para a educadora Maria da Gloria Gohn (2006, p. 28), esta modalidade de ensino é aquela em que os indivíduos, durante o processo de socialização, aprendem com a família, no bairro, no clube, com amigos etc., sendo assim, é carregada de valores e culturas próprias.

Portanto, há a produção de saberes e aprendizagens extracurriculares distintas dos conhecimentos prescritos nas escolas, os quais também fazem parte da formação dos indivíduos (GONH, 2011, p.10). A produção desses saberes tem sido a meta pedagógica do SESC.

Gohn (2011, p.99) admite que até os anos de 1980 a educação não formal foi considerada um campo de menor importância no Brasil, tanto para as políticas públicas quanto para os educadores. Neste período as atenções concentraram-se na educação formal. Alguns olhares foram lançados para o ensino não formal, mas estes eram vistos como uma extensão da educação formal, desenvolvidos dentro de espaços formais e, em raríssimas vezes, fora deles.

Atualmente a educação não formal tem se firmado com o objetivo de integrar cidadãos no contexto urbano-industrial. Exemplos deste tipo de atuação pedagógica foram encontrados na Grã-Bretanha, no início do Século XIX, nos *Mechanic's Institutes*, que conforme verificaremos em capítulo posterior, tinham por finalidade oferecer conhecimento e lazer às classes menos privilegiadas (PARRY, 1845). Nas últimas décadas, houve um crescimento de projetos educacionais envolvendo a educação não formal no Brasil:

O grande destaque que a educação não formal passou a ter nos anos de 1990 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. (GOHN, 2011, p. 100)

Para Gohn, a educação não formal no Brasil passou a ter maior destaque a partir dos anos 1990, em decorrência dos resultados obtidos com a conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, entre 5 a 9 de março de 1990. Durante este evento organizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura), foi redigido um documento denominado “Documento mundial e o Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem”, trazendo um quadro de novas possibilidades de trabalho pedagógico a ser delineado pelas ONGs, na América Latina (ibid., p.101).

Gohn salienta que as ações educativas ali propostas valorizam em muito os processos de aprendizagem em grupo²⁹ e por esse motivo trazem maior economia para a sociedade e o

²⁹ O ensino em grupo diminui o custo para seus participantes ou patrocinadores em relação ao ensino individualizado ou aquele fornecido por meio de aulas particulares.

mundo do trabalho. Iniciativas envolvendo a educação não formal costumam se ancorar na ação participativa de diversas organizações não governamentais, tais como a ONU e a UNESCO. A autora faz referências aos valores culturais e sociais que articulam as ações dos indivíduos na educação não formal, possibilitando-lhes desenvolver em melhor grau a capacidade humana: “Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” (Idem, 2006, p.29).

Para fins didáticos, Gohn separou os campos da educação não formal em dois grupos. O primeiro destinado a alfabetizar ou transferir conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres, planejados para uma clientela sujeita às ações educativas, com uma estrutura e uma organização distinta das organizações escolares, abrangendo a área que se convencionou chamar de “educação popular” (conforme uso corrente nos anos 1970-80) e educação de jovens e adultos (nos anos 1990). Esses conteúdos são repassados a partir de metodologias e cronologia diferenciadas, com conteúdo curricular flexível, adaptados segundo a realidade do público a ser atendido. Estando vinculados ao processo de alfabetização, este primeiro grupo não integra o ensino de cordas do SESC.

O segundo grupo abrange a educação gerada em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos de educação formal como a alfabetização. É justamente neste grupo que se inserem as atividades desenvolvidas no Centro de Música do SESC Consolação envolvendo o ensino coletivo.

O SESC Consolação foi uma das primeiras instituições a se dedicar ao ensino de instrumentos musicais em sistema coletivo em nosso país. Sua proposta, inovadora para o período, estava fundamentada na educação não formal, diferentemente das instituições destinadas ao ensino de instrumentos musicais em nosso país, que sempre tiveram um perfil pedagógico implantado pelas instituições formais de ensino de música. Nesta modalidade de aprendizado musical introduzida pelo SESC verificamos que um dos pressupostos básicos é uma aprendizagem consubstanciada como uma prática social, semelhantemente ao que Gohn (2011, p. 111) relata a respeito da educação não formal.

Para esta autora, as ações das instituições de ensino formal e não formal se complementam e não se contrapõem:

Em hipótese alguma ela [Educação Não Formal] substitui ou compete com a Educação Formal escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. A educação não formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem

também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos. (GOHN, 2006, p. 32)

No caso da música, a educação não formal em sistema coletivo geralmente se destina a uma iniciação, com metodologias e áreas de conhecimento determinadas, voltadas ao canto ou aos instrumentos musicais. Este processo geralmente leva o sujeito no decorrer dos anos a buscar aperfeiçoamento deste conhecimento em uma instituição formal de ensino, ou com um professor particular que proporcionará um plano de ensino individualizado pautado nos conteúdos e metodologias da educação formal. Desta maneira, o SESC, não se apresenta como concorrente a essas instituições, uma vez que suas propostas pedagógicas são bem distintas.

3.3 O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS PRODUZIDO NO SESC, ANALISADO SOB UMA ÓTICA SOCIOLÓGICA

O ensino coletivo de cordas no SESC Consolação teve como proposta inicial o ensino musical de jovens, conforme pudemos observar nos relatos de ex-alunos e do próprio maestro Alberto Jaffé, responsável pela implantação deste projeto. Aos poucos ele se transformou em um projeto intergeracional, constituído predominantemente de adultos que buscavam um desenvolvimento pessoal e o lazer, sem a preocupação de se tornarem músicos profissionais.

O sociólogo francês Joffre Dumazedier (1994), no livro *A revolução cultural do tempo livre*, editado pelo selo editorial SESCSP, relata que nos últimos tempos, devido à diminuição progressiva da jornada de trabalho por razões múltiplas, houve um aumento do tempo livre do trabalhador, fato que vem causando uma revolução cultural do tempo livre. Esta revolução cultural não é fruto de uma briga política; ela é silenciosa, oculta e profunda e enseja práticas culturais diversas com este tempo livre que são distintas de acordo com as faixas etárias a que se destinam. Não será palco de nossa análise como se processa esta revolução cultural, mas o fato é que essa mudança social norteou o SESC a desenvolver uma política pedagógica embasada nesses propósitos.

O Maestro Samuel Kerr, em entrevista realizada, de certa maneira se mostrou conivente com as afirmativas de Dumazedier, ao afirmar que as atividades musicais podem se configurar em práticas culturais totalmente benéficas para os cidadãos em todas as fases de sua vida e quando realizadas não se configuram apenas como uma possibilidade de consumo cultural, mas também de produção. Esta realidade confere ao ensino musical produzido no SESC uma importância social de grande porte:

A música por si só, é social. E por isso deveria ser muito mais praticada do que ela é... fazer música, aprender a cantar, aprender um instrumento em um âmbito coletivo é extremamente benéfico, é terapêutico. Constrói a sensibilidade das pessoas. O universo da música tem muito a oferecer quanto a equilíbrio e a fruição da vida [...]. Todos têm o direito ao acesso à linguagem, à vivência, execução e compreensão da música coletivamente. Todos têm o direito ao desenvolvimento da criatividade a partir do que a ferramenta coral e orquestral tem a oferecer (KERR, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 4)

Observa-se que os cursos de cordas do SESC vêm gerando uma grande quantidade de músicos amadores advindos das classes de trabalhadores, estudantes e aposentados, que aproveitam parte do seu tempo livre, para desenvolver uma atividade educativa.

Corroborando as afirmativas até agora expostas, o filósofo e professor da Universidade de Paris, Philippe Coulangeon, em seu livro também editado pelo SESC, relata em que proporção as atividades como lazer e cultura deram um grande salto de importância nas atividades familiares, esse fato determina o grau de democratização que as práticas culturais adquiriram na sociedade atual:

Na França o lugar ocupado por “atividades de lazer e culturais” (*loisirs, culture*) era o sétimo entre os onze itens da nomenclatura das despesas das famílias em 1960, e em 2000 ocupava o quarto lugar, à frente das despesas com roupa e decoração. Comparada com as outras despesas de consumo até a metade dos anos de 1970, a progressão das despesas culturais de lazer deu um grande salto ao longo dos anos de 1980 e 1990, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos [francês]. (COULANGEON, 2014, p. 15).

Na publicação em questão, Coulangeon define as práticas culturais como um conjunto de atividades de consumo ou de participação ligadas à vida intelectual e artística e um dispositivo de divulgação das artes e da cultura, sendo que as práticas musicais se configuram como um dos campos das práticas amadoras mais difundidos. Como exemplo ele destaca que mais de um quarto da população francesa, ao longo de sua vida, experimentou uma prática musical, seja por meio do canto ou da prática de um determinado instrumento (COULANGEON, 2014, p. 107).

Nesse sentido podemos relatar que boa parte do trabalho pedagógico produzido nos Centros de Música do SESC também tem contribuído na difusão de um ensino musical amador, tanto no aprendizado de algum instrumento como no aprendizado do canto.

Coulangeon relata ainda, que o ensino de artes e o estímulo às práticas amadoras encontram-se entre os objetivos das políticas de democratização da cultura em diversos países como a França, a Inglaterra e EUA, sendo que o ensino musical tem sido prioritário nas políticas culturais destes países:

Deve-se ter em mente que a relação positiva entre a prática amadora e frequência dos locais de divulgação cultural corresponde a um efeito “sólido”, avaliado por níveis de estudos e categorias sócios profissionais controlados. Apesar da reserva anterior, esses resultados fornecem, sobretudo, um argumento em prol do

desenvolvimento das práticas artísticas como ferramenta de democratização da cultura. (Ibid., p. 112)

Embora não tenhamos no Brasil uma política semelhante, é bom que se diga que o SESC, ONGs e alguns Projetos Culturais tem realizado esse trabalho pedagógico, no sentido de suprir a carência de uma política de ensino nacional. Com relação ao trabalho desenvolvido no SESC Consolação o ex-professor de violoncelo – Leonel Dias relata:

O mais importante é o fato de que qualquer pessoa, independentemente da idade, por exemplo, possa ter acesso à música, sem ter tido contato com nenhum instrumento anteriormente. Isso porque temos problemas estruturais na nossa educação, tanto no âmbito público quanto da educação privada. (DIAS, entrevista editada por SOUZA)

Os cursos de música do SESC têm contribuído para promover a transformação do cidadão que busca esse tipo de atividade, além de auxiliar na transformação do cenário musical paulistano. O Maestro João Maurício Galindo admite que a existência de um grande número de músicos amadores é essencial para a vida musical de uma comunidade. Basta ler a história das orquestras de cidades como Leipzig ou Amsterdã para entender este fenômeno. Essas orquestras começaram como grupos de músicos amadores, evoluindo para o profissionalismo; foram esses amadores que lutaram pela manutenção destas orquestras, levantando fundos, conseguindo patrocinadores, levando-as ao altíssimo nível em que se encontram hoje (GALINDO apud CRUVINEL, 2005, p.13).

A violoncelista Ana Chamorro, aluna da primeira turma de cordas do SESC, também retrata a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelo SESC. Chamorro afirma que nos anos de 1970, período de implantação do ensino de cordas do SESC, era caríssimo ter aulas particulares de música e os instrumentos eram muito caros. Somente pessoas de uma elite econômica estudavam tais instrumentos; mas o SESC estava aberto às pessoas de todos os níveis sociais culturais e econômicos, o que, em sua opinião, trouxe um público diferente para as aulas de música.

Eu me formei violoncelista graças a esse início no SESC, não havia a menor possibilidade de estudar música na época para mim de outra maneira. O custo era baixíssimo e ofereciam o instrumento, me desenvolvi rapidamente e o professor Jaffé conseguiu então um instrumento emprestado, pois eu então podia estudar em casa também. Logo entrei para a Escola Municipal de Música e a Orquestra Sinfônica Jovem Municipal e depois na Faculdade de Música da USP. (CHAMORRO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 9)

No relato de Chamorro é possível observar o comprometimento social do Maestro Jaffé com este projeto. Atitudes como estas estão presentes em diferentes períodos do Centro de Música do SESC.

Desta maneira, podemos afirmar que as propostas do sociólogo francês Philippe Coulangeon, em prol da inserção das práticas artísticas como ferramenta de democratização

da cultura, vão ao encontro das propostas pedagógicas do SESC com relação ao ensino coletivo de cordas, e se afinam com as colocações de nossos entrevistados, uma vez que todos de alguma maneira apontaram para a presença desta democratização envolvendo a aprendizagem e a sensibilização musical no Centro de Música do SESC Consolação.

4 O SESC CONSOLAÇÃO E O ENSINO DE CORDAS – MÉTODOS, EXERCÍCIOS E REPERTÓRIOS DESCREVENDO UMA METODOLOGIA DE ENSINO

Para a realização deste capítulo foram de fundamental importância as seguintes publicações:

ALLEN, Michael, GILLESPIE, Robert e HAYES, Pamela. **Essential Elements 2000 for Strings**: a Comprehensive String Method. USA: Hal. Leonard, 1995.

Os autores conseguiram, a partir desta publicação, desenvolver um método acessível e muito bem delineado, que tem sido usado nos últimos anos no ensino coletivo de cordas friccionadas no Centro de Música do SESC Consolação. A partir da análise deste método pretendemos fornecer informações relevantes referentes aos aspectos pedagógicos deste ensino no SESC Consolação na contemporaneidade.

DIAS, José Leonel Gonçalves. **Iniciação e Prática de Instrumentos de Cordas Através do Ensino Coletivo**: um método para professores e alunos. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, 1993.

Nesta dissertação, Leonel Dias, ex-instrutor de música do SESC Consolação, discute o ensino de cordas friccionadas utilizando o seu método que foi desenvolvido a partir de sua vivência como instrutor de violoncelo e prática coletiva de cordas no SESC. Nos relatos e na análise das partituras buscamos descrever um pouco da prática pedagógica no ensino de cordas friccionadas nos anos de 1990 até a primeira metade dos anos 2000 no Centro de Música na instituição.

GALINDO, João Mauricio. **Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo**: a construção de um método. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, 2000. João Maurício Galindo foi um dos principais protagonistas da história do ensino de cordas friccionadas no SESC Consolação. Participou deste projeto desde o final de 1970 até meados de 1990, primeiramente como aluno e, posteriormente, como instrutor de música. Em sua dissertação de mestrado, o Maestro Galindo discute a criação de seu método, elaborado a partir de sua vivência como aluno e educador. Seu método foi usado em diversas instituições, inclusive no SESC e apresenta uma didática e estrutura que devem ser consideradas por todos que buscam trabalhar com este tema. Ao apresentarmos relatos e

análises de sua dissertação, buscamos nos aproximar um pouco do universo musical e pedagógico existentes na instituição enquanto lá atuava.

O ensino coletivo de cordas do SESC Consolação abrigou uma quantidade considerável de músicos amadores; muitos destes alunos se profissionalizaram, entre eles, o Maestro João Maurício Galindo (GALINDO, apud. Cruvinel, 2005, p. 12).

Ao entrar no SESC não acreditou que aquele ensino pudesse ser um caminho para a formação de um músico profissional, mesmo assim decidiu investir no curso, pois teve sua inscrição recusada em instituições de ensino formal devido sua idade avançada – 17 anos³⁰:

Em 1983, de aluno eu passei a professor de ensino coletivo no mesmo SESC de São Paulo. Durante 14 anos pude conviver, semestre após semestre, com um sem-número de jovens que contavam uma história idêntica à minha: queriam estudar música, e tinha de ser um instrumento de orquestra; mas a infância passara, e se sentiam velhos aos 16 anos. (ibid., p. 12)

Comparado a outros projetos de ensino coletivo de cordas no Estado de São Paulo, o SESC tem este diferencial pedagógico, não se destina a preparar apenas crianças e adolescentes para se profissionalizarem, eles admitem alunos de qualquer faixa etária que queiram aprender um instrumento de cordas em condições amadorísticas. O testemunho de Leonel Dias também é importante, ao afirmar que a maioria dos programas de ensino de música em sistema coletivo são vistos como assistencialistas, ou seja, um impedimento a marginalidade em áreas de vulnerabilidade social. No SESC a realidade é outra:

Eu penso que, quando fazemos esse tipo de programa, firmamos um compromisso estético, fornecendo um produto cultural. No caso do SESC, as pessoas pagam para participar do CEM, então não é algo tão assistencialista como pensam. Em contrapartida, hoje graças às iniciativas como a do CEM, de ensino coletivo, muitas pessoas ingressam em orquestras. Não creio que teria sido possível essa dimensão sem o ensino coletivo. (DIAS, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta 5)

Dias (Ibid., p. 7) declara que diversas pessoas passaram pelo SESC não por coincidência, mas pela escassez de cursos desta natureza oferecidos na cidade, pelo fato de o Centro de Música abrigar bons professores e ainda oferecer um ensino de qualidade. Isto permitiu que alguns desses alunos seguissem o aprendizado em conservatórios e universidades com a intenção de se profissionalizarem.

Para melhor avaliarmos o ensino lá realizado, consideramos oportuno verificar como se desenvolveu esta metodologia pautada em métodos, exercícios e repertório que o Centro de Música do SESC Consolação utilizou ao longo dos anos. A pesquisadora e professora Cruvinel embasou nossa proposta ao afirmar:

³⁰ Coincidentemente esta foi a idade com que Shin'ichi Suzuki iniciou seus estudos de violino.

No panorama contemporâneo, necessário se faz discutir metodologias e materiais didáticos adequados para o ensino instrumental em grupo, justificando e propiciando o acesso da comunidade à iniciação instrumental em cordas. A literatura específica da área carece de discussões mais aprofundadas acerca da qualidade do ensino de cordas, inclusive ensino coletivo. (CRUVINEL, 2005, P.22)

Consideramos que, ao referenciar os métodos e os exercícios utilizados no Centro de Música do SESC para o ensino coletivo de cordas, nós estaremos contribuindo para a divulgação das estratégias pedagógicas ali empregadas, o que poderá auxiliar professores que se interessam por essa modalidade de ensino.

4.1 OS MÉTODOS, OS EXERCÍCIOS E OS ARRANJOS UTILIZADOS NO CEM

Com a saída do Maestro Jaffé o CEM passou a adotar um dos mais importantes métodos americanos de ensino coletivo de cordas criado na 2ª metade do século XX – o *String Builder*, de autoria do professor de Nova Jersey, Samuel Applebaum. Leonel Dias em entrevista:

Quando entrei não utilizavam os métodos do Jaffé, eram os métodos americanos os utilizados, como o de Samuel Applebaum³¹, que o SESC comprava e disponibilizava em uma prateleira para os professores utilizarem nas aulas e estarem à disposição dos estudantes, também. Na época não existiam as cabines de estudo individual, as pessoas estudavam em ambientes compartilhados ou tinham de estudar em suas casas; as aulas eram separadas em três grupos: iniciantes, pós-iniciantes e adiantados. Desses mais adiantados, alguns eram convidados para tocar na orquestra do SESC, que ensaiava aos sábados; uma vez por mês, aos sábados, havia o convite direcionado para o workshop de algum grupo ou artista[...]. Por minha iniciativa, no ano posterior da minha entrada, começamos a trabalhar as aulas com orquestra, de forma heterogênea [O que já era praticado na época do Jaffé]. A diferença da época da coordenação do Jaffé para a que desenvolvemos, é a de que aquela era voltada para a prática em orquestra, sem as aulas ministradas por naipes³² (DIAS, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5)

A adoção deste método não impediu que os professores do CEM criassem exercícios próprios com o propósito de ampliar o repertório musical dos alunos. Ao lado desses exercícios os instrutores, após a saída do Maestro Samuel Kerr, criaram arranjos para serem executados nas apresentações artísticas. Iremos nos ater mais prontamente a descrever esses exercícios e os métodos de Leonel Dias e João Maurício Galindo, além do método norte americano Essential Elements, já que a partir deles poderemos traçar as diretrizes pedagógicas que nortearam o ensino coletivo de cordas desta instituição por mais de vinte anos. Contudo, a título ilustrativo, no final deste capítulo, foi anexado um arranjo feito pelo professor de

³¹ Samuel Applebaum – String Builder Book 1.

³² Segundo a fala de Dias, podemos concluir que a partir daquele momento o ensino de cordas passou a ser ministrado de forma mista.

violoncelo Pedro Beviláqua de Castro, para o grupo de cordas do SESC-Consolação, no ano de 2015 e um arranjo meu estudado no início do ano de 2016.

Leonel Dias e João Galindo criaram vários exercícios destinados ao ensino coletivo de cordas, que se transformaram em métodos e foram utilizados pelos professores e instrutores do CEM.

Os métodos de Leonel Dias contêm 100 exercícios e estão presentes em sua dissertação de Mestrado, intitulada “Iniciação e Prática de Cordas através do Ensino Coletivo: Um método para professores e alunos”, defendida no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, no ano de 1993. Eles devem ser estudados e praticados em grupos de cordas heterogêneos e foram divididos em grupos de dez para um conjunto de dez aulas. Na primeira série de exercícios, Dias elaborou atividades com cordas soltas e pizzicatos e fez uso de figuras e pausas de semínimas:

FIGURA 16 - Exercício com cordas soltas do método de Leonel Dias.



Fonte: DIAS, 1993, p. 7.

No exercício acima o autor emprega ritmos e notas diversificadas entre os diferentes naipes, o que não acontece com frequência nos primeiros exercícios dos métodos de ensino coletivo em geral.

Na segunda série de exercícios ele acrescentou o uso do arco, figuras e pausas de semibreves e mínimas:

FIGURA 17 - Exercício da segunda série do mesmo método com uso de arco.



Fonte: DIAS, 1993, p. 12.

A terceira série de exercícios apresenta figuras rítmicas mais complexas com uso de colcheias, semicolcheias e tercinas.

FIGURA 18 - Exercício da terceira série.

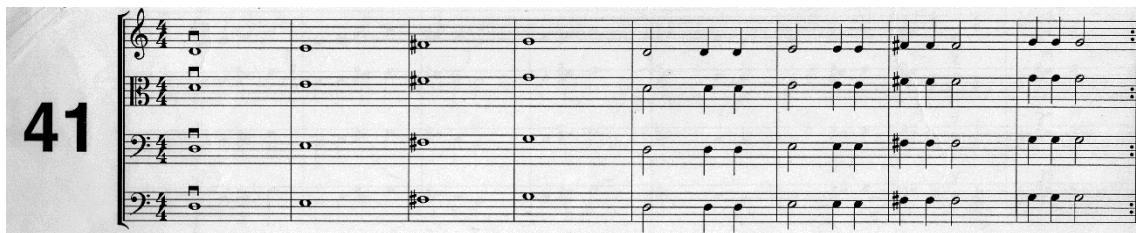


Fonte: DIAS, 1993, p. 15.

Na quarta série, Leonel Dias desenvolveu exercícios associados às cordas soltas Ré e Sol, acrescentando o uso do dedo indicador em primeira posição, gerando as notas La e Mi.

Na quinta série observamos o uso do dedo médio para os violinos, o dedo anelar para os violoncelos e o dedo mínimo para os contrabaixos, formando a sequência de uma terça maior por corda. Nesta mesma série ele acrescentou a nota Sol, produzida na corda Ré, com uso do dedo anelar pelos violinos e dedo mínimo pelos violoncelos. Os contrabaixistas, por sua vez, devem tocar a corda Sol solta, como consta no exemplo a seguir:

FIGURA 19 - Exercício 41 do método de Leonel Dias.



Fonte: DIAS, 1993, p. 21.

No exemplo que se segue podemos observar uma forma mais contrapontística de escrita com uma menção clara da Asa Branca de L. Gonzaga na voz dos violoncelos:

FIGURA 20 - Exercício 58 do método de Leonel Dias.



Fonte:

Fonte: DIAS, 1993, p. 22.

Até a oitava série, o professor deve trabalhar somente a tonalidade de RÉ maior. A escolha desta tonalidade é justificada pelo fato de permitir o uso de duas cordas para cada naipe de instrumentos na construção de uma escala ascendente, permitindo que os violinos, violas e violoncelos toquem uma escala completa e os contrabaixos uma escala até o sexto grau, sem a mudança de posição.

FIGURA 21 - Exercício 74 do método de Leonel Dias.



Fonte: DIAS, 1993, p. 24.

Na figura acima é possível observar um procedimento diferenciado para os contrabaixos, onde a escala é quebrada por intermédio da mudança de registro para a região grave. O professor escolheu este caminho para evitar a mudança de posição para os contrabaixos, mantendo desta forma o mesmo grau de dificuldade para todos os instrumentos.

Na nona série foi introduzida a tonalidade de Ré menor, com a nota Fá natural e Si bemol. Na mesma série estão presentes as tonalidades de Si bemol maior, Sol menor, Sol Maior, Mi menor, e Dó maior. O contrabaixo, por sua vez, permanece na região da meia e primeira posição.

FIGURA 22 – Exercício 83 do método de Leonel Dias.



Fonte: DIAS, 1993, p. 25.

Na figura acima é possível observar outro caminho para que a linha do contrabaixo se mantenha na primeira posição. Neste caso o contrabaixo inicia de forma semelhante ao violino - em sentido ascendente até o quarto grau da escala -, em seguida retorna por graus conjuntos até a tônica. Até o exercício 83 este método não apresenta nenhuma escala completa sem alteração de registro para os contrabaixistas. Esta estratégia é justificada pelo fato da tonalidade Ré Maior e Ré Menor necessitarem de mudança de posição.

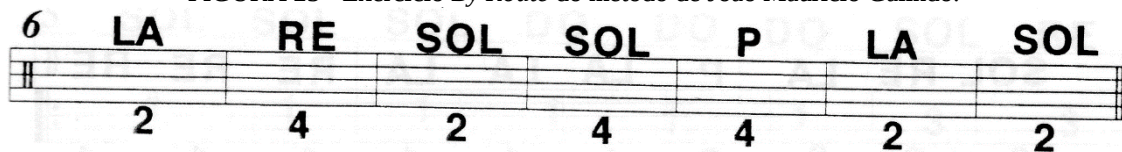
Na décima parte são introduzidas as tonalidades de La menor, Si menor e Dó menor, e só então o autor escreve um exercício onde o contrabaixo toca até a nota Dó na corda Sol, e em seguida um exercício cromático que vai até a nota Mi bemol na mesma corda.

Este método foi muito importante no início dos anos de 1990 para o ensino coletivo de cordas no SESC Consolação e utilizado até o ano de 2007; no entanto, na atualidade verificamos abordagens pedagógicas mais contemporâneas que vão mais ao encontro das expectativas dos professores de cordas da instituição. Por este motivo ele não é mais utilizado. Como os arranjos criados pelo autor estiveram vinculados a projetos temáticos, também não são mais usados.

É importante relatar a importância desse método, já que ele integra a dissertação de Mestrado realizada por Leonel Dias na ECA-USP.

Da mesma forma, o Maestro João Maurício Galindo elaborou uma Dissertação de Mestrado intitulada “Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método”, defendida no Departamento de Música da Universidade de São Paulo, no ano de 2000, contendo parte do material didático que foi empregado no SESC durante sua docência. Além da dissertação conter uma série de exercícios e arranjos para grupos de cordas, o maestro traça um paralelo entre a metodologia Suzuki e a metodologia empregada pelo Maestro Jaffé para o ensino coletivo de cordas.

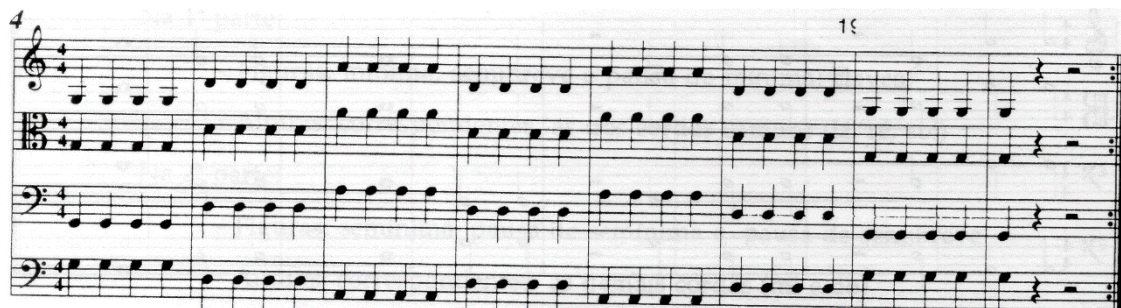
Os primeiros 16 exercícios de seu método denominados “Contando” não utilizam uma escrita musical tradicional, seguem o sistema denominado internacionalmente de *By Route*:

FIGURA 23 - Exercício *By Route* do método de João Maurício Galindo.

Fonte: GALINDO, 2000, p.68.

Nos 18 exercícios seguintes, denominados “Na Pauta”, Galindo faz uso do pentagrama com cordas soltas.

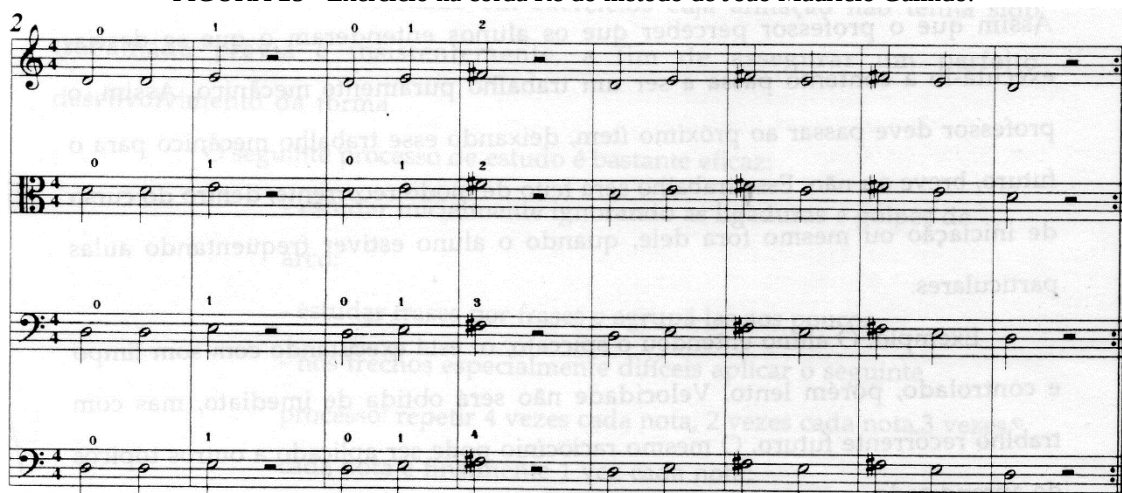
FIGURA 24 - Exercício número 4 da série “Na Pauta” de Galindo.



Fonte: GALINDO, 2000, p.75.

O Maestro também utiliza o dedo indicador da mão esquerda para produzir os sons com cordas presas. Quase a totalidade de seus exercícios são homofônicos, ou seja, não existe diferenças rítmicas entre os diferentes naipes.

FIGURA 25 - Exercício na corda Ré do método de João Maurício Galindo.

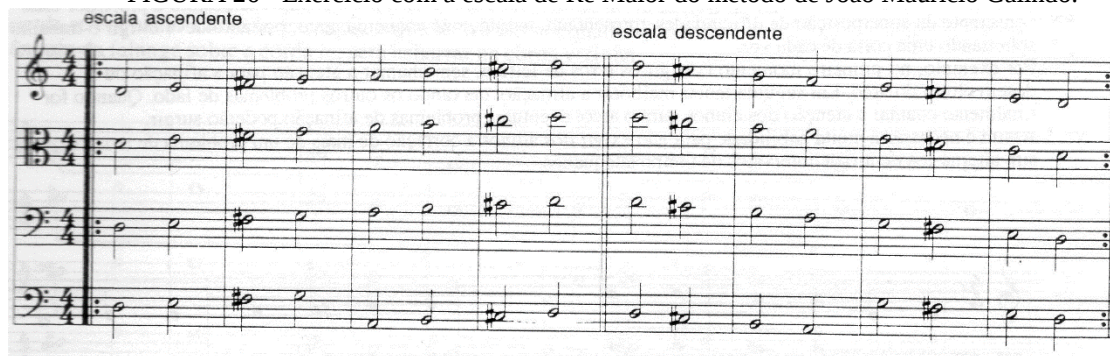


Fonte: GALINDO, 2000, p.101.

No exemplo abaixo, o Maestro utiliza a escala de Ré Maior - procedimento semelhante ao do professor Leonel ao realizar a mudança de registro para o contrabaixo. De imediato é

possível observar uma diferença entre os dois professores no que diz respeito ao uso da escala. Leonel propõe uma escala completa somente na quinta série, no exercício 47. Galindo, por sua vez, propõe uma escala completa para os violinos, violas e violoncelos já no exercício 10 das cordas presas.

FIGURA 26 - Exercício com a escala de Ré Maior do método de João Maurício Galindo.

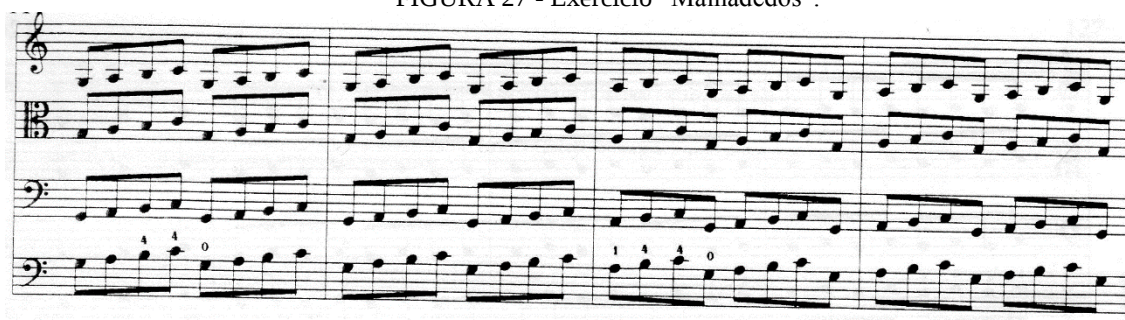


Fonte: GALINDO, 2000, p.104.

Fonte:

Em continuação, o Maestro apresenta os exercícios que denominou “Malhadedos”. No Malhadedos nº1 ele adiciona a nota Dó na corda Sol do contrabaixo, fazendo a mudança da primeira para a segunda posição. Este exercício aparece na página 20 do método, o que comprova sua preocupação com a mudança de posição para alunos recém-iniciados no instrumento, como pode ser visto na figura abaixo.

FIGURA 27 - Exercício “Malhadedos”.



Fonte: GALINDO, 2000, p.104.

Fonte:

Em diversos momentos da sua dissertação de Mestrado o maestro deixa transparecer o quanto foi influenciado pela pedagogia empregada pelo Maestro Alberto Jaffé no ensino de cordas coletivo, o mesmo ocorrendo na sua entrevista:

Jaffé ensinava música e disciplina desde a primeira aula, não era aquela coisa, vai aprender a fazer um monte de escalas para depois fazer música, desde a primeira aula ele já passava conceitos musicais fundamentais, finais de frase, ponto culminante de frase, fraseologia como um todo, ele era obcecado por isso, noções de harmonia, tensão, repouso, o que era tônica, o que era dominante, o que era modulação, ele parava a música no ensaio para explicar.[...] ele vivia falando qual a

nota da frase que tem que soar mais forte e ele me disse: “Se eu esperar você tocar as notas todas será tarde demais, você vai virar um tocador de notas, um datilógrafo da viola”, então eu aprendi essas coisas com ele muito cedo. (GALINDO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta 8)

Embora tenha citado em sua dissertação autores como Suzuki e Kodaly e boa parte dos ensinamentos realizados por A. Jaffé, pudemos verificar um discurso plasmado nas experiências pedagógicas que vivenciou no SESC.

Um diferencial entre o método do Prof. Leonel Dias e o do Maestro João Galindo está no fato que o primeiro criou exercícios com ritmos alternados e abertura entre as vozes com o propósito de formar acordes desde os primeiros exercícios, enquanto o Maestro Galindo preferiu trabalhar com as vozes de forma homofônica, ou seja, com o mesmo ritmo, e com aberturas apenas em oitavas. Os dois autores divergiram na distribuição das vozes. Diferente do Maestro Galindo, Leonel trabalhou a independência das vozes.

A abordagem de Dias conduz a uma forma de ensino que prioriza o aprendizado de práticas orquestrais, simulando a realidade de uma orquestra com suas variações melódicas e rítmicas diferenciadas entre os naipes, mesmo nos exercícios mais simples. A abordagem de Galindo prioriza o desenvolvimento técnico dos instrumentistas com relação aos aspectos mecânicos e interpretativos de maneira mais sincronizada entre os quatro naipes. Ambos procuram manter suas atenções com relação aos contrabaixos no que se refere à mudança de posições e mudança de registro, geralmente opinando pela segunda opção nos estágios iniciais.

O método de João Maurício Galindo teve uma boa repercussão fora do SESC, o que não ocorreu com o método de Leonel Dias. O método de Galindo foi utilizado em diversos polos do Projeto Guri no Estado de São Paulo e fora de nosso estado (Cruvinel, 2005).

Acreditamos que o trabalho produzido pelo Maestro Galindo tem sido de grande valia para o ensino de muitos jovens instrumentistas. Contudo, no SESC Consolação, o método empregado atualmente é o *Essential Elements 2000 for Strings*.

O Método de Leonel Dias não teve tanta repercussão, pois o professor se ateu à circunscrição do SESC, enquanto Galindo atuou em várias instituições. Também deve se considerar que o método de Dias apresenta uma proposta muito diferenciada das tendências vigentes envolvendo o ensino coletivo de cordas. Mesmo assim, tanto um método quanto o outro tiveram grandes importâncias, além de integrarem duas dissertações de mestrado relacionando às atividades pedagógicas desenvolvidas no SESC.

4.2 O MÉTODO *ESSENTIAL ELEMENTS 2000 FOR STRINGS*

Até 2009 o Centro de Música do SESC fez uso dos métodos desenvolvidos pelos instrutores Leonel Dias e Maestro João Maurício Galindo e das obras arranjadas e adaptadas pelos docentes da instituição para a prática coletiva. Com o ingresso do professor de violino e viola André Pretzel no CEM, surgiu a proposta de utilizarmos novos métodos para o ensino heterogêneo e misto de cordas. A escolha recaiu no *Essential Elements 2000 for Strings*, de autoria de Michael Allen, Robert Gillespie e Pamela T. Hayes. Com relação a esta nova proposta, Pretzel relatou:

Eu pensava em trazer outro método, porque tive outras experiências no Projeto Guri, entrei em contato com outros métodos. Acreditava que deveria existir uma unidade de trabalho, de objeto ou conteúdo entre os naipes. A escolha do *Essential Elements* foi pensada porque é um material extremamente musical: sempre se desenvolve a técnica utilizando melodias curtas; além disso, é um material de acesso fácil, possível de se encontrar em lojas especializadas no Brasil a um baixo custo. (PRETZEL, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 8)

O método é composto de 194 exercícios que trabalham de forma gradual, conteúdos relevantes destinados aos alunos que se iniciam no ensino coletivo de cordas.

O *pizzicato* é trabalhado do exercício 2 até 46.

O estudo da *técnica de arco* na escala de Ré Maior concentra-se nos exercícios de n. 47 até o n. 92.

A *escala de Sol Maior* é utilizada nos exercícios 93 até 102.

O uso da *ligadura* é trabalhado nos exercícios 108 até 117.

O uso do *cromatismo* das notas Fá e Fá#, com as tonalidades de Dó maior e Ré Menor são trabalhados nos exercícios 126 até 129

O uso do *staccato* concentra-se nos exercícios 167 até 170.

Nos exercícios de número 174 até o 176 é trabalhado o *staccato* de duas notas no mesmo sentido de arco.

Nos exercícios 181 e 182 são introduzidos os *sinais de dinâmica*.

As escalas e arpejos de Ré Maior, Sol Maior e Dó Maior são trabalhadas nos exercícios 184 até o 186.

Os arranjos orquestrais que sintetizam e aprofundam os conhecimentos adquiridos encontram-se nos exercícios de n. 188 até o n. 193.

Para finalizar os autores sugerem dois exercícios de improvisação sob a escala de Ré Maior. Podemos destacar ainda uma partitura escrita para o acompanhamento de piano que pode ser feito pelo professor ou um assistente.

No início dos trabalhos, os autores não acrescentaram a fórmula de compasso e a clave. Por outro lado, as notas estão na altura correspondente às respectivas claves de cada

instrumento e no interior de cada nota estão as cifras respectivas a cada nota. Este procedimento é uma forma adaptada do sistema *Learning By Rote*, usado por alguns autores, onde o aluno inicia o aprendizado sem fazer uso da leitura musical tradicional (Sistema Mensurado), utilizando geralmente as cifras, ou seja, as letras que representam cada nota musical: A= Lá, B= Si, C=Dó, etc.³³ As claves e fórmulas de compasso aparecem a partir do exercício n. 6.

Embora os primeiros exercícios devam ser tocados em *pizzicato*, alguns dos instrutores preferem usar o arco também. Até o exercício 10 são utilizadas apenas as notas Ré, Sol, La, que devem ser tocadas soltas, ou seja, sem o uso da mão esquerda.

FIGURA 28 - Exercício de cordas soltas do método *Essential Elements 2000 for Strings*.

AT PIERROT'S DOOR *The melody is on your CD.*

The musical score is for a piece titled "AT PIERROT'S DOOR" with the subtitle "The melody is on your CD." It is arranged for four string staves (Violins I, Violins II, Violas, and Cellos/Double Basses) and a piano accompaniment. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The string parts are marked "pizz." (pizzicato). The piano part includes chords and a melody. The chords are: D, A/C#, Bmi7, A, G(add9), A, G(add9), D. The melody is written in the piano part.

Fonte: ALLEN et al 2004, p. 41.

A partir do exercício de número 11 os alunos produzem notas com cordas presas e o primeiro dedo usado é o dedo mínimo (4) para baixos e violoncelos e dedo anelar (3) para violinos e violas (exercício de n. 12).

³³ Embora muitos músicos pensem que este sistema faz parte apenas do universo da música popular, na realidade este era o sistema de denominação das notas musicais na Europa até o Século XX. Passando a sofrer modificações a partir do músico e teórico Guido d'Arezzo.

FIGURA 29 - Exercício destinado ao aprendizado da nota Fá#.

LIFT OFF

Keep fingers down when you see this bracket.

Fonte: Ibid., p. 49.

Aqui temos um diferencial com relação aos demais métodos de ensino de cordas que geralmente iniciam o trabalho pelo dedo indicador (1).

O professor de violoncelo Pedro Beviláqua de Castro relata que este método tem uma didática bem interessante. O fato de começar com os quatro dedos na corda já muda radicalmente o aprendizado do instrumento, porque a maioria dos métodos tradicionais começa utilizando um dedo de cada vez (CASTRO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 3).

A partir do exercício n. 16 o aluno já terá tocado as notas Sol, Fá#, Mi e Ré, conforme demonstro a seguir:

FIGURA 30 - Exercício sobre as notas Fá# Mi e Ré.

16. ESSENTIAL ELEMENTS QUIZ

Draw the missing symbols where they belong before you play:

(Fonte: ALLEN at all 2004, p. 56.)

Neste exercício foram adicionados alguns signos musicais que devem ser empregados pelos alunos. A tonalidade de Ré Maior utilizada nos primeiros exercícios segue a didática utilizada no ensino coletivo de cordas friccionadas em sistema heterogêneo nos Estados Unidos.

No exercício nº 32 os alunos realizam a escala de Ré Maior em *pizzicato*. A partir do exercício nº 40 os exercícios não apresentam mais as letras nas cabeças das notas musicais. No nº 44 verificamos a inserção da armadura de clave, além do uso da corda La presa para violinos, violas e violoncelos. Para os contrabaixos verificamos a mudança de posição da mão esquerda que desce para a terceira posição³⁴ do braço do instrumento, onde é possível tocar as notas Ré com o dedo 4 e Dó# com o dedo 2.

Mesmo tendo este método como referência pedagógica, os instrutores do CEM utilizam diferentes estratégias com o propósito de obter melhor rendimento nas aulas. Em minhas aulas iniciais, por exemplo, apesar dos primeiros exercícios indicarem apenas o uso do *pizzicato*, eu já introduzo a técnica de arco para que eles possam desenvolver uma boa sonoridade. Já o instrutor Pedro Beviláqua relata:

Assim que termina a série de exercícios em *pizzicato* e começo a usar a mão esquerda no método eu volto do início com corda solta só fazendo em arco. Ou seja, nós lemos os exercícios em *pizzicato* como o método sugere até o exercício quarenta e cinco e ao mesmo tempo vamos revendo com o arco, então toda vez a gente faz um pouquinho com o arco não segue estritamente o que o método fala. (CASTRO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta nº 5)

O exercício n. 44 utiliza o segundo tetracorde da escala de Ré Maior, constituído pelas notas Lá, Si, Dó# e Ré, possibilitando que os alunos de violino, viola e violoncelo explorem a corda Lá de seus instrumentos e os alunos de contrabaixo passem a experimentar uma mudança de posição na corda Ré:

34 A divisão do braço do contrabaixo em posições varia de autor para autor. Utilizei a denominação indicada no livro em questão.

FIGURA 31 - Exercício envolvendo o segundo tetracorde da escala de Ré Maior.

44. MATTHEW'S MARCH

Violin

Viola

Cello

Bass

III I III I

Fonte: Ibid., p. 90.

Na melodia dos contrabaixos os autores pedem uma mudança de posição, para que se toque a nota Lá com o dedo 1 no segundo compasso. No entanto, em minhas aulas, oriento os alunos de contrabaixo a tocarem esta nota na mesma posição, com o dedo 4 na corda Ré, para evitar uma mudança de posição desnecessária.

No exercício 46 os autores propõem um tema de dois compassos e sugerem que os alunos criem suas próprias melodias para os dois compassos seguintes, usando as notas que já estudaram anteriormente, com uma rítmica preestabelecida:

FIGURA 32 - Exercício para desenvolver a criatividade. (Melodia do Violino).

46. ESSENTIAL CREATIVITY

Play the notes below. Then compose your own music for the last two measures using the notes you have learned with this rhythm:

Violin

Fonte: Ibid., p. 92.

Em minhas aulas todos os alunos devem executar o tema e cada um deles deve improvisar com ritmo livre nos dois compassos restantes.

Do exercício 47 ao de número 53 os alunos começam a utilizar o arco somente com as cordas Ré e La soltas:

FIGURA 33 - Exercício com arco em cordas soltas.

53. ESSENTIAL ELEMENTS QUIZ – OLYMPIC CHALLENGE

Fonte: Ibid., p. 101.

No exercício nº 54 utiliza-se a corda Sol e no exercício 55 a 57 as arcadas são realizadas com o uso das notas da escala de Ré maior em primeira posição. O exercício nº 58 é destinado ao uso do arco com as notas do contrabaixo na terceira posição e os outros instrumentos na corda La.

No exercício nº 64 os autores apresentam a escala de Ré Maior tocada com o arco:

FIGURA 34 - Exercício com arco envolvendo a escala de Ré Maior.

64. ESSENTIAL ELEMENTS QUIZ – THE D MAJOR SCALE

Fonte: Ibid., p. 110.

A partir do exercício nº 67 os alunos passam a tocar melodias usando colcheias e a partir do nº 75 são apresentadas algumas melodias em compasso binário. No exercício 76 aparece pela primeira vez a repetição com casa 1 e casa 2:

FIGURA 35 - Exercício com figuras de colcheias.

76. ESSENTIAL ELEMENTS QUIZ – FOR PETE’S SAKE
Moderato

Violin

1st time 2nd time

1. 2.

Fonte: Ibid., p. 119.

É relevante observar que este livro foi muito bem pensado em relação à adição de elementos novos. A partir do exercício nº 77 foi acrescida a mínima e sua respectiva pausa. O exercício nº 81 apresenta pela primeira vez uma melodia em anacruse:

FIGURA 36 - Exercício com anacruse.

MICHAEL ROW THE BOAT ASHORE
Moderato

American Folk Song

Fonte: Ibid., p. 123.

Nos exercícios nº 83 e nº 85 há a utilização do dedo mínimo na mão esquerda, na corda Ré, para os violinos e violas; ao mesmo tempo os contrabaixistas devem tocar a nota Sol na corda Ré com o dedo indicador e a nota La com o dedo mínimo na mesma corda:

FIGURA 37 - Exercício 84 destinado ao uso do dedo mínimo para violinos e violas.

4TH FINGER MARATHON

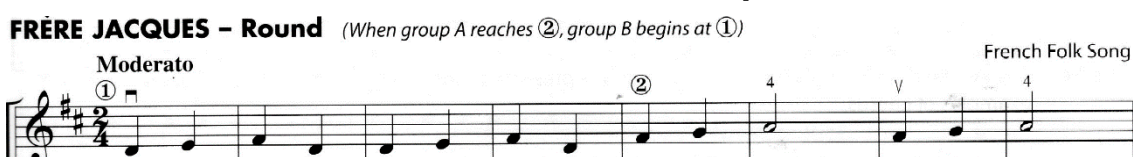
III I III I

Fonte: Ibid., p. 127.

A melodia Ode à Alegria de L. Beethoven na tonalidade de Ré Maior está no exercício n. 86. O ensino desta melodia é bem comum no ensino coletivo de cordas. João Maurício Galindo intitulava-a “Meu Primeiro Beethoven”, quando ensinava no SESC.

No exercício nº 88 encontramos a melodia *Frère Jacques*, que deve ser tocada em forma de cânone. Um grupo inicia a canção e um segundo toca a mesma melodia quando o primeiro grupo chega no 5º compasso, sinalizado com o número 2.

FIGURA 38 - Melodia de Frère Jacques.



Fonte: Ibid., p. 131.

O estudo de peças em cânone é muito instigante para os novos aprendizes, pois estimula, no grupo, a percepção harmônica, a afinação e a concentração.

O exercício nº 89 traz uma melodia folclórica de violino. O termo *Fiddle* denomina violino ou rabeca, geralmente empregado na cultura popular. Esta é a primeira vez que os autores criam melodias diferentes para os diferentes naipes de instrumentos, gerando intervalos diferentes dos intervalos de oitavas e uníssonos.

FIGURA 39 - Melodia tradicional para violino adaptada para os quatro naipes.

BILE 'EM CABBAGE DOWN – Orchestra Arrangement

Allegro American Fiddle Tune

Fonte: Ibid., p. 132.

O primeiro sistema³⁵ da partitura de *Bile 'em Cabbage Down* apresenta duas vozes que se movimentam com o mesmo ritmo. Este procedimento é usado para violinos, violas e violoncelos. O segundo sistema apresenta as vozes dos baixos que usam ritmos diferentes e *pizzicato* na voz inferior.

O exercício nº 91 contempla a melodia *Lightly Row*, muito comum em métodos de ensino coletivo de cordas e também presente no método Suzuki. Esta melodia foi empregada no método *Essential Elements 2000* com uma versão arranjada a duas vozes homofônicas³⁶.

FIGURA 40 - Lightly Row.



Fonte: Ibid., p. 134.

Os exercícios de nº 93 até o de nº 102 trabalham a escala de Sol Maior usando a região mais grave do violino, iniciando na quarta corda (Sol) solta. Para os contrabaixos a escala tem início na quarta corda (Mi) presa na primeira posição com o dedo nº 2, para produzir a nota Sol mais grave do instrumento (Sol “1”). No caso dos violoncelos e das violas esta escala tem início na terceira corda (Sol) solta.

³⁵ Denominamos linhas quando a partitura apresenta apenas uma única melodia. Quando a partitura apresenta mais de uma melodia simultânea e cada uma delas deve ser tocada ou cantada por mais de um intérprete denominamos sistema. Portanto a partitura em questão possui dois sistemas contendo quatro compassos cada.

³⁶ Homofônicas são as melodias tocadas simultaneamente, com o mesmo ritmo, mas com notas diferentes.

FIGURA 41 - Exercício em Sol Maior, usando a região grave dos violinos e contrabaixos.

102. ESSENTIAL ELEMENTS QUIZ – THIS OLD MAN

Moderato American Folk Song

The musical score is for the exercise '102. ESSENTIAL ELEMENTS QUIZ – THIS OLD MAN' in G major (one sharp, F#), 4/4 time, Moderato tempo. It is an American Folk Song. The score is written for four staves: Violin I, Violin II, Viola, and Cello/Double Bass. The key signature has one sharp (F#). The tempo is Moderato. The score consists of two systems of four measures each. Fingerings are indicated by numbers 1-4 above notes. Bowings are indicated by 'V' above notes. The melody is played in the lower register of the violins and cellos.

Fonte: Ibid., p. 149.

No exemplo acima temos parte da melodia da canção folclórica norte americana *This Old Man*. O compasso nº 5 inicia com a nota Ré no primeiro tempo e logo a seguir temos a nota Sol, seguida pelas notas da escala de Sol Maior até o 5º grau. Nesta parte do método é possível perceber que os alunos de contrabaixo encontram maiores dificuldades, devido à pressão necessária para produção do som nas duas mãos. Este fato ocorre por que as cordas dos instrumentos respondem de diferentes maneiras à pressão dos dedos e do arco, e isto se faz sentir de maneira preponderante nos contrabaixos.

Considero este método bem elaborado, inclusive pela preocupação que devemos ter em cada região onde os diferentes grupos devem tocar. Meus alunos de contrabaixo quando chegam nesta fase do método já têm pelo menos quatro meses de estudo e já adquiriram uma resistência razoável para começar a tocar na corda mais grave, que é a mais pesada.

A partir do exercício 103 os autores retomam a escala de Ré Maior, porém com exercícios em compasso ternário. Do exercício nº 108 a nº 117 há uma volta ao compasso quaternário e o uso de ligaduras. No exemplo nº 116 os autores utilizam a anacruse. Os autores usam o termo *upbeats* para denominar as anacruses, embora em língua inglesa alguns autores usem também o termo *pick-notes* para denominá-las.

FIGURA 42 - Melodia com ligaduras.

Teacher Read the definition of upbeat presented on student book page 30. Upbeats are sometimes called pick-up notes.

116. SONG FOR MARIA

Andante

Violin



Fonte: Ibid., p. 162.

O exercício nº 118 é uma melodia folclórica mexicana arranjada para três vozes. Neste exemplo, o violino 1, viola 1, violoncelo 1 e contrabaixo 1 tocam a melodia principal, enquanto que o violino 2 e viola 2 tocam uma melodia homofônica; o violoncelo 2 e contrabaixo 2 tocam um acompanhamento em oitava, porém com notas e ritmos diferenciados da melodia:

FIGURA 43 - Arranjo de uma melodia tradicional mexicana.

FIROLIRALERA - Orchestra Arrangement

Allegro

Mexican Folk Song
Arr. John Higgins



Fonte: Ibid., p. 164.

Os pentagramas acima correspondem ao violino 1 e 2 no primeiro sistema. As violas tocam em uníssono com os violinos. O segundo sistema corresponde à partitura dos contrabaixos e violoncelo que tocam em intervalo de oitava entre si³⁷.

Nos exercícios de nº 119 até 126 temos melodias que retomam a tonalidade de Sol Maior fazendo uso de diversos recursos e técnicas estudadas anteriormente. O exercício n. 128 está na tonalidade de Sol Maior e introduz o cromatismo entre as notas Fá# e Fá natural.

O exercício n. 129 é o primeiro a introduzir a tonalidade de Fá Maior. Nos exercícios 130 até o 134 o foco concentra-se no cromatismo entre as notas Dó e Dó#. Do n. 135 até o n. 139 o foco está na escala de Dó Maior:

FIGURA 44 - Melodia tradicional russa em Dó Maior.

139. ESSENTIAL ELEMENTS QUIZ - RUSSIAN FOLK TUNE
Andante
Russian Folk Song

Violin
Viola
Cello
Bass

II I II I

Fonte: Ibid., p. 164.

Nestes primeiros compassos temos a escala de Dó Maior completa, porém com alguns saltos. É importante notar a mudança de posições no braço para os contrabaixos. Os algarismos romanos abaixo do pentagrama indicam as posições, enquanto que os números arábicos sobre as notas indicam os dedos da mão esquerda que devem pressionar as cordas. Os traços ao lado esquerdo dos números arábicos indicam mudança de posições. Nos últimos anos venho tentando aplicar a técnica de pivô³⁸ para posições próximas, como neste caso.

³⁷ Os contrabaixos são classificados como instrumentos transpositores de oitava, o que significa que as notas destes instrumentos soam uma oitava abaixo do que as notas escritas para eles no pentagrama. Uma mesma melodia escrita para contrabaixo e violoncelo, por exemplo, irá soar toda em oitava e não em uníssono.

³⁸ A técnica denominada “pivô” consiste em movimentar a mão esquerda no braço do instrumento sem, no entanto, mudar a posição do polegar. Este procedimento difundido pelo contrabaixista François Habbath pode ser facilitador na execução de diversos trechos musicais, principalmente no contrabaixo, que é um instrumento que necessita de muitas mudanças de posição.

Os exercícios de nº 144 até o nº 155 são destinados ao aprendizado das notas na corda Dó (4ª corda) dos violoncelos e violas e a tonalidade da série é Dó Maior. No exercício de nº 155, que apresenta a canção folclórica *Monday's Melody*, podemos notar a mudança da primeira posição para a terceira, com o propósito de posicionar a mão para se tocar a nota Dó no segundo compasso, pressionando a corda com o dedo indicador (1):

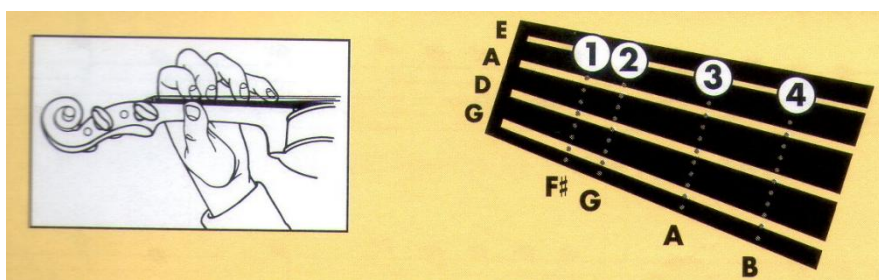
FIGURA 45 - Melodia em Do maior, destinada ao uso da quarta corda para violoncelos e violas.



Fonte: Ibid., p. 164.

A partir do exercício de n. 156 os alunos de violino passam a estudar a primeira corda (Mi) e os contrabaixos tocam a nota Fá# na quarta corda (Mi). No exercício nº 164 os violinistas tocam a nota Si com o dedo mínimo, (4) na primeira corda. A figura abaixo demonstra o posicionamento da mão esquerda no violino e um quadro demonstrando a digitação para que os alunos tenham um melhor entendimento deste procedimento:

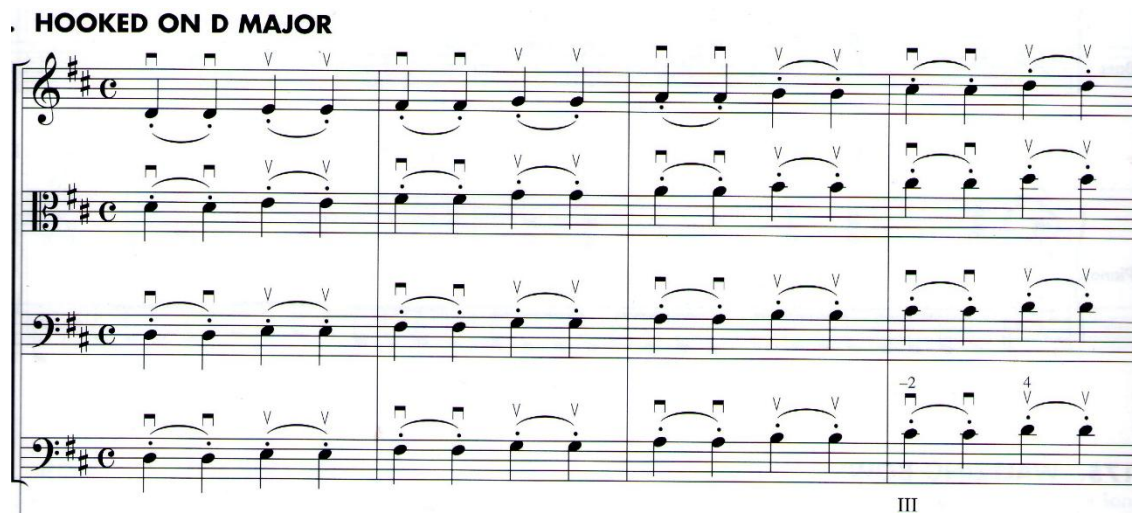
FIGURA 46 - posicionamento dos quatro dedos na corda Mi do violino.



Fonte: Ibid., p. 215.

Nos exercícios 168 a 173 os autores adicionam o staccato e no n.174 staccato na mesma arcada, denominado *Hooked Bowing*:

FIGURA 47 - exercício com staccato na mesma arcada.



Fonte: Ibid., p. 223.

No exercício 181 os autores introduzem dinâmicas, intercalando a dinâmica forte e piano nas melodias. Os exercícios entre 183 a 187 são destinados ao estudo de escalas e arpejos em Ré Maior, Sol Maior e Dó Maior.

Os exercícios de n.188 até o n.192 contemplam melodias arranjadas a duas vozes de um repertório de concertos e músicas folclóricas.

No final dos trabalhos, os autores apresentam uma peça solo para cada instrumento com acompanhamento de piano:

- a) violinos: Minueto número 1 de J.S. Bach;
- b) violas: Minueto em Dó Maior de J.S. Bach;
- c) violoncelo: Minueto número 2 de J.S. Bach;
- d) contrabaixos: Marcha em Ré Maior J.S. Bach. Arr. John Higgins.

O método *Essential Elements 2000 for Strings* aborda diversos elementos referentes à técnica instrumental e teoria musical, como pizzicatos, uso do arco, digitações para a mão esquerda, leitura musical, diversidade rítmica, melodias com cânones, exercícios a mais de uma voz, ligaduras, staccato, entre outros, sempre de maneira gradativa, pensando nas dificuldades e necessidades de cada naipe em cada um dos exercícios. Ele contempla ainda as partituras de piano para acompanhar cada exercício proposto, e os autores disponibilizam áudios com *playbacks* de cada faixa, além de um CD-ROM com informações relevantes aos alunos e professores.

Apesar de todos estes pontos positivos, nós professores do SESC-Consolação sentimos que, para uma atuação pedagógica mais completa, é importante trabalhar com um repertório que permita uma interação mais direta com os alunos, que são predominantemente adultos. Não podemos esquecer que os autores destinaram este método para crianças do ensino fundamental nas escolas norte-americanas.

É necessário que se diga que, apesar da importância desse método no trabalho pedagógico produzido pelo CEM, não houve por parte desta instituição, e mesmo fora dela, uma intenção mais voltada à produção de uma metodologia de ensino coletivo de cordas dirigida para as nossas necessidades pedagógicas e para a nossa cultura. Diante disso consideramos importante trazer para a Academia os métodos que são utilizados pelo CEM no ensino coletivo de cordas.

É importante ainda relatar que os instrutores, além de desenvolverem um trabalho técnico, incluem em seus ensinamentos uma apreciação estética, histórica e estilística do repertório trabalhado, introduzindo músicas que refletem nossa identidade cultural. Assim, ao lado deste método, trabalhamos um repertório que possibilita aos alunos obterem uma vivência musical integral que culmina numa apresentação de encerramento de semestre ou de ano.

Nos últimos anos nosso repertório foi de músicas europeias, canções pops, além de músicas brasileiras, arranjadas a duas, três, ou quatro vozes, com arranjos produzidos pelos próprios instrutores do SESC. Como exemplo, disponibilizo o arranjo da música “Baião” de Luiz Gonzaga, arranjado a duas vozes pelo instrutor de violoncelo Pedro Beviláqua:

FIGURA 48 – Baião com melodia e acompanhamento.

Baião

Luiz Gonzaga
arr. Pedro Beviláqua



7

Vlc.

Vlc.

14

Vlc.

Vlc.

24

Vlc.

Vlc.

31

Vlc.

Vlc.

38

Vlc.

Vlc.

48

Vlc.

Vlc.

Fonte: Partitura cedida por Pedro Beviláqua.

Esta peça foi apresentada em uma de nossas audições, com os violoncelos tocando a melodia e os contrabaixos fazendo o acompanhamento. Ela também poderia ter sido tocada por dois grupos de violoncelos.

Com relação à criação de arranjos para serem utilizados como repertório complementar, Pedro Beviláqua assim se colocou:

Os critérios usados são basicamente o nível, o conteúdo técnico que os alunos sabem. Isso limita bastante o nosso leque de possibilidades. Quando me deparo com um elemento novo como, por exemplo, uma extensão³⁹, trabalho este elemento separadamente antes de aplicar no contexto musical. O resto são as regras da harmonia mesmo, para harmonizar a melodia, não vamos fazer um arranjo que está além da técnica dos alunos. (CASTRO, 2015, entrevista editada por SOUZA, pergunta n° 7).

O professor de violino do SESC Consolação - André Pretzel - assim se reporta acerca desses arranjos:

Antes de tudo avalio a familiaridade que o grupo tem com os instrumentos: quais escalas tocam, tonalidade, enfim, o conforto que eles podem ter diante de uma exigência técnica. A partir disso desenvolvemos um repertório acessível a ele, algo que o grupo possa tocar bem. Nesse sentido, no arranjo o grupo fará algo mais simples do que o que estão aprendendo no momento. É isso que gera o conforto e satisfação com execução. (PRETZEL, 2015, da entrevista editada por SOUZA pergunta n° 3)

Alguns instrutores do Centro de Música, além de utilizarem o método *Essential Elements 2000 for Strings*, costumam propor exercícios mais desafiadores para o grupo. Eu sou um deles, buscando arranjos de outros métodos ou criando arranjos originais. Como exemplo, apresentarei o arranjo que criei para a música Bandeira do Divino de Ivan Lins, com o propósito de explorar ritmos brasileiros:

³⁹ O violoncelo tem como postura básica da mão esquerda uma abertura que compreende as notas musicais de meio em meio tom, sendo que na primeira posição o intervalo da corda solta para o dedo indicador seria de um tom. Exemplo: na corda Ré tocaríamos Ré, Mi, Fá, Fá# e Sol. Neste contexto e de maneira geral, extensão se refere à abertura do dedo indicador para tocar uma nota abaixo das disponíveis na posição que nesta corda seria Ré# ou Mi bemol.

FIGURA 49 - Música Bandeira do Divino.

Arranjo: Bob Souza

Bandeira do Divino

1

Ivan Lins

1

A

4

D

7

F#m B7 Esus4 E

10

A

A

13 A D y D y

16 F#m B7 Esus4 E y

19 A y 1. y 2. y

Fonte: Arquivo pessoal do Doutorando.

Neste arranjo destacamos o uso de figuras e pausas de colcheias como menor valor de subdivisão. Busquei trabalhar com uma diversidade de ritmos no acompanhamento. Durante os ensaios todas as vozes foram praticadas por todos os naipes, para proporcionar as mesmas experiências a todos. Todos tocaram a melodia e os dois acompanhamentos propostos. No momento da audição o único grupo que realizou o mesmo *ostinayt* do começo ao fim foram os contrabaixos. Este *ostinato* tem a função de simular a rítmica de um tambor do divino, instrumento tradicional usado durante este festejo de nossa cultura popular.⁴⁰

⁴⁰ A Festa do Divino é realizada sete semanas depois do Domingo de Páscoa. Uma das teorias correntes é que a origem da Festa se encontra em Portugal do século 14, com uma celebração estabelecida pela rainha Isabel (1271-1336) por ocasião da construção da igreja do Espírito Santo, na cidade de Alenquer. A devoção se difundiu rapidamente e tornou-se uma das mais intensas e populares em Portugal. Este festejo chegou ao Brasil

Considerando-se que o Centro de Música do SESC Consolação é uma instituição de ensino não formal, buscamos desenvolver os conteúdos de acordo com o perfil e características de cada grupo, tendo em vista a maneira como cada aluno assimila esses conteúdos. Desta forma, o *Essential Elements 2000 for Strings* tem sido um norteador do nosso trabalho pedagógico, mas não o único método a ser utilizado. Na verdade, os professores da instituição têm experimentado diversos métodos, metodologias e pedagogias envolvendo o ensino coletivo de cordas friccionadas. Isso só é possível devido à confiança que a instituição deposita em seus profissionais. Os instrutores temos inteira liberdade para discutir e elaborar os conteúdos programáticos e temáticos de cada semestre. Essa liberdade pode ser um resquício do trabalho pedagógico realizado pelo Maestro Alberto Jaffé, que mesmo tendo se afastado, deixou discípulos que seguiram seus passos, entre eles, o Maestro João Maurício Galindo.

O método de Alberto Jaffé não foi objeto de análise em nossa pesquisa, tendo em vista que, a seu pedido, o SESC e os professores que o sucederam não puderam utilizá-lo e o material impresso foi se perdendo ao longo dos anos. O maestro Jaffé produziu um método em forma de vídeo, lançado nos EUA em período muito posterior ao tempo em que esteve vinculado ao SESC. Não tivemos como mensurar o vínculo existente entre esta produção e as atividades por ele realizadas aqui no Brasil.

Para finalizar esta análise, posso dizer que a metodologia e abordagens pedagógicas empregadas no método *Essential Elements 2000 for Strings* colaboraram para a produção de um dos materiais mais bem-acabados destinados ao ensino de cordas coletivas disponíveis no mercado. Robert Gillespie, um dos autores deste método, é um dos mais renomados autores que trata deste assunto nos EUA, com diversos livros e artigos científicos publicados, os quais alguns serão referenciados no capítulo V. Gillespie foi presidente da *American String Teachers Association*, é professor universitário com grande atuação em cursos de verão e workshops; além de atuar como instrumentista é Regente da *Columbus Symphony Chamber Strings*.

Provavelmente pelo incontestável grau de conhecimento sobre o ensino coletivo de cordas friccionadas, sua evolução histórica e abordagens durante diferentes períodos nos EUA, Gillespie e seus coautores chegaram a um ótimo resultado pedagógico que os coloca na

com os primeiros povoadores. Há documentos que atestam a realização da festa do Divino em diversas localidades brasileiras desde os séculos 17 e 18. Fonte: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/festa-do-divino-comemoracao-tem-sete-seculos-de-existencia.htm>. Acesso em: janeiro de 2016.

vanguarda neste tipo educação musical, justificando nossa opção por adotá-lo, mesmo antes de termos conhecimento de todo o potencial deste educador musical.

O corpo docente do SESC ainda utiliza este método, por considera-lo um método muito bem elaborado, tendo em vista os conteúdos e sua distribuição por grau de dificuldade. No entanto, julgamos essencial a utilização de partituras avulsas para completar este trabalho pedagógico, principalmente no uso de um repertório envolvendo a música popular e tradicional brasileira; não deixando de lado a música europeia, campo em que os instrumentos de cordas friccionadas têm maior destaque.

Está sendo aventada pelo corpo docente do SESC Consolação a possibilidade de criarmos um novo método envolvendo o ensino coletivo de cordas. Este método teria como proposta oferecer um conteúdo compatível com a idade e a formação cultural de nossos alunos. No entanto, consideramos que a análise detalhada dos procedimentos usados na produção do livro *Essential Elements 2000 for Strings* é essencial para a elaboração de qualquer método que venhamos a produzir no futuro.

Finalizando este capítulo, sentimos que o trabalho pedagógico adotado no CEM não é valorizado pelas instituições de Ensino Formal de Música, o que redundaria em grande avanço para a área. Nos capítulos posteriores vamos observar que tanto o Reino Unido como os EUA difundiram uma política nacional dirigida diretamente para o ensino coletivo de música.

5 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO NO REINO UNIDO

Na elaboração deste capítulo foram consultadas as seguintes publicações:

COX, Gordon. **A History of Music Education in England 1872-1928**. England: Scolar Press, 1993. p.196. O autor descreve a forma como se desenvolveu o ensino de música nas escolas públicas inglesas de ensino fundamental e médio, desde 1872 a 1928 e quais foram os protagonistas deste movimento. O autor relata que até o ano de 1872 o governo britânico teve pouca participação nas instituições de ensino, deixando esta atividade a cargo de organizações religiosas. A partir de 1872 as organizações estatais assumiram total responsabilidade pelo ensino no Reino Unido, restando um número reduzido de escolas particulares.

BASHFORD, Christina. **Hidden Agendas and Creation of Community: (The Violin Press in the Late Nineteenth Century)**. ZON, Bennett (Org.). (*Music and Performance culture in Nineteenth-Century Britain. Farnham*): Ashgate, 2012. P.9. No artigo a autora relata como se processou o ensino coletivo de violino no Reino Unido, no século XIX, tomando como referencial bibliográfico as revistas especializadas da época.

SCHOLLES, Percy. **Mirror of Music 1844-1944: A Century of Musical Life in Britain as reflected in the pages of the MUSICAL TIMES (1947)**. Esta publicação se apresentou como uma fonte essencial para compreendermos aspectos sociais e históricos da vida musical na Grã-Bretanha do século XIX. Dividida em dois volumes, a publicação relata um período de 100 anos de história da vida musical britânica a partir da análise das publicações da revista *Musical Times*, que esteve em circulação a partir do ano de 1844 até o ano de 1944.

5.1 A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A CRIAÇÃO DOS *MECHANICS' INSTITUTES* NO REINO UNIDO

A elaboração deste capítulo e do capítulo subsequente teve como objetivo demonstrar a política nacional que se estabeleceu tanto na Inglaterra quanto nos EUA para a implantação do ensino coletivo de música. A leitura dessas publicações possibilitou perceber o envolvimento de toda a sociedade e dos órgãos educacionais para a difusão de uma pedagogia voltada para o ensino coletivo de música, sua função social e seu significado para a

proliferação da atividade artística presente nesses dois países. Esta confluência de forças enriqueceu sobremaneira o movimento musical desses dois países.

É importante apontar para a estreita ligação desta política educativa com a sociedade, a cultura e os ideais pedagógicos, possibilitando maiores acertos na esfera educacional. Tanto no Reino Unido como nos EUA pudemos verificar o comprometimento do ensino de música com a sociedade e a cultura dos países, o quanto a pesquisa pode estar direcionada ao melhoramento do ensino e como o ensino não formal pode migrar para a educação formal. Esta realidade ainda não está presente em nosso país e se fosse adotada traria para a Educação Musical enorme relevância.

O ensino coletivo de música em larga escala surgiu no Reino Unido no início do século XIX, em meio à Revolução Industrial. No final do século XVIII e início do século XIX ocorreram mudanças sociais significativas na vida dos cidadãos britânicos. Neste período surgiram os *Mechanics' Institutes*, que eram instituições criadas com o propósito de criar uma frente de trabalho com melhor preparo técnico e melhor preparo cultural, vindo a suprir a demanda da indústria da época (WALKER, MARTYN, 2012, p.32).

Os *Mechanics' Institutes* despontaram como algumas das mais importantes instituições no processo civilizatório industrial, destinadas a promover a sociabilização e inclusão social do proletariado urbano na Grã-Bretanha e Irlanda. Estas instituições, disseminadas por todo o Reino Unido no século XIX, funcionavam como instituições educacionais e culturais e visavam fundamentalmente o ensino de jovens e adultos trabalhadores das indústrias nos países da União⁴¹.

O primeiro Instituto Mecânico foi inaugurado em outubro de 1821 na cidade escocesa de Edimburgo, denominada *Edinburgh Mechanics' Institute*; o segundo foi o instituto londrino denominado *London Mechanics' Institute*.

Richard Parry, antigo professor do *Kington Mechanics' Institute*, afirmou que os Institutos Mecânicos permitiram às classes mais altas e aos homens de fortuna independentes auxiliar os cidadãos mais pobres a obterem melhores condições de vida, financeira e intelectual. O autor salientou em seu livro que estes institutos tinham a proposta de promover o bem-estar social dos cidadãos do Reino Unido, sem interferir no credo religioso ou político de seus membros (PARRY, 1845, p.65).

⁴¹ A denominação Grã-Bretanha é usada para identificar a ilha onde estão situadas a Inglaterra, a Escócia e o País de Gales, enquanto Reino Unido identifica a união destes países, mais a Irlanda do Norte, ocorrida no ano de 1800.

Parry informou que o Instituto Mecânico de Londres, um dos mais importantes, foi inaugurado no dia 02 de dezembro de 1823. Um ano após sua inauguração foi assentada a pedra inaugural de seu teatro, destinado às palestras que lá seriam oferecidas. Nesta ocasião, Dr. George Birkbeck, primeiro diretor da instituição e um dos principais idealizadores destes institutos, iniciou o encontro com as seguintes palavras:

Agora que já temos fundado nosso edifício para a difusão e o avanço do conhecimento humano, começaremos a erguer um templo, onde o homem poderá se familiarizar com o universo da mente, o que lhes permitirá ampliar seu domínio da matéria! Aqui neste local, após os encantos literários serem exibidos, os poderes da ciência deverão se estender para os mais humildes inquiridores para o desjejum da razão. Será aqui preparado um convite, que será tão ilimitado quanto as regiões do intelecto.⁴² (BIRKBECK, apud PARRY, 1845, p. 65, tradução nossa)

Podemos observar nesta citação que o Instituto é definido por Birkbeck como um edifício destinado à difusão e ao avanço do conhecimento humano. O teatro que estava sendo construído naquele local e que seria usado nas atividades do instituto era definido pelo diretor como um templo onde o trabalhador poderia ampliar seus conhecimentos referentes à psique humana, além de compreender os fenômenos do mundo que o rodeava. Este tipo de atividade oferecida aos trabalhadores era impossível de ser encontrada no período que antecede os Institutos Mecânicos e a criação deles foi a primeira iniciativa de um grande projeto social implantado na Inglaterra.

Os textos elencados no início deste capítulo mencionaram que, à princípio, os cursos oferecidos nessas instituições visavam tão somente o aprimoramento profissional das classes trabalhadoras, no entanto, logo passaram a oferecer além das disciplinas voltadas ao desenvolvimento das habilidades profissionais, atividades voltadas para as Artes, incluindo a Música. Estas últimas tinham o propósito de possibilitar aos trabalhadores aprimoramento cultural e lazer, visando aliviar as tensões provocadas pela longa jornada de trabalho, imposta a uma grande parcela desta população.

No que se refere ao ensino musical, as primeiras atividades pedagógicas estiveram voltadas para o aprendizado da música coral e do solfejo, pois acreditavam que essas práticas musicais pacificavam os espíritos agressivos e os confortava emocionalmente, melhorando as suas condições de vida. Milhares de adultos participaram dessas classes de solfejo e de ensino de coro, denominadas pelos teóricos britânicos como *The Sight-Singing Century* (SCHOLÉS, 1947, p.2). Os Institutos Mecânicos espalhados por todo o Reino Unido foram responsáveis

⁴² Now have we founded our edifice for the diffusion and advancement of human knowledge: now have we begun to erect a temple wherein man shall extend his acquaintance with universe of mind, and shall acquire the means of enlarging his dominion over the universe of matter! In this spot here after the charms of literature shall be displayed, and the powers of science shall be unfolded to the most humble inquirers- for to the fast of reason, which will be here prepared, the invitation shall be as unbounded as the region of intellect.

pela formação profissional e intelectual de milhares de trabalhadores, tendo sido a principal referência para o ensino musical de adultos na região.

5.2 MÚSICA, EDUCAÇÃO E MORAL NA SOCIEDADE INDUSTRIAL DO REINO UNIDO E O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO DE CORDAS

Para a sociedade do Reino Unido, no século XIX, educação, crescimento pessoal e coletivo eram considerados requisitos primordiais para a vida de seus cidadãos. De todos esses quesitos, a música era tida como uma atividade importante, não só pelo seu valor cultural, mas também pelos efeitos morais a ela atribuídos. Esses valores são contemplados no livro de H. R. Haweis, *Music and Morals*, datado de 1871, segundo o qual as artes naquele momento histórico foram consideradas campos de conhecimento propícios à produção de prazer, além de contribuir para a promoção da moralidade.

Esse pensamento serviu como diretriz para a implantação do ensino de música nos *Mechanics' Institutes* e outras organizações que se dedicaram ao ensino musical no Reino Unido, no século XIX, conforme pode ser observado no texto de Richard Parry. Ele relata que os *Mechanics' Institutes* tornavam possíveis a difusão do gosto pelas altas ramificações da Ciência, Literatura e Belas Artes:

Mechanics' Institutes são associações que têm sido estabelecidas nos últimos anos em muitas cidades do Reino, com a finalidade de aplicar o princípio da combinação entre proporcionar instrução científica para todas as pessoas, dando prioridade para as classes trabalhadoras. Elas abrigam sociedades literárias e sociedades filosóficas, com o propósito de difundir informações referentes aos vários ramos das ciências práticas, mais particularmente sobre aqueles que se relacionam com a mecânica e outras artes - ainda que às vezes seja disponibilizada a difusão do gosto para os ramos mais altos da ciência, literatura em geral, e as artes plásticas. Contudo, o seu objetivo principal nunca deverá ser perdido de vista, ou seja; a classe a que principalmente se destina, para que estes não se tornem menos beneficiados.⁴³ (PARRY, 1845, p.66, tradução nossa)

Relatos de experiências envolvendo aulas de violino coletivo apontam para o ano de 1839 e fazem referência às aulas oferecidas no *Birkbeck Mechanics' Institute* (antigo Instituto Mecânico de Londres), em classes compostas por alunos adultos, no período noturno (BASHFORD, 2012, p.17).

⁴³ Mechanics' Institutes are societies, which have of late years been established in many towns in the Kingdom, for the purpose of applying the principle of combination in affording scientific instruction to all persons, and especially to the working classes. They are distinguished from Literary and Philosophical Societies, principally by attempting to diffuse information on the various branches of practical science, and more particularly on those which relate to the mechanical and others arts; and though they may at times be made available defusing the taste for the higher branches of science, general literature, and the fine arts, yet their main object ought never to be lost sight of; for when that is the case, the class for which they are principally intended become less benefited.

A participação nos concertos promovidos para o povo também motivou a população ao aprendizado instrumental coletivo. Nos textos de Bashford, referentes aos Institutos Mecânicos, encontramos os primeiros relatos a respeito do ensino coletivo de instrumentos de arco na Europa.

Esta forma de ensinar instrumentistas era completamente inédita naquele continente, uma vez que o ensino de instrumento musical na Alemanha, Itália e França era individualizado. Por outro lado, o ensino coletivo de música nesses mesmos países geralmente era voltado para o canto religioso, seguindo as tradições das antigas *Schola Cantorum*.⁴⁴

As classes de violino aos poucos se espalharam por diversas localidades do Reino Unido, nos diversos Institutos Mecânicos e em outros espaços culturais, como as classes para amadores na *People's Place School of Music*. Um artigo publicado em abril de 1882, na revista *Musical Times* aponta para o ensino coletivo de violino destinado ao público adulto realizado no *Midland Mechanics' Institute* em Birmingham, Inglaterra. O artigo fez referências à participação de 450 estudantes que pagavam um centavo de libra por aula para participarem desse aprendizado. As aulas eram realizadas aos sábados à tarde e, segundo o representante da revista que acompanhou uma destas aulas, os alunos tocavam de forma bem satisfatória (BASHFORD, 2012, p.17).

Consta da época um relato de um professor de violino chamado Rickard, no qual informa que havia uma grande procura por este aprendizado por parte da classe trabalhadora, muito maior do que a capacidade que os institutos podiam oferecer. No período em questão, este professor havia iniciado uma turma no horário noturno, com 200 alunos inscritos; no entanto, o instituto em Birmingham possuía apenas 40 violinos, configurando uma oferta muito inferior à demanda (SCHOLES, 1847, p.362).

Havia na época um consenso de que a música e as artes em geral agiam de forma benéfica na educação, comportamento e psique humana e os Institutos dos Mecânicos contribuíram oferecendo um pouco de prazer estético à população trabalhadora por meio do ensino de canto e do violino em sistema coletivo. Fragmentos deste consenso de época podem ser observados na fala da poetisa e educadora inglesa da primeira metade do século XIX, Caroline Fry: “Se a música não tem o poder de transformar um homem mau em bom, ela pode

⁴⁴ *Scholas cantorum* era a denominação dada às escolas de canto na Idade Média, as quais tinham como propósito a formação de cantores destinados a auxiliar nos ofícios religiosos. O nome passou a ser usado também nas escolas laicas como a *Schola Cantorum* de Paris, fundada em 1894 pelo compositor Vincent d'Indy, o maestro coral Charles Bordes, e o organista Alexandre Guilmant. Concebida como um centro de música da igreja, mais tarde evoluiu para um conservatório. Hoje, tornou-se um instituto superior de música. Fonte: <http://www.schola-cantorum.com>. Acesso em: janeiro de 2014.

ao menos torná-lo melhor”⁴⁵ (FRY, apud COX, 1993, p.5, tradução nossa). H.R. Haweis descreve a verdadeira função da arte naquele período:

O mais alto serviço que a arte pode realizar para o homem é tornar-se a voz das suas aspirações mais nobres e ao mesmo tempo, a disciplinadora constante de suas emoções. É com esta missão, e não com a perfeição estética, que, no presente, estamos preocupados.⁴⁶ (HAWEIS, 2012, p.50, tradução nossa)

Pestalozzi assim se referiu à importância de introduzir a música na educação: “O mais importante que vejo na música está na influência real e altamente benfeitora que ela exerce nos sentimentos” (PESTALOZZI, apud GASPARIN E MARCONDES, 2010, p.95). Segundo este pedagogo, a música predispõe a alma para as mais nobres impressões:

A deliciosa harmonia de uma composição sublime ou a graça da interpretação de uma obra musical pode proporcionar, a quem sabe apreciá-la, uma autêntica satisfação; mas é o simples e natural encanto da melodia que fala ao coração de todo o ser humano (ibid., p. 95).

Devido à grande expansão das classes de violino, passaram a ser produzidas uma grande quantidade desses instrumentos a baixo custo, em consequência, o número de violinistas amadores e profissionais cresceu exponencialmente ao longo dos anos. O período ficou conhecido mais tarde como *The Perfect Craze for Fidding*,⁴⁷ ou seja, a perfeita loucura ou febre para tocar violino, ou ainda, uma “violinomania” (BASHFORD, 2012, p.14).

O elevado interesse da população pelos instrumentos de arco acabou por fomentar a indústria e o comércio envolvendo o ensino e a prática destes instrumentos, incluindo a produção de literatura específica. Este aumento pode ser verificado pelo fato de terem sido publicadas na Inglaterra entre 1890 a 1894, quatro revistas especializadas destinadas aos violinistas, sendo as duas mais importantes a *Strad* e a *Violin Times*. Com o tempo essa febre pelo estudo do violino diminuiu e com ela o número de revistas especializadas. A título de comparação, é possível verificar que, em 2010, apenas uma revista especializada em violino esteve em circulação no Reino Unido – a Revista *Strad*.

O crescimento dos projetos envolvendo ensino coletivo acabou por desencadear debates inflamados a respeito do mérito das classes de violinos, integrando-se às discussões nos periódicos musicais do Reino Unido. Alguns músicos sentiam que o ensino coletivo implantado naqueles países afetava diretamente a vida dos músicos profissionais. Alguns

⁴⁵ Hickson quoted Caroline Fry’s dictum that while does not make a bad man good, it could make him better.

⁴⁶ The Highest service that art can accomplish for man is become at once the voice of his nobler aspirations and the steady disciplinarian of his emotions, and it is with this mission, rather than with any aesthetic perfection, that we at the present concerned.

⁴⁷ O nome *Fiddle* é traduzido pelo Dicionário Grove de Música (SADIE, 1994, p.310) como Rabeca. É também comum o uso da palavra *Fiddle* para se referir ao violino tocado nas músicas tradicionais irlandesas, inglesas ou ciganas. É também a denominação dada em inglês ao violino, além da denominação mais convencional *violin*, no entanto, o termo pode ser aplicado a qualquer instrumento de arco.

viam esta modalidade de ensino de instrumento com bons olhos, acreditando que este movimento agia de forma benéfica para o desenvolvimento da categoria, enquanto outros se manifestavam contrários a esta forma de crescimento.

Um artigo de 1896 relatou que professores de música observavam com certa preocupação o gradual desenvolvimento da função de professor de música nas atividades do *Instituto de Midland*, que se assemelhava a uma academia regular de música. Na opinião de muitos músicos, este instituto oferecia um ensino de música bem inferior ao promovido pelos professores particulares de música. Robin Deverich faz referência a uma carta, publicada na edição de outubro de 1896 da revista *Strad*, na qual estava contido o depoimento de um professor com 35 anos de experiência no ensino particular de violino e também com experiência no ensino coletivo.

Este professor admitia que o ensino coletivo do violino não fosse tão impactante quanto o individual; no entanto, ele afirmava que não havia razão para que o método não fosse ministrado de forma satisfatória em classes coletivas, já que quinze de seus pupilos que estudaram nesta modalidade foram admitidos como alunos regulares em academias de música para estudar violino de forma individualizada em data próxima a seu relato⁴⁸. O professor informou ainda que, em toda a Inglaterra, milhares de estudantes de violino não dispunham de condições financeiras que lhes possibilitassem pagar aulas individuais de violino, portanto, estariam privados desse aprendizado caso não houvesse o ensino coletivo. Desta maneira, é evidente para este professor a necessidade e pertinência dessa modalidade de ensino. O professor concluiu seu depoimento afirmando que seria um erro dispensar os alunos dessa forma de aprendizado.⁴⁹

Em 1896, muitas dessas classes coletivas recorriam ao material didático utilizado no *Instituto de Birkbeck*⁵⁰ para ensinar seus alunos. Nas classes de iniciantes eram ministrados conhecimentos básicos de música, ou seja: como segurar um arco de forma correta e a maneira de manuseá-lo, permitindo o acesso ao aprendizado deste instrumento para quem nunca havia recebido ensino musical anterior.

⁴⁸ No século XIX foram criadas diversas instituições voltadas ao ensino profissionalizante de música no Reino Unido. A primeira instituição com este fim foi a *Royal Academy of Music*, em 1822. Muitas destas instituições foram denominadas College, sendo que o nome aparece pela primeira vez com a fundação do Handel College, em 1859 (SCHOLLES, 1947, p. 693-694).

⁴⁹ DEVERICH Fonte: <http://www.violinonline.com/classesforthemassesinengland.htm.acso>.

⁵⁰ O *Instituto Birkbeck* é o antigo Instituto Mecânico de Londres, um dos principais do Reino Unido. Esta instituição se tornou posteriormente uma faculdade denominada *Birkbeck College* (1907) e, em 1913, passou a ser denominada *Birkbeck University of London*, uma Universidade pública ainda hoje em funcionamento. Fonte: <http://www.bbk.ac.uk/about-us/history/1700s-1800s>. Acesso em: de janeiro de 2014.

Nas classes de estudantes intermediários e avançados, os alunos tinham acesso às obras e métodos de violinistas como Kayser, Mazas, De Beriot, Alard, Krommer, além de terem a possibilidade de tocar peças do repertório de compositores como Jean-Philippe Rameau, Felix Mendelssohn, Ludwig van Beethoven, entre outros, conforme demonstravam os impressos de programas das audições realizadas por estas classes de alunos.

No século XIX houve um crescimento considerável de violinistas, tanto profissionais quanto amadores. A Revista *Strad* de fevereiro de 1894 constatou, no entanto, que os violinistas amadores eram a maioria.

Bashford (2012, p.15) aponta que no ano de 1870 houve ainda uma significativa mudança dos hábitos musicais femininos, uma vez que anteriormente a prática musical domiciliar das mulheres estava limitada ao piano e ao canto, e que entretanto naquele momento se estendera para o estudo do violino e até mesmo para o estudo do violoncelo.

Constatamos que este fato relatado pela autora provocou uma mudança no papel de algumas mulheres da sociedade inglesa, pois aquelas que iniciaram o aprendizado deste instrumento com intuito amadorístico tornaram-se mais tarde instrumentistas profissionais.

Christina Bashford (ibid., p.19) descreve que havia no século XIX, no Reino Unido, formações orquestrais compostas apenas por mulheres e muitas outras contemplando os dois sexos. Segundo a autora, Edward Elgar ensaiou sua Serenata para orquestra de cordas, *Opus 20*, composta em 1892, com uma orquestra de mulheres denominada *Ladies' Orchestral Class*, na cidade de Worcester, na Inglaterra.

Os textos revelam que algumas mulheres desse período, após treinamento profissionalizante, passaram a ganhar a vida como solistas, integrantes de quartetos de corda, atuando em restaurantes, grupos instrumentais nos cinemas, ou dando aulas de instrumento (ibid., p.19).

Bashford descreve uma pesquisa realizada em 1890 que aponta para o fato que na cidade de Sheffield, mais de quinhentos trabalhadores estudavam violino, graças à acessibilidade financeira na aquisição deste instrumento, já que as leis britânicas haviam removido as tarifas sobre bens importados, na tentativa de aumentar o comércio e estimular a concorrência entre os fabricantes e varejistas britânicos nesta área. Em adição, a grande expansão das estradas de ferro no Reino Unido, possibilitou o transporte dos instrumentos e materiais de apoio para todo o território britânico. Como resultado, violinos mais baratos, originários do continente europeu, inundaram o mercado.

Na década de 1890, estes instrumentos com preços razoáveis, construídos de maneira não refinada, destinados principalmente ao público infantil, poderiam provavelmente ser

comprados dos revendedores, em toda a Grã-Bretanha, por até 5 shillings, ou seja, um quarto de libra – o que representava menos de 0,3% dos rendimentos anuais de um trabalhador do comércio qualificado.

Impulsionados por esses fatores favoráveis, muitas crianças do Reino Unido iniciaram o seu aprendizado musical estudando violino em classes coletivas. A esse dado agregou-se a lei de mercado, ou seja, o piano, que era um instrumento anteriormente muito valorizado pelos instrumentistas, principalmente pelas mulheres, era vendido em 1883 por 30 libras; um instrumento de sopro de metal barato, em 1889, custava cerca de duas libras, portanto, o violino era um instrumento muito mais barato e viável financeiramente em relação aos demais.

Estas informações acima relatadas permitem-nos refletir o quanto o mercado de produtos pode influenciar os hábitos culturais de um povo e incitá-lo a desenvolver determinadas atividades musicais.

Bashford (ibid.) declara que o célebre violinista húngaro Leopold Auer (1845 a 1930) não exagerou ao escrever que: “para os pobres, ou para as crianças, o violino era o instrumento preferido devido ao seu baixo custo”⁵¹. Em 1907, pesquisas apontaram que 10% dos alunos ingleses estavam recebendo aulas de violino nas escolas públicas, mas nem todos os estudantes queriam instrumentos baratos, pois também existia na época, um mercado aquecido para instrumentos importados como violinos antigos de nacionalidade italiana e francesa, que ofereceriam qualidade sonora muito superior aos instrumentos ingleses e, portanto, mais adequados para os instrumentistas profissionais e amadores que tinham maior poder aquisitivo.

Com a difusão do ensino coletivo de violino intensificaram-se as aulas particulares e o número de professores do instrumento; não obstante, as entidades públicas e escolas convencionais disseminavam esse aprendizado em larga escala. Como consequência houve um aumento considerável de instrumentistas de cordas.

As aulas em grupo foram intensificadas, especialmente entre os trabalhadores das grandes cidades. Estes poderiam ter aulas a baixo custo e muitas vezes pegavam emprestado o instrumento dos próprios institutos de ensino.⁵² Nos textos de Bashford encontramos relatos sobre a existência de cursos aos sábados à noite nas classes de violino das Escolas de

⁵¹ In the case of the poor, or those of slender means, the violin as a rule, is the instrument favorite because it may be bought so cheaply.

⁵² No Brasil diversas instituições vêm, a partir de 1970, possibilitando esse tipo de ensino. Projetos musicais são oferecidos em Universidades locais e ONGS. Os estudantes têm aulas coletivas e os instrumentos são oferecidos gratuitamente aos alunos que podem, em certos casos, levá-los para casa e treinar, como veremos mais adiante.

Birmigham e Midland, em Manchester, entre outras, no período compreendido entre 1891 a 1902.

Outro exemplo concentra-se no projeto implantado em Londres, que oferecia aulas à noite no Instituto Literário e Científico Birkbeck, antigo *Birkbeck Mechanics Institute*, posteriormente, chamado de *Birkbeck Institute*, onde esta atividade já vinha ocorrendo de forma ininterrupta por mais de 40 anos, desde 1839. Por volta de 1880 as aulas em Birkbeck eram oferecidas a uma grande quantidade de alunos, desde o nível iniciante até os mais avançados.

5.3 O ENSINO COLETIVO DE CORDAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRITÂNICAS – O MAIDSTONE MOVEMENT

No Reino Unido, até a primeira metade do século XIX, a responsabilidade pela instrução de crianças no ensino fundamental esteve sob a responsabilidade de sociedades voluntárias, geralmente ligadas às igrejas, como a *British and Foreign School Society*⁵³, criada em 1805, posteriormente denominada *British Schools*; e a *Church of England's National Society for Educating the Poor*⁵⁴ criada em 1811, posteriormente denominada *National Schools*. A partir de 1834 o governo Britânico passou a contribuir financeiramente com estas instituições, com verbas anuais. É claro que, somado ao interesse de contribuir, associava-se também o interesse em inspecionar e, até certo ponto, controlar as atividades das instituições de ensino (SCHOLES, 1947, p.617).

Foi somente em 1870 que o sistema nacional de ensino passou a existir no Reino Unido, a partir da lei elaborada por W. E. Forster, denominada *Elementary Education Act*, ou seja, Lei de Educação Fundamental, por meio da qual o governo assumia definitivamente a responsabilidade pela educação de seus jovens, estendendo-se ao ensino fundamental, no

⁵³ Segundo o site da própria sociedade, a BFSS foi fundada por reformadores sociais cristãos para continuar a obra do professor Joseph Lancaster, em 1808, e não em 1805, conforme aponta Scholes. Hoje, a instituição oferece financiamento para projetos de educação no Reino Unido e para o mundo todo. Fonte: <http://www.bfss.org.uk/about-us/acesso:21/04/2014>.

⁵⁴ Segundo o site da instituição, o nome original era “Sociedade Nacional para a Promoção da educação dos pobres nos princípios da Igreja Estabelecida”. Os fundadores eram pessoas profundamente preocupadas com o destino da população, principalmente com o destino das crianças, oriundas das classes trabalhadoras da Grã-Bretanha recém industrializada. A Sociedade foi criada com o propósito de arrecadar dinheiro para construir escolas e pagar os professores. Estas escolas eram destinadas a ensinar habilidades básicas e também proporcionar o bem-estar moral e espiritual, ensinando a “Religião Nacional” – o cristianismo como representado na Igreja da Inglaterra e País de Gales. Seu objetivo era fundar uma escola em cada paróquia e, em 1851, (ainda 20 anos antes de o Estado assumir a responsabilidade pela educação) havia 12.000 escolas em toda a Inglaterra e País de Gales. Fonte: <http://www.churchofengland.org/education/national-society.aspx#NSHistory>. Acesso em: maio de 2014.

âmbito pedagógico e financeiro, sob a responsabilidade dos Conselhos Escolares regionais (ibid.).

O ensino de instrumentos musicais nas escolas públicas do Reino Unido ocorreu de maneira inusitada, com características muito peculiares, diferenciando-se de qualquer processo educacional ocorrido até então na História da Educação Musical Europeia, principalmente pela amplitude e quantidade de pessoas envolvidas no processo.

Com o objetivo de viabilizar de maneira mais efetiva o ensino de violino nas escolas públicas, o governo britânico realizou uma parceria com uma empresa denominada *Murdoch and Company*, no ano de 1897. Esta empresa além de ser uma editora, revendia e manufaturava instrumentos musicais. Nesta parceria, a Murdoch propunha-se a oferecer suporte completo para todas as escolas que desejassem implantar projetos envolvendo ensino coletivo de instrumentos musicais, tendo o violino como o principal agente deste processo. Nesse suporte oferecido pela Murdoch constava a venda de instrumentos musicais industrializados e acessórios a baixo custo, os quais ainda podiam ser financiados. A *Murdoch and Company* também dispunha de professores especializados, que ofereciam aulas a baixo custo (um centavo de libra por semana).

Textos da época indicam que a *Murdoch* criou uma grande rede que envolvia todo o ensino de instrumentos musicais nas escolas públicas britânicas, este processo incluía o cadastramento de professores interessados em participar deste projeto, os quais seriam indicados para ministrar aulas nas escolas interessadas em implantar o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas.⁵⁵

A primeira escola a implantar o método de ensino criado pela *Murdoch* foi uma unidade da *All Saints' National Schools*, localizada na cidade de Maidstone, Inglaterra. Com o propósito de homenagear esta instituição de ensino, o projeto educacional foi denominado "*Maidstone Movement*". No ano de 1897, a *Companhia Murdoch* também criou a *Maidstone School Orchestra Association* (MSOA), com o propósito de aproximar as escolas envolvidas. A popularidade do projeto foi tamanha que, em pouco tempo, um em cada dez do total aproximado de 400 mil alunos das escolas públicas britânicas estudavam cordas em classes de ensino coletivo.

⁵⁵ A partir de nossas leituras pudemos observar que a *Murdoch* oferecia suporte para o ensino de instrumentos que não os de cordas friccionadas. No entanto, o número de projetos envolvendo estas outras categorias de instrumentos foi pequeno e sem grande relevância, se comparado ao ensino de violino, por exemplo.

Apesar do uso de diferentes métodos, a maioria das classes da MSOA usava músicas idênticas para ensinar os alunos. Este fato encorajou diferentes escolas situadas na mesma localidade, a unir suas classes para a realização de concertos.

Destes encontros surgiu a ideia da criação da NUSO (*National Union of School Orchestras*), no ano de 1905. A Murdoch não administrava oficialmente a NUSO. A união era dirigida por um comitê executivo de 24 membros eleitos anualmente entre seus afiliados. Muito embora todas as classes da MSOA fossem encorajadas a se juntar à NUSO, muitas não o fizeram. Entre as mais de 3.000 escolas espalhadas na Grã-Bretanha, apenas 260 se filiaram, o que traduzia um total de menos de 10% das escolas existentes (DEVERICH, 1987, p.42).

A criação da NUSO foi um evento significativo no processo evolutivo do *Movimento de Maidstone*. Uma importante forma de auxiliar os professores filiados a esta união foi a criação de um periódico denominado *The Young Musician*, representado pelas siglas YM que circulou na Inglaterra, de 1909 a 1916 (ibid., p.40).

Um registro das atividades das organizações NUSO e MSOA foi realizado pelo professor norte americano Charles Farnsworth, em 1908, durante sua visita à Inglaterra. Ele visitou o país com o objetivo de se inteirar da forma como foi disseminado o ensino coletivo de violino em escolas públicas. Assim ele retrata esta experiência:

Eu ouvi um concerto realizado pelas orquestras escolares, em Londres, no Alexandra Palace, onde 1450 instrumentistas jovens participaram. É surpreendente ver o que pode ser feito nessas condições. A ideia de ensinar o violino em classes coletivas me parecia, a princípio, quase impossível, mas aqui há um movimento onde essa atividade é realizada, não no período das aulas, mas fora do horário letivo, entretanto, ainda sob a direção das autoridades escolares. A exemplo, se um diretor desejar organizar uma orquestra na escola, ele precisa apenas escrever para Murdoch, negociante de instrumentos musicais, que eles irão fornecer circulares para serem distribuídas entre os pais e irão ajudá-lo na organização de suas turmas. Eles também irão fornecer os instrumentos, as partituras e até mesmo um professor, se desejarem. A Murdoch já vendeu quase meio milhão de violinos na Inglaterra, Escócia e País de Gales devido a este movimento. Ao mesmo tempo, eles têm estimulado o empenho musical em milhares de lares. Três horas e meia tiradas do recesso do meio-dia é o tempo comum para a prática. Como o mesmo livro e partituras são usados em todas as classes de instrumentos de cordas, a criança que por ventura muda de um bairro para outro não perde nada. No período de oito meses, um novato é capaz de reproduzir os acompanhamentos na música da escola, e no segundo ano, o trabalho de exposição [das melodias principais] pode começar. Estima-se que só em Londres há mais de 300 dessas classes de violino, com uma adesão média de 25 alunos e não há praticamente uma cidade em toda a Inglaterra, onde não haja uma ou mais classes ao menos.⁵⁶ (FARNSWORTH in BIRGE, 1966, p.193-194)

⁵⁶ I heard a concert given by the school orchestras in and about London Alexandra Palace, where fourteen hundred and fifty youthful instrumentists took part. It is astonishing to see what can be done under these conditions. The idea of teaching the violin in classes' strikes one at first as almost impossible, but here is a movement where just this things is done, not in school times, but outside, yet under the direction of the schools authorities. For instance, if a principal wishes to organize a school orchestra, he needs only to write to Murdoch

Conforme o relato aponta, Farnsworth surpreendeu-se com a grandiosidade do evento realizado no Alexandra Palace, envolvendo escolas situadas ao redor de Londres. Estimava-se que na época áurea do movimento, só nas proximidades de Londres tenha existido por volta de 3.000 classes de violino, com um número aproximado de sessenta mil estudantes.

As facilidades para a aquisição de instrumentos musicais oferecidas pelo governo em parceria com a Murdoch foi um grande incentivo para esta expansão. Deverich (1987, p. 41) acrescenta que o “Kit” para violino era vendido por 30 *shillings*, *que* poderiam ser parcelados em um *shilling* por semana. Este “kit” continha um violino, arco, breu, diapasão e um método denominado *The Maidstone Violin Tutor*. Além de fornecer essa assistência, a *Murdoch* ainda oferecia uma medalha de prata ao melhor aluno da classe, além de diplomas aos alunos que concluíssem o nível médio ou avançado e fossem aprovados em exame teórico e prático, aplicado por professor vinculado ao programa de ensino da MSOA.

Partituras avulsas também estavam disponíveis na época e deveriam ser compradas para completar os estudos. Havia duas coletâneas de peças: a primeira era denominada *The Maidstone Music Library*, constituída por 81 peças com arranjos simples, destinadas aos alunos iniciantes e intermediários. Cada peça comprada vinha com a melodia principal, uma melodia de acompanhamento, destinada ao grupo de alunos iniciantes e o acompanhamento de piano como pode ser observado nas imagens a seguir:

and Company, dealers in musical instruments, and they will supply him with circulars to distribute among the parents and will help him in organizing his classes. They will also supply the instruments and music, and even a teacher, if desired. The Murdoch Company has probably sold nearly a half-million violins as the result of the movement in England, Scotland and Wales. At the same time they have stimulated musical endeavor in thousands of homes..... Three half hours taken out of the noon recess is a common time for practice. As the same book and charts are used in all the orchestral classes, the child moving from one district to another loses nothing. In from six to eight months a beginner is able to play the accompaniments in the school music, and in the second year, exhibit work may commence. It is estimated that in London alone there are over three hundred of these violin classes, with an average membership of twenty-five and that there is scarcely a town throughout England where there are not one or more classes.

FIGURA 50 - Trecho da primeira peça da série *The Maidstone Music Library*.

2

THE "MAIDSTONE" MUSIC LIBRARY

Nº 1— "THE CADETS' MARCH"

OSCAR DE VILLE.

Tempo di Marcia. $\text{♩} = 112$

1st Violin.

Piano.

f

f

mf

mf

Fonte: The Maidstone School Orchestra Association, London, S/D.

No exemplo acima podemos observar que a melodia principal, ou seja, a melodia do primeiro violino foi escrita na mesma folha que o acompanhamento de piano, diferentemente do segundo violino que realiza um acompanhamento ao primeiro, conforme podemos observar no exemplo a seguir:

FIGURA 51 - Trecho do segundo violino da mesma peça.

Nº 1— "THE CADETS' MARCH"

2nd Violin

OSCAR DE VILLE.

Tempo di Marcia. $\text{♩} = 112$

f

mf

Fonte: The Maidstone School Orchestra Association, London, S/D.

Estas peças poderiam ser tocadas individualmente, com ou sem acompanhamento, ou de forma coletiva. Para as peças de número 1 a 27 da coletânea, o editor informava a

possibilidade de compra de partituras avulsas arranjadas para viola, violoncelo, contrabaixo, clarinete e trompete. Na análise de sete peças pertencentes a esta coletânea, utilizada pelos estudantes, pudemos observar a predominância da tonalidade de Sol Maior, o que nos leva a crer que, nos primeiros anos de estudo, esta tonalidade estava em primeiro plano. A segunda coletânea era destinada aos alunos avançados, denominada *The Orchestral Music Library*.⁵⁷

As aulas de violino eram pagas diretamente ao professor (DEVERICH, 1987, p. 41). Devido à falta de salas disponíveis, elas aconteciam geralmente no horário de almoço ou imediatamente após o horário letivo, com duração de trinta minutos a uma hora. As turmas eram constituídas por classes que oscilavam geralmente entre 12 e 20 alunos. Em determinadas escolas existiam turmas de violino todos os dias da semana. No entanto, esta demanda acabou gerando um desnível de competências entre os professores associados ao projeto. Professores de instrumento e músicos experientes conviviam com professores e instrumentistas inexperientes, muitos deles sem qualquer prática docente anterior.

O método desenvolvido para o ensino coletivo administrado por esses profissionais também não correspondia às necessidades dos professores menos experientes, pois não indicava exatamente como corrigir os erros dos alunos. T. M. Pattison, um experiente professor associado à MSOA, salientou que os professores responsáveis pela elaboração do material didático do projeto não foram capazes de criar um método unificado de instrução eficiente. Quando perguntado se ele costumeiramente encorajava os professores iniciantes a ensinar de determinada maneira, Pattison respondia que não e que “quando tentava geralmente falhava”. O professor relatou que, de fato, o que ele observava eram os resultados. Se a classe tocava de maneira correta, com boa afinação, no tempo e com boa expressividade, o ensino não poderia estar errado: “Eu ocasionalmente encontro professores novos que, à princípio, não são bem-sucedidos quanto à compreensão do método de ensino coletivo e de bom grado dou toda assistência que posso. Experiência, contudo, é o melhor de todos os professores⁵⁸” (PATTISON apud DEVERICH, 1987, p. 42).

5.4 O PAPEL DA NUSO COMO MEDIADORA NO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

⁵⁷ Não buscaremos nos aprofundar nesta série, pois o objetivo principal deste trabalho é investigar o ensino coletivo de instrumentos de arco em seus primeiros anos.

⁵⁸ I occasionally meet new teachers, who at first have no successfully grasped the methods of class teaching, and to these I gladly give all the assistance I can. Experience however is the best of all teachers.

Embora a NUSO tenha conseguido filiar apenas 9% dos profissionais das escolas envolvidas no movimento *de Maidstone*, sua atuação foi de grande importância para o ensino de música nas escolas do Reino Unido, pois promoveu eventos importantes que possibilitaram a sua divulgação. A atuação da NUSO foi também fundamental ao interferir na qualidade do trabalho realizado em sala de aula, uma vez que assegurou aos professores melhor nível pedagógico, graças às contínuas avaliações, além de propiciar um bom suporte pedagógico. Isto se tornou possível graças aos objetivos traçados por seus participantes e dirigentes nos momentos que sucederam à sua criação. Segundo Deverich (1987, p.42 - 45), os objetivos propostos foram:

- a) promover o estudo e a prática de música instrumental entre as crianças e jovens das escolas públicas na Grã-Bretanha;
- b) obter os melhores métodos para se trabalhar, a partir da comparação das experiências de cada escola desde o início do ensino e a continuidade do trabalho com suas orquestras;
- c) fornecer os meios para assumir uma oferta adequada de professores devidamente qualificados;
- d) estabelecer um periódico, com vista a manter as orquestras escolares em contato entre si, trocando suas experiências conjuntamente e transmitindo informações de interesse geral;
- e) assegurar, por meio da supervisão de um especialista, que o ensino estava sendo feito corretamente;
- f) oferecer bolsas de estudos para que alunos de capacidade excepcional pudessem obter ensino avançado;
- g) estar em contato com os jovens após o período escolar por intermédio de classes noturnas e sociedades orquestrais;
- h) promover práticas combinadas e concertos locais e, assim, estimular os alunos, entreter os idosos, e eventualmente ajudar no trabalho local beneficente;
- i) organizar um festival musical anual, para manter o público em contato com o trabalho da União;
- j) conseguir o apoio e patrocínio de homens influentes no mundo musical e educacional.

A partir dos objetivos propostos, os professores associados buscavam incentivar a formação de orquestras nas escolas e também elevar o gosto musical da nação como um todo, buscando promover toda música instrumental e não somente a música para violino.

Os filiados da NUSO se esforçaram em obter melhores resultados, a partir da comparação das experiências de cada escola no que se refere aos procedimentos com grupos iniciantes e também na continuidade do trabalho com suas orquestras⁵⁹. A partir desse intento, ficou evidente a falta de uniformidade quanto à escolha de um método de ensino unificador. Portanto, o livro *Maidstone Violin Tutor*, oferecido pela empresa Murdoch, não foi capaz de oferecer o suporte pedagógico necessário para os professores e alunos vinculados, forçando estes professores a buscarem, cada qual à sua maneira, diferentes materiais didáticos para serem aplicados em suas classes.

A NUSO passou a publicar um periódico com o intento de manter as orquestras escolares em contato contínuo, trocando suas experiências conjuntamente, além de transmitir informações de interesse geral.⁶⁰ (ibid., p.43). O periódico denominado *The Young Musician*, era publicado a cada dois meses a partir de Julho de 1909. A última edição da *YM* foi publicada em Agosto de 1916, provavelmente devido às dificuldades financeiras provocadas pela Primeira Guerra Mundial. (ibid., p.43).

A NUSO buscou assegurar, mediante a supervisão de um especialista, que o ensino almejado estivesse sendo aplicado corretamente⁶¹ (ibid., p.43). Este sistema de supervisão foi desenvolvido de maneira a assegurar que todos os alunos das classes afiliadas à união tivessem o direito a um ensino que permitisse uma performance ao instrumento com um padrão compatível ao apresentado por outros alunos das classes afiliadas. T. Mee Pattison foi inspetor oficial da NUSO até 1921. Pattison e outros inspetores selecionados pelo comitê executivo realizavam estas avaliações com a periodicidade de 3 a 4 vezes ao ano. (in: DEVERICH, 1987, p.43).

Dentre os objetivos a serem alcançados, eles pretendiam oferecer bolsas de estudos aos alunos excepcionais que podiam obter um ensino mais avançado e de maneira mais direcionada.⁶² (DEVERICH, 1987, p.44). Estas bolsas eram financiadas a partir dos lucros obtidos pelo Festival Anual da NUSO. Um candidato de cada classe filiada à associação, com

⁵⁹ To obtain the best methods of working from the compared experiences of each school in starting and working its orchestras.

⁶⁰ To establish a periodical with a view to keeping school orchestras in touch with one another and giving to all the experiences of each, together with information of general interest.

⁶¹ Ensure by expert supervision that the teaching is properly done.

⁶² To provide scholarship by which pupils of exceptional ability may obtain advanced teaching.

idade inferior a quatorze anos, poderia participar da competição por uma das cinco bolsas de estudo oferecidas para estudar na *Guildhall School of Music*. As bolsas financiavam as aulas individuais que eram ministradas por Paul Stoeving, além do material didático. Deverich (ibid., p.44) relatou que a partir de 1910 as bolsas tinham a duração de um ano, mas a partir de 1915 elas passaram a ter duração de três anos de estudo e o número oferecido anualmente deixou de ser fixo; os bolsistas passaram neste período a estudar em outro instituto de ensino musical, o *St. Bride's Institutes*.

Os associados criaram ainda um Festival de Música anual para manter o público em contato com o trabalho da União⁶³. Todos os afiliados à NUSO eram convidados a viajar para Londres e participar do grande evento. O primeiro concerto aconteceu em 1905 e foi realizado no Crystal Palace. Os recursos angariados com o evento eram revertidos em bolsas de estudos na Guildhall, além de custear outras atividades da NUSO, tais como a compra de medalhas de prata, que eram concedidas como mérito aos alunos da melhor classe intermediária e avançada de cada ano.

Deverich (ibid., p.45) relata que todas as classes de violino eram incentivadas a participar do Festival Anual de Música, porém muitos não participavam, ou por problemas financeiros, pois muitas vezes a viagem para Londres se tornava cara; outra parcela por motivos religiosos, pois o festival era realizado aos sábados e algumas religiões como a judaica pregam que se guarde esse dia para o retiro espiritual.

Embora os Festivais Anuais de Música da NUSO tenham se tornado um grande sucesso de público e de organização, estes deixaram de ser promovidos de 1915 a 1918, devido aos problemas financeiros provenientes da I Grande Guerra. Ao final da I Guerra, os Festivais voltaram a ser realizados no Crystal Palace, de 1919 até 1934, quando o Teatro foi consumido por um incêndio. Depois desse incidente, os concertos passaram a ser realizados no Royal Albert Hall, com uma redução de 4.000 para 2.000 participantes (ADAMS apud DEVERICH, 1987, p.46).

O último objetivo, esboçado acima, tinha como proposta buscar o apoio e patrocínio de homens influentes no mundo musical e educacional⁶⁴. Este objetivo foi alcançado graças ao suporte financeiro individual de pessoas de posse como: Sir Alexander Mackenzie, Sir Walter Parrat, Sir Frederick Bridge, Landon Ronald, Richard R. Terry, entre outros. (STOEVIING apud DEVERICH, 1987, p.46)

⁶³ To organize an Annual Musical Festival to keep the public in touch with the work of the Union.

⁶⁴ To enlist the support and patronage of influential men in the musical and educational world.

Apesar dos objetivos propostos pela NUSO terem sido alcançados de forma satisfatória, as classes do projeto MSOA (*Maidstone School Orchestra Association*) e os festivais anuais organizados pela NUSO (*National Union of School Orchestras*) foram encerrados a partir de 1939. Os motivos para esta dissolução estão vinculados a fatores e circunstâncias relacionadas à II Guerra Mundial, que levaram à dissolução da MSOA. As aulas foram interrompidas principalmente para retirar as crianças das grandes cidades inglesas, entre elas, a cidade de Londres e pelo fato de que vários professores de música foram recrutados para o serviço militar. A guerra também contribuiu para que a empresa Murdoch tivesse sérias dificuldades financeiras, dissolvendo-se em 1943.

Após a II Guerra Mundial, o governo inglês assumiu a responsabilidade pelo ensino de instrumento musical nas escolas do Reino Unido. O Ministério da Educação patrocinou um método de ensino coletivo de violino desenvolvido nos anos de 1930, criado por Noel Hale, conselheiro de música na cidade de Poole no condado de Dorset. Este método é também conhecido como *Rural Music School Association Program*. Embora com grande popularidade, um dos fatores prováveis que fizeram com que o método da MSOA não tenha sido escolhido para ser patrocinado pelo Ministério foi o ceticismo de alguns músicos profissionais quanto à sua eficácia. (DEVERICH, 1987, p.46).

O fato é que apesar de sua grande utilização e valia nos períodos áureos do movimento, o método *Maidstone Violin Tutor* havia se desgastado, sendo considerado ultrapassado; ele fora ofuscado por novas propostas metodológicas da época. Por outro lado, como se tratava de um projeto muito grande, o perfil profissional dos professores envolvidos no movimento de *Maidstone* era muito heterogêneo e, ao mesmo tempo em que haviam profissionais muito capacitados, haviam outros muito despreparados, pois embora a NUSO selecionasse os professores das escolas a ela filiadas, estas escolas já eram menos de 10% do total das escolas da MSOA, como visto anteriormente.

Hullah Brown, criador de dois métodos de ensino coletivo, *Bow-Craft Guild* e *Group Violin Methodology*, sugeriu que a razão comumente atribuída às falhas do movimento de *Maidstone* se deve ao fato de que ele era um empreendimento comercial. Brown acrescenta que para o governo era necessário deixar o aprendizado musical fora das mãos das empresas comerciais. Por outro lado, o professor se preocupava com a continuidade do trabalho deixado pelo Movimento de *Maidstone*, temendo que aquele exército de estudantes de violino desaparecesse. (ibid., p.47).

Percy Scholes, já naquele momento, um importante pesquisador dos processos envolvendo o ensino de música no Reino Unido, elaborou um texto destinado especificamente

aos professores interessados em iniciar suas próprias classes de violino. Scholes observou pessoalmente as classes da MSOA e com isso pôde indicar os problemas lá encontrados.

Scholes sugeria que o estudante precisava ter seu próprio senso de entonação; o professor precisava ser disciplinador e acostumado com técnicas de administração das classes; a quantidade ideal de alunos por sala era de 15 e não deveria passar de 20; de preferência duas salas deveriam ser oferecidas por escolas para poder proporcionar dois níveis diferentes de progresso entre os alunos. Scholes acrescentou que cada aluno deveria ter o instrumento e arco com as medidas apropriadas ao seu tamanho, senão maneiras impróprias de se tocar poderiam ser desenvolvidas caso o instrumento usado pelo aluno fosse maior que o adequado à faixa de idade e tamanho do aluno. (SCHOLES apud DEVERICH, p.47).

O ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas públicas do Reino Unido passou por um período de readaptação, após uma grande retração ocorrida no final dos anos de 1930. No entanto, hoje essa modalidade de ensino se encontra bem sedimentada e difundida. Dados levantados por Cleave e Dust no livro *A Sound Start: the schools' instrumental music service* (1989) indicaram que entre 108 LEAs (*Local Education Authority*)⁶⁵ identificadas, apenas 11 informaram que já mantinham atividades educacionais envolvendo o ensino de instrumentos musicais nos anos de 1940. Em contrapartida, 94 LEAs informaram oferecer tais atividades aos alunos da rede pública nos anos de 1980. (CLEAVE e DUST, 1989, p. 5-6).

No final da década de 1980 foram identificados aproximadamente 2.500 professores de instrumentos musicais, trabalhando em período integral e mais de 4.000 trabalhando em período parcial na rede pública da Inglaterra e Wales; 40% desses professores ensinavam instrumentos de cordas friccionadas e estimava-se que havia 362 mil alunos aprendendo instrumentos musicais, a partir dos cursos oferecidos pela rede pública local (ibid., p.20 - 55).

Até a primeira metade dos anos de 1980 o ensino de música esteve sob a responsabilidade das LEAs. No entanto, reformas na legislação fizeram com que as verbas destinadas ao ensino de música fossem enviadas diretamente para as instituições escolares, ficando o ensino de música sob a responsabilidade das escolas, o que provocou a descentralização na organização desta atividade. Um ato institucional criado pelo Parlamento Britânico, datado de 1988, acrescentou o ensino de música como uma das dez matérias obrigatórias a serem ensinadas nas escolas primárias e secundárias, devendo esse estudo ser dividido em apreciação musical, performance e composição (SHARP, 1995, p. 4-8).

⁶⁵ Termo usado na Grã-Bretanha para designar o que seria relativo às nossas delegacias de ensino.

A partir dessas mudanças, começaram a surgir vários professores particulares, fundações e empresas que passaram a oferecer ensino de instrumentos musicais para os alunos da rede pública. O ensino de música em algumas escolas continuou sendo oferecido gratuitamente, em outras, no entanto, ele passou a ser pago parcial ou totalmente pelos pais de alunos. A partir dos anos de 1990 devido à descentralização dos recursos, o ensino de instrumentos musicais nas escolas públicas do Reino Unido tem sido oferecido a um maior número de alunos (ibid., p.8).

Pelo que pudemos observar neste capítulo, a Inglaterra e todo o Reino Unido desenvolveram durante o século XIX uma trajetória envolvendo o ensino de música em sistema coletivo jamais vista até então. Influenciados por pensadores que tinham por proposta diminuir a diferença na qualidade de vida entre as diferentes classes sociais, foram criados diversos núcleos de ensino de canto e posteriormente ensino de instrumentos musicais, destinados à população de trabalhadores e familiares de baixa renda. Estas iniciativas geraram uma grande quantidade de músicos e cantores amadores, além de fomentar a produção de uma grande quantidade de músicos profissionais e professores de música, e aquecer o mercado de instrumentos musicais, partituras e acessórios.

Socialmente estas iniciativas tiveram grande importância, pois beneficiaram a população trabalhadora, oferecendo lazer, entretenimento e cultura a um baixo custo, proporcionando melhor qualidade de vida aos envolvidos, estando em sintonia com o pensamento de relevantes educadores e filósofos do período tais como: Caroline Fry, H.R. Haweis e Johann Heinrich Pestalozzi.

Os projetos educativos envolvendo o ensino de música no Reino Unido estiveram fortemente ligados à educação não formal passando em seguida para as instituições formais de ensino, chegando ao ensino de violino nas escolas públicas.

Podemos perceber que o Movimento de *Maidstone* envolveu três grandes forças que trabalharam simultaneamente sem, no entanto, interferir diretamente nas atividades das outras. Em primeiro lugar o Sistema Educacional Público, que manifestou o interesse de que seus alunos estudassem instrumento, predominantemente violino, em suas unidades escolares em período fora do horário letivo. Com este propósito os responsáveis pelas escolas cederam o espaço para esses encontros, além de divulgar entre os familiares dos alunos a proposta de implantação destes programas de ensino de cordas.

Em segundo lugar a empresa Murdoch se comprometeu a vender todo material didático além de instrumentos e acessórios, e muitas vezes até indicar um professor. Em seguida vieram os professores, que cobravam como profissionais autônomos e ensinavam os

alunos das escolas a usar o material e tocar os instrumentos vendidos pela Murdoch. Uma parcela desses professores se uniu e criou a NUSO, terceira força dentro do projeto. É possível observar que esta estrutura obteve grande êxito e talvez seu final tenha sido apenas reflexo da mudança dos tempos. Mas o fato é que o processo de educação musical em massa iniciado no Reino Unido na primeira metade do século XIX, bem como seus desdobramentos na primeira metade do século XX, consolidaram-se num fenômeno educacional de grande magnitude no processo civilizatório humano, e fragmentos deste projeto são encontrados até hoje, como partituras e violinos à venda, além da grande influência na cultura britânica, haja vista a grande importância dada ao ensino de música nas escolas do Reino Unido.

Os dez objetivos propostos pelos integrantes da NUSO no período de sua criação merecem atenção, uma vez que serviram de diretrizes para a elaboração dos planos e metas da entidade, propiciando excelentes resultados, sendo indicados para qualquer entidade interessada em desenvolver projetos semelhantes em qualquer país.

Finalmente, constatamos que as sementes plantadas em prol do ensino de música instrumental voltaram a germinar a partir dos anos de 1950 no Reino Unido, sendo, na segunda metade dos anos de 1980, identificados aproximadamente 2.500 professores de instrumentos musicais trabalhando em período integral e mais de 4.000 trabalhando em período parcial na rede pública da Inglaterra. Destes, 40% ensinavam instrumentos de cordas friccionadas, estimando-se que 362 mil alunos participaram de classes de instrumentos musicais, a partir dos cursos oferecidos pela rede pública local. Pesquisas posteriores apontaram ainda para um crescimento destes números nas décadas seguintes.

6 O ENSINO DE CORDAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NORTE-AMERICANAS.

Serviram de subsídio para a produção deste capítulo os textos de:

DEVERICH, Robin K., **Maidstone Movement**: Influential British Precursor of American Public School Instrumental, publicado no Journal of Research in Music Education (1987). Esta publicação foi de fundamental importância para a compreensão do movimento que propiciou a implantação do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas nas escolas públicas britânicas, denominado *Maidstone Movement*. Deverich é na atualidade um dos mais importantes pesquisadores norte-americanos envolvido com a temática referente ao desenvolvimento do ensino coletivo de violino no Reino Unido e suas influências no ensino coletivo dos Estados Unidos.

BIRGE, Edward, **History of Public School Music in the United States**. Virginia: Music Educators National Conference, 1966. Birge foi um pioneiro na pesquisa relativa ao ensino de música nas escolas públicas da América do Norte. Esta publicação é uma das mais antigas referências a este respeito, sendo sua primeira edição datada de 1928. Nela encontramos o relato do professor Charles Farnsworth, que fora enviado de Boston (EUA) para o Reino Unido, com o propósito de estudar os processos pedagógicos que envolviam o ensino coletivo de violino nas escolas públicas.

GARVERICK, Jan. **Selected Pedagogical Needs of the String Class as Addressed in the Compositions of Carol Nunez**. A publicação contém o itinerário desenvolvido pelo projeto de ensino coletivo de instrumentos de cordas nas instituições públicas, descrevendo suas abordagens pedagógicas.

GILLESPIE, Robert, HAMANN, Donald. **The Status of Orchestra Programs in the Public Schools**. Journal of Research in Music Education, 1998 46: 75. P.75-86. Este artigo foi de fundamental importância para entendermos como o ensino de instrumentos de arco foi se desenvolvendo nas escolas públicas norte-americanas, quais ganhos e obstáculos os professores, diretores e alunos têm enfrentado para manter esta atividade artística e educacional em suas instituições.

6.1 INFLUÊNCIAS DO MOVIMENTO DE MAIDSTONE NA AMÉRICA DO NORTE

O ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas foi introduzido nas escolas públicas dos Estados Unidos em larga escala a partir da influência do movimento de *Maidstone*, principalmente a partir dos relatos do professor de música Albert G. Mitchell. No entanto alguns professores norte-americanos já haviam experimentado este tipo de abordagem pedagógica em academias de música, fora do ambiente escolar propriamente dito. Nos relatos encontrados constatamos que, em geral, o número de alunos participantes em sala era menor que o relatado no Reino Unido. Constatamos ainda que estes projetos desenvolvidos nos Estados Unidos da América, ainda no século XIX, não atingiram amplitude nacional.

A primeira proposta de ensino coletivo de instrumentos de arco levada a cabo na América do Norte faz referência a Lewis A. Benjamin e sua família. Por mais de meio século, de 1847 até a segunda década do século XX, Lewis, juntamente com sua esposa, filho e nora, ensinaram música vocal e instrumental em sistema coletivo nas academias situadas em Nova York, Brooklyn, Philadelphia, Camden e Pittsburg (in GARVERICK, 1998, p.13).

Segundo relatos, os Benjamins organizaram orquestras com aproximadamente 400 jovens instrumentistas de cordas iniciados em sistema coletivo. Estas classes coletivas eram formadas por grupos de crianças de 5 a 8 alunos. Lewis A. Benjamin escreveu o mais antigo método de ensino coletivo de cordas conhecido nos Estados Unidos, denominado *The Musical Academy*, publicado em Nova York em 1851.

Esse é o primeiro relato de ensino coletivo de cordas bem-sucedido nos EUA. Lewis era uma pessoa bem informada e bem relacionada no meio pedagógico musical da época, sendo amigo de alguns dos mais eminentes professores, entre eles, Lowell Mason. Lewis Benjamin Jr. seguiu os passos do pai, tornando-se músico, professor, vendedor e editor de música (ibid., p.13,14).

Outro pioneiro no ensino coletivo de cordas dos EUA foi Eben Tourjee, que iniciou seu ensino coletivo de violino no ano de 1851, em Warrick, Rhode Island. O professor cobrava um dólar por 20 aulas e, este valor, considerado baixo até mesmo na época, possibilitava a participação de muitos estudantes.⁶⁶ No ano de 1867, Tourjee e Robert Goldback fundaram o New England Conservatory of Music em Massachusetts,

⁶⁶ Podemos constatar no relato, mais uma vez, que o baixo custo das aulas em sistema coletivo é um grande motivador para o ingresso de muitos estudantes no aprendizado de instrumentos de cordas e este fato se faz sentir até hoje.

provavelmente, segundo Garverick, seria a primeira escola de música do gênero na América⁶⁷ (HITCHCOCK e SADIE, apud GARVERICK, 1998, p.14).

Sollinger (1971) relata a existência de classes coletivas de violino também em Cotton Plant, Arkansas, nos anos de 1850, tendo como professores James e Joseph Howel. Já em 1859 esses mestres utilizavam o livro de autoria de ambos – o *New-Class Book*. A única cópia desta publicação pertence à Biblioteca do Congresso Norte Americano (SOLLINGER, apud GARVERICK, 1998, p.14).

No início do século XX as práticas instrumentais coletivas foram incorporadas às escolas públicas e creditadas como matérias eletivas, influenciadas pelo sucesso do projeto de *Maidstone*, implantado no Reino Unido e trazido para a América por Albert G. Mitchell, professor-supervisor de música da rede pública de ensino, em Boston.

Na virada do século XX, o movimento em prol do ensino coletivo de música instrumental passou a ganhar força nas escolas públicas dos Estados Unidos, tornando-se uma nova possibilidade educacional e produzindo um grande impacto na coletividade musical da época.

Ao tomarem conhecimento da existência do projeto musical desenvolvido na Inglaterra, na cidade de Maidstone, supervisores de música americanos decidiram enviar um representante para investigar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelos seus participantes. O escolhido foi o professor Charles Farnsworth, que exercia atividades pedagógicas na Universidade de Columbia. (HAMMAN e GILLESPIE, 2004, p.14). Contudo, foi Albert G. Mitchell o responsável pela implantação do ensino de instrumentos de arco nas escolas públicas norte-americanas, baseado no projeto de Maidstone.

Em 1910 Mitchell já era instrutor de música em classes do ensino médio em Boston e obteve um afastamento remunerado, para pesquisar como funcionavam as classes de ensino coletivo de violino na Inglaterra. Ao retornar, Mitchell implantou este ensino coletivo em diversas escolas públicas de Boston e criou o método “*Mitchell Class Method*”, publicado pela “*The Oliver Ditson Company*”.

Em 1911, Mitchell recebeu autorização para introduzir o ensino coletivo de violino na *Thomas N. Hart School*, localizada na região sul de Boston, fora do horário letivo (KOSTICK apud DEVERICH, 1987, p. 48). A. Mitchell relata que Boston foi a primeira cidade norte-americana a implantar o ensino de violino coletivo em escolas públicas:

⁶⁷ O termo “primeiro da América”, provavelmente está relacionado ao caráter instrumental, pois como visto anteriormente, os conservatórios se dedicavam essencialmente às atividades voltadas à música vocal na América oitocentista. Outro fator que o diferenciava das outras instituições de ensino musical é que esse era um conservatório independente, ou seja, não era mantido por organizações governamentais.

A despeito de meu retorno em 1911, cheio de entusiasmo e determinação para fazer o que pudesse para tomar partido das atividades desenvolvidas na Europa, recebi permissão da diretoria das escolas de Boston para organizar aulas de violino, sob minha responsabilidade e no meu tempo. Essas aconteceram depois do horário de aula, das quatro às cinco da tarde. Nenhum pagamento foi cobrado dos alunos e cinco classes foram formadas, contendo entre dezesseis e vinte pupilos. Os livros vieram da Inglaterra, e as crianças compraram seus próprios violinos. Alguns não tinham cavaletes, muitos não tinham cordas e os arcos, em muitos casos, tinham um formato familiar a Robin Hood. Ao final do ano, tivemos uma apresentação, da qual pude observar várias coisas. Após o segundo ano, o diretor de música pediu que eu abandonasse meu trabalho no ensino médio e dedicasse todo meu tempo para a instrução instrumental.⁶⁸ (MITCHELL, Apud BIRGE 1966, p.194, 195, tradução nossa)

Novas classes foram formadas em vários distritos, sendo reconhecidas como parte regular do trabalho escolar; professores foram treinados e pagos para atuarem como assistentes de Mitchell. Aos pupilos cabia a compra de seus próprios violinos; os livros e textos autorizados eram fornecidos pela Prefeitura local. Um cartão semanal de prática deveria ser assinado pelos pais, informando se o aluno havia estudado o seu instrumento em casa, meia hora por dia.

Apesar da estrutura fornecida, este professor enfrentou algumas dificuldades. A primeira delas foi que os livros importados não foram capazes de produzir resultados pedagógicos satisfatórios. Por outro lado, Mitchell considerava que os treinamentos nas escolas normais e conservatórios destinados a preparar novos professores, com o propósito de atuarem no ensino coletivo de instrumentos de arco, não eram suficientes, pois esses professores sempre precisavam de sua orientação:

Pareceu-me naquele momento imperativamente necessário que eu trabalhasse em melhores livros, então, sobre este ponto de vista, gastei muitos papéis de música para escrever novos exercícios e músicas aplicando-as em sala de aula para anotar as restrições das crianças; então eu escrevi o livro *Class Method for the Violin*.⁶⁹ (MITCHELL, Apud BIRGE, p.196, tradução nossa)

Muito embora o ensino coletivo de instrumentos de arco já existisse fora do ambiente escolar, conforme mencionado anteriormente, Mitchell ficou conhecido como o “Pai do Ensino Coletivo Instrumental na América”. Wassell, em seu trabalho *Class String Instruction in America*, datado de 1965, notou que Mitchell mereceu este título por realizar o primeiro

⁶⁸ Upon my return home, in 1911, filled with enthusiasm and with a determination to do what I could to keep pace with the activities in Europe, I received permission from the Boston School Board to organize violin classes upon my own responsibility and in my own time. They were held after school hours from four to five o'clock. No fees were asked. Five classes were formed, each having from sixteen to twenty pupils. The textbook came from England. The children brought their own violins. Some had no bridges, many had no strings, and the bows in too many cases were of the shape familiar to Robin Hood. At the end of the school, a demonstration was given from which I learned many things. After the second year, the director of music procured permission to me to leave my high school work, and to devote all my time to instrumental instruction.

⁶⁹ It appeared imperatively to devise a better textbook, so with this in view, I spent much time and several quires of music paper in writing new exercises and pieces and trying them out in the classroom to note the children reactions. Thus I wrote a “*Class Method for Violin*”.

estudo sério sobre o tema, ensinando as turmas com sucesso, além de que ele escreveu um método de grande difusão na época e inventou maneiras de promover avanços nas técnicas de ensino dos instrumentos de corda para crianças (WESSELL apud GARVERICK, 1998, p.15,16).

Em 1914 as classes de ensino coletivo de violino passaram a fazer parte da matriz curricular das escolas públicas de Boston e, em 1920, Mitchell recebeu autorização para expandir o ensino coletivo para outros instrumentos como trompete, trombone, flauta e percussão.

Segundo Deverich (1987. p. 49), o método de Mitchell aparentemente foi bem popular, sendo por diversas vezes recomendado no *Music Supervisors Journal*, além de ter sido adotado em diversas cidades americanas e vendido em boa quantidade em determinado período, proporcionando ao autor um bom rendimento. Em 1917, um supervisor de música chamado Joseph Maddy visitou uma classe de ensino coletivo de violino em Ithaca, Estado de Nova York, que adotava o método de Mitchell. Ele ficou impressionado e, por conta disso, implantou um curso usando o mesmo método em Rochester, no mesmo estado.

Após alguns anos, Maddy tornou-se professor universitário e, em 1922, criou juntamente com Thaddeus Giddings, um método denominado *The Universal Teacher*, incluindo o ensino coletivo para todos os instrumentos de cordas friccionadas (GARVERICK, 1998, p. 16). Esse foi o primeiro método de ensino coletivo heterogêneo⁷⁰ para instrumentos de cordas produzido na América que tivemos conhecimento.

Professores vinculados à *American Music Teachers Association* puderam ouvir as teorias de Mitchell referentes ao ensino de violino, durante a conferência realizada em 1920 na Filadélfia, denominada *Music Supervisors National Conference* (MSNC). Durante a conferência, o professor apresentou o trabalho pedagógico que vinha desenvolvendo em Boston. A comunicação foi publicada no *MSNC Journal*, datado de 1920. Independente disso, os professores de música aprenderam muito mais a respeito dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos por Mitchell, observando suas aulas em Boston.

Era possível ter acesso à metodologia de Mitchell nos cursos de verão oferecidos na *New York University*, utilizando o seu método *The Public School Class Method for Violin*, dividido em dois volumes; o primeiro datado de 1912, e o segundo de 1915.

⁷⁰ O ensino heterogêneo ocorre quando as classes são formadas por mais de um naipe de instrumentos, aprendendo simultaneamente. Quando as classes são separadas por instrumentos, ou seja, classes contemplando só violinos, viola, classes de violoncelos ou classes de contrabaixo, denominamos de ensino homogêneo. Quando as duas formas ensino se intercalam no decorrer do curso denominamos o ensino misto.

Deverich buscou averiguar se os métodos criados por Mitchell tinham alguma similaridade com o método *The New Maidstone Violin Tutor* (NMVT), usado no Reino Unido. Nessa análise ele constatou algumas similaridades quanto aos materiais descritivos e fotos de como segurar corretamente o instrumento e o arco, quadros indicando digitações e instruções de como afinar o instrumento. Na quinta edição do livro americano houve o acréscimo de uma sessão contendo material didático com rudimentos de teoria musical, os quais já haviam sido usados no livro britânico. A quantidade de exercícios e peças encontradas no NMVT e no livro de Mitchell também eram similares, inclusive quanto ao tipo de peças selecionadas.

Contudo, não foi encontrada nenhuma semelhança com relação aos fundamentos de como tocar o violino. Cada método abordava metodologias diferentes quanto ao uso de digitações, arcadas, fórmulas de compassos, ritmos e tonalidades (DEVERICH, 1987, p. 50).

Deverich observou que o NMVT de *Maidstone* buscou partir de uma maneira simples de instrução e, gradualmente, acrescentava novas concepções com elementos mais complexos. O método de Mitchell, por sua vez, progredia de maneira mais acelerada chegando a abordar elementos que não foram expostos no método britânico, como o uso de cordas duplas, *pizzicatos* e tonalidades menores. Deverich conclui que, a despeito das semelhanças apresentadas, Mitchell não buscou criar uma cópia do método de *Maidstone*.

Durante a elaboração da minha pesquisa foram inúmeras as tentativas para obter uma cópia do método *The New Maidstone Violin Tutor*, sem obter êxito. Em visita à Inglaterra, constatamos que até mesmo a Biblioteca Pública da cidade de Maidstone estava desprovida de um exemplar deste livro, fato que nos impediu de realizar uma análise mais detalhada do mesmo, o que seria muito importante para podermos criar critérios comparativos deste que foi o primeiro método de ensino coletivo de cordas usado em larga escala, com os métodos que o sucederam nos EUA e, no Brasil, no SESC.

Quanto ao livro *The Public School Class Method for Violin*, de autoria de Mitchell, encontramos uma cópia da edição de 1916, o que nos permitiu tecer algumas análises. No prefácio da primeira edição, datada de 1912, o autor inicia dizendo que o livro é resultado de anos de investigação e observação dos métodos empregados na Europa no ensino em escolas públicas e particulares, além de muitas experiências feitas por ele nas escolas públicas de Boston, em classes contendo de 10 a 20 alunos sem conhecimento prévio do instrumento.

Mitchell relatou no prefácio da primeira edição de seu método que o conteúdo teórico-musical contido nele, sempre que possível, esteve correlacionado aos conteúdos desenvolvidos nas práticas vocais realizadas nas instituições em que atuou.

No prefácio da segunda edição Mitchell relata que, embora não tenha feito nenhuma alteração no método, acrescentou apenas as indicações de dedilhado e arcadas para facilitar ainda mais o estudo do instrumento.

Na terceira edição, datada de 1914, adicionou uma generosa quantidade de exercícios fáceis, criados com o propósito de encorajar a leitura e manter o interesse dos alunos.

O método de Mitchell comporta 8 fotos com textos explicativos, demonstrando como o aluno deveria segurar o violino e o arco; um desenho do instrumento e do arco com o nome de cada uma das partes desse instrumento e um quadro contendo o braço do violino e suas notas, com a sugestão de que o aluno copiasse esse desenho para colocá-lo sobre o espelho do instrumento, quando fosse estudar.

FIGURA 52 - Maneira de segurar o violino segundo Mitchell.



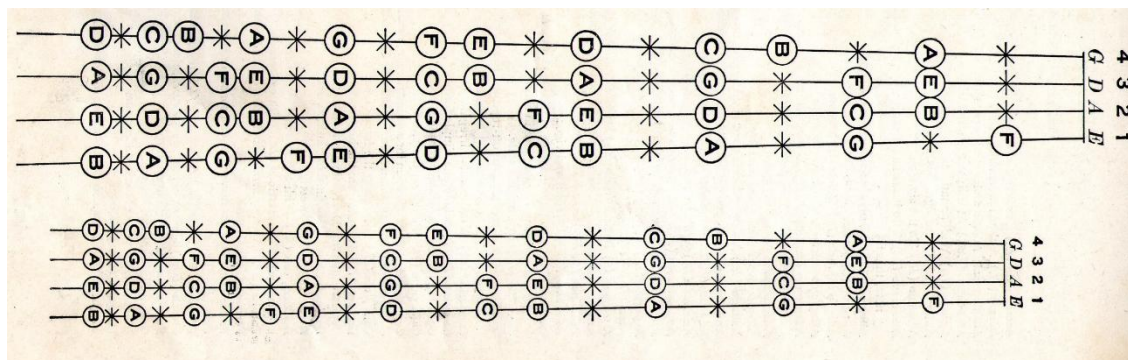
Fonte: *Public School Class Method for the Violin*, 1916.

O primeiro capítulo é constituído de textos teóricos que indicam como o aluno deve segurar o violino e o arco, como deve ser o posicionamento e ação dos dedos da mão esquerda, a ação do arco, o relaxamento do pulso, a afinação das cordas, o solfejo das notas e os cuidados com o instrumento. Ao final do primeiro capítulo, Mitchell faz considerações a respeito do uso do quadro de notas comentado anteriormente, que deveria ser anotado no papel e colado sobre o espelho do instrumento para facilitar a visualização das notas.

No método, Mitchell relata que quando ele implantou as aulas de violino fora do horário letivo nas escolas públicas de Boston, em 1911, começou proibindo o uso de qualquer

tipo de gráfico no espelho do instrumento. Não satisfeito com os resultados obtidos, ofereceu a uma classe desenhos contendo a digitação das notas do braço. O ganho nesta classe foi tão acentuado em comparação às outras, que ele se convenceu da necessidade de empregar os quadros de notas em sala de aula. Foi quando Mitchell passou a oferecer aos alunos desenhos contendo a digitação das notas do braço, como os seguintes:

FIGURA 53 - As notas musicais e o espaçamento no espelho do violino.



Fonte: *Public School Class Method for the Violin*, 1916.

Na figura acima estão representadas as notas nas dimensões referentes a dois tamanhos de violinos: O 4/4, que corresponde ao violino usado por adultos e o 3/4, com dimensões menores. Estas proporções foram reduzidas em nossa pesquisa já que a figura tem um caráter ilustrativo. No método de Mitchell, elas estão representadas em suas reais dimensões, pois o aluno deveria inicialmente visualizar esses espaçamentos, mesmo considerando a importância que ele dava à percepção auditiva no processo de aprendizagem. O método mostra claramente que a visualização e a audição andam de mãos dadas⁷¹ (MITCHELL, 1916, p.7).

O segundo capítulo é totalmente dedicado ao manuseio do arco e a produção sonora, envolvendo conceitos teóricos e poucos exercícios sobre a corda *La* solta. No terceiro capítulo é que os exercícios surgem, sobre a corda *La*, usando as notas *La*, *Si*, *Do#* e *Ré*.

⁷¹ When he inaugurated afterschool classes in violin playing in Boston Public Schools in 1911, the author started out by forbidding the use of any kind of fingerboard chart. Not being satisfied with the results obtained he supplied one class with fingerboard chart. The marked gain in the progress of this class compared with others convinced him of the usefulness of the charts in class teaching. The pupil must visualise spacings as an initial process. He would not, however, have his readers conclude that Mitchell Method ignore the ears plays. The contents of the book show clearly that visualization and auralization go hand in hand.

Neste exercício de Mitchell percebemos o caráter escalar do estudo; no entanto, a maior parte do material que compõe o método é fundamentado em melodias de autores diversos que apresentam maior expressividade musical e diversidade de elementos melódicos e rítmicos. Os capítulos deste método são bem curtos – em média quatro a oito páginas.

No Capítulo VII o autor introduz o uso das ligaduras nas melodias, o uso do 4º dedo na mão esquerda e a escala de Sol Maior. No Capítulo IX ele utiliza a escala de Do Maior e intensifica os exercícios com ligaduras. As músicas que integram o método são trechos de músicas de concerto e canções folclóricas, além dos exercícios elaborados pelo próprio autor. As tonalidades trabalhadas neste primeiro volume são as de Ré Maior, Sol Maior, Do Maior, Lá Maior, Fá Maior, Sib Maior e Mib Maior.

No último capítulo encontramos peças mais extensas em tonalidades maiores diversificadas, com grande frequência de acidentes ocorrentes. A última página contempla uma série de sete escalas maiores e suas homônimas na forma menor melódica, possivelmente como preparação para o volume 2.

O método tem 76 páginas, divididas em 14 capítulos e não é indicado para o ensino coletivo heterogêneo, principalmente devido à tessitura dos exercícios sugeridos a partir do capítulo VI. Nele não encontramos nenhuma indicação por parte do autor que apontasse para o tempo médio previsto para que esse itinerário pedagógico fosse cumprido.

Uma diferença deste método para os métodos modernos referentes ao ensino coletivo é que hoje geralmente eles são escritos para os quatro naipes de instrumentos. Outra diferença é o uso de áudios que geralmente acompanham os métodos para instrumentos de cordas, pois eles dão um bom referencial de ritmo, entonação e interpretação, sendo que neste aspecto o professor Sinin'shi Suzuki foi um pioneiro.

Embora Mitchell tenha sido o responsável por levar o movimento de Maidstone para a América, poucas similaridades metodológicas foram encontradas na abordagem do professor, se comparada à matriz britânica. Deverich destacou algumas similaridades com as classes britânicas, entre elas: a sugestão de 15 estudantes por classe em média, o uso de dois quadros grandes para complementar o ensino com livro, o uso do piano para dar suporte rítmico e harmônico, a fixação de uma escala de papel com as marcações das notas sobre o espelho do instrumento.

Mitchell também tentou que seus alunos adquirissem instrumentos com baixo custo, baseado na ideologia de *Maidstone*, na qual toda criança poderia aprender um instrumento musical, independentemente de sua situação financeira. Outra intenção de Mitchell foi repassar a ideia de que os professores de ensino coletivo de violino deveriam centralizar os

esforços no propósito de educar as massas estudantis e não necessariamente se esforçar para produzir violinistas refinados (DEVERICH, 1987, p. 51).

Os professores de músicas que exerceram atividades pedagógicas nos Estados Unidos no primeiro quarto do século XX certamente tiveram conhecimento do Movimento de Maidstone, por intermédio das adaptações feitas por Albert Mitchell ou pelos artigos e conferências realizadas pelas *Music Education Conferences*. Dessa forma, os educadores estiveram expostos aos acontecimentos por meio destes artigos, aulas e textos de Farnsworth, Scholes, Mitchell e Stoerving. No entanto, a maneira como esses professores usavam esses métodos em suas aulas não está muito clara.

Deverich (1987, p. 52) escreve que, a partir das leituras dos artigos veiculados em jornais da época, como o *Music Supervisors Journal*, não foram encontradas evidências do uso do método de Maidstone ou de Mitchell nas escolas públicas americanas, embora pareça que o método de Mitchell tenha sido adotado em instituições de ensino durante os primeiros anos do século XX. O interesse por esta forma de ensino de música era grande e, por volta de 1922, haviam ao menos 1600 supervisores de música envolvidos com a formação instrumental dos jovens nas escolas públicas americanas. De 1912 a 1929 já haviam sido publicados ao menos 63 métodos dirigidos ao ensino coletivo de violino no país, o que demonstra ter havido um grande interesse pelo assunto por parte dos músicos e professores de instrumentos musicais da época. Deverich apontou a existência de uma grande variedade de métodos usados pelos professores oriundos de Nebraska, Michigan, Illinois, Nova York, Indiana e Califórnia nesse período.

Pudemos constatar que o Movimento de Maidstone influenciou de certa maneira o ensino coletivo de instrumento nos EUA, uma vez que Mitchell criou seu método seguindo algumas propostas veiculadas pelo método *The New Maidstone Violin Tutor*, buscando, além disso, aperfeiçoar os pontos que considerava necessários. Além do mais, o movimento de Maidstone vislumbrava uma proposta de ensino onde crianças oriundas de famílias de baixa renda pudessem aprender a tocar um instrumento de forma economicamente possível.

6.2 O ENSINO HETEROGÊNEO DE INSTRUMENTOS DE ARCO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NORTE-AMERICANAS NO SÉCULO XX

Pesquisas realizadas no período correspondente ao início da década de 1920 apontaram para a existência de 278 orquestras escolares num espectro de 359 cidades americanas. Neste período, professores passaram a experimentar o ensino heterogêneo,

ormando classes com grupos de diferentes naipes simultaneamente, mesmo com alunos iniciantes (HAMANN e GILLESPIE 2004, p.15). Uma das séries mais usadas de métodos de ensino heterogêneo da época foi o *The Universal Teacher*, escrita por Joseph E. Maddy e Thaddeus P. Giddings, já mencionado anteriormente.

Nos anos 30 do século XX o número de orquestras de cordas nas escolas passou por um processo de estagnação, enquanto que o número de bandas começou a crescer, tornando-se predominante nas escolas de ensino médio, o que provocou o aumento nas vendas de instrumentos de sopro.

Nesse momento foram publicados os livros *Gamble Class Method for String*, por Fischel e Bennett, em Chicago, datado de 1930. Em 1934 foi publicado o livro *Don Morrison String Class System* em Boston. Em 1936 foi publicado em Nova York o *The Aeolian String Ensemble Method*, escrito por George Dasch e Aeilian Bennett, publicado por Carl Fischer; nele constam exercícios e peças harmonizadas em quatro partes para ensino heterogêneo de cordas. Outro trabalho que continha quatro vozes harmonizadas foi o livro *Merle Isaac String Class Method*, de M.M. Cole de Chicago. (GARVERICK, 1998, p.17).

Garverick relatou em seu livro uma pesquisa quantitativa realizada por Sollinger em 1971, envolvendo ensino de instrumentos de arco. Nessa pesquisa Sollinger constatou que entre 1851 e 1911 foram publicados 16 métodos, sendo nove destinados ao ensino de violino e sete visando à utilização em classes coletivas, no entanto, estes métodos não se destinavam ao ensino nas escolas públicas e, sim, para uso em academias e escolas de música.

Entre 1912 e 1918 foram publicados oito livros destinados ao ensino de violino. O período de 1919 a 1929 foi de grande expansão para o ensino de cordas coletivas nas escolas públicas norte-americanas, devido aos resultados obtidos e divulgados pelos professores e instituições de ensino que se propuseram a implantar esse tipo de ensino musical. Esta expansão se refletiu no número de publicações voltadas ao segmento. Foram 51 métodos para violino, dois para violoncelo e oito para classes mistas. Durante a grande depressão dos anos 30 e 40, foram publicados um total de 71 livros, sendo que 33 eram destinados ao ensino de violino, 34 para classes coletivas de cordas, dois para violoncelo, um para contrabaixo⁷² e um para viola.

Segundo Sollinger, de 1941 a 1946, houve um declínio na economia norte-americana afetando diretamente o ensino coletivo de cordas. Neste período, apenas oito livros de violino foram criados, sendo dois para o ensino coletivo.

⁷² Esta foi a primeira informação que encontramos referente a um método específico para contrabaixo produzido nas Américas.

Na década de 1940 o autor destaca, por grau de importância, o livro *String Class Method*, publicado no ano 1948, de autoria de Waller, o qual afirma ter sido um dos primeiros autores a comprovar que o ensino coletivo heterogêneo de cordas poderia ser bem-sucedido (SOLLIGER apud GARVERICK, 1998, p.18).

Embora metodologicamente programas de orquestras de cordas estivessem bem estabelecidos, os mesmos se esforçavam para se manter ativos no ambiente escolar nos anos de 1940 e 1950. O desenvolvimento e a criação de novos métodos para grandes grupos de cordas se apresentou de maneira tímida neste período, tendo ainda os professores de ensino de cordas algumas dificuldades para recrutar novos pupilos. Alguns professores adotaram uma atitude bastante elitista, permitindo apenas a alunos brilhantes integrarem suas classes, o que contradizia o espírito inicial a destinado ao tipo de programa, bem como o acesso mais restrito dos jovens a esta modalidade de ensino.

Como agravante, era comum neste período a escola possuir apenas um professor de música, o qual muitas vezes se sentia mais preparado para o trabalho com bandas, deixando de lado a atividade com os grupos de corda. Outro fator que prejudicava o programa de orquestras e o ensino coletivo de cordas nas escolas era a escassez de cursos de treinamento para estudantes que apresentavam interesse em se tornarem instrutores de música, diminuindo o número de profissionais preparados para desenvolver esta função.

Como resposta ao declínio no ensino de instrumentos de orquestra, foram criadas, no final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, associações profissionais como a *American String Teachers Association* (ASTA), com o propósito de promover o interesse e a participação de estudantes do ensino fundamental, médio e superior nos processos educacionais envolvendo cordas e práticas orquestrais nas instituições escolares, dar suporte aos seus membros para auxiliar na produção de um ensino em nível de excelência na área de cordas, oferecendo a possibilidade de participação da comunidade, agindo como agência promotora de atividades de interesse do grupo.

Outra associação criada neste período foi a *National School Orchestra Association* (NSOA), com o objetivo de promover eventos envolvendo educação e performances artísticas. (HAMANN e GILLESPIE 2004, p.16). O período entre 1950 e 1960 é geralmente chamado de o “Renascimento das Cordas” na história do ensino coletivo, devido às atitudes positivas de pessoas e instituições ligadas à área, no esforço de promover o renascimento da profissão de professor de instrumentos de arco nas escolas norte-americanas. (GARVERICK, 1998, p.18).

6.3 ATUAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EM PROL DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E OS PROGRAMAS DE ENSINO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Outro fator que fomentou as iniciativas envolvendo o ensino de instrumentos de cordas nas escolas americanas foi a formação de um comitê para o desenvolvimento de um plano nacional para o ensino de cordas, denominado *National String Planning Committee*, em cooperação com a *Music Educator National Conference* (MENC), *String Teachers Association* (ASTA), a *Music Teachers National Association* (MTNA) e a *National Association of Schools of Music* (NASM), as quais foram criadas com o objetivo de dar suporte a todos os esforços de professores envolvidos no ensino de cordas (GARVERICK, 1998, p.18,19).

Durante os anos de 1960 foram organizados diversos simpósios para discutir questões e problemas referentes à educação musical na América do Norte. Estes encontros tinham como propósito avaliar os pontos fortes e fracos dos programas de música nas escolas, além de buscar orientar suas diretrizes. Esse intercâmbio de ideias provocou impactos na educação musical. Claude Palisca, musicólogo da Universidade de Yale, obteve uma verba federal proveniente da *United States Office of Education-cooperative Research Program*, para organizar e dirigir uma conferência de 31 participantes, para investigar o ensino de música nas escolas. Esta conferência foi denominada *Yale Seminar on Music Education* e ocorreu de 17 a 28 de junho de 1963 no campus da Universidade de Yale em New Haven, Connecticut. Essa foi a primeira conferência patrocinada pelo governo norte-americano destinada ao ensino de artes.

Um fator negativo referente ao referido seminário foi o fato de que poucos professores de música foram convidados a participar como conferencistas; representantes da MENC foram convidados, mas apenas como ouvintes, sendo que os conferencistas eram compositores, performers, regentes, musicólogos, professores universitários e poucos professores da rede pública⁷³. O fato é que este seminário foi importante e serviu de incentivo para a organização de outros seminários.

Uma consequência direta da conferência em Yale foi o projeto apresentado pela *Juilliard School*, proposto por Guideon Waldrop, patrocinado pela Secretaria de Educação

⁷³ Este tipo de procedimento infelizmente também é costumeiro em nosso país. Os ordenamentos pedagógicos são elaborados, frequentemente, por legisladores que não participam ativamente do ensino musical tanto na rede pública como na rede privada, e neles não consta também o sentido prático e a participação de docentes que vivem essa experiência diuturnamente.

Norte-Americana. Para o projeto, foi disponibilizada uma verba de D\$ 308.310,00, destinada à produção de material didático, tendo como público alvo as crianças em idade escolar, desde a pré-escola até o sexto ano do programa de música. O diretor do projeto foi Vittorio Giannini, pertencente ao corpo docente da *Juilliard School*. Esse primeiro trabalho envolveu história e apreciação musical. Verbas posteriores possibilitaram a produção de materiais didáticos na área vocal e instrumental, com o propósito de auxiliar os professores em sala de aula; entretanto o material produzido se mostrava muito difícil para os níveis propostos⁷⁴, conforme apontado por Garverick (ibid., p.24).

O ensino coletivo de cordas friccionadas teve períodos de alta e baixa atuação, e os dados por nós levantados apontam para uma grande queda entre os anos de 1960 e 1980.

Em 1962 os pesquisadores apontaram que 66,7% das escolas de ensino médio ofereciam práticas de cordas em suas escolas públicas; esta porcentagem caiu para 16,7% no ano de 1989 (SMITH, 1997, p.651).

Para obtermos informações referentes ao ensino de instrumentos de cordas friccionadas nas escolas públicas e particulares americanas entre os anos de 1980 e 2010, baseamo-nos em dados publicados em periódicos e revistas. Desses artigos destacamos os dados a seguir:

Gillespie e Hamman, (1998) apontaram que as classes para iniciantes geralmente eram oferecidas para os alunos matriculados nos 4º, 5º ou 6º anos do ensino fundamental. O ensino era predominantemente heterogêneo, ou seja, com os quatro naipes de cordas ou parte destes, simultaneamente, com a combinação do método Suzuki e outros mais tradicionais. A pesquisa apontou que das escolas de primeiro e segundo grau pesquisadas, 7,5% do total dos alunos participavam das atividades envolvendo o ensino de cordas friccionadas em sistema coletivo.

Os autores verificaram uma tendência de crescimento no número de participantes e projetos envolvendo ensino de cordas nas escolas norte-americanas nos últimos anos; no entanto, verificou-se que instituições com maior número de alunos estavam aparentemente mais propensas à implantação de cursos de cordas em sistema coletivo e práticas orquestrais.

Observamos que embora haja uma grande quantidade de programas de ensino de instrumentos de cordas friccionadas nos Estados Unidos, a distribuição destes programas não se dá de forma homogênea. Smith (1997) apontou que quase a metade dos distritos que ofereciam ensino de cordas estavam localizados na região Leste.

⁷⁴ Reflexo de uma proposta pedagógica que nasce e se dissemina de cima para baixo, sem se deter nas orientações propostas por docentes especializados nesse público alvo.

A autora relatou ainda que, nos distritos de comunidades de baixa renda, os programas de ensino de cordas nas escolas eram mais escassos e o tamanho dos distritos também influenciava na porcentagem de programas implantados, conforme demonstrado na tabela a seguir:

TABELA 1 - Porcentagem de programas segundo o tamanho dos distritos e poder aquisitivo da população.

	Até 1989	Década de 1990
Pequenos Distritos	14,8%	22%
Médios Distritos	48,3%	48%
Grandes Distritos	36,9%	30%
Classe Alta	-	32,1%
Classe Média	-	63,5%
Classe Baixa	-	4,4%

Constatamos, nas leituras realizadas que, embora o método do professor Albert Mitchell se distinga substancialmente do método de Maidstone, ele foi criado a partir das suas ideias bem sucedidas. Apesar de Mitchell ter sido um dos pioneiros nesta atividade na América, outros professores desenvolveram atividades relacionadas ao ensino coletivo de violino nas escolas públicas no mesmo período, sendo os relatos referentes ao Movimento de Maidstone foram os grandes motivadores para que os docentes americanos buscassem seus próprios programas de formação instrumental.

Percebemos que rapidamente as classes de ensino coletivo de cordas em larga escala tornaram-se parte permanente dos programas de música das escolas públicas norte-americanas, fato que no Reino Unido não ecorreu desta maneira, uma vez que lá elas foram introduzidas no ensino de adultos no *Mechanics' Institutes*, sendo levadas às escolas infantis muitos anos depois.

O ensino coletivo de violino, e posteriormente o de outros instrumentos, possibilitaram um grande avanço no projeto de formação de orquestras nos Estados Unidos, uma vez que permitiu a iniciação musical no instrumento aos alunos que não tinham qualquer conhecimento técnico prévio. O ensino coletivo permitiu a difusão das práticas instrumentais em larga escala, já que cada uma das classes possuía cerca de 20 alunos por turma e, conforme vimos, uma grande quantidade de classes estiveram e estão em atividade nas escolas públicas até os dias de hoje.

Esta forma de ensino coletivo atraiu também a atenção de diversos instrumentistas, pois oferecia a possibilidade de um emprego estável para os profissionais. Até hoje, nos Estados Unidos, a atividade de professor de música continua possibilitando a sobrevivência de diversos músicos.

O período entre as duas grandes guerras mundiais proporcionou grandes investimentos financeiros no sistema educacional norte-americano, os quais promoveram grandes avanços no ensino de música nas escolas públicas, diferentemente do Reino Unido, onde as duas guerras produziram efeitos devastadores na economia e, conseqüentemente, no programa de cordas das escolas públicas, resultando na falência de empresa *Murdoch & Company*.

Notamos ainda a preocupação constante do governo norte-americano em relação à qualidade do ensino de música realizado nas escolas públicas. A primeira iniciativa foi a conferência denominada *Yale Seminar on Music Education*, ocorrida de 17 a 28 de junho de 1963, no campus da Universidade de Yale em New Haven, Connecticut. Este evento contou com recursos provenientes da *United States Office of Education-cooperative Research Program*, sendo essa a primeira conferência patrocinada pelo governo destinada ao ensino de artes.

Foi possível notar, ainda, que o ensino de cordas em sistema coletivo desenvolveu um longo itinerário nos Estados Unidos da América, num período que remonta a mais de cem anos de existência, predominantemente vinculado ao ensino de crianças e jovens nas escolas públicas. Observamos que o ensino está fortemente estruturado em sólidas bases pedagógicas e alicerçado por importantes associações como a ASTA e a NAFME, além do envolvimento direto de algumas universidades, conforme consta nos artigos analisados.

Finalmente, pudemos constatar nos relatos de pesquisas analisados a existência de uma grande quantidade de programas de ensino de instrumentos de cordas friccionadas, que possibilitavam aos jovens uma proximidade com o universo musical da performance a um baixo custo, com profissionais geralmente altamente qualificados. Além disso, essa atividade também representou uma grande possibilidade dos músicos de cordas se estabelecerem profissionalmente, com uma oferta de milhares de empregos oferecidos anualmente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e discussão dos resultados, constatamos que o Centro de Música do SESC Consolação é responsável pela manutenção e gestão de um importante projeto de ensino coletivo de cordas friccionadas em nosso estado. Com 38 anos de atividade ininterruptos, oferece anualmente centenas de vagas para interessados na iniciação performática nesta modalidade de ensino, sem distinção de idade ou qualquer critério de competência, a um baixo custo.

Podemos afirmar com segurança que os objetivos projetados para a elaboração desta pesquisa foram cumpridos. Descrevemos e analisamos boa parte do trabalho pedagógico ali desenvolvido, desde a implantação do primeiro curso de ensino coletivo de cordas realizado pelo Maestro Alberto Jaffé até os dias de hoje. Aspectos históricos, socioculturais também foram objeto de análise com o intuito de verificar a função político-pedagógica desta instituição no que se refere ao ensino musical não formal realizado em nosso país. Também foi objeto de investigação um estudo comparado entre o ensino coletivo de cordas produzido no SESC Consolação e aquele desenvolvido no Reino Unido e nos EUA.

As entrevistas realizadas foram imprescindíveis para a confecção desta pesquisa, considerando-se que o SESC Consolação não possui uma política de arquivamento do trabalho pedagógico produzido pelo Centro de Música. Os relatos dos entrevistados permitiram compor, ainda que de forma sucinta, uma história da instituição. Para tanto, foram entrevistados ex-gestores, ex-professores e ex-alunos que participaram deste projeto. Também foram incorporados à pesquisa os documentos, artigos de jornais, publicações realizadas pelo SESC, contendo informações relativas ao trabalho e às atividades artísticas ali produzidas.

Durante a elaboração desta pesquisa não chegou ao nosso conhecimento qualquer investigação direcionada a avaliar o ensino coletivo de cordas produzido no Centro de Música, a não ser as dissertações de Mestrado dos ex-professores do CEM- José Leonel G. Dias e João Maurício Galindo, que reportaram os métodos que elaboraram enquanto estiveram atuantes no CEM.

As publicações de autores ingleses e norte-americanos relatando a história e a função do ensino de cordas em sistema coletivo no Reino Unido e nos Estados Unidos permitiram demonstrar como seria importante que o trabalho pedagógico produzido no SESC migrasse para o ensino formal de música, como ocorreu nesses dois países. Também deve ser revelada a importância que esses países atribuíram a essa modalidade de ensino e o quanto as pesquisas ali realizadas auxiliaram o incremento cada vez mais acentuado do ensino coletivo de

instrumento. A compreensão sobre o ensino coletivo de cordas no Reino Unido e nos EUA foi pautada iminentemente nas leituras das publicações, e serviram para apontar a responsabilidade que esses países conferiram ao ensino coletivo. Pesquisas e publicações desse porte ainda são bem restritas em nosso país.

A partir deste estudo comparativo pudemos verificar as similaridades e as diferenças de metodologia e aplicação deste ensino adotado no Reino Unido, nos EUA e no SESC Consolação. O levantamento bibliográfico efetuado trouxe ao texto maior clareza dos procedimentos adotados nestes três países quanto ao ensino coletivo de cordas.

Constatamos que o primeiro projeto envolvendo o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas no Brasil se deu graças ao empenho do violinista, professor e maestro Alberto Jaffé. Este empreendimento pedagógico só foi possível graças ao apoio financeiro do Serviço Social da Indústria (SESI) do Ceará no ano de 1975. A partir deste projeto, Jaffé foi convidado pela FUNARTE a implantar e monitorar vários centros de ensino coletivo de cordas em todo o Brasil. Este plano pedagógico ambicioso foi denominado Projeto Espiral e envolveu um grande número de profissionais e jovens estudantes de instrumentos de cordas. O primeiro núcleo do Projeto Espiral foi instalado em Brasília, para onde a família se transferiu permanecendo por um ano. Infelizmente, após poucos anos de atuação, o projeto foi abandonado, como tantos outros projetos pedagógicos ficam à deriva em nosso país.

No ano de 1978, ainda com o Projeto Espiral em fase de implantação, o Maestro recebeu uma oferta do Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo (SESC-SP) para implantar um projeto de ensino coletivo de cordas na unidade institucional Vila Nova, migrando então com a família para a cidade de São Paulo.

Durante a permanência de Jaffé e sua esposa Daisy de Luca no SESC Vila Nova, atual SESC Consolação, os grupos de cordas eram constituídos por alunos em formação no sistema coletivo heterogêneo. Os ensaios não eram separados por naipes: violoncelo, viola, violino e contrabaixo; todos os alunos aprendiam simultaneamente, na mesma sala de aula. Neste período pudemos verificar a partir das entrevistas e artigos jornalísticos uma atividade pedagógica e musical intensa por parte de Alberto Jaffé, envolvendo uma grande quantidade de concertos e a gravação de um LP.

Verificamos que o trabalho desenvolvido por Jaffé no SESC deixou profundas marcas na cultura musical paulistana, reverberadas até hoje nas instituições de ensino de música e no próprio cenário performático que apresenta uma quantidade relevante de músicos egressos advindos deste processo de iniciação musical.

A partir de 1981, com a saída de Alberto Jaffé, constatamos uma ruptura do trabalho pedagógico até então produzido, até a vinda do Maestro Samuel Kerr. Este maestro além de continuar com a proposta de ensino coletivo de cordas instituiu também o ensino de canto coral na instituição e ampliou o conceito de ensino de música atrelado às atividades socioeducativas realizadas no SESC durante as apresentações artísticas e projetos referenciados.

A partir de 1984, com a saída do Maestro Samuel Kerr, novas mudanças ocorreram na estrutura e proposta pedagógica do Centro de Música do SESC Consolação, uma vez que a função de regência passou a ser realizada pelos próprios instrutores de canto e instrumentos; a coordenação do Centro de Música do SESC foi gerida por funcionários do SESC vinculados à programação artística.

Pudemos comprovar a partir dos relatos coletados que o trabalho desenvolvido pelo Maestro Alberto Jaffé e o pensamento sócio-pedagógico atribuído ao ensino coletivo de música projetado pelo Maestro Samuel Kerr são sentidos até a atualidade e tem substanciado uma proposta pedagógica de profundo valor sociocultural e musical.

Verificou-se a partir desta pesquisa que o ensino coletivo de música implantado no SESC permitiu a um número considerável de jovens a continuar seus estudos em Cursos Técnicos e Bacharelados de Música e desenvolverem uma carreira profissional bastante profícua, sem deixar de contribuir também na formação de um grande número de instrumentistas amadores. Este trabalho pedagógico, de cunho social, mais inclusivo e menos tecnicista, tem contemplado um número considerável de pessoas interessadas em aprender música, servindo de processo introdutório que poderá direcionar os jovens para uma ulterior atuação performática mais intensa.

Classificado como instituição de educação não formal, o trabalho pedagógico produzido no Centro de Música do SESC tem uma função socioeducativa, intergeracional e inclusiva relevante, pois não adota critérios de seleção ou prerrogativas que impeçam qualquer aluno de participar desta atividade. Verificou-se que o Centro de Música do SESC Consolação se insere em um pensamento socioeducacional inerente à instituição, que se afina com as teorias de autores como Gelpi, Ettore, Joffre Dumazedier e Philippe Coulangéon, os quais têm publicações sob o selo editorial do SESC.

Além dos benefícios proporcionados à coletividade, o trabalho pedagógico realizado no SESC está relatado em parte nas duas dissertações de mestrado desenvolvidas na Universidade de São Paulo pelos ex-professores do SESC - José Leonel G. Dias e João Maurício Galindo.

A partir de uma pesquisa de cunho comparativo foi possível verificar que as primeiras propostas envolvendo o ensino coletivo de instrumentos de cordas no Reino Unido foram realizadas nos *Mechanic's Institutes*. Este ensino foi destinado aos trabalhadores com o propósito de promover lazer aos cidadãos após longas jornadas de trabalho. Neste aspecto, o ensino no Reino Unido se assemelha ao projeto do SESC, predominantemente direcionado a jovens e adultos sob uma perspectiva menos tecnicista. Podemos observar outras semelhanças entre o ensino de cordas no SESC e os *Mechanic's Institutes* do Reino Unido, uma vez que as duas organizações foram criadas a partir do processo de industrialização dos referidos países, oferecendo educação e lazer para a classe operária e seus familiares.

No final do século XIX, o ensino coletivo de cordas produzido no Reino Unido migrou para as instituições formais de ensino, graças à implantação do movimento de *Maidstone*, mantendo o caráter homogêneo de ensino coletivo destinado ao público infantil. Essa medida ainda não foi implantada no Brasil. O SESC tem realizado um trabalho pedagógico de ensino coletivo não formal de música que ainda não está presente nas instituições de ensino formal, por falta de uma política pedagógica nacional. Outros organismos de educação não formal têm se dedicado ao ensino de música para jovens carentes, enquanto o trabalho pedagógico do SESC é dirigido não só aos jovens carentes, mas a todos os alunos que quiserem aprender um instrumento.

O movimento de *Maidstone* do Reino Unido foi possível graças à parceria do governo britânico com a empresa Murdoch, que oferecia todo o suporte para que as aulas de música acontecessem nas escolas públicas. Como reforço, havia o apoio técnico de uma associação de professores de música denominada NUSO (*National Union of School Orchestras*). A atuação da NUSO foi fundamental ao interferir na qualidade do trabalho realizado em sala de aula, uma vez que assegurou aos professores melhor nível pedagógico, graças às contínuas avaliações, além de propiciar um bom suporte pedagógico. Isto se tornou possível graças aos objetivos traçados por seus participantes e dirigentes nos momentos que se sucederam sua criação e graças ao auxílio trazido pela indústria mercantil ligada à área, o que, mais uma vez, demonstra a integração de campos de ação na implantação de um projeto educacional.

A NUSO passou a publicar um periódico com o intento de manter as orquestras escolares em contato contínuo, trocando suas experiências conjuntamente, além de transmitir informações de interesse geral. O periódico denominado *The Young Musician* era publicado a cada dois meses a partir de Julho de 1909. A última edição da YM foi publicada em Agosto de 1916, provavelmente devido às dificuldades financeiras provocadas pela Primeira Guerra Mundial. (ibid., p.43). Verificamos que outras revistas foram criadas no Reino Unido

destinadas aos estudantes e professores de instrumentos de cordas friccionadas, o que aponta o valor que as publicações educacionais tem nesses países..

Esta política integrada com publicações periódicas e associações de professores na área de cordas friccionadas e ensino coletivo de cordas se apresenta ainda utópica no Brasil. Também o ensino oferecido no SESC Consolação ainda não adquiriu a representatividade que deveria conquistar junto aos organismos de ensino formal de música, apesar da sua função sociocultural e pedagógica. O emprego do ensino coletivo de música traria para a educação formal relevantes avanços e um número maior de estudantes de música.

O período entre as duas grandes guerras mundiais foi aniquilador para o movimento de *Maidstone*; entretanto, a partir da segunda metade dos anos de 1940 os projetos envolvendo o ensino de instrumentos musicais nas escolas públicas do Reino Unido têm se ampliado e até hoje há uma grande diversidade de cursos e instrumentos sendo oferecidos para a população estudantil.

No final da década de 1980 foram identificados aproximadamente 2.500 professores de instrumentos musicais trabalhando em período integral, e mais de 4.000 trabalhando em período parcial na rede pública da Inglaterra e Wales; 40% desses professores ensinavam instrumentos de cordas friccionadas e estima-se que havia cerca de trezentos e sessenta e dois mil alunos aprendendo instrumentos musicais, a partir dos cursos oferecidos pela rede pública local. Esta realidade também não está presente em nossas instituições de ensino formal e não formal.

O ensino coletivo de cordas desenvolvido no Reino Unido era homogêneo, pois as classes eram predominantemente de violinos, não integrando o ensino do violoncelo, das violas e dos contrabaixos. Por outro lado, se verificou que o projeto implantado pelo Maestro Alberto Jaffé no SESC era essencialmente heterogêneo e influenciou o trabalho pedagógico de ex-professores e instrutores desta instituição, como é o caso do Maestro Galindo.

Já o ensino coletivo de cordas oferecido na rede pública dos EUA ocorreu no início do século XX, a partir das observações efetuadas por Albert G. Mitchell em visita ao Reino Unido para conhecer o movimento de *Maidstone*. Diversamente do que ocorreu no Reino Unido, este ensino coletivo de música foi amplamente disseminado na rede pública até a primeira metade do século XX. Verificou-se que inicialmente ele se deu de forma homogênea, pois preponderava o ensino de violino; no entanto, gradativamente ele passou a ser predominantemente heterogêneo.

Verificou-se que o ensino de instrumentos de cordas em sistema coletivo nos Estados Unidos foi fortemente estruturado em sólidas bases pedagógicas e alicerçado por importantes

associações como a ASTA e a NAFME, contando ainda com o envolvimento direto de algumas universidades. A preocupação do Estado com este ensino também se faz sentir naquele país, a partir do fomento a diversos simpósios, destinados a discutir questões e problemas referentes à educação musical na América do Norte, com o propósito avaliar os pontos fortes e fracos dos programas de música nas escolas, buscando ainda orientar suas diretrizes.

A partir deste estudo comparado pudemos intuir que o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas no Reino Unido, nos Estados Unidos e no Centro de Música do SESC ocorreu de forma diferenciada. No Reino Unido ele se proliferou em ambientes formais de ensino, porém com perfil de uma educação não formal, uma vez que nos *Mechanics' Institutes* esta atividade não era realizada com objetivos profissionalizantes e, sim, com o propósito de aliviar a fadiga das longas jornadas diárias de trabalho. Este ensino quando implantado posteriormente nas escolas públicas do Reino Unido também não fazia parte da matriz curricular até o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, acontecendo em período extracurricular e fora da matriz curricular, o que o distingue do ensino formal que ocorre em horário letivo e está devidamente previsto na matriz curricular das instituições formais de ensino. Nos Estados Unidos, entretanto, logo que o ensino coletivo de cordas foi introduzido, passou a fazer parte da matriz curricular, sendo aplicado em horário letivo nas escolas de primeiro e segundo grau.

O SESC, diferentemente, é uma instituição de ensino não formal, com propostas de ensino pertinentes a esse perfil pedagógico; nele, o ensino coletivo de música tem um perfil socioeducativo e intergeracional, envolvendo alunos de 12 a 80 anos de idade no mesmo grupo, sendo que esta última característica não foi encontrada nos relatos referentes ao ensino coletivo de cordas nos Estados Unidos e Reino Unido. Quanto à metodologia empregada podemos destacar que o ensino desenvolvido no SESC Consolação recebeu grande influência dos métodos e procedimentos aplicados nos EUA, principalmente pelo caráter heterogêneo de ensino coletivo que norteia suas práticas.

Verificou-se que tanto nos EUA quanto no Reino Unido a forma como o ensino coletivo de cordas se disseminou, acabou por se transformar em um projeto pedagógico de caráter nacional de grande abrangência e participação dos alunos das escolas públicas. Infelizmente no Brasil os projetos educacionais envolvendo a Educação Formal e Educação Não Formal são criados e muitas vezes abandonados por falta de incentivo político, o que traz inúmeros prejuízos para a educação. Isso se fez sentir, quando do abandono do Projeto Espiral, de grande importância para a educação musical brasileira, por falta de apoio político-

pedagógico. Essa cultura de descontinuidade presente em nosso país faz com que a atuação de instituições como o SESC, referente ao ensino de cordas, tenha um caráter isolado, de pouca projeção na política educacional brasileira.

É importante relatar que fomos impedidos de traçar um panorama geral do ensino coletivo de cordas no Brasil da forma como foi apontado nas publicações inglesas e americanas, não só pela falta de bibliografia voltada ao tema, como também pela falta de uma política de ensino privilegiando o ensino coletivo de cordas seja via educação formal, seja via educação não formal.

Nossos dados nos levaram a concluir, apesar de quase quatro décadas terem se passado desde o início da primeira turma do curso de ensino coletivo cordas do SESC, que este núcleo de ensino de instrumentos musicais continua sendo de capital importância para a cultura musical paulistana, oferecendo iniciação em cordas em sistema coletivo tanto para o público jovem e adulto com objetivos puramente amadores, quanto para os jovens com pretensões de futuras especializações e profissionalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CIDADE ganha um centro de pesquisa musical. **Folha de São Paulo**, Divirta-se, São Paulo, p 1, 10 dez. 1984.

ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela. **Essential Elements 2000 for Strings**: a Comprehensive String Method. USA: Hal. Leonard, 1995.

BASHFORD, Christina. Hidden agendas and creation of community: the violin press in the late nineteenth century. In: ZON, Bennett (Org.). **Music and Performance culture in Nineteenth-Century Britain**. Farnham: Ashgate, 2012. p.9.

BIRGE, Edward Bailey. **History of Public School Music in the United States**. Virginia: Music Educators National Conference, 1966.

CLEAVE Shirley; DUST, Karen. **A sound start**: the schools' instrumental music service. Windsor: NFER - NELSON, 1989.

COX, Gordon. **A history of music education in england 1872-1928**. England: Scolar Press, 1993. p.196.

COELHO, João Marcos. Música para o Brasil, pelas cordas dos Jaffés. **Folha de São Paulo**, Folha Ilustrada, São Paulo, p.1, 1 jun. de 1980.

COULANGEON, Philippe. **Sociologia das práticas culturais**. São Paulo: SESC, 2014.

CRUVINEL, Flavia Maria **Educação musical e transformação social**: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: ICBC, 2005.

_____. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. 2003. 217f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, UFG, Goiânia, 2003.

DANTAS, Maria Lêda de Resende. **A evolução e política educacional do SESC**. Boletim de Intercâmbio. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do SESC. 1971. p.17-49.

DEVERICH, Robin Kay. **Maidstone Movement**: influential British precursor of American Public School Instrumental. Journal of Research in Music Education. 1987. p.39-55.

_____. **Violin pedagogy**: how did they learn?-classes for the masses in England. Disponível em: <<http://www.violinonline.com/classesforthemassesinengland.htm>. > Acesso em: mar. 2013.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1997. p. 91.

DIAS, José Leonel Gonsalves. **Iniciação e prática de instrumentos de corda através do ensino coletivo**: um método para professores e alunos. 1993. 108f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 1993.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Nobel; SESCSP, 1994.

ENCONTRO DE BANDAS. Revista E. São Paulo: SESC, 04 de outubro de 2006.

Estadão, Cultura Música. **André Abujamra Cria e Dirige Ópera**. São Paulo, 29 de novembro de 2005. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,andre-abujamra-cria-e-dirige-opera,20051129p4837>. Acesso: 13 de setembro de 2015.

GALINDO, João Mauricio. **Instrumentos de arco e ensino coletivo**: a construção de um método. 2000. 180f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2000.

GARVERICK, Jan Karen Daniel. **Selected pedagogical needs of the string class as addressed in the compositions of Carold Nunes**. 1998. 372f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Texas Tech University, Lubbock, 1998.

GELPI, Ettore. **Lazer e Educação permanente**: tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanentes e do lazer. São Paulo: SESC, 1983. (Serie Lazer, n.5)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLESPIE, Robert; HAMANN, Donald. The status of orchestra programs in the public schools. **Journal of Research in Music Education**, p.75-86, 1998.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Edu. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan/mar. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso: fev. 2015.

GRUBISIC, Katarina. **Projeto Orquestra Escola: educação musical e prática social**. 2012. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2012.

HAMANN, Donald; GILLESPIE, Robert; BERGONI, Louis. Status of Orcherstra Programs in the Public Schools. **Journal of String Research**, Universidade do Arizona, n.2, p.9-36, 2002. Disponível em: <http://web.cfa.arizona.edu/sites/jsr/wp-content/docs/StatusofOrchestraProgramsinthePublicSchools.pdf>.> Acesso em: ago. 2014.

HAMANN, Donald; GILLESPIE, Robert. **Strategies for Teaching Strings**. New York: Oxford University Press, 2004.

Haweis, H. R. **Music and morals**. London: Forgotten Books, 2012. Publicação original: 1712. p. 406.

JAFFÉ, Alberto. String programs: Grouth in Brazil. **American String Teachers Association Journal**, p.26-28, 1984.

MITCHELL, Albert G. **The public school class method for violin**. Boston: Oliver Ditson, 1916.

OLIVEIRA, Enaldo A. James. **O Ensino coletivo dos instrumentos de corda**. 1998. 202f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 1998.

PARRY, Richard. **The history of kington, by a member of The Mechanics Institute of Kington. [R. Parry]**. Kington: Charles Humphreys, 1845.

SANTOS, Valmir. Compositor Lívio Tragtenberg desconstrói para criar ópera. **Folha de S. Paulo**, 29 de maio de 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u33589.shtml>>. Acesso em: 7 set. 2015.

SCHNEIDER, Sergio; SCHMITT, Claudia Job. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49 a 87, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/373.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

SCHOLLES, Percy A. **Mirror of Music 1844-1944: A Century of Musical Life in Britain as reflected in the pages of the MUSICAL TIMES**. London: Novello and Company, Oxford University, 1947.

SHARP, Caroline. **Providing Instrumental Music Tuition: A Handbook for Schools and Services**. Berkshire: National Foundation for Educational Research, 1995.

SMITH, Camille M. Access to string instruction in american public schools. **Journal of Research in Music Education**, v. 45, n. 4, p.650-662, 1997.

_____. String programs in low socioeconomic level school districts. **Journal of Sting Research**, n.1, p.95-115, 2000.

SMITH, Camille M.; ALEXANDER, M. The status of orchestra programs in the United States: a white paper. **American String Teachers Association Annual Conference**, Santa Clara CA, 2010.

TOYNBEE, Arnold. **Lectures on the Industrial Revolution in England**. Milton Keynes: Lightning Source, 1913.

UM TRABALHO de sensibilização musical. **Revista Problemas Brasileiros**, São Paulo, p. 40- 45, jun. 1979.

VIEIRA, Mauro Rego. **Experiências de métodos coletivos musicais no estado de São Paulo**. 1992.72f., Monografia (Bacharelado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1992.

YING, Liu Man. **O Ensino Coletivo Direcionado no Violino**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2007.

WALKER, MARTYN. *The origins and development of the mechanics' institute movement 1824 – 1890 and the beginnings of further education*, **Teaching in lifelong learning: a journal to inform and improve practice**, v. 4, n. 1, 2012. p. 32-39. Disponível em: <<http://eprints.hud.ac.uk/14051/>>. Acesso em: ago. 2015.

WRIGLEY, E.A. **Continuity change & change**: the character of the industrial revolution in England. New York: Cambridge University, 1990.p.146.

ENTREVISTAS EDITADAS

ALVES, Eneida Faria. Entrevista concedida pela violoncelista ex-aluna do SESC-Vila Nova, professora de música da Escola Waldorf Francisco de Assis. São Paulo. Escola Waldorf. 2015.

BARROS, Moretti Leite de. Entrevista concedida pela família de alunos do Centro de Música do SESC-Consolação. São Paulo. 2015.

BOLAFFI, Flávia Miari. Entrevista concedida pela ex-coordenadora do Centro de Música do SESC Consolação. São Paulo. 2015.

CASTRO, Pedro Beviláqua de. Entrevista concedida pelo instrutor de música da do SESC-Consolação. São Paulo. SESC-Consolação. 2015.

CHAMORRO, Ana Maria. Entrevista concedida pela violoncelista ex-aluna do SESC-Vila Nova, atual professora da Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Paulo. 2015.

DIAS, José Leonel Gonsalves. Entrevista concedida pelo ex-professor do SESC-Consolação, atual coordenador do Projeto Vocacional Música da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. São Paulo. 2014.

FRUTUOSO, Gerson Marques. Entrevista concedida pelo ex-professor do SESC-Consolação, atual professor da Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Paulo. SESC-Vila Mariana. 2013.

GALINDO João Maurício Galindo. Entrevista concedida pelo ex-aluno, ex-professor do SESC e atual Maestro da Orquestra Jazz Sinfônica. São Paulo. Colégio Caetano de Campos. 2015.

KERR, Samuel. Entrevista concedida pelo ex-coordenador e Maestro do SESC-Vila Nova em sua residência. São Paulo. 2015.

NOGUEIRA, Andrea de Araújo. Entrevista concedida pela ex-coordenadora do Centro de música do SESC Consolação e atual Gerente do Centro de Pesquisa e Formação do SESC em São Paulo. São Paulo. 2015.

PRETZEL, André Del Corso Pretzel. Entrevista concedida pelo ex-aluno e atual instrutor de música da do SESC-Consolação. São Paulo. SESC-Consolação. 2015.

RALLA, Fernanda Esperança B. Entrevista concedida pela atual coordenadora do Centro de Música do SESC-Consolação. São Paulo. SESC-Consolação. 2015.

VECCHIATO, Elisabete Gomes Rodrigues. Entrevista concedida pela ex-coordenadora do Centro de música do SESC Consolação e atual coordenadora cultural da Escola Projeto Vida. São Paulo 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AUSTRALIAN MUSIC EDUCATION INFORMATION AND RESOURCES, **The Curwen Method:** an historical overview. Disponível em: <<http://australian-music-ed.info/Curwen/HistO'view.html>>. Acesso em: fev.2014.

ALEXANDER, M.; SMITH, Bret P. **The Status of Orchestra Programs in the United States:** A white paper. American String Teachers Association Annual Conference, Santa Clara CA. 2010.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas:** a educação musical como meio de transformação social. 2003. 217f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, UFG, Goiânia, 2003.

FONTEERRADA, Marisa T. Oliveira. **De Tramas e Fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Tese para obtenção do grau de Livre-Docência UNESP, 2001.

FUBINI, Enrico. **La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX.** Madrid: Alianza, 2013.

GASPARIN, João Luís, MARCONDES, Martha A.S. **Johann Pestalozzi.** Coleção Educadores. Recife: Massangana, 2010.

GROUT, Donald J. e PALISCA, Claude V. **História da Música Oidental.** Lisboa: Gradiva, 2007.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** Em Extensão, Uberlândia, v. 7, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860> Acesso: mar. 2015.

KEENE, James A. **A History of Music Education in the United States.** Centennial: Glenbridge, 2009.

MARK, Michael L. **A Concise History of American Music Education**. The National Association for Music Education, 2008. P.177.

PEREIRA, Eliana Alves et al. **A Contribuição de John Dewey Para a Educação**. UFSCar, Revista Eletrônica de Educação v.3, n.1 2009. Grandes autores e a educação. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/38/37>. Acesso: fev. 2014.

PESSANHA, José Américo Motta. **Platão** – coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

RABBATH, François. **Art of the Left Hand**. Muncie: Ball State University, 2010.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. **O Ensino de Piano em Grupo em Universidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Dissertação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ, 2012.

SCOTTISH EXECUTIVE. . **Instrumental Music Tuition in Schools**: guidance for local authorities. 2003. Disponível em: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47034/0023903.pdf>. Acesso: fev. 2015.

SCOTTISH GOVERNMENT'S INSTRUMENTAL MUSIC GROUP. **Instrumental Music Tuition in Scotland**: a report by the Scottish government's instrumental music group. 2013. Disponível em: <http://www.tracscotland.org/sites/default/files/library/Instrumental%20Music%20Tuition%20in%20Scotland%20Report%20V1%20pdf>. Acesso 14/02/2015.

STEVENS, Robin. **A System Ahead of its Time**. Music in action. Australian Music Education. <http://www.australian-music-ed.info/Curwen/>. Acesso: jun. 2014.

STREICHER, Ludwig. **Mein Musizieren auf dem Kontrabass**. Verlag Doblinger, 1977.

SUZUKI, Shinichi. **Bass School Volume 1**. USA: Alfred, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínolad. **John dewey:** vida e educação. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

VENCI, George. **Progressive repertoire For Double Bass.** New York: Carl Fisher, 2000.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **O Legado de Pestalozzi, Herbart E Dewey para as Práticas Pedagógicas Escolares.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan. /abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569/9810> Acesso: nov. 2013.

APÊNDICE A – Entrevista nº 1. Realizada por João Ricardo de Souza com Gerson Marques Frutuoso, no dia 08 de junho de 2013, editada em dezembro de 2015

1. Qual sua formação musical?

FRUTUOSO: Iniciei meus estudos de música com 12 anos aproximadamente por intermédio do violão por influência do meu irmão, Roberto, que já sabia tocar um pouco. Em seguida estudei um ano e meio de piano clássico com uma professora, Claudia Silva, que residia próximo de casa e me dava aulas particulares. Como eu não tinha piano em casa, ela permitia que eu estudasse em sua casa. Em 1970 entrei para a Fundação das Artes de São Caetano do Sul, inaugurada em 1969, onde estudei violoncelo. Como eu já tocava contrabaixo elétrico, minha intenção, na verdade, era estudar contrabaixo acústico, mas, por ausência de professor do instrumento na Fundação, iniciei os estudos de violoncelo sob a orientação do Professor Moacir Del Picchia e o curso de formação musical. No período final, 1973-1974, passei a estudar contrabaixo acústico com o professor Luiz Chaves no CLAM (Centro Livre de Aprendizagem *Musical*). Como o contrabaixo sempre foi o principal instrumento de meu interesse, a seguir entrei na Escola Municipal de Música para estudar contrabaixo clássico com o professor Marco Antonio Brucoli, que havia estudado em Praga-Tchecoslováquia com o professor Frantisek Hertl. Estudar na Escola Municipal foi muito gratificante não só pela filosofia de trabalho da escola, mas principalmente por participar da classe dos professores Osvaldo Lacerda e Marisa Fonterrada, como também conviver com os colegas e estabelecer novas relações. Em julho de 1984 participei de um curso de contrabaixo acústico na ECA-USP ministrado pelo contrabaixista britânico professor Duncan McTier, que contribuiu muito para o meu desenvolvimento técnico do instrumento e musical. Nessa perspectiva, uma das maiores e mais significativas experiências em meu processo de formação musical foi o período em que estudei, durante cinco anos aproximadamente, composição e estética musical com o professor Koellreutter. A aproximação com o professor Koellreutter foi de suma importância para minha formação, e a quem sou muito grato. Seus grupos de estética eram, para mim, uma verdadeira tertúlia⁷⁵, onde discutíamos questões fundamentais de música. Ele nos monitorava e nos instigava com as suas perguntas interessantes e desafiadoras. Isso foi na primeira metade da década de 1990, período em que o levei ao SESC Consolação, 1995, para

⁷⁵ Reuniões informais e periódicas durante as quais se juntam pessoas com interesses comuns para debaterem, trocarem informações e opiniões. Trata-se de um costume espanhol que foi muito frequente nas suas colônias independentizadas até meados do século XX. As tertúlias podem ser de todo o tipo: literárias, teatrais ou de interesse geral.

produzir o disco “Koellreutter Plural”, entre outros projetos como palestras e concertos, no CEM (Centro Experimental de Música), que, naquela época, oferecia seu espaço para esse tipo de linguagem e repertório da música de vanguarda. Creio que tenha sido o primeiro e único disco do professor Koellreutter no SESC. Eu o conheci nos anos 70, em uma faculdade de música que existia no bairro Paraíso, onde ministrava um curso de estética, do qual participei.

2. Você passou pelo aprendizado tanto da música de concerto como da música popular. Como você analisa essas experiências?

FRUTUOSO: A Fundação das Artes é uma instituição de ensino livre, e possui parte de sua estrutura de ensino formal com uma metodologia muito interessante quanto ao processo de formação teórica e prática. Lá estudei teoria, instrumento e coro; mantive contato mais estreito com alguns professores com os quais formei um quinteto, “Musicart”, de música instrumental: Rafael dos Santos, piano, José Eduardo Gramani, percussão e bateria, Flavio Florence, flauta, e, Silvia Tessuto, voz. Inicialmente era um quarteto de flautas doce e contrabaixo acústico, uma vez que todos tocavam bem este instrumento. Posteriormente transformado em sexteto. Nessa época, 1973, entrei em contato com o pessoal do CLAM, por intermédio de Amilson Godoy, irmão do Amilton Godoy, pianista do Zimbo Trio, professor de piano na Fundação das Artes e que me apresentou o contrabaixista Luiz Chavez com quem passei a estudar no CLAM, onde posteriormente lecionei por três anos, de 1974 a 1976, logo no início de sua fundação. Paralelamente, com o grupo denominado “Diatessaron” formado por Rafael dos Santos, piano, eu, contrabaixo acústico, Gramani, bateria, Cândido Serra, guitarra, Flávio Florence, flauta, e, Maurício Florence, flauta e sax alto, começamos a trabalhar com uma formação instrumental. Desse modo, iniciei minha carreira na música popular brasileira e no Jazz, ou melhor, na linguagem instrumental. Quando eu já estava lecionando no CLAM conheci o saxofonista Hector Cotista, que me convidou para formar um sexteto integrado por Edmundo, piano, Celso, guitarra, Nenê, bateria, e Caito, percussão. Com esse sexteto nos apresentamos em vários lugares de São Paulo. Por outro lado, quando estudava na Escola Municipal de Música, também atuei na área da música erudita, com participação em formações de câmara, como contrabaixista da Orquestra Jovem Municipal dirigida por Samuel Kerr e depois por Jamil Maluf, e Orquestra Sinfônica de Campinas. Em 1982 passei a tocar na Orquestra de Câmara do Departamento de Música da ECA-USP sob a regência do maestro Olivier Toni. Com essa orquestra gravamos o primeiro disco do selo USP, contendo obras dos compositores do período barroco mineiro, José Joaquim Emerico

Lobo de Mesquita e Manoel Dias de Oliveira. Ao tomar esses fatos como exemplo, entre outros, construí minha carreira de músico instrumentista de forma a conjugar esses dois gêneros da música.

3. Como você conheceu o trabalho de música do SESC?

FRUTUOSO: Conheci o trabalho de ensino coletivo de música do professor Alberto Jaffé quando ele estava no SESC, em 1979. Eu não participei do projeto na época, mas tive conhecimento do trabalho dele pelo fato de ele coordenar uma orquestra de cordas no SESC consolação. Naquela época, Jaffé havia elaborado e desenvolvido um projeto muito inovador: ele foi o primeiro a introduzir essa forma de ensinar música, primeiramente em Fortaleza depois em São Paulo, ao considerar a orquestra de cordas, ou seja, a família das cordas tocadas com arco, como um conjunto de instrumentos dotado de uma unidade sonora intrínseca a eles. Mas essa é uma forma de ensinar que parte de outro conceito em que os instrumentos são agrupados pelo princípio de produção sonora de cada um, ou seja: a produção sonora dos metais, das madeiras, dos instrumentos de percussão e das cordas, tem a identidade do timbre, conforme a característica sonora de cada um. Nesse sentido, a corda friccionada pela crina do arco, agrupa esses instrumentos (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), na chamada família das cordas da orquestra sinfônica. Ao agrupar esses instrumentos, o professor Jaffé introduziu uma forma de ensinar música coletivamente. Esse conceito foi muito interessante para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem musical das cordas. Com isso, o SESC proporcionou uma nova perspectiva para o aprendizado de música, em um processo coletivo de fácil acesso para a comunidade. Mas, nessa época não havia ainda o Centro Experimental de Música. Havia o trabalho do Jaffé voltado para o ensino coletivo de cordas, apoiado por sua esposa Daisy de Luca, que tocava muito bem piano. Ele conseguiu organizar uma orquestra, gravou um disco, e, em seguida, o projeto parou.

O trabalho de Jaffé foi sucedido por outra forma de trabalho, também coletiva, coordenada pelo professor Airton Pinto, violinista e spalla da Orquestra Sinfônica Municipal, que organizou o projeto no então centro de música do SESC consolação. Ele introduziu outra mudança ao organizar as cordas em naipes. Desse modo, Airton Pinto constituiu uma equipe de professores: Airton Pinto, violino, Altéia Alimonda, viola, Maria Cecília Brucoli, violoncelo e Marco Antonio Brucoli, contrabaixo. Juntos iniciaram a implantação do projeto de ensino coletivo de música por meio das cordas organizado em naipes - violinos, violas, violoncelos e contrabaixos. Por volta dessa época, Marco Antonio me convidou para

colaborar no projeto. Foi então, que entrei em contato com o trabalho de música do SESC, já na etapa posterior ao Jaffé.

Eu já monitorava o trabalho de música no SESC, sob a orientação de Marco Antônio, quando passei, com a mudança, a fazer parte da equipe de monitores que assessorava o projeto dirigido por Samuel Kerr. Samuel veio com outra tônica, assessorado por Claudia Toni, especializada em administração de teatro e eventos, uma proposta de escopo social, envolvendo a comunidade que acessava o Centro. As pessoas que chegavam ao SESC, nesse período, eram motivadas por uma temática que partia da própria inserção do trabalho realizado na comunidade, inserção essa concebida por Samuel Kerr a partir de sua proposta de pesquisa, envolvendo os próprios alunos do SESC, contexto e região, quando dirigiu o centro de música. Essa concepção motivou o SESC a imprimir essa marca de preocupação social em seus trabalhos para outras unidades, expandindo o trabalho do centro de música para um público maior. É interessante observar que esse trabalho de ensino-aprendizagem dos instrumentos da família das cordas possibilitou outros desenvolvimentos: como o processo de socialização por meio da linguagem musical. Tinha-se desse modo a possibilidade de inclusão do indivíduo em um processo de aprendizagem da linguagem musical, de algum instrumento que ele sempre quis aprender, mas não tivera chance e de participar ativamente de uma proposta de trabalho contextualizada. Foi muito enriquecedor nesse sentido. Há uma série de aspectos importantes: tínhamos instrumentistas, arranjadores, compositores, entre outros, que aderiram nesse processo de aprendizagem e construção musical. O SESC foi a primeira instituição que de fato organizou o ensino coletivo de música da família das cordas em São Paulo. Nessa perspectiva, ofereceu o espaço, instrumentos, material didático e professores qualificados.

Na época em que o Samuel dirigia o centro o foco era a música vocal interagido com a orquestra de cordas. Nessa época já éramos servidores do SESC⁷⁶, e eu trabalhava há um semestre na equipe do Maestro. Foi quando se formou uma nova equipe de professores e assistentes. A Gisele Cruz, atual instrutora de canto do SESC Vila Mariana, fazia parte da equipe como assistente do Samuel no trabalho de voz. A equipe de cordas era formada por: Cheryl Ann Saunders, violino, João Mauricio Galindo, viola, Leonel Dias, violoncelo, e Gerson Frutuoso, contrabaixo. Neste período criamos o projeto “Zoo-Ilógico” que reuniu os dois núcleos de voz e cordas mais os compositores Mario Manga, Zé Rodrigues, Ermelino Nader e Gil Reyes, que escreveram cada qual uma composição. Foi um trabalho interessante,

⁷⁶ Denominação dada aos funcionários do SESC.

performático e muito comunicativo, e ao mesmo tempo desafiador ensaiar composições escritas para aquela formação, lidando com as limitações e dificuldades técnicas dos participantes, tanto na parte instrumental como vocal. Outro projeto interativo e performático foi o “Estrela”. Esse trabalho interagiu muito com a comunidade - chegamos a apresentá-lo na Praça da Sé. O evento em praça pública não só mobilizou a plateia como deu visibilidade para o trabalho desenvolvido no centro de música e despertou a importância da música como ação social.

Quando o Samuel deixou o SESC, o centro de música ficou à deriva, sem uma direção coesa e objetiva. O trabalho básico de ensino e aprendizagem, elaboração de repertório e apresentações era mantido tanto das cordas como da parte vocal, mas sentíamos a necessidade de elaborar alguma coisa que objetivasse um sentido maior ao centro de música. Então, elaboramos o projeto “CEM – Centro Experimental de Música”. O “CEM” nasceu sob essa luz da abrangência maior, social, porém limitado pela questão espacial. Compúnhamos um único grupo de instrumentos, as cordas, e o trabalho com voz. A partir disso passamos a fazer toda uma série de sessões voltadas a conceber um projeto mais significativo para o CEM que pudesse interagir com os vários segmentos da música erudita e popular.

4. Quem gerenciava a unidade do SESC Consolação?

FRUTUOSO: No período em que cheguei no SESC, 1984-1985, o gerente da unidade era Luiz Carlos Zanolli. Depois, em 1986, quem assumiu a gerência foi José Menezes. Todo esse período da fundação do CEM se deu na gestão do Menezes, foi, posteriormente, o gerente responsável por inaugurar e gerir o SESC Vila Mariana, em 1997, quando a professora Gisele e eu viemos para esta unidade, antes de sua inauguração, e para ajudar a organizar o Centro de Música.

5. Você afirmou que os projetos do SESC, dos quais participou, eram interessantes em aspectos sociais. Quem foi contemplado por eles?

FRUTUOSO: O SESC é uma instituição voltada para os comerciários, então, o público básico era o comerciário. Havia também a categoria dos usuários, entre eles, estudantes de outras áreas que encontravam tempo para o estudo de música. E como o SESC oferecia o espaço e os instrumentos para tal, o público era basicamente formado por essas duas categorias. O espaço de música não era da forma como é hoje, ele foi reorganizado para ser o Centro Experimental de Música. As salas de aula, o estúdio e as cabines de estudos foram pensadas para atenderem ao projeto e às demandas do CEM. Quanto às salas individuais, antes não havia salas de

estudos. O espaço passou por reestruturação e, como o SESC ofertava não só a orientação pedagógica, ou seja, o ensino coletivo de música e professores especializados nas áreas, mas também instrumentos para que os alunos pudessem praticar o que aprendiam em aula, foram criados os pequenos espaços individuais de estudo que não existiam até os anos 80.

6. Como você compreende o instrumento contrabaixo inserido no contexto de ensino coletivo, o ensino homogêneo (só o contrabaixo) e o heterogêneo (quando simultâneo a outros naipes)? Como você pensa essa metodologia?

FRUTUOSO: No princípio, o escopo do projeto era uma atividade em grupo, tanto do ponto de vista do naipe de contrabaixos, como o trabalho dos contrabaixos inserido no grupo das cordas. A importância do desenvolvimento em naipe é a possibilidade de se aprofundar os aspectos técnicos do instrumento. Nessa perspectiva, o professor pode trabalhar aspectos fundamentais da técnica, como: postura, escola de arco, posicionamento corporal e de mão esquerda e leitura, sempre de maneira coletiva. Quando se avança para a prática de naipes mistos, o naipe em questão acaba tendo um outro desempenho no grupo. Todos nós trabalhávamos não só com um naipe específico, mas também com todo o grupo das cordas, e essa era uma questão fundamental do professor de música no SESC: além do desenvolvimento de seu naipe, era importante organizar a prática coletiva com a orquestra de cordas, ou seja, o conjunto de violinos, violas, violoncelos e contrabaixos. Esse é um ponto fundamental do processo de ensino e aprendizagem para que o docente possa entender e coordenar como se desenvolve a interação do seu naipe com as outras cordas e como as cordas influenciam o desenvolvimento musical do aluno de um determinado instrumento, como é o caso do contrabaixo. Em contrapartida, o trabalho específico de contrabaixo ou de outro instrumento das cordas envolve outras dificuldades diferentes da prática em uníssono, como os aspectos técnicos do tocar uma peça a duas, três ou mais vozes, leituras que requerem não só um conhecimento mais arrojado do instrumento, mas uma experiência maior da prática em conjunto. A proposta do curso de iniciação às cordas é o aprendizado do manuseio do arco com movimentos simples e da primeira posição na mão esquerda por meio da leitura e da prática de orquestra. Por ser o contrabaixo um instrumento de grandes dimensões, há outras implicações técnicas como a mudança de posição, que no contrabaixo é prematuro. Para se fazer uma determinada passagem há necessidade de ir para a segunda ou terceira posições, e isto não ocorre no violoncelo, violino ou viola, onde as notas estão muito mais próximas e na mesma posição. Devido ao seu tamanho, o contrabaixo é afinado em

quartas, o que possibilita superar as dificuldades geradas pelas distâncias, mas algumas vezes não é suficiente para resolver determinadas situações.

Às vezes até o próprio aluno acaba por questionar essas situações: “o violino está fazendo a passagem assim, mas o que eu toco não ouço da mesma forma. Como eu posso fazer no contrabaixo, então? ” Para não mudar a posição acabamos compensando com a mudança de oitava. Por outro lado, o estudante, algumas vezes não se satisfaz com o resultado, exigindo maior desempenho. Então, para obtermos um resultado melhor da passagem acabamos avançando nesse conhecimento referente às mudanças de posições.

7. Quais eram os métodos e metodologias que vocês usavam no período em que o Professor Brucoli trabalhou no SESC? Quais materiais vocês usavam?

FRUTUOSO: O professor Brucoli estudou contrabaixo com Frantisek Hertl (1906-1973), um grande solista e professor de contrabaixo da atual República Tcheca. Essa escola, fundamentalmente clássica, vem de Franz Simandl (1840-1912). Brucoli lecionava na Escola Municipal de Música, onde estudei contrabaixo com ele. Nesse período, no SESC, além da escola de arco, tinha o trabalho de mão esquerda que era focado na primeira posição. O que fazíamos era ensinar os fundamentos da escola de arco e da primeira posição e como utilizar esse conhecimento em exercícios de cordas soltas e execução de escalas, Re maior e Sol maior, com leituras de exercícios e peças simples. Além disso, utilizávamos métodos que já estavam no Centro de Música, como o do Samuel Applebaum⁷⁷, professor de música dos EUA que desenvolveu uma pedagogia para o ensino de cordas, e o material que o professor Jaffé havia levado para lá. O Centro de Música tinha um acervo voltado para a atividade de ensinar música coletivamente para cada instrumento, como os livros do Applebaum. O importante, na época, era utilizar esse material da melhor forma para produzir música, e para isso, muitas vezes, utilizávamos melodias conhecidas dos alunos, como “asa branca” e outros temas folclóricos.

8. Então, basicamente, vocês pensavam muito em como tocar na primeira posição.

FRUTUOSO: No início e de modo geral para todos os instrumentos utilizávamos a primeira posição, pois, a disposição das notas em relação às cordas soltas, à ressonância e às tonalidades era melhor para a prática do repertório iniciante. Mas, no contrabaixo não nos prendíamos somente na primeira posição, utilizávamos também, a partir do segundo semestre

⁷⁷ Samuel Applebaum String Builder.

de curso, a meia e a primeira posição, pois, entendíamos que com estas posições teríamos uma abrangência maior em relação aos demais instrumentos da família das cordas, principalmente em relação aos violoncelos, violas e a tonalidade de Do maior. Em um segundo momento, conjugávamos a primeira e a terceira posições⁷⁸ para completar a oitava da escala de Ré maior. Nesse sentido, é mais simples de mensurar auditivamente e pela percepção, a afinação da oitava em comparação às cordas soltas, e com isso preservar o sentido de determinadas frases musicais.

9. Você acha que essa atividade tem se modificado desde que você começou esse trabalho? Como você analisa a evolução do ensino coletivo, especificamente dentro do SESC?

FRUTUOSO: Sem dúvida, em um primeiro contato, estávamos focados em questões técnicas e musicais, com base na escola clássica desses instrumentos. Porém, a demanda trouxe outras necessidades como, por exemplo, a questão do repertório. Uma situação é pensarmos em um repertório clássico e, diversamente, como no nosso caso, pensarmos em um repertório que vem de um contexto próprio em que os indivíduos vivem e, portanto, fluem como é o caso da temática popular. Acabávamos por lidar com essas questões de ensino e aprendizagem em nosso cotidiano, pois, de modo geral, os alunos não possuem em suas formações o típico repertório clássico, mas têm uma familiaridade maior com o repertório popular, que tomado como referência é muito mais simples para o aluno aprender uma vez que a temática presente nesse repertório faz parte de sua cultura, se comparado a uma que não tem relação com a vivência dele. Isso possibilitou revermos aspectos pedagógicos e didáticos de nosso trabalho. Nesse sentido, o ensino coletivo de música teve uma expansão no SESC Vila Mariana quando foi pensado o projeto do Centro de Música da unidade. A experiência bem-sucedida do CEM deu à instituição elementos para conceber um centro de música que contemplasse os quatro grupos de instrumentos da orquestra sinfônica - cordas, madeiras, metais e percussão, mais, prática vocal, instrumentos pop e equipado com um sistema de informática composto de hardwares e softwares de última geração conectados a um estúdio com todos os recursos de gravação simultânea. Outro dado importante desse processo de evolução foi a introdução dos cursos de música para crianças de sete a 12 anos de idade. Os cursos contemplados foram: musicalização, coral infantil, percussão Orff, cordas, flauta e metais.

⁷⁸ A divisão do braço do contrabaixo em posições se refere geralmente na distância em tons e semitons em que se encontra o dedo indicador da mão esquerda do contrabaixista em relação à corda solta, e varia de em nomenclatura entre autores. Neste caso Frutuoso segue a divisão do braço proposta por Hertl.

10. Qual é a importância do ensino coletivo de instrumento no SESC para a cidade de São Paulo?

FRUTUOSO: Essa é uma questão que sempre me despertou atenção pela seguinte razão: o SESC, por ser uma instituição social e aberta ao público em geral, possibilita a qualquer pessoa usufruir desse aprendizado, claro que, primeiramente, ela prioriza com toda a legalidade da instituição o acesso do comerciante, que é o trabalhador do comércio, mas, também aquele que está na categoria de usuário, estratificado em outros contextos, como estudantes e profissionais de outras categorias. Penso, então que o fato de a instituição priorizar o público em geral, e isto já há muito tempo, desde a década de 70, pois o Professor Jaffé começou seu trabalho em 78 e, naquela época, não existia nada disso em São Paulo, como, por exemplo, CEUs, Projeto Guri e outros. Isso, porém, é posterior a esse grande trabalho que o SESC inaugurou na cidade de São Paulo. Pensando de uma maneira mais ampla, o que o SESC faz é um trabalho direcionado para o público em geral sem, digamos, um pré-requisito de acesso aos cursos de iniciação, com a vantagem de oferta de espaço, instrumentos e professores especializados. Isso é muito importante, pois aquele que procura um curso de cordas acessível por questões financeiras o encontra no SESC. Hoje, no SESC Vila Mariana, temos os quatro grupos da orquestra sinfônica e mais o trabalho com voz. Dentro do contexto social brasileiro, eu diria que é uma oportunidade valiosíssima, que não só para aquele que tem uma determinada curiosidade em relação à música, mas, penso que o grande mérito desse trabalho é possibilitar ao público em geral ter acesso à linguagem musical, podendo, a partir da experiência do aprendizado de um instrumento musical, ouvir música de uma forma diferente e acessar os processos de profissionalização em música, ou ser até mesmo um profissional da didática musical.

11. Quais as vantagens e desvantagens do ensino musical que o SESC tem em relação aos conservatórios?

FRUTUOSO: A grande vantagem é a de que o aluno participante de um processo coletivo está sempre muito estimulado, o que é muito significativo para uma atividade de socialização em música. Cada indivíduo percebe que possui dificuldades que outros compartilham, e isso, não só desinibe, mas facilita o aprendizado do aluno. Nesse sentido, praticar uma atividade musical é muito mais fácil em grupo do que sozinho. Outro aspecto importante, é a possibilidade do estudante se inserir de uma forma mais realista na prática musical e entender melhor os elementos da linguagem que interagem no contexto das cordas. O aprendizado da

linguagem envolve um processo determinado, que tem dificuldades inerentes a ele e que o indivíduo lida no dia a dia, podendo superá-los na medida em que se dedica, mas, em contrapartida, a desvantagem é justamente a de que não existe um atendimento particularizado para resolver um problema específico do aluno, nem sempre visível ao professor, mas que pode ser olhado com maior atenção quando a dificuldade é abordada no coletivo. O aluno pode elaborar questões pessoais que são próprias de uma coletividade como, por exemplo, a técnica de arco, a produção de um determinado som, como o que se ouve e o que se toca correspondem ao que se lê e etc. Muitas vezes, vê e ouve-se o outro tocar a mesma passagem e não há essa congruência. O fato de ver o outro ajuda a refletir no processo pessoal, que muitas vezes numa aula individual não existe a possibilidade de se desenvolver. Por outro lado, a aula individual é um processo rico, pois é centrado no indivíduo, e, se o indivíduo está estimulado para a aprendizagem, este pode crescer de uma forma mais rápida.

12. Como você avalia a qualidade e resultados dessas atividades que vem exercendo nesses quase trinta anos no SESC?

FRUTUOSO: Ela tem aspectos muito estimulantes, no sentido de que existem alunos que aproveitam muito bem o trabalho, são dedicados e interessados. Há alunos que conseguem crescer pelo estímulo do processo de aprendizagem coletiva, que conseguem valorizar este aprendizado, avançando novas etapas e, sobretudo, aqueles que tomam um estímulo inicial e seguem no processo, tornando-se profissionais de música, instrumentistas, compositores, regentes, se ligando à música de uma forma mais permanente. Sinto isso como um resultado estimulante e gratificante para o professor.

13. Qual foi a importância do Centro de Música na sua formação pessoal?

FRUTUOSO: Primeiramente, superar as dificuldades inerentes ao processo de ensinar, pois quando falamos de aprendizagem, não podemos excluir a função do professor do processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes ensinar é um desafio e, quando para leigos, um desafio maior ainda. Nesse contexto, eu pude me avaliar e verifiquei o quanto fui eficiente para ensinar para leigos um instrumento como o contrabaixo, que tem dificuldades inerentes ao seu aprendizado como, tamanho, espessura e dureza das cordas, e mobilidade entre outras. Então, como lidar com essas questões e explicar para os alunos, que não tiveram contato algum, como funciona este instrumento na prática de cordas.

14. O que você gostaria de acrescentar sobre o ensino coletivo de música?

FRUTUOSO: Você inquiriu sobre esse trabalho do professor de ensino coletivo de música no SESC. Lembro-me de uma discussão na época de minha formação em Pedagogia sobre a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e uma das grandes questões era do como ensinar e para quem ensinar. Podemos saber muito sobre uma matéria e como ensiná-la, mas sabemos muito pouco sobre o aluno. Essa é uma questão com a qual tive de lidar e que experimentei de uma forma mais estreita na relação de como ensinar música para um grupo, pois, hipoteticamente se temos um leigo no nosso processo de ensino e não conhecemos nada desse aluno, não sabemos como esse conhecimento chega até ele, então, nessas questões pedagógicas, pude notar o fato de que, se nos aproximarmos da realidade do aluno, entenderemos o quanto podemos adequar o conhecimento para que ele compreenda e aprenda melhor o que nos propomos a ensinar do instrumento e da linguagem musical. Nesse sentido, há dois outros pontos que eu gostaria de comentar e que estão intrinsicamente relacionados com os aspectos pedagógico, didático e de socialização por meio de atividades musicais desenvolvidos no centro de música do SESC. O primeiro deles, concernente ao que está acima citado, trata das questões pedagógicas relativas ao aprendizado dos instrumentos das cordas quanto aos aspectos de coordenação que envolve a técnica de tocar - arco e mão esquerda, leitura e escuta musical. Numa situação de aprendizagem coletiva, em uma turma de iniciantes, nem sempre o que o professor ensina é o que o aluno aprende ou está apto para aprender. O professor tem o conhecimento específico, conhece formas de ensinar, mas desconhece a diversidade de alunos que compõe a classe e essa heterogeneidade pode agir, dependendo do professor, nos dois sentidos, tanto ajudar como dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Há necessidade de criar situações facilitadoras, às vezes individuais, para o aluno aprender de forma coordenada o conteúdo musical envolvido na arte de tocar um instrumento. O outro ponto está relacionado com a prática de conjunto e a temática do repertório dessa atividade. Como já foi falado em outro momento dessa entrevista, o ensino coletivo das cordas com arco, em uma turma de iniciantes, se dá com duas aulas semanais sendo uma de técnica, quando, então, os professores agrupam os instrumentos em naipes de violinos, violas, violoncelos e contrabaixos, e outra de prática de conjunto com a participação de todos os instrumentos da família das cordas⁷⁹. O conteúdo dessa aula, além das questões fundamentais relativas ao ritmo, sonoridade, afinação e equilíbrio, trata também dos aspectos inerentes à prática de conjunto como leitura, escuta, expressão e coordenação dos elementos musicais relativos a função de cada instrumento na orquestra de cordas. A questão da

⁷⁹ Neste contexto o professor se refere ao ensino coletivo misto, onde parte das atividades são realizadas em naipes separados e outras com o grupo de cordas completo.

coordenação e função de cada instrumento no conjunto, toma uma importância fundamental por envolver todos os outros aspectos em diversos graus de dificuldades relacionados com a leitura e escuta musicais. Para graduar o nível de dificuldade geralmente iniciamos com a leitura de exercícios e pequenas melodias em uníssono, depois a duas vozes e posteriormente à três e quatro vozes com leituras simples. O resultado desse processo passa a ser melhor na medida em que utilizamos um repertório mais fácil e conhecido da música clássica, preferencialmente, nesta fase, composto de temas da cultura popular.

APÊNDICE B – Entrevista nº 2. Realizada por João Ricardo de Souza com José Leonel Gonsalves Dias, no dia 02 de dezembro de 2014, editada em fevereiro de 2015

1. Você poderia nos fornecer um breve currículo referente a seus trabalhos e formação profissional?

DIAS: Eu estudei na USP, ingressando em 1979, e lá cursei três graduações: Bacharelado em Violoncelo, Licenciatura em Educação Artística e Bacharelado em Regência. O tema do meu mestrado, em Educação Musical, foi sobre Métodos para Ensino Coletivo de Cordas.

Meu doutorado foi em Musicologia Histórica, sendo minha tese sobre a história da Música em uma cidade do Ciclo do Ouro, do Vale das Vertentes, Minas Gerais, chamada Prados. Minha intenção foi a de encontrar as raízes históricas do fato de os habitantes dessa cidade serem constantemente ligados às práticas musicais, desde sua fundação.

Trabalhei em muitas escolas de músicas, muitas fora de São Paulo; Toquei em orquestras, incluindo orquestras do Estado e a Orquestra Sinfônica Jovem Municipal. Porém, como minha pretensão era a de continuar meus estudos, permaneci apenas dando aula. Trabalhei também com música de câmara, tive um quarteto na USP, onde fui monitor por algum tempo. Comecei a trabalhar em 1986 e permaneci por 26 anos, saindo no ano de 2012. Desde 2008 trabalho para a Secretaria Municipal de Cultura, na Divisão de Formação, onde sou coordenador do Projeto Vocacional Música, contendo desenvolvimentos voltados para diversas áreas das Artes; temos uma equipe de 25 professores e 5 coordenadores, que organizamos grupos musicais nos espaços públicos da cidade e atendemos cerca de 600 pessoas anualmente.

Quando adolescente eu queria ser organista, mas minha mãe me levou para ter aulas de violão, e após aprender as três posições abandonei as aulas. Aos quatorze anos recebi uma bolsa para estudar nos Estados Unidos; lá estudei apreciação musical e tive aulas de instrumento. Passei a estudar contrabaixo acústico; quando voltei ao Brasil estudei por cerca de um ano com um professor que tinha por instrumento principal o violoncelo. Curiosamente quando procurava um contrabaixo acústico para comprar encontrei um violoncelo que comprei e passei a estudá-lo desde o início. Um ano depois foi quando entrei na USP.

2. Como você tomou conhecimento dos cursos de música do SESC?

DIAS: Antes de ter contato direto com os cursos, eu tocava na Orquestra da USP com o Gerson, já professor do SESC na época; A Maria Cecília e o Marco Antônio Brucoli esporadicamente eram solistas, também professores da equipe do Ayrton Pinto,

posteriormente à época do Jaffé; foi quando o professor Dieter saiu e me indicou, então eu entrei para dar aulas de violoncelo.

3. Quem gerenciava a unidade no período em que você estava vinculado ao SESC?

DIAS: Desde que entrei passei por duas gerências: a do Menezes e depois a do Ernesto.

4. Quem coordenava o centro de música?

DIAS: Quando comecei o local não era denominado Centro de Música, era simplesmente denominado por uma placa em que se lia “área de música”, onde havia oficina de canto coral e orquestra de cordas. O coordenador era o Samuel Kerr, que possuía, além dos professores para os cursos, a Gisele como assistente do Coral e o João Maurício como assistente da orquestra. A Claudia Toni era uma espécie de programadora dos cursos, saindo juntamente ao Kerr. Após isso as atividades ficaram um pouco estagnadas, sem coordenação. Após trabalharmos esse tempo sem uma coordenação fizemos o projeto do Centro Experimental de Música, sendo o espaço remodelado para tal, revestindo-o e construindo as salas de prática individuais que existem até hoje.

5. Como funcionava o curso na época da sua contratação? Quais métodos, exercícios e obras eram utilizados para o ensino coletivo de cordas?

DIAS: Quando entrei não utilizavam os métodos do Jaffé, eram os métodos americanos os utilizados, como o de Samuel Applebaum⁸⁰, que o SESC comprava e disponibilizava em uma prateleira para os professores utilizarem nas aulas e estarem à disposição dos estudantes, também. Na época não existiam as cabines de estudo individual, as pessoas estudavam em ambientes compartilhados ou tinham de estudar em suas casas; as aulas eram separadas em três grupos: iniciantes, pós-iniciantes e adiantados. Desses mais adiantados, alguns eram convidados para tocar na orquestra do SESC, que ensaiava aos sábados; uma vez por mês, aos sábados, havia o convite direcionado para o workshop de algum grupo ou artista. Os professores coordenavam os arranjos da orquestra, possibilitando apresentações; mas a coordenação do trabalho era concebida categoricamente pelo Samuel.

Quando eu ingressei no corpo docente do SESC, os métodos eram ministrados por naipes, sem a mescla. Por minha iniciativa, no ano posterior da minha entrada, começamos a trabalhar as aulas com orquestra, de forma heterogênea (O que já era praticado na época do

⁸⁰ Samuel Applebaum - String Builder Book 1.

Jaffé). A diferença da época da coordenação do Jaffé para a que desenvolvemos, é a de que aquela era voltada para a prática em orquestra, sem as aulas ministradas por naipes, sem a prática de ensino voltada para os instrumentos individualmente. No método do Jaffé, o estudante comparecia ao SESC três vezes por semana e não estudava sozinho, enquanto a nossa organização era a de disponibilizar a aula de naipe, aula *tutti*, de orquestra e a possibilidade de o aluno estudar sozinho, nos dias livres.

6. Fale um pouco sobre o trabalho do Maestro Samuel Kerr, relacionando-o com aspectos de relevância social.

DIAS: O trabalho do Samuel foi interessante também pelo complemento ao do Jaffé, de se trabalhar apenas com orquestra. No SESC do Carmo havia aulas de coral, porém as aulas foram desativadas, passando a serem ministradas no SESC Consolação, sob a direção do maestro Walter Lourenção e depois com o Samuel Kerr. Passou-se a ter nessa unidade do SESC, então, a prática de canto coral e a da orquestra simultaneamente. Seu trabalho era socioeducativo, de atender às demandas da comunidade, pelo fato de que o canto é mais acessível do que a prática de instrumentos.

7. Fale sobre a criação do Centro Experimental de Música.

DIAS: Logo após a saída do Samuel, a direção do SESC nos solicitou um projeto de modernização da área de música, passando pelo aprimoramento tecnológico e apelo de mídia. Criamos o CEM com o objetivo de ampliar o atendimento dos cursos, possibilitando que este fosse um centro de “trocas”, não apenas de ensino, porque queríamos na época trabalhar com gravação; naquela época o uso de computadores para escrever partituras estava sendo deflagrado e investimos nessa pesquisa, fazendo com que o CEM fosse um dos primeiros lugares da cidade de São Paulo a dispor de um estúdio público com equipamentos digitais, com sequenciadores e teclados; Isso mudou radicalmente nossa forma de trabalhar, uma vez que dispusemos de maior apoio de mídia e tecnologia, passamos a oferecer um curso chamado “Música e Tecnologia” (hoje, alguns dos próprios técnicos de áudio do SESC foram meus alunos).

8. Como ficou a situação do CEM após a inauguração do Vila Mariana?

DIAS: A equipe foi dividida: A Cecília entrou na unidade Consolação, a Sheila, que anteriormente era do Curumin, passou a ser professora no Centro, o Emiliano que já tinha sido aluno do João Maurício passou a ser professor e o César, aluno do Jaffé e do Gerson,

ingressou como professor de contrabaixo. O Vila Mariana passou a ter um esquema de funcionamento paralelo, tendo cursos regulares de violão e percussão, por exemplo, o que não tivemos na unidade Consolação por questão de espaço.

9. Houve um período em que você ficou praticamente sozinho no projeto de cordas. Como isso ocorreu e como foi sua atuação?

DIAS: Na época em que o Emiliano saiu, contrataram professores pelo período de três meses, como o Mauro [Mauro Rego Vieira], por exemplo, até que houvesse a contratação de professores definitivos; nesse período fiquei mais de um ano apenas com as aulas de contrabaixo. Foi um período ruim, dificultoso para o trabalho, mas conseguíamos trabalhar graças ao comprometimento das pessoas. Depois, houve o processo seletivo que possibilitou novas contratações.

10. A partir de 2002 novas contratações aconteceram para completar o quadro de funcionários. O que você teria a acrescentar sobre esse tempo, até sua saída da instituição?

DIAS: Foi um período bastante movimentado e positivo. A Sheila, que ministrava as aulas de canto, a Solange, você (João Ricardo) entrou; dessa forma as classes divididas em naipes individuais puderam se encontrar, em práticas coletivas e mistas, o que nos possibilitou fazer espetáculos no SESC (o “Toque com o CEM”, por exemplo) e apresentações externas, o que já tentávamos fazer com frequência na época do Emiliano, como fizemos na inauguração do SESC Pinheiros e do Belenzinho. Foi muito enriquecedor termos a oportunidade de utilizar o teatro do SESC Consolação.

Quando elaboramos o projeto do CEM ele tinha três objetivos: o primeiro seria o de que todos os cursos que fossem oferecidos tivessem a disponibilidade do nível para quem nunca teve contato com instrumento; o segundo é que todo curso, independente do semestre em que o discente cursasse, deveria passar por uma experiência de palco, o que considerávamos muito importante; A terceira e última ideia é a de que os cursos fossem focados em atendimento coletivo. Podemos dizer, então que os três objetivos do curso era: ensino coletivo, performance (apresentação) e que fosse sem pré-requisitos, sem a necessidade de uma pessoa fazer uma prova para o ingresso.

11. Você acha que essa atividade tem se modificado desde que você começou esse trabalho? Como você analisa a evolução do ensino coletivo, especificamente dentro do SESC?

DIAS: O ensino coletivo é fundamental, não somente para a música, porque você precisa do processo de Inter subjetivação no aprendizado, sobretudo na arte. O problema é que durante muito tempo não havia escolas com essa proposta, então quem desejava estudar instrumentos de cordas tinha de ingressar em um conservatório e estudar da mesma maneira como se estudava na Europa há até quarenta anos atrás. Esses métodos coletivos, adotados nos EUA são democráticos, possibilitando que as pessoas os experimentem bastante, fazendo com que evoluam e os métodos também.

O Alberto Jaffé, foi uma das primeiras pessoas dispostas a aplicar o método de ensino coletivo no Brasil, tocou na Orquestra Jovem Mundial, entrando em contato com pessoas de diversas partes do mundo, observando na prática como esse ensino coletivo era elaborado, aplicando-o posteriormente de forma que fizesse com que as pessoas desenvolvessem interesse em tocar (inclusive, o que ele dizia é que ele havia desenvolvido esse método para despertar o interesse e ensinar a seus filhos.).

Após o Jaffé aplicar o método coletivo no SESC, muitos lugares passaram a ensinar também dessa maneira. Porém, na maioria dos lugares em que se afirmava a utilização do método de ensino coletivo, acabavam por utilizar o material do método coletivo e passavam para o ensino espelhado, de um estudante para o outro, o que é muito diferente.

Quando escrevi meu trabalho, a proposta era a de que o professor também escrevesse: cada pessoa usasse o material básico, mas que também produzisse material conforme as turmas que tivéssemos de coordenar; dessa forma equilibraríamos os métodos nos adequando ao desenvolvimento de cada turma, como todos os compositores que escreveram e escrevem até hoje, escrevendo até o ponto em que não se limitaria a compreensão das pessoas com as quais a obra se relacionaria tecnicamente, por exemplo.

O que vejo hoje é que muitos professores utilizam materiais variados de ensino coletivo, como materiais japoneses, mas infelizmente não produzem material de forma coletiva, também.

12. O que você ressalta da função social do Centro de Música?

DIAS: O mais importante é o fato de que qualquer pessoa, independentemente da idade, por exemplo, possa ter acesso à música, sem ter tido contato com nenhum instrumento anteriormente. Isso porque temos problemas estruturais na nossa educação, tanto no âmbito

público quanto da educação privada. Dessa maneira, vejo como uma obrigação que as associações de comerciários disponibilizem esse tipo de trabalho para o público, já que direcionamos impostos para essas instituições.

13. Em que aspectos você acredita que o CEM se diferencia de outros projetos de ensino de cordas?

DIAS: Muitas vezes os sistemas de ensino, como o do CEM, são vistos como assistencialistas; então é via de regra que se compreenda que esse trabalho é feito em uma área de vulnerabilidade social, carente, tratando o trabalho como um impedimento à marginalidade para as pessoas dessa comunidade, como se esse trabalho fosse o único contato cultural. Eu não acredito nisso. Eu penso que, quando fazemos esse tipo de programa, firmamos um compromisso estético, fornecendo um produto cultural. No caso do SESC, as pessoas pagam para participar do CEM, então não é algo tão assistencialista como pensam.

Em contrapartida, hoje graças às iniciativas como a do CEM, de ensino coletivo, muitas pessoas ingressam em orquestras. Não creio que teria sido possível essa dimensão sem o ensino coletivo.

14. Você já atuou em outras instituições, como professor de cordas, em sistema coletivo?

DIAS: Nos outros lugares em que dei aulas eu sempre formei conjuntos; conjuntos exclusivos de violoncelos, ou orquestra, por exemplo. Sempre trabalhei com o intuito de unir as pessoas para tocar, independentemente do processo de o aprendizado ser conjunto.

Eu sempre tentava fazer com que as pessoas aprendessem juntas, assistindo às aulas umas das outras.

15. Qual a importância, em sua opinião, de projetos como o CEM, tendo em vista a formação de músicos amadores?

DIAS: Como o SESC é um dos poucos lugares que permite uma construção didática coletiva que permite o acesso aos instrumentos de arco, já que seus alunos podem utilizar os instrumentos pertencentes ao Centro de Música e também os materiais didáticos, isso torna o CEM um propulsor de uma iniciativa louvável, já que atende a todas as faixas etárias, diferentemente de projetos como o GURI, que é voltado para o público infantil e adolescente.

16. Quais as questões implicadas na inserção do CEM no cenário da educação continuada e o EJA, ensino de jovens e adultos, tão em voga no momento?

DIAS: Eu compreendo que o CEM não se relaciona com a educação continuada, como o EJA, por não ser direcionado ao mesmo público. O CEM é mais elitista: ele é direcionado a comerciários, que têm um certo tempo livre, podendo até mesmo pagar para ter acesso a esse aprendizado.

17. Qual a importância do ensino coletivo de cordas implantado no SESC Consolação para a cidade de São Paulo?

DIAS: O SESC foi pioneiro no ensino coletivo de cordas, então sua importância foi a de ter gerado uma iniciativa de vanguarda, já que outros projetos em São Paulo se inspiraram nossa proposta posteriormente.

18. Você acredita que o projeto de ensino de cordas do professor Jaffé ou, mais especificamente, do centro de música do SESC tenha influenciado a criação de outros projetos de ensino coletivo de instrumentos de cordas no Estado de São Paulo?

DIAS: Isso já aconteceu, hoje em dia não tem mais a mesma força. Hoje se fala muito da programação do SESC, não se propaga mais da mesma forma a questão do ensino dos instrumentos. Não existe apelo midiático para isso, por exemplo.

19. Sabemos que o objetivo principal do SESC não é atender os interessados em se profissionalizar em música, mas o senhor poderia citar alguns nomes de professores e instrumentistas de cordas que tiveram iniciação em cordas no SESC Consolação?

DIAS: Diversas pessoas no mercado passaram pelo SESC, e não creio que tenha sido por coincidência e, sim, pela escassez de cursos na cidade. As pessoas passavam pelo SESC pelo fato de essa instituição contar com bons professores e bom aprendizado, então elas passavam depois para um aprendizado mais formal, em universidades.

A exemplo, temos o João Maurício, que foi estudante do SESC e depois se tornou professor lá. Hoje ele é maestro e tem bastante destaque. Muitos professores, até mesmo da unidade Vila Mariana, foram estudantes do SESC.

20. De que maneira você acredita que a sua vivência no Centro de Música influenciou o trabalho que você desenvolve hoje?

DIAS: A minha vivência no CEM partiu de uma proposta minha, que era a de trabalhar os conjuntos. A minha teoria é a de que as pessoas em conjunto aprendem com maior facilidade. É um processo de Inter subjetivação.

Eu noto que isso acontece, hoje em dia, na sociedade em geral, independentemente de uma escola ou não. O fato de estarmos situados numa realidade em que a instituição escola é muito precária nos leva ao fato de que o aprendizado mais visceral acontece fora da escola: as músicas que as pessoas ouvem cotidianamente, a música de mercado, não é o que se ensina nas escolas. Essa música que as pessoas vivenciam cotidianamente é resultado de conhecimento conjunto. Dessa maneira as escolas não suprem essa demanda, servindo como uma especialização técnica.

A própria adoção da lei de que deve haver pelo menos um ano de ensino de música no ensino fundamental regular não faz sentido, porque os currículos que são programados não tratam a música como algo importante para a pessoa, ensinando apenas a tocar um pouco de algum instrumento e não dando atenção para o fato de estarmos em constante contato com música.

Isso não acontece apenas no Brasil, as escolas não têm dado conta de adaptar seus currículos, em geral.

Na verdade, as escolas não servem para muita coisa hoje em dia, as pessoas aprendem muito mais no convívio social. O ensino coletivo é uma forma de adaptarmos essa ideia, porque o aprendizado se concretiza independentemente da existência das escolas. O CEM, por ter aceitado nossa proposta, colaborou nessa adaptação da realidade musical cotidiana e o avanço técnico dos estudantes.

21. O senhor teria algo a acrescentar que não tenha sido perguntado até o momento, ou concluir algum pensamento?

DIAS: A grande questão do ensino coletivo não é simplesmente juntar um grupo de pessoas de frente para um professor. O desafio é o aprendizado coletivo, uns conseguindo aprender com os outros. O professor precisa ter essa sensibilidade.

O método não é o conteúdo e, sim, a forma. Podemos aplicar qualquer conteúdo, mas o que diferencia é a forma. Eu creio que quem trabalha com isso no Brasil deveria produzir mais material. É uma pena que tenhamos pessoas interessadas e até mesmo uma riqueza musical muito grande, imanente à nossa cultura, direcionadas por métodos criados há mais de trinta ou quarenta anos em outros lugares do mundo que são muito mais precários. Ensina-se muito a técnica em detrimento de conteúdo expressivo.

APÊNDICE C – Entrevista nº 3. Realizada por João Ricardo de Souza com Eneida Faria Alves, ex-aluna do SESC Vila Nova, professora de música da Escola Waldorf Francisco de Assis no dia 14 de maio de 2015 editada em junho de 2015

1. Você poderia traçar um breve currículo e sua trajetória musical?

ALVES: Eu tenho 47 anos, trabalho atualmente na Escola Waldorf Francisco de Assis, localizada na Zona Norte da Cidade de São Paulo. Minha formação inicial foi em piano. Estudei violoncelo na Orquestra do SESC e posteriormente na Escola Municipal de Música. Quando adulta me formei em análise de sistemas, trabalhando algum tempo com isso. Com o tempo tive vontade de voltar a atuar em música, porque sempre foi uma área que me trouxe muito prazer. Movida por essa vontade, fiz licenciatura em educação musical na UFSCAR. Tive formação em flauta doce pela Yamaha, por ser um instrumento muito versátil na pedagogia; é barato e, portanto, de fácil acesso; estudei violão também para o acompanhamento no processo pedagógico, além de dar continuidade aos estudos de violoncelo e piano.

Durante esse tempo participei de diversos congressos e seminários, como, por exemplo, do projeto Guri, que sempre traz pessoas de fora; do ABRAORFF, que faz também projetos com flauta e percussões Orff. Esses projetos fazem congressos anuais, dos quais normalmente participo.

Na época em que eu trabalhava com informática fui convidada para dar algumas aulas na área de tecnologia para jovens e passei a mesclar música com o ensino da informática. Nesse período percebi que eu tinha uma tendência maior para o ensino de música, pois havia desenvolvido um programa, que acabou tendo enfoque musical. Logo em seguida passei a dar algumas aulas de música como voluntária em uma instituição de crianças especiais, voltadas para a alfabetização da linguagem musical para grupos; até então eu não havia dado aula de música e isso foi o que me motivou a seguir a carreira de educadora musical.

2. Como você conheceu o curso de música do SESC?

ALVES: Quando criança eu morava na região da Santa Cecília e passava os dias sozinha em casa, então, eu ia para a rua. Descobri a Biblioteca Monteiro Lobato, na praça, passando a frequentar todos os cursos que haviam no local. Quando eu esgotei as possibilidades da biblioteca, descobri o SESC Consolação, então chamado SESC Vila Nova; tudo quanto era curso gratuito eu frequentei: argila, costura... tudo o que surgia. Um dia, subindo a rua, eu vi uma fila enorme, que saía do SESC e descia a rua. Era uma fila para inscrição no curso de

cordas. Decidi entrar na fila; fiquei duas horas nela e quando chegou a minha vez a pessoa que fazia a entrevista e o teste com os candidatos era a Daisy de Luca. Ela me disse que a orquestra não era voltada para crianças, mesmo assim eu insisti e fiz o teste. Primeiro fiz um teste rítmico demorado; depois ela pediu para eu cantar uma música e, como eu não me lembrava de música alguma, ela pediu que eu cantasse “parabéns a você”. A Daisy me desanimou, dizendo que provavelmente eu não passaria no teste por causa da minha idade (dez anos), tendo em vista que a orquestra faria viagens estruturadas somente para jovens e adultos.

Porém, quando saíram os resultados eu vi que meu nome estava na lista e eu era a única criança da orquestra. Por alguns anos fui a única criança da orquestra, inclusive compraram um violoncelo $\frac{3}{4}$ especialmente para mim. Eu vivi o nascimento da primeira orquestra do SESC, e por conta disso, vi o desenvolvimento dela se expandindo durante muito tempo, passando por períodos de novas inscrições. Minha turma foi chamada de turma “A”, por referência ao avanço dos ingressantes dela. Existia a turma “B”, “C”... e depois surgiram tantas turmas que as orquestras passaram a ter outros nomes. Eu lembro que a primeira turma, a minha, foi anual. Depois o processo de inscrição para novas turmas passou a ser semestral.

3. Os aprovados já possuíam algum conhecimento musical?

ALVES: Sim, já sabiam ler partitura. Logo no início já recebíamos pasta e partituras com as músicas que aprenderíamos.

4. Como eram as aulas da orquestra?

ALVES: Nós mesmos, os estudantes, escolhíamos os instrumentos, a partir das orientações dos professores. Perguntavam o que queríamos tocar. Os ensaios não eram separados por naipes: violoncelo, viola, violino e contrabaixo, todos os alunos aprendiam simultaneamente, na mesma sala de aula. A sala de ensaio era ampla; o Maestro Jaffé ficava em um tablado na nossa frente, atrás ficava o contrabaixo, à esquerda os violoncelos, em frente as violas e ao lado direito os violinos que eram em maior quantidade.

Ele utilizava um método peculiar; todos começavam o ensaio ao mesmo tempo; não havia aula particular. Fazíamos exercícios para familiarização com os instrumentos, ou seja: sentir o peso do arco, acostumar com os movimentos, como guardar os instrumentos. Quando finalmente íamos para o instrumento tocávamos coisas simples, recordo de uma música que ele utilizava, bastante didática, *Sopa de Batata*. Passamos por ela em diversos níveis, com cordas soltas e depois friccionadas. As aulas eram muito descontraídas, ríamos

muito, mas também havia muita disciplina. Ninguém conversava, todos chegavam na hora; quando o Maestro chegava todos ficavam em silêncio. Ele sempre trabalhava com músicas lúdicas e didáticas. O ensaio durava mais ou menos uma hora e meia. Às vezes o Maestro Jaffé pedia para que apenas um naípe tocasse um determinado trecho, porém sempre fazíamos a prática coletiva. As práticas eram sempre dadas duas vezes por semana; posteriormente, na iminência de alguma apresentação, fazíamos até três ensaios em uma semana. Fora dos horários de aula tínhamos acesso total aos instrumentos. Não havia sala de estudo individual, mas sempre podíamos retirar os instrumentos da prateleira e ensaiar na sala. O interessante é que cada um tinha o seu próprio instrumento, apesar de serem do SESC. A Daisy era a pianista durante as apresentações. Sempre muito presente, coordenava a utilização dos instrumentos fora do horário das aulas.

5. Como você vê o ensino coletivo de cordas do SESC com relação à inclusão social?

ALVES: Eu tenho a percepção de que o projeto do SESC é muito aberto e democrático. Havia um custo simbólico; muitas pessoas não tinham condições de pagar um curso, mas como o curso do SESC era de um valor muito baixo, quem se interessava conseguia um meio para pagar esse valor. Lembro que, na época, o valor era de 75 cruzeiros ao mês, para exercer a prática da Orquestra. Negocieei muito com a minha família para poder fazer esse curso, passei a ir a pé à escola, por exemplo. Não era muito dinheiro, a questão é que minha família realmente não tinha um poder aquisitivo alto; mas, enfim, consegui fazer o curso, assim como muitas pessoas que se encontravam em situação financeira semelhante.

6. Você considera que esse projeto foi inovador?

ALVES: Eu creio que sim, pois, os instrumentos de cordas friccionadas eram de acesso difícil e privilegiado. Até a criação deste projeto tínhamos a ideia que precisávamos ter aulas particulares nesses instrumentos para alcançarmos um grau técnico privilegiado para depois entrarmos numa orquestra.

Não existia essa possibilidade, que eu considero ótima, de partirmos todos juntos do mesmo nível. Esse é um fator de inclusão, porque ninguém era melhor ou pior; todos começavam juntos.

Uma vez um rapaz que já tocava muito bem ingressou no curso. O Maestro disse: “Você chegou agora, mas é igual aos outros e, portanto, vai partir do mesmo nível dos demais. Vai aprender a “Sopa de Batata”. O “Tocar em grupo”, tornava todos iguais, não existia a competitividade e a consequente pressão gerada por ela.

7. Você acha que esse projeto deveria ser expandido? Por quê?

ALVES: Com certeza deveria ser estendido, principalmente por essa ideia de “começar do zero”, pois ela é a porta de acesso à sociabilidade e a alfabetização musical. Essa forma de ensino trabalha com pessoas que nunca tiveram contato com instrumentos. Muitos que passaram pelo SESC não seguiram a carreira de música, mas a vivência em grupo com a música foi muito importante para a sensibilização musical das pessoas.

8. O que deveria ser melhorado no ensino de música coletivo em São Paulo, desde a época que você frequentou o SESC?

ALVES: Aqui em São Paulo temos o Projeto Guri, que é focado muito no ensino do instrumento, por naipes individualmente, e as “Fábricas de Cultura”. Infelizmente, esses projetos não atendem todos os bairros Zona Norte de São Paulo.

O Maestro Jaffé fazia algo muito mais descontraído, que era um aprendizado coletivo e didático, que não exigia uma evolução técnica e competitiva. Isso é que deveria ser o ensino de música para as pessoas, pois ele, atrai, educa e dá acesso a quem não tem outras possibilidades de ingresso.

Tenho um aluno de 9 anos que está tocando magnificamente o violino e já o indiquei para fazer um teste na EMESP, ele já está cursando. Os conservatórios adotam um modelo de ensino muito técnico, não têm a vivência de grupo que eu acho muito necessária. Eu diria que precisaríamos da expansão do ensino coletivo, em resumo.

9. Das pessoas que participaram do ensino de cordas friccionadas aqui no SESC na época em que você esteve, tem conhecimento de alguém que seguiu a carreira de instrumentistas?

ALVES: O Galindo que hoje é maestro. A Lúcia Muchia, que tem um quarteto de cordas, ela toca viola. Os filhos do Marley seguiram carreira, também. Os próprios filhos do Maestro Jaffé. Na verdade, como eu era muito pequena - a única criança, eu não consigo me lembrar. Havia muitos adultos, senhores e senhoras. Deles não sei dizer, ao certo.

10. Você poderia dar um relato das atividades musicais desenvolvidas com a orquestra de cordas do SESC, no período em que você esteve vinculada a ela?

ALVES: Viajávamos muito de ônibus para outras cidades; íamos aos SESC's de outras cidades. As viagens muitas vezes aconteciam nos finais de semana. Em geral, tocávamos

somente uma vez em cada localidade. Lembro-me de termos ido para Ribeirão Preto, Águas de Lindóia... todas as cidades que têm SESC próximas à São Paulo. Tocamos no Teatro Municipal e em outros teatros de São Paulo.

Gravamos um disco. Para tal, foi montado um estúdio no SESC Vila Nova, contendo todo o equipamento necessário para a gravação e tratamento acústico adequado. Na ocasião o Maestro comentou que o equipamento adquirido era muito caro e o horário para as gravações era bem restrito e que devíamos nos esforçar para aproveitar esse tempo. A turma A, como era designado nosso grupo, gravou o repertório todo do Maestro. Nessa época tínhamos pouco mais de um ano de curso. Até por esse avanço, o Maestro sempre exaltava o nosso desempenho, dizia que nosso repertório era muito bonito, inclusive nas apresentações.

Em uma de nossas apresentações foram convidados alguns políticos e o Secretário da Cultura para nos assistir. O Maestro Jaffé, nessa ocasião, foi homenageado. Eu me recordo de ter sido homenageada, também, junto ao Marley que era o aluno mais velho do grupo. Saímos na foto do panfleto da Orquestra, por eu ser a componente mais nova e ele o mais velho do grupo. Uma repórter veio nos entrevistar, e esta reportagem, posteriormente, foi para os cinemas, antes da apresentação dos filmes. Era uma propaganda do governo de incentivo à cultura.

11. O que você pode dizer sobre a metodologia do Maestro Jaffé?

ALVES: O Maestro dizia que utilizava um método próprio, que não seguia nenhuma metodologia prescrita. Não utilizávamos livros, ele tirava fotocópias das músicas. Sua dinâmica era sempre tranquila. A primeira leitura de cada peça ocorria sempre de compasso a compasso. Ele realmente não seguia um método.

Outro aspecto interessante era a sua insistência na execução conjunta. Em certa ocasião ele trouxe um maestro estrangeiro, que não falava português; o Maestro Jaffé foi seu tradutor. Esse maestro estrangeiro nos disse que “devíamos tocar junto à respiração, para desenvolver a arcada” e o fraseado. No entanto, o Maestro Jaffé já nos havia dito isso, mas de forma mais simples, e já o praticávamos. Tudo era realizado a partir de suas orientações, passo a passo, sem nenhum material formal de consulta.

12. No período em que esteve no SESC você fez aulas individuais de violoncelo?

ALVES: Eu cursei aulas individuais após o período em que estive na Orquestra do SESC. Frequentei aulas na Escola Municipal, fiz aulas de teoria, por aproximadamente três anos. Nesse período eu já tinha o meu instrumento. Não trabalhei em outras orquestras, apenas na orquestra do SESC.

13. Teria algo mais a dizer?

ALVES: A época do SESC foi maravilhosa para mim, permaneci nesta instituição por aproximadamente cinco anos. Viajávamos todos juntos e as pessoas desenvolveram um vínculo muito grande. Como eu era criança, as pessoas sempre alternavam momentos para cuidar de mim.

O nível de desistência era baixíssimo; inclusive, não me lembro de nenhuma desistência na Turma A. Éramos muito unidos. Tínhamos uma responsabilidade própria, nem o Maestro nem a Daisy cobravam nossas faltas, nós mesmos nos policiávamos quanto a isso. Após algum tempo a turma B e a C se juntaram à nossa. O prazer de participarmos de uma orquestra gerou um bem-estar coletivo. Quando fui para a Escola Municipal eu fiquei extremamente decepcionada, porque o que era bom para mim era a execução conjunta. Não existia cobrança, pressão e a correção constante durante uma execução técnica. Embora a técnica fosse trabalhada na orquestra, isto ocorria de forma natural e sem estresse.

APÊNDICE D – Entrevista nº 4. Realizada por João Ricardo de Souza com o Maestro e professor Samuel Kerr em sua residência no dia 21 de maio de 2015 editada em junho de 2015

1. Inicialmente gostaríamos que nos informasse sobre seu currículo e atuações profissionais.

KERR: No início de minha formação profissional eu estava dividido entre as Ruas Sergipe, que sediava a escola de música dirigida por Koellreuter, e a Rua Maranhão, onde se localizava a FAU. Naquela época (década de 50), a Arquitetura era uma atividade nova e inovadora. Mas eu acabei escolhendo o caminho da Rua Sergipe.

Comecei a estudar piano aos treze anos, o que considero tarde, e junto também estudava o órgão, por conta da Igreja. Costumo dizer que, primeiro: minha atividade musical teve início nas práticas da Igreja Presbiteriana desde a minha infância. Meus pais eram muito devotos e fiéis e cantavam no coral da Igreja, e minha mãe não faltava aos ensaios nem quando estava grávida de mim. Passei a infância assistindo aos ensaios e o tempo todo estava em contato com aquelas produções. Assim, fiz o caminho natural da música. Minha dissertação de mestrado, inclusive, foi sobre a atividade musical nessa Igreja a qual frequentei, a Igreja Presbiteriana Unida, fundada em 1900 e situada na Rua Helvétia, próxima à Igreja de Santa Cecília e Avenida São João. Eu cresci nessa igreja onde a música sempre foi uma atividade muito forte. Havia coro e, possivelmente, foi a primeira igreja do Brasil a ter um órgão Hammond, um instrumento de ponta para a época.

Meu currículo tem três móveis: o banco do órgão, o pódio do maestro e a cadeira do professor. Eu acredito que partir da prática do órgão para a regência é um caminho natural.

Fui para os Seminários de Música da Pró-Arte, onde tive uma formação musical privilegiada; porque na década de 50 e 60 a Escola Livre de Música dirigida pelo professor Koellreutter era uma escola muito importante e bem-conceituada, que formou muitas pessoas importantes para a música, como Júlio Medaglia, Diogo Pacheco, Isaac Karabitchevsky. Nesse período os conservatórios estavam em decadência; desse modo, as universidades passaram a considerar receber a área da Música em seus currículos. Na Universidade da Bahia, o reitor Edgar Santos solicitou a Koellreuter que fundasse o departamento de música dessa universidade e, após isso, diversas instituições passaram a ministrar cursos de Música.

Para que eu pudesse atuar no ensino de música, precisava de um diploma e desta forma ingressei no Instituto Musical de São Paulo, onde atuava como professor e aluno especial.

Após um período participando dos seminários da Pró-Arte, a Comissão Estadual de Música promoveu um curso de formação de professores. Muitas pessoas que estavam na Pró-Arte também foram fazer esse curso.

Em 1962 recebi a direção do coro da Igreja Presbiteriana Independente no Brás. Davi Machado, meu amigo, deixou esse coro sob a minha responsabilidade quando foi para a Alemanha. Esse coro foi fundamental na minha formação. Tudo era muito levado a sério naquela época, o coro era visto como parte do sacerdócio na igreja. Fazíamos o repertório de Calvino (teólogo), por exemplo. Foi uma oportunidade maravilhosa poder fazer um repertório com o coro, porque hoje não se canta mais. Pouco tempo depois de eu deixar o cargo de regente do coro dessa igreja, iniciou-se um processo de mudanças muito agressivas para a prática da música na Igreja; o órgão, um instrumento litúrgico desde muito tempo, não é mais tocado. A música chamada Gospel dominou de tal forma a modificar a concepção de música litúrgica.

Em 1963, Davi Machado retorna da Alemanha e ao voltar formou diversos coros em empresas, inclusive o da Santa Casa, uma Faculdade de Ciências Médicas, iniciando um trabalho coral em suas dependências. Posteriormente fiquei encarregado desse coro que também foi muito importante para minha formação. Com ele aconteceu, inclusive, a história de que sou responsável pelo início do chamado “Coro Cênico”.

Após um período na Santa Casa, fui trabalhar para a Prefeitura do Município de São Paulo com música, em Centros Educacionais, que faziam parte da Secretaria do Bem-Estar Social. Quando passaram para a Secretaria dos Esportes, não mantiveram as atividades musicais. Porém, como eu tinha um contrato com a Prefeitura, o maestro Roberto Schnorremberg, que foi meu professor e trabalhava no Teatro Municipal, me convidou para trabalharmos juntos. Desse modo, trabalhando com a Prefeitura, regi a Orquestra Sinfônica Jovem e regi o Coral Paulistano, hoje chamado Coral Paulistano Mario de Andrade, em dois períodos. Foi um trabalho muito intenso porque esse coral era muito solicitado na programação do Teatro; montávamos repertório de coral sinfônico e até óperas; dessa forma cheguei a reger a Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo. Fui diretor da Escola Municipal de Música e posteriormente fui convocado para substituir um professor na USP. Logo em seguida fui convidado a planejar o Departamento de Música da UNESP. Passei a integrar essa universidade, até o tempo da minha aposentadoria.

Houve um período em que me afastei da Prefeitura e prestei serviços para o Estado, dirigindo o Movimento Coral do Estado. Lá eu trabalhei com a Claudia Toni e a Gláucia

Amaral que era do SESC e nos convidou para que trabalhássemos com ela, e foi através dela que fomos integrados ao SESC Vila Nova, hoje chamado SESC Consolação.

Nessa época, o Alberto Jaffé fazia um trabalho maravilhoso com o Ensino Coletivo de Música. Ele criou uma Camerata no SESC. Quando cheguei para esse trabalho, a minha especialidade não era a do ensino de cordas, o que caracterizava a atividade musical no SESC, mas tive uma equipe muito comprometida de professores que lecionavam coletivamente as cordas, separadas por naipes. No SESC formei o coro e, então, essa unidade do SESC passou a ter a orquestra e o coro e junto com a equipe, que era muito competente, eu regia essa nova formação.

Eu vinha com uma preocupação muito grande pensando numa forma de adequar as atividades musicais às transformações da comunicação e da tecnologia que estavam chegando à sociedade cada vez mais rapidamente e às vezes até agressiva. Costumo dizer que depois que entramos pela primeira vez na sala escura do cinema, tudo se transformou. Passamos a ouvir a trilha sonora com volume amplificado, uma música muito mais forte do que as que estávamos acostumados a fazer com o que tínhamos à nossa disposição, além de ver as imagens em uma proporção gigantescamente diferente. Então víamos as imagens e a música sendo transmitidas de uma maneira nova. Os sons e as imagens completamente alterados em amplitude além da capacidade de execução humana. Diante desse quadro, a sensação que tenho é que passamos a nos decepcionar com nossas próprias vozes.

A própria Igreja em que iniciei minha formação musical sofreu essa transformação. Desde 1900, período da sua fundação, os pastores falavam ao povo com muita ênfase para que todos pudessem ouvir. Com o advento da amplificação do som, as pessoas começaram a ouvir menos na Igreja e foi necessária a instalação do que era chamado na época, “amplificador de voz”. Era extraordinário o fato de que, adquirindo o “amplificador de voz”, era possível às pessoas que estavam em outra sala ouvir perfeitamente o que era dito dentro do Templo pela transmissão do “amplificador”.

Por isso, no momento em que assumo meu posto no SESC, estou muito preocupado com essas mudanças, que já eram consideradas normais para as pessoas.

Eu tocava em um órgão Hammond, mas quando comecei a estudar além da prática na igreja, procurava por órgãos de tubo e era muito difícil o acesso a um na cidade. O órgão do Mosteiro de São Bento era inacessível, pois ficava no claustro. A conservação dos órgãos nas igrejas também era péssima e não existia um trabalho de manutenção eficiente. Muitos instrumentos estavam se estragando.

Como organista, eu sentia essas mudanças. O próprio Hammond já era uma transformação. Ele poderia substituir o órgão de tubo, pois poderia ser colocado facilmente em qualquer lugar, até nas casas. Com esse instrumento, desenvolveu-se um tipo de música muito peculiar, pela característica de sua sonoridade.

Trabalhei numa fábrica de órgãos eletrônicos, a Whinner. Viajava pelo país instalando órgãos e cuidava, na linha de montagem, da sonoridade do instrumento. Os órgãos da Whinner eram conhecidos, na época, como um instrumento litúrgico. O órgão Hammond, quando surgiu, era considerado pelos clérigos um instrumento profano. A fábrica Whinner passou a fazer um órgão pensado a partir dessa especificidade litúrgica,

Voltando à minha estada no SESC, eu pensava muito em como desenvolver o trabalho para o qual eu havia sido convidado a realizar. O primeiro projeto que desenvolvemos foi o mapeamento do “Som do prédio”, o coro e a orquestra tinham que se envolver com ele. Fizemos um concerto de Natal a partir disso.

No ano seguinte, em 1985, o tema era “o som do bairro”, pensando no Bairro de Higienópolis, onde está a Rua Dona Veridiana. O nome do espetáculo foi “Como vai, Dona Veridiana?”.

Depois, o SESC Pompéia estava em vias de ser inaugurado e, não me recorde agora se foi a pedido da Lina Bo Bardi ou da própria Gláucia Amaral, fizemos um espetáculo sobre bichos a ser apresentado no Sesc Pompéia. O nome era “Zoo-Ilógico”, onde convidamos diversos compositores para escrever e compor para Orquestra e Coro, buscando atender às demandas e o nível dos grupos. A idéia era que fosse uma escrita fácil e que resultasse em uma música bem-feita.

Esses projetos sempre se tornavam um tema de trabalho que envolvia a todos do departamento de música do SESC. E por conta dessa integração cada aluno estudava o repertório com seu professor e participava das aulas coletivas onde os temas dos projetos eram ensaiados.

A última atividade que fizemos no Sesc Vila Nova foi sobre Ecologia, com o nome “Abrir o Eco”. Esse nome foi pensado a partir de uma expressão nordestina: “Grita enquanto é tempo!”, pensando nesse jogo linguístico e envolvendo as questões socioambientais. Esse projeto teve a colaboração da atriz Cacilda Lanuza que tinha, na época um grupo de ecologia.

Minha permanência no SESC foi por pouco mais de dois anos.

2. Você poderia falar mais sobre a questão do Coro Cênico?

KERR: Dizem que fui eu quem introduziu o “Coro Cênico”, mas eu nem sabia que estava caminhando para isso porque, na minha concepção, o coro é sempre cênico. Quando você sobe ao palco, tem que fazer uma performance que exige um certo cuidado de atuação.

No tempo em que atuava com o Coro da Santa Casa houve um ano em que iniciamos as atividades sem uniforme. Eram tantas mudanças, com pessoas circulando o tempo todo que os uniformes foram perdendo a forma e a beleza da cor original. E o praticável que o coro usava, muito bonito em forma de meia lua, os funcionários da Santa Casa usaram como andaime para pintar o prédio.

Então perguntei para os participantes do coro se alguém conhecia algum estudante de arquitetura que pudesse ajudar a gente a resolver a questão do uniforme e do estrado. Um dos rapazes respondeu que tinha um colega que estudava na FAU e fazia uma disciplina chamada “Programação Visual” e o docente era o Flávio Império. Então entrei em contato com o Flávio Império, que havia sido meu colega de ginásio, e, sob sua orientação, o rapaz propôs para o coro que trouxessem o que encontrassem “no baú da avó”. Foi uma loucura, as pessoas traziam roupas das mais inusitadas: vestidos de noiva antigos, fantasia de “árabe”, anjo, fada... E também pediu que trouxessem tábuas, caixotes, barris, o que fosse acessível para cada um. Então, no pátio da Santa Casa passamos a construir, junto ao coro, um praticável a partir desses materiais que tínhamos à disposição. E os uniformes eram o que haviam trazido do “baú da avó”. Foi tudo muito divertido!

Do ponto de vista da regência coral, essa atividade acabou por se tornar tão lúdica que “cantar” passou a ser algo fácil. Se não conseguissem cantar com suas próprias vozes, passavam a simular a voz incorporada por seus personagens.

Fomos então para o Mackenzie, para um festival de canto coral e criamos um escândalo, pois entrávamos pela plateia gritando, conversando com o público. A música que nos levava para essa montagem era “Ano Novo” do Chico Buarque. O rei chegava e tudo tinha que estar em festa, não poderíamos “mostrar a tristeza da cidade”. Diante do público montávamos o estrado e o coro se apresentava para essa montagem com as roupas mais malucas. Foi um escândalo total, fui criticado por fazer tudo isso para esconder a minha incapacidade em fazer Coro.

No ano seguinte, o mesmo rapaz que fez esse projeto conosco, teve a matéria Programação Visual com outra professora e propôs que fosse desenvolvido um praticável que fosse possível encomendar sob medida e comercializável nas lojas. Ele desenvolveu um bonito e bem-acabado praticável, que fosse desmontado para poder ser carregado e fazer as

mais diversas montagens com ele. E fomos à FAU para testá-lo. E passamos a utilizá-lo nas apresentações do coral.

Teve um momento em que decidimos colocar um pano sobre o coro. Compramos muitos metros de um determinado tecido e minha mãe costurou de acordo com a formação do coro. Levamos para a Santa Casa e lá fizemos buracos no tecido para que encaixássemos nossas cabeças.

Fiz muitos trabalhos importantes com o Cantum Nóbile, coral que se dispôs a realizar muitos projetos desenvolvidos por mim junto com os cantores. Fizemos programas sobre o rádio, sobre a memória da canção infantil e sobre a própria história do coro. Ao lado da música, passei a desenvolver paralelamente a cena. Mas nunca trabalhei sozinho, sempre havia alguém que não era da área da música para nos orientar no desenvolvimento do movimento coral. Eu acreditava que, para o planejamento, sempre deveríamos contar com alguém que não fosse da área de coro para que nos forçasse a ter um procedimento vocal que se adaptasse a novas propostas. Quando fizemos “A Estrela” no SESC, contrataram um astrônomo para me ajudar. E quando fui trabalhar com o Coral Paulistano, a Prefeitura me concedeu o Paulo Betti como diretor para a criação do espetáculo coral “No Natal eu me lembro”.

Sempre houve um auxílio externo que nos desse uma segurança para o processo estético. Eu acreditava que o coro deveria ser sempre vivificado, adequado às nossas realidades.

E foi a partir dessas experiências, desses projetos, que desenvolvemos as apresentações com o SESC.

3. E a integração da Orquestra com a atuação cênica do Coro?

KERR: Após Alberto Jaffé, quem esteve na coordenação do Departamento de Música do SESC foi o Ayrton Pinto. Quando eu estava na UNESP ao fazer um projeto de integração entre coro e cordas, o Ayrton Pinto disse brincando: “mas você não vai jogar pipoca na orquestra, não é? ”, porque quando fizemos o “Zoo-Ilógico”, Hermelino Neder escreveu uma música para o Pica pau, em que o coro era a plateia do cinema e a orquestra fazia o papel do filme. Havia um momento em que o coro jogava pipoca na orquestra. Claro que a pipoca foi feita exclusivamente para esse momento, sem sal e sem gordura para não danificar os instrumentos, mas os instrumentistas nunca nos perdoaram.

Desse ponto de vista, havia uma participação cênica também por parte da orquestra. Não esquecendo que o procedimento cênico, na verdade, já está na atitude do músico

enquanto instrumentista. O seu instrumento, a sua vestimenta, a maneira como executa a partitura, faz parte da performance. Uma atitude cênica.

4. Nesse período de vínculo com o SESC, o que você teria a relatar sobre a Inserção social do projeto musical?

KERR: A música por si só, é social. E por isso deveria ser muito mais praticada do que ela é. Infelizmente, a divulgação da música que se faz hoje em dia por muitas instituições não me agrada muito. Por exemplo, acreditar que a crianças da periferia que vão estudar música em uma instituição, terá sua vida profissional garantida. Isso é terrível (Heliópolis é um exemplo desse encaminhamento).

Porém a integração das pessoas por meio da música é o que deveria acontecer com muito mais intensidade. O coro, creio eu, é a forma mais simples de realizar essa integração; porém essa prática adquiriu uma aura de coisa ultrapassada, com o passar do tempo.

Por isso eu reitero que o coro deve se vivificar, porque cantar junto é bom. Fazer música, aprender a cantar, aprender um instrumento em um âmbito coletivo é extremamente benéfico, é terapêutico. Constrói a sensibilidade das pessoas. O universo da música tem muito a oferecer quanto a equilíbrio e a fruição da vida.

Se a pessoa individualmente se interessar pela carreira de Música, as coisas devem ser encaminhadas de outra maneira; para um estudo além do proporcionado pelas entidades assistencialistas, de ensino coletivo. Isso não tira a essência extremamente importante desse trabalho, porque ele não faz pré-seleção; todos têm o direito ao acesso à linguagem, à vivência, execução e compreensão da música coletivamente. Todos têm o direito ao desenvolvimento da criatividade a partir do que a ferramenta coral e orquestral tem a oferecer.

5. O que você almejou para o SESC? Você já entrou com um projeto preestabelecido?

KERR: O Ayrton Pinto, que me antecedeu, tinha uma atitude um tanto elitista com relação ao SESC, pelo menos eu considero isso; provavelmente isso é proveniente de sua formação musical. Ele não conseguia conceber a possibilidade de que por meio do ensino coletivo seria possível oferecer uma formação de qualidade. Após a saída do Ayrton, ficamos ainda um pouco intimidados com a maneira de conduzirmos o Departamento de Música que teve no período do Jaffé um momento de grande importância para o SESC.

O SESC almejava que fizéssemos algo equivalente ao que Antunes Filho desenvolvia com o Teatro. Eu não me senti capaz de tal ousadia, mesmo porque Antunes fazia um teatro que se tornou uma verdadeira escola. Faziam espetáculos maravilhosos a partir da escola,

onde o aprendizado é mediado pelo espetáculo. As pessoas eram educadas a partir do Teatro. Lidando com o ator, talvez se alcançasse o nível de excelência, mas com o violino, por exemplo, para se chegar a esse nível, considero que seja necessário muito tempo de estudo, e estudo não coletivo.

O que eu propunha era um envolvimento musical a partir do ensino das cordas e do ensino vocal. Fiz um projeto de integração instrumental-vocal, que era antes pensado apenas na orquestra.

6. Você utilizava uma Metodologia livre?

KERR: Eu trabalhava diretamente com os professores. Eles tinham liberdade dentro da classe, mas estavam sempre comprometidos com a proposta sugerida por mim como tema de trabalho. Quando as obras foram encomendadas, os professores me auxiliavam com o comprometimento de que os alunos tocassem as obras que eram compatíveis com o nível dos alunos.

Certa vez fizemos uma obra muito difícil e, no caso, eu não tinha métodos para ensiná-los coletivamente. Eu movimentava as classes dentro do que os professores encaminhavam para mim, como possibilidades.

A questão pedagógica e a produção artística estavam estritamente vinculadas. Era uma produção artística que visava o que tínhamos, isto é, fazer o possível a partir do disponível.

7. Você acredita que a visão da inserção social que o SESC tinha na sua época continua hoje?

KERR: Acho que vivemos um tempo muito diferente do tempo em que comecei a trabalhar no SESC. Penso que a intenção de prestação de serviço social ainda existe.

8. Você acha que houve muitas transformações na metodologia do ensino?

KERR: Eu acho que houve. Até o ano passado (2014) trabalhei no Conselho Administrativo da Santa Marcelina Cultura. Achei o trabalho com a Orquestra Jovem do Estado, dirigida pelo Claudio Cruz, impressionante. Mas, por exemplo, fazer a “Sinfonia Fantástica” de Berlioz, não deveria ser um pedido para uma associação como a Santa Marcelina Cultura. Eu não consigo entender todo esse esforço.

Fazer com que essas pessoas fiquem tanto tempo ensaiando esse tipo de peça, quando, o projeto Santa Marcelina Cultura não é voltado tão somente para a profissionalização de músicos. Toda essa produção deveria ser a serviço de uma música mais interessante e que

tivesse mais a ver com o cotidiano de quem está participando do projeto, e não a serviço da excepcionalidade técnica.

Nós estudamos Bach, Mozart, para um aprimoramento técnico; não tocamos isso no dia-a-dia. Se adequássemos essa técnica para a realidade desses músicos, teríamos como resultado uma música nova, creio eu, muito interessante.

Eu sempre penso que em vez de haver plateia, o concerto deveria acontecer com todos tocando. Chego a ficar irritado com a identidade local ser separada da realidade musical apresentada formalmente. A orquestra de jovens da Bahia, por exemplo, fez uma excursão para a Europa e na apresentação entraram sambando e saíram tocando “Aquarela do Brasil”. Os europeus ficaram espantados com isso. Mas por quê? Porque esse tipo de identidade é eminente na execução das peças! Esse choque não é gerado nas execuções de Mozart por exemplo.

A televisão colabora com essa massificação cultural e perda de identidades. As pessoas no Acre assistem às mesmas novelas que aqui em São Paulo. A Globo deveria ser responsabilizada por isso, pela perda da identidade dos povos, porque ela decide que isso é o nacional. Obviamente fazem a programação com muita competência, mas justamente por terem essa competência deveriam adequar a programação às regiões e não as massificar.

8. Havia, no período, interesse pelo registro histórico das atividades de música do SESC?

KERR: Os registros a que temos acesso, daquela época, foram providenciados por nós mesmos, e acabaram por ficar limitados a nós, também.

Eu pensava que o repertório que havíamos desenvolvido seria utilizado por mais tempo e divulgado por todos e para todos. Mas não houve publicação do que fiz no período em que trabalhei no SESC. O que os compositores fizeram para o “Zoo-ilógico”, que eu acho de uma importância fundamental, pela beleza dos projetos, foram praticamente esquecidos porque não houve registro e nem continuidade.

9. Havia a ideia de continuidade do projeto?

KERR: Havia sim, mas a minha carreira musical seguiu por novos caminhos.

10. Você poderia falar de pessoas daquele período do SESC que hoje desenvolvem atividade musical, como execução ou ensino?

KERR: Muitas pessoas que foram despertadas para a atividade musical hoje são músicos profissionais e cresceram muito nisso, em boa parte, graças ao SESC. A Sonia Ray, que

ingressou no grupo de Canto Coral é um exemplo ótimo disso. Eu me lembro de quando ela entrou no SESC para cantar no coro, ingressou para um projeto coral, mas acabou descobrindo, na orquestra, o contrabaixo. Apaixonou-se pelo instrumento e hoje ela desenvolve trabalhos profissionais muito interessantes, que eu acho muito adequados à nossa realidade e identidade.

Ela é conhecida no meio contrabaixista internacional como a pessoa que provoca uma produção musical para o contrabaixo, que encomenda obras e que as prepara com competência. Dos meus alunos, envolvidos com o trabalho do SESC, por diversas razões, estão todos em alguma medida, relacionadas com o trabalho de música hoje. O SESC agregou essa possibilidade ao currículo de cada um.

11. Como funcionou a parceria com Claudia Toni?

KERR: Era o fim do regime militar. Franco Montoro era o governador de São Paulo. Participávamos de reuniões para determinar rumos artísticos para o Estado. Nesse momento fiquei mais próximo de Cláudia, em um projeto. Quando ela foi convidada para trabalhar no SESC, fui convidado também, como uma dupla. O tempo que trabalhamos juntos foi muito rico.

Ela fazia muitas mediações com as questões burocráticas. A Claudia saiu um pouco antes de mim, mas ainda ficou prestando serviços para o SESC, e quando eu saí, ela se desligou completamente. Depois desenvolveu outros trabalhos como produtora musical.

12. Você teve algum envolvimento com a terceira idade no SESC?

KERR: Eu lembro que em um de meus primeiros ensaios no SESC foi com uma adolescente de 15 anos e uma senhora de 80. Conduzi o ensaio com as duas pessoas. Soube depois que essa senhora saiu muito satisfeita dizendo que eu “não a havia desprezado”.

13. Você tem envolvimento com algum projeto além do SESC Vila Mariana atualmente?

KERR: Não tenho um projeto contínuo com o SESC Vila Mariana, fui convidado a dar três oficinas para educadores neste mês (maio 2015) com o tema “Um gesto em busca de uma razão para cantar”.

Participei da ONG Cultura e Cidadania, que tinha como objetivo trabalhar com as comunidades em situação de risco, com artes incluindo a música.

Todos os anos sou convidado pela FUNARTE para prestar assistência ao projeto “Painéis FUNARTE de regência coral”. Já fui ao Acre, Roraima, Campina Grande, Maringá. Nesse

projeto, a Gisele Cruz também está envolvida. Ela foi trabalhar no SESC quando criei a minha equipe.

O fato de eu estar aposentado não significa parar de trabalhar, mas ter mais tempo para observar, avaliar e apreciar os trabalhos de novos talentos que estão surgindo. Sinto falta do contato com os estudantes e da atividade acadêmica,

Quando eu dava aulas para a turma de Educação Artística (IA) na UNESP, os estudantes me contavam como era o trabalho nas escolas públicas; escolas com a estrutura desgastada e valores humanos defasados, sem condições para um ensino saudável e eficaz. Eu ficava horrorizado com as histórias que eles me contavam, não sei se de alguma forma ajudamos esses professores com seus alunos.

Antes de ser definitivamente aposentado, fiquei um ano cumprindo licença prêmio que nunca havia tirado, e isso foi muito bom para eu me acostumar com o novo ritmo.

14. Como você vê essa atividade do SESC em relação à formação de público?

KERR: É de extrema importância. Eu não posso falar do processo em que a pessoa entra em contato com os cursos do SESC, mas a partir do momento em que a pessoa participa de um ensino coletivo, seja de violino ou outro instrumento, ela está em contato com as artes plásticas, o teatro e convivendo socialmente em ambientes bem estruturados, trabalhando principalmente a autoestima em todo o processo.

15. Como era o espaço reservado para a música no SESC?

KERR: O espaço era no segundo andar, mas eu tinha que descer para fazer o ensaio do coro numa outra sala. Sempre tínhamos que nos adaptar. A agenda de adequação das aulas era sempre muito severa.

Tínhamos uma secretária que era ótima, ela lidava com o quebra cabeça dos horários e nos ajudava com a guarda dos instrumentos. Apesar dos cuidados que tínhamos, em uma ocasião, um dos violoncelos havia “criado pernas”.

Essa questão do espaço é muito ligada aos meios de comunicação e suas transformações. Hoje, os instrumentos acústicos não têm mais seu espaço, pois surgiram outros instrumentos que não necessitam da acústica do espaço para se manifestarem, como as guitarras, os teclados, e outros instrumentos que se fazem soar eletronicamente, independente da sala onde são colocados. Por consequência, percebemos que a preocupação com a estrutura e arquitetura de um prédio não são pensados para os instrumentos tradicionais da orquestra.

Os novos espaços, fechados e com ar condicionado, prejudicam a sonoridade dos instrumentos acústicos e também o desempenho da voz.

Esses tempos, andando pelo Shopping Eldorado, vi um piano minúsculo, exposto num espaço do Shopping. Esse piano não precisa de uma sala apropriada para soar, Ele soa eletronicamente, em qualquer lugar.

Quando Jaffé ainda estava no SESC, recordo ter participado de uma comissão para discutir a questão da utilização e adequação dos espaços para música. Mas não me lembro de resultados.

No SESC Vila Mariana, as salas são maravilhosas, espaçosas. É projetada para multiuso, tem um armário com diversas disponibilidades, e, seja trabalhando com instrumento ou voz, a sala soa muito bem.

16. Você acredita que seria importante o SESC ampliar essa atividade para outras unidades?

KERR: Sim, quando eu fiz a série de Concertos no SESC Pinheiros, senti a falta de um ambiente de aprendizado musical. Lá, em relação à música, o espaço se resume a apresentações e shows.

17. Você fez referências ao “Coro-cênico”, como você definiria essa expressão?

KERR: Antes de mais nada é preciso lembrar que coro é sempre cênico ao se apresentar diante de uma plateia. Entretanto, no momento em que os cantores de um coro e seu regente tomam consciência de que o repertório que cantam pede uma atuação especial em cena modificando a postura tradicional dos cantores, diz-se que é um “coro cênico”.

APÊNDICE E – Entrevista nº 5. Realizada por João Ricardo de Souza com Elisabete Gomes Rodrigues Vecchiato, ex-coordenadora do Centro de música do SESC Consolação e atual coordenadora cultural da Escola Projeto Vida, no dia 26 de junho de 2015, editada em julho de 2015

1. Primeiramente gostaria de saber sua trajetória acadêmico-profissional e currículo.

VECCHIATO: Graduei-me em Ciências Sociais na PUC, tenho mestrado em História e Filosofia da Educação, também na PUC. Antes de trabalhar no SESC trabalhei como professora em diversas escolas. Tanto escolas públicas como particulares.

Depois, como sempre tive a intenção de trabalhar com cultura e educação, entrei no SESC em 1994, trabalhando no *Curumim* como instrutora de atividades; dei aulas, então, de Educação Ambiental e após isso segui uma carreira ligada à produção dos eventos e projetos do SESC.

De todas as linguagens artísticas eu sempre tive uma maior atração pela Música; então quando recebi o convite para trabalhar na unidade Consolação, foi um momento especial na minha carreira, pois tive a oportunidade de trabalhar com educação e cultura através da música.

Em 2005 sai do SESC, voltei a trabalhar em escola, e como necessitava de um aprofundamento nos conhecimentos sobre Arte e nas questões da didática de arte, fui estudar História da Arte na FAAP, uma pós-graduação lato sensu. Tive de me aprofundar no contexto *escolar*, já que o SESC tem outros objetivos educativos.

Atualmente sou coordenadora cultural da Escola Projeto Vida. Coordeno todos os cursos que as crianças fazem no período após as aulas do período básico, como, por exemplo, ballet, judô, música. Coordeno também a biblioteca, eventos da escola e o centro de estudos voltado à formação de professores, chamado FOCO. Coordeno também as áreas de música, teatro e artes visuais que são ministradas nas grades curriculares do Infantil ao 9º ano.

2. Qual o período em que você esteve vinculada ao Centro de Música do SESC?

VECCHIATO: Estive vinculada de 2001 a 2004.

3. Qual a proposta sugerida pelo SESC para sua atuação no Centro de Música?

VECCHIATO: A proposta do SESC era que a partir de minha especialização na área da Educação, eu ajudasse a planejar melhor os cursos que eram realizados pelo CEM. Havia a ideia da abertura de novos cursos. Era objetivo nosso pensar os instrutores como “professores

de música” e repensar o papel dos alunos de música naquela instituição. Muitas vezes os técnicos que atuaram no Centro de Música eram de áreas distantes da Educação. Por ter outras especialidades inerentes ao SESC, o CEM, embora diferente dos conservatórios, necessitava de um planejamento pedagógico. Nesse aspecto o CEM estava mal administrado, tinha poucos alunos, então ele deveria ser “revitalizado” para se tornar mais atrativo para os alunos.

4. O que você almejou ao entrar no Centro de Música?

VECCHIATO: O primeiro objetivo que almejei foi ampliar os cursos para atingir o maior número de pessoas possíveis, de diversas idades, regiões e áreas de atuação profissional. O desafio era democratizar o espaço e torná-lo atrativo, porque, como a consolidação desse espaço foi planejada mais para a área erudita, ele não abarcava o grande público. Não deixamos de trabalhar a área erudita, mas introduzimos novas formas de trabalhar com diversos naipes: trouxemos o popular para o violino e o violoncelo, por exemplo. Acredito que as pessoas reagiram bem a essa revitalização do Centro pois conseguimos divulgar e atrair para os cursos um público maior e mais diversificado de fato.

5. O que você pode falar sobre a metodologia empregada pelo SESC no ensino de cordas naquele período?

VECCHIATO: Na minha visão, qualquer método pelo qual optamos, nos propicia perdas e ganhos. O ensino coletivo no contexto do SESC, por exemplo, apresenta mais pontos positivos.

O ensino coletivo é mais democrático, porque todos têm o mesmo acesso e partem do mesmo ponto - não há pré-requisito. Idosos e adolescentes percorrem o mesmo programa e têm acesso à mesma qualidade de ensino.

O único entrave é que os professores não conseguem avançar tanto tecnicamente com uma turma, se comparado ao avanço realizado em um conservatório, num ensino individualizado. Em classe coletiva não há a possibilidade de corrigir muito a postura e produção de som de todos os alunos, por exemplo.

A parte teórica também é um pouco menos desenvolvida do que em um curso individual. Mas eu penso que os cursos do CEM têm caráter de iniciação, até mesmo porque não tem a estrutura para grandes níveis de aperfeiçoamento; e quem apresenta maior interesse pode optar por cursos mais avançados, fora do SESC.

A sociabilidade é importantíssima no Centro. Vemos pessoas de sessenta anos integradas musicalmente com os adolescentes. Às vezes as pessoas passam anos fazendo os

curso de lá, porque o social extrapola a aula de música, integrando ao curso à vida social delas.

6. Como você vê a educação não formal produzida no SESC contribuindo na formação das pessoas?

VECCHIATO: Eu acho que o SESC contribui muito, porque a escola tradicional possui limitações em relação ao estudo das áreas ligadas às artes, principalmente. Por questão de currículo, até: temos uma grande carga de matemática, português, ciências... E tem uma carga relativamente pequena de artes visuais e música, por exemplo.

Se as pessoas não possuem acesso a um local para o desenvolvimento dessas outras áreas ligadas à sensibilidade estética, principalmente fora da sala de aula, elas têm a vida cultural empobrecida. Trabalhos como o que o SESC faz deveriam existir em todos os bairros. O SESC deveria ampliar também seus Centros de Música, só tem 2 em São Paulo.

O que víamos na época em que estive no Centro era um grande número de pessoas tendo acesso a gêneros musicais que nunca tiveram contato, como o chorinho, jazz, desenvolvendo uma apreciação musical mais rica. Esse repertório é muito ampliado, e ele não está disponível nos meios de comunicação de massa e nem nas escolas na maioria das vezes. Eu tenho o privilégio de trabalhar em uma escola com uma grande preocupação cultural. Na Projeto Vida temos um coordenador cultural, cargo que não existe na maioria das escolas. Geralmente as pessoas têm que *pagar* para ter esse acesso cultural, se não existem iniciativas como o SESC.

7. Você acredita que o CEM colabora na formação de público?

VECCHIATO: Muito. Todos os profissionais que trabalham com música no SESC têm uma ótima formação musical (passam por rigorosos critérios de admissão) e a própria cultura do local é voltada ao trabalho com gêneros musicais diferentes da indústria cultural. Desse modo, é impossível frequentar o Centro de Música sem ampliar seu repertório musical: Todos os projetos montados lá são pensados para esta ampliação. Sempre se tratou de disponibilizar a linguagem do chorinho, do jazz, blues... Além do fazer havia o contato com ícones da linguagem musical, como Hermeto Pascoal, Arnaldo Antunes e Lívio Tragtenberg, com quem desenvolvemos um projeto enorme. Onde uma pessoa poderia entrar em contato com tudo isso? Só vejo essa possibilidade no SESC.

8. O que você poderia dizer acerca desses projetos que envolviam o Centro de Música e outros artistas?

VECCHIATO: Tínhamos o projeto “Toque com o CEM”, que tinha como objetivo justamente a integração dos alunos com o desenvolvimento de repertório e de conhecimentos estéticos a partir de um artista. Os professores se organizavam com os alunos para escolher o repertório do artista que considerássemos que traria um diferencial para o aluno, que considerássemos que tinha um bom trabalho de cordas, vocal, poético, etc. O parâmetro era pensarmos alguém que ampliasse o conhecimento do aluno.

Depois convidávamos o artista para conhecer o grupo de alunos, ouvir o repertório preparado a partir de seu trabalho; e havia a apresentação, em que mesclávamos as classes iniciantes com o artista que já tinha uma carreira desenvolvida, por exemplo. Os alunos tinham a experiência de estarem estudando violino a menos de um ano e se apresentarem ao lado de Arnaldo Antunes por exemplo, com arranjos simples, possíveis de serem tocados e harmoniosos com a música trabalhada.

Se permanecêssemos como o Centro de Música era anteriormente, com exercícios maçantes, que buscavam a virtuosidade para se fazer música, os alunos seriam desestimulados e acabariam saindo. Ao contrário, com o trabalho que desenvolvíamos cada vez mais alunos ingressavam, porque era um trabalho mais atraente, acessível. Sem contar as vantagens estruturais do SESC, como a de fornecer o instrumento.

Desenvolvemos trabalhos também envolvendo outras áreas, como o Curumim e voltados à terceira idade, como o do Lívio Tragtenberg e do André Abujamra. O primeiro projeto que desenvolvemos foi o *Jornadas e Folias*, em que fizemos um Auto de Natal. Esse projeto extrapolou o CEM e abrangeu a terceira idade e o Curumim e o Programa para adolescentes, o Tribo Urbana. Neste projeto o forte eram as áreas de música e dança.

Já em outro projeto idealizado por Lívio Tragtenberg envolvemos mais as artes visuais associada à música. Um projeto enorme, em que abrimos o Festival Internacional de Teatro de São José do Rio Preto, saímos da unidade Consolação, apresentamos também no SESC Santo André.

9. O SESC tinha um cunho pedagógico mais voltado para o desenvolvimento da prática e vivência musical. Você considera que essa preocupação é necessária para a nossa cidade hoje?

VECCHIATO: É primordial. Não tenho acompanhado o trabalho atual do SESC, porém me parece que esses grandes projetos não têm sido feitos. E isso é uma perda, porque esse tipo de

projeto não poderia ser sazonal ou pontual; deveria estar na estrutura do SESC. O CEM foi montado pensando na democratização da música, e a formação de público com qualidade deveria continuar com este trabalho.

A formação de público e sua relação com o CEM é algo que se retroalimenta: as pessoas que vão assistir a espetáculos no SESC apreciam uma boa música que não está na maioria das escolas e na grande mídia, permanecendo praticamente apenas no próprio SESC. Então esse trabalho deveria ser contínuo para ser expandido; além de se ampliar as unidades com centros de música.

10. Pesquisas realizadas em países como a França apontam para um o público considerável em concertos amadores. O que você acha desse público no Brasil, especificamente se tratando do SESC e do CEM?

VECCHIATO: Em todas as apresentações *de alunos* os espaços estavam sempre lotados. Eu acredito que os espetáculos “em desenvolvimento” são muito requisitados no espaço do SESC. Pessoas de fora sempre pediam informações sobre as apresentações e cursos. Isso gera outros alunos, outras pessoas se interessavam em estudar música ao verem as apresentações dos alunos.

Houve um crescimento de público e de alunos ingressantes a partir das apresentações que desenvolvíamos com as classes. Isso parte de uma didática de *ver o outro praticando*, indo além da sala de aula.

11. Existia o interesse do SESC em registrar historicamente os projetos?

VECCHIATO: Foi registrado informalmente pelas pessoas que trabalhavam lá na ocasião. Institucionalmente não houve nenhum registro.

Cheguei a dar algumas entrevistas quando houve projetos maiores. A TV SESC fez alguns registros também. Não havia interesse no registro do *processo*. Pensava-se mais no resultado.

Uma pena não registrarmos e editarmos como se trabalhava com o estudo coletivo das cordas e da prática musical vocal, acho que este material poderia auxiliar muito os professores de instituições educativas do ensino formal e não formal.

12. Havia uma ideia de continuidade dos projetos?

VECCHIATO: Na época em que trabalhei havia. O plano de “reestrutura” do CEM tinha muito incentivo dado pela gerencia que estava na Unidade Consolação naquele período.

13. Você percebia se os alunos do Centro de Música desenvolviam outros tipos de atividade?

VECCHIATO: Eu notava que os alunos montavam bandas, por exemplo, ao fazer os cursos do SESC. Entravam em contato até com pessoas de outros cursos de outros instrumentos.

Alguns se tornavam profissionais da Música também. Às vezes me deparo com notícias de apresentações de músicos e reconheço nelas pessoas que passaram pelo CEM.

14. Naquele período você diria que o CEM foi produtor de cultura? Havia uma produção cultural imanente a ele?

VECCHIATO: Sim. Por isso digo que é um local diferenciado dentro do SESC. Ele forma as pessoas para uma mentalidade cultural diferenciada. Ali não são somente apreciadores de espetáculos são produtores de cultura.

Poderia aproveitar os diversos grupos musicais gerados nos cursos: orquestras, quartetos... em grupos que percorressem um circuito do SESC. O SESC tem condições para isso.

15. Você gostaria de acrescentar algo?

VECCHIATO: Sinto muita saudade, é o que posso dizer. Nunca deveríamos deixar de olhar para o CEM de uma forma diferenciada em relação aos outros projetos do SESC. O que o SESC desenvolve tem caráter mais pontual, fugaz, o que não ocorre com o Centro de Música.

O CEM necessita de um olhar atento as questões culturais e pedagógicas. É um trabalho que abrange pessoas de diversas faixas etárias e de realidades diferentes, possui um conteúdo educacional que precisa ser trabalhado coletivamente. Existe a possibilidade de receber pessoas com necessidades especiais, idosos, etc. e é necessário que os profissionais tenham uma formação que lide com esses diferenciais. Para ser um professor ou coordenador do CEM é necessário que se tenha uma visão educativa e musical, sem estas duas áreas o trabalho não atinge o seu potencial cultural.

APÊNDICE F – Entrevista nº 6. Realizada por João Ricardo de Souza com a Família Moretti Leite de Barros, no dia 4 de junho, residentes próximo ao SESC Consolação, sendo todos alunos do Centro de Música

Componentes da família:

- a) Idelli Moretti de Barros;
- b) Luiz Felipe Moretti de Paula Leite de Barros;
- c) Giulio Vinicius Moretti de Paula Leite de Barros;
- d) Luiz Fernando de Paula Leite de Barros.

1. Qual a formação profissional e atuação de cada um de vocês?

IDELLI: Eu sou formada em economia, nada a ver com música. Trabalho em uma imobiliária que tem um escritório de advocacia agregado. Então a minha área é puramente administrativa: planilhas, contratos, administração de imóveis, por exemplo; nada a ver com artes.

LUIZ FELIPE: Eu apenas estudo, faço faculdade de engenharia. Não trabalho.

GIULIO: Apenas estudo. Curso técnico em informática.

LUIZ FERNANDO: Estudei economia. Na época falava-se das *fronteiras agrícolas*, que hoje é o agronegócio, então me especializei em economia agrícola. Depois cursei Direito, fazendo também pós-graduação. Profissionalmente sempre estive envolvido em indústria, começando na área de recursos humanos, até que abri um escritório e trabalhei como *headhunter*; posteriormente trabalhei como advogado.

Sempre gostei de música, mas nunca tivemos a oportunidade de estudar e ter um contato mais profundo. Tomando conhecimento do CEM nós matriculamos as crianças, que estudam até hoje. Acompanhando as crianças acabamos cursando também.

2. Como vocês tomaram conhecimento dos cursos de música do SESC?

IDELLI: Os meninos queriam tocar guitarra, então pensei que o ideal seria que comessem pelo violão anteriormente. Fomos pesquisar um curso de violão para eles; o curso deveria ser próximo a nossa casa, pois eles eram muito novos, dependentes de nós para transitarem pela cidade. Por acaso descobrimos que havia o curso do SESC. O Luiz Fernando se empolgou ao primeiro contato, pois notou que havia também aulas de contrabaixo e os instrumentos ficavam a disposição, já se inscrevendo também.

O Giulio permaneceu seis meses estudando violão. Como os dois irmãos faziam o curso juntos, passaram a se criticar e competir; o Giulio então migrou para o violino,

permanecendo até o semestre passado, contabilizando dois anos de estudo. Agora ele voltou ao violão. Então toda segunda e quarta ele está no SESC comigo, fazendo o curso “Violão B”.

LUIZ FELIPE: Eu estudei violão cerca de um ano e meio. Fui para o contrabaixo, faço há aproximadamente um ano e meio, também. Semestre passado fiz a prática de cordas de orquestra.

LUIZ FERNANDO: Eu curso teoria musical com o Pedro: Nas segundas, terças e quintas-feiras faço violoncelo com ele. Na sexta-feira faço a prática de cordas.

IDELLI: Eu tenho a intenção de cursar viola para fazer algo diferente do resto da família.

3. Como vocês descrevem o ensino de cordas do SESC?

IDELLI: Agrada-me muito, porque quando eu ingressei eu não tinha a menor ideia de como funcionava um violão. Entrei no curso sem nunca ter tido contato. Eu penso que esse primeiro contato me deu uma base muito boa: um semestre que cursei já foi o suficiente para que eu conseguisse tocar um pouco. Isso me animou muito.

É gratificante que com o tempo consigamos construir acordes, identificar notas. É uma experiência muito interessante. Passando para cursos mais avançados nós sentimos uma grande mudança, além de fornecer uma base muito boa.

LUIZ FERNANDO: Sempre gostei muito de música, principalmente a instrumental. Quando criança, apesar de tanto ter pedido um piano, nunca ganhei um. O SESC foi uma oportunidade muito boa para mim. Como sempre trabalhei na gerência de indústria sempre viajei muito. Nunca tinha horários disponíveis para o aprendizado: ou viajava ou estava na faculdade. Meu primeiro contato, então, foi pelos cursos do SESC. Foi bastante difícil para mim esse primeiro contato.

O que acho muito interessante no centro de música do SESC é que ele quebra a nossa ideia de ensino padrão de música. Sempre tivemos conhecimento apenas dos conservatórios: um professor para um aluno. No CEM temos a oportunidade de aprendizado em grupo, que facilita a percepção de nossos erros, porque temos com quem trocar experiências; além de oferecerem todos os instrumentos, permitindo com que não dependamos de possuir os instrumentos, exceto o caso do violão.

GIULIO: Eu acho ótimo, sempre gostei. Mudei de instrumento e a qualidade do ensino é muito boa.

4. Como vocês veem a atuação dos professores do SESC?

LUIZ FERNANDO: Excelente. Todos têm uma ótima formação acadêmica. É um ganho enorme para nós termos professores com essa formação. Temos mais o que explorar dos professores.

IDELLI: O tipo de proposta de ensino que nos é dada é ótimo. A base teórica que é dirigida, anteriormente ao desenvolvimento da técnica com o instrumento, é muito importante.

LUIZ FERNANDO: Sim, porque há uma preocupação em se ensinar o uso da partitura, por exemplo.

5. O que vocês pensam sobre a sociabilidade e inter-relação com professores e estudantes do curso?

IDELLI: É ótima. Há um intercâmbio muito grande entre os estudantes. Fazemos muitas amizades. Acabamos por tomar conhecimento de outros cursos, porque sempre comentamos de cursos que fazemos.

LUIZ FERNANDO: Creio que existam dois aspectos: o aspecto profissional, dos professores, que significa que eles exigirão resultados nossos. Mas essa cobrança não chega a ser formal, ela é bastante informal e *peçoal*: é como se os professores fossem nossos amigos. Isso facilita muito o aprendizado. Quando a figura do professor é muito distante os alunos se sentem intimidados para superar algumas dificuldades. Isso não acontece no SESC: pelo contrário! São discutidas as dificuldades, pedimos orientações técnicas e para a compra de instrumentos.

6. Vocês creem que essa proximidade é própria do ensino coletivo?

LUIZ FERNANDO: Eu acredito que sim, porque isso possibilita sua informalidade. Também a existência paralela dos cursos cria uma integração muito boa. Por exemplo, os cursos de cordas se apresentam com os de canto. Isso forma um grupo em que todos se conhecem e dialogam.

IDELLI: Quando se forma um grupo isso facilita a sociabilidade e o aprendizado. Estar ao lado de alguém que não entendeu determinada técnica, por exemplo, possibilita a criação de uma ajuda mútua no aprendizado.

7. Podemos afirmar que no caso de vocês, então, o centro de música oferece uma atividade social para a família.

IDELLI: Sim, o SESC se tornou uma extensão da nossa sociabilidade que até ansiamos por comparecer.

LUIZ FERNANDO: No começo do curso o professor nos orientou sobre a familiaridade com os instrumentos. Orientou-nos sobre escolhermos sempre o mesmo instrumento; embora sejam teoricamente todos feitos para a mesma sonoridade, cada um tem suas particularidades (timbre, corpo), e escolhermos um específico facilitaria que tivéssemos um melhor desempenho ao longo do tempo. Por exemplo, eu utilizo o violoncelo nº13 do CEM, e as pessoas de alguma forma respeitam isso. Hoje não existe mais a questão de que cada pessoa tem seu instrumento próprio, mas nós respeitamos isso no convívio. Tornou-se uma questão de hábito. Muitos têm seus próprios instrumentos, também.

IDELLI: Sim. Os violões nós levamos porque não há no SESC. O Felipe tem o contrabaixo dele, o Giulio tem seu violino. Provavelmente a próxima aquisição da família será um violoncelo, para termos um instrumento próprio também.

8. A proximidade da residência ao SESC Consolação é um facilitador, então.

IDELLI: Sim, moramos há cerca de duzentos metros do SESC e é um facilitador de esforços em relação às pessoas que vêm de ônibus, por exemplo.

LUIZ FERNANDO: Às vezes saímos do trabalho em horários próximos ao início das aulas e se morássemos longe não conseguiríamos fazer os cursos. Temos tempo de vir para casa e pegar os instrumentos.

9. Vocês têm o conhecimento de pessoas que residem proximamente ao SESC que fazem os cursos também?

IDELLI: Há uma moça que mora na Rua Maria Antônia que estuda violoncelo com o Luiz Fernando e estuda violino às sextas-feiras. É fácil para ela frequentar os cursos, tanto que ela faz os dois. Algumas pessoas do grupo de sexta-feira moram perto, também. Região do Arouche, ou moram no COPAN.

LUIZ FELIPE: Há uma garota que cursa que mora no nosso prédio também.

IDELLI: Ela estuda violoncelo. Participou de um grupo de execução com violoncelo das músicas dos Rolling Stones.

10. Vocês acreditam que esse projeto de ensino musical do SESC é atual e inovador?

LUIZ FERNANDO: Diria que é mais inovador que atual. É uma proposta muito distinta das que tenho conhecimento. Não conheço nenhum local em que a premissa seja o ensino coletivo. Acho que são duas coisas: o ensino coletivo, que abre possibilidades de aprendizado para os estudantes, inclusive para desinibição e sociabilidade; e o fato de disponibilizarem os

instrumentos. Porque é muito comum as pessoas desistirem de estudar música por não terem instrumento.

Isso tudo além da postura dos professores, porque eles se colocam mais como orientadores e amigos dos estudantes do que como autoridades inacessíveis. Esse contato é primordial.

11. Vocês acreditam que esse ensino deveria se estender para outras instituições?

LUIZ FERNANDO: Com certeza. No meu tempo tínhamos uma disciplina que se chamava “canto orfeônico”; tínhamos dois maestros que eram nossos professores para essa disciplina. Inclusive, o colégio onde eu estudava tradicional, tinha uma sala, um anfiteatro destinado às aulas de música. Embora não usássemos instrumentos aprendíamos toda a teoria musical: valores de notas, compassos; havia provas e canto coral, também.

IDELLI: No meu ginásio também fiz canto coral.

LUIZ FERNANDO: Isso acabou, e faz muita falta esse aprendizado de música. Esse ensino abria nosso horizonte para uma série de coisas, independentemente de as pessoas optarem pela carreira musical.

IDELLI: A música disciplina as pessoas, de alguma forma. As pessoas “se encontram” na música. E ainda se há oportunidades como as dadas pelo SESC, fornecendo instrumentos, professores bons, relação com pessoas com o mesmo interesse, a pessoa terá à sua disposição um conhecimento ótimo que possibilita a futura profissionalização da pessoa, caso ela se interesse.

LUIZ FERNANDO: Isso sem contar a troca de experiências. Sempre ficamos sabendo através dos nossos companheiros de curso sobre concertos na Sala São Paulo, por exemplo.

12. A partir do contato com o Centro de Música vocês passaram a ter contato com outras atividades do SESC?

IDELLI: Nossos filhos passaram a frequentar o SESC para fazer natação; foi a primeira atividade deles no SESC. Minha filha, que tem trinta e três anos, já é casada, participava do Curumim, no SESC, isso tem muito tempo, então. Morávamos na Maria Antônia e, nas férias, ela passava mais da metade do dia no SESC; tinha muitas atividades.

Eventualmente íamos ao Teatro Anchieta. Mas não participávamos efetivamente das atividades fornecidas. Posteriormente, quando os garotos eram pequenos, nós os inscrevemos na natação. Eles participavam do Curumim também.

LUIZ FERNANDO: Essa parte cultural nós já conhecíamos. Principalmente eu, que desde que me mudei para São Paulo moro nessa região do Centro. Logo quando cheguei eu frequentava o “Bar Sem Nome”, onde o Chico Buarque se apresentava. Figuras do teatro como Mário Lago frequentavam o local. Por consequência disso, dessa proximidade ao SESC, também, passávamos a entrar em contato com essas atividades culturais de lá.

Curiosamente ficamos sabendo das atividades musicais muito depois.

IDELLI: Acho que o Centro de Música do SESC Consolação precisa ser mais divulgado. Muito pouca gente tem conhecimento. Muitas pessoas nos veem saindo daqui do prédio com instrumento e acabam nos perguntando se fazemos aula, e é sempre uma surpresa para elas quando falamos das aulas de música do SESC. Muitas pessoas têm essa informação dos cursos através de nós, então. Algumas acabam se matriculando.

LUIZ FERNANDO: Penso que as pessoas têm mais conhecimento das atividades esportivas do SESC, mesmo. Quando falamos sobre o CEM precisamos explicar o que significa essa sigla, o que é o Centro de Música e o que ele oferece.

13. Complementando a pergunta anterior, em qual escola vocês estudaram? Como era a aula de música?

LUIZ FERNANDO: Instituto de Educação Regente Feijó, uma escola estadual em Itu. Tínhamos os dois professores que se revezavam, a depender dos tipos de aula. Sendo maestros eles exigiam muito mais de nós, seguiam métodos. Era só a parte teórica e canto, pois não tínhamos instrumentos.

IDELLI: É bastante complicado isso, não? Ensinavam música às crianças abstratamente, sem estrutura, sem instrumento. Fica tão vago dar às crianças um monte de teoria sem a diferenciação prática, por exemplo, das notas.

LUIZ FERNANDO: E havia um piano lá, que era utilizado em algumas aulas exclusivamente pelo professor. Eventualmente o outro professor levava o violão. Não tínhamos contato nenhum com instrumento.

IDELLI: Eu estudei em uma escola estadual. Nas minhas sétima e oitava séries tínhamos aula de música. Era localizada no Bom-Retiro. Havia um músico, que tocava no Municipal e morava em Franco da Rocha, que nos dava aula. Ele trouxe um maestro para classificar nossas vozes para fazermos o coral (até nos levou para cantar em outras cidades). Por ser uma escola estadual muito simples, não havia nem local apropriado para as aulas de música. Ficávamos nas salas disponíveis no momento.

14. O que vocês acreditam que deve ser aprimorado no Centro de Música do SESC Consolação?

IDELLI: o SESC falha apenas na questão da continuidade dos cursos. Por exemplo, tem “iniciante de violão” e depois o “violão B”; mas eu creio que isso deveria seguir uma sequência maior, como quatro semestres de violão.

LUIZ FERNANDO: Essa questão, aliás, é uma reivindicação geral dos alunos do CEM. Há um momento que sentimos que não podemos mais permanecer lá, porque não há cursos para nós.

IDELLI: O que algumas pessoas fazem é repetir os módulos dos cursos, mas isso é muito maçante. A expansão dos módulos seria mais abrangente e atingiria maior público.

LUIZ FERNANDO: Muitas pessoas que tiveram o primeiro contato com o Centro de Música saem de lá para estudar em conservatório e acabam encontrando apenas a proposta tradicional, um professor para um aluno; e muitas vezes acabam desiludidas e sentindo falta da dinâmica coletiva.

IDELLI: E a acessibilidade também é incomparável. O SESC é muito aberto e acessível, principalmente financeiramente.

LUIZ FERNANDO: Creio que se pensarmos os gastos da família com os cursos do SESC não atingiríamos a mensalidade de um curso convencional de um instrumento. Ou seja, o preço é mínimo, a instituição oferece os instrumentos e os professores são excelentes; isso tudo gera uma grande facilidade de acesso. Isso é incrível e as pessoas não querem deixar.

Outro empecilho é que recorrentemente o SESC requer que uma pessoa da família seja ligada à área do comércio. No nosso caso a Idelli é a comerciária e ela nos mantém no SESC.

13. O que vocês poderiam dizer a respeito das atividades realizadas no Centro de Música, sobre os espetáculos e apresentações.

LUIZ FERNANDO: As apresentações são uma oportunidade excepcional para os alunos, porque temos o estudo e a oportunidade de mostrar para as pessoas o resultado do estudo. Esse resultado é cobrado pela família e pelos amigos quase da mesma maneira com que se cobra um boletim ao fim de um semestre. É a grande oportunidade de as pessoas nos verem: no momento da apresentação não importa se não somos os melhores instrumentistas do mundo, mas estamos tendo uma experiência única de nos apresentar na Sala São Paulo, por exemplo.

IDELLI: Quando ingressamos nossos filhos as apresentações eram fechadas apenas para os alunos. Houve uma apresentação de violino da qual o Giulio participou que eu queria muito

ter visto, mas não pude porque não era aberta. Achei muito limitado isso. Mas depois que as apresentações passaram a ser abertas conheci muitas pessoas que faziam os cursos e quando passei a fazer também já estava integrada até ao grupo. E assim como eu, muitas pessoas acabam tendo interesse por fazer os cursos por terem visto as apresentações dos grupos do CEM.

LUIZ FERNANDO: Muita gente que hoje estuda lá teve o primeiro contato através de uma apresentação. Anteriormente fazíamos as apresentações no próprio CEM, mas hoje o espaço não comporta mais: fazemos em outros espaços e às vezes até na Sala São Paulo ou no Teatro Anchieta. O projeto que fizemos do Itamar Assumpção foi o ápice para nós; apesar de ter sido muito exaustivo a compensação foi muito maior. Dedicamos-nos muito, muito foi exigido de nós; mas ninguém reclama disso, foi uma oportunidade pela qual somos muito gratos. O SESC nos forneceu a oportunidade de subir em um palco e descobrir toda a estrutura que existe por trás de um espetáculo, todas as pessoas, equipes e aparato envolvidos. Aprendemos até a dar mais valor a tudo isso; porque não vemos mais apenas o produto finalizado.

IDELLI: Aqui no prédio temos sido cobrados pelas apresentações, as pessoas querem ter esse contato. Na faculdade do Luiz Felipe ele tem sido cobrado também.

LUIZ FERNANDO: Por isso eu acho que deveria haver mais projetos como o que fizemos do Itamar Assumpção. E às vezes existem apresentações de músicos de fora, voltadas para nós do CEM também; pensam apresentações voltadas para os instrumentos que aprendemos no Centro.

GIULIO: O interessante das apresentações é que elas vão melhorando conforme avançamos os níveis dos cursos; isso nos motiva.

IDELLI: As apresentações nos motivam para que estudemos mais: se notamos alguma falha na execução de alguma música nos empenhamos para aprimorar.

LUIZ FERNANDO: É comum que algumas pessoas cheguem atrasadas. Mas no dia das apresentações todos se empenham demais, ninguém atrasa; as pessoas pensam formas para realizar tudo da melhor forma possível nas apresentações.

14. Alguma consideração final sobre Centro Experimental de Música ou sobre o ensino lá realizado?

IDELLI: A única questão que eu reitero é a da continuidade dos cursos, que deveria ser maior. Sentimos muita falta disso, porque ficamos presos à ideia de permanecermos por apenas dois semestres. As pessoas querem permanecer mais tempo.

LUIZ FERNANDO: Eu acho que é apenas isso, mesmo. Porque o CEM dá toda a estrutura e apoio para nós. Até mesmo as salas individuais de estudos nos são fornecidas além dos instrumentos. Eu mesmo já o fiz muito. Em um conservatório não existe essa estrutura. Em resumo, há um amparo que ultrapassa as aulas.

A disponibilidade dos professores em colaborar conosco para qualquer necessidade que surja também gera uma interação muito grande.

Isso tudo é muito importante. Por mais que escolhamos não seguir a carreira musical essa vivência com a música nos é muito cara; é uma atividade social e cultural que não queremos perder do nosso cotidiano.

IDELLI: Os meninos fazem os cursos no SESC há três anos aproximadamente e o Giulio já pretende fazer faculdade de música.

LUIZ FERNANDO: Nossos filhos começaram no Curumim e natação e hoje eles só se dedicam ao CEM, praticamente. Eles sempre nos lembram dos cursos de férias, também.

IDELLI: Sequer tínhamos instrumentos antes do contato com o CEM. E até aprendemos hoje a manter os instrumentos, principalmente violão, disponibilizados constantemente para nós. Até deixamos um violão sem capa no sofá, porque sempre estaremos tocando.

Temos agora um cotidiano musical constante, todos sempre estamos com instrumentos tocando pela casa. Isso graças ao SESC.

LUIZ FERNANDO: Nosso neto vem aqui em casa e se motiva com os instrumentos. Como temos um cotidiano musical ele acaba por se interessar aqui, coisa que não acontece na escola dele, por exemplo, onde há aula de flauta doce. E como nossa filha mora em Itaquera, não existe a mesma estrutura que temos aqui no CEM, na Consolação.

APÊNDICE G – Entrevista nº 7. Realizada por João Ricardo de Souza com o maestro, violista e professor João Maurício Galindo no dia 18 de junho de 2015 editada em agosto de 2015

1. Inicialmente gostaríamos que nos informasse sobre seu currículo e atuação profissional.

GALINDO: O meu primeiro contato com alguma prática musical foi na escola pública estadual, na cidade de São Bernardo dos Campos, onde havia um coro organizado por uma professora de canto orfeônico, herdeira do trabalho de Vila Lobos. A gente cantava música do folclore, antes de entrar na aula cantava e ela fazia uma coisa organizada, não dava aula de música e nem de teoria, mas foram dois anos cantando em um coro, isso foi o que me musicalizou. O coro era sensacional, juntávamos todas as classes da escola, depois no segundo semestre juntávamos com mais quatro escolas da cidade e fazíamos uma apresentação no fim do ano. Essas apresentações contavam com a participação aproximada de 200 crianças, fazendo com que todos se motivassem com essa prática.

Passamos em 1971, período em que eu estava no ginásio, pelas Leis de Diretrizes e Bases em Educação ⁸¹que acabou com o ensino de música nas escolas, terminando assim as atividades musicais, a professora foi mandada embora, e os anos seguintes ficamos decorando letra do hino da república, hino a bandeira, etc.

Eu tinha um certo complexo de inferioridade porque eu queria estudar música desde pequenininho e minha família não me colocou para estudar música. Eu viva pedindo isso aos meus pais. Com 15 anos de idade fui estudar por conta própria com um professor particular, comprei um violão e por sorte fui parar nas mãos de um guitarrista de jazz muito bom. Ele foi quem me ensinou solfejo, harmonia, a ler cifra. Depois de dois anos me deu vontade de aprender a tocar um instrumento de orquestra, foi aí que descobri o SESC. Paralelamente eu fazia um colégio técnico em eletrônica e fui mexer com música eletrônica, naquela época tinha os sintetizadores Minimoog⁸², que tinha controle direto com o DCO⁸³, fiz aula de música eletroacústica com Michel Philippot⁸⁴ quando a UNESP foi criada em São Bernardo, passei no vestibular de música na UNESP e ao mesmo tempo comecei a estudar viola no

⁸¹ Foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

⁸² O Minimoog é um sintetizador monofônico analógico inventado por Bill Hemsath e Robert Moog. Foi lançado em 1970 pela R.A. Moog Inc.

⁸³ DCO – Digital Controlled Oscillator.

⁸⁴ Michel Paul Philippot foi um compositor, matemático, musicólogo, esteticista, locutor e educador francês.

SESC. A partir daí foi rapidinho, logo estava tocando na Orquestra Jovem Municipal, Orquestra Jovem Estadual, tocava em casamentos, tocava em barzinhos, tinha uma banda em que eu tocava guitarra, depois de um tempo entrei na Orquestra de Santo André por concurso, fui o primeiro violista concursado de Santo André, mais tarde entrei na Osesp. Quando Alberto Jaffé foi embora do SESC, entrou o Airton Pinto e ele procurou se informar sobre quem eram os melhores alunos, e entre eles, fui indicado. Como eu já era aluno do Airton na UNESP, fui o monitor, ajudante dele no SESC. Fiquei por lá por 14 anos dando aula, aprendi fazendo. Jaffé na época ao saber que eu seria uma das pessoas que dariam continuidade ao ensino de instrumentos de cordas no SESC, pediu para que eu não usasse o método dele porque a principal contradição entre ele e o SESC era essa, o SESC queria editar o método do Jaffé, sem, no entanto, creditar a principal autoria a ele. Esse a meu ver foi o motivo principal de sua partida para o exterior. O Jaffé queria editar seu material no nome dele e pretendia editar nos Estados Unidos e foi o que ele fez. Fui obrigado a criar uma série de exercícios, criando arranjos que vieram a servir para o meu mestrado, além de servirem para minha atividade no Projeto GURI. Fiquei vários anos no GURI dando treinamento para professores na área de corda, escrevi até um método que eles usavam durante um tempo. Fui convidado para ser regente na Orquestra Sinfônica Jovem do Estado, fiquei por muitos anos, fui assistente do Júlio Medaglia Amazonas Filarmônica de Manaus, assistente da Orquestra Sinfônica Municipal de Santos e a Orquestra Jazz Sinfônica que estou até hoje, neste meio tempo fiquei um ano Orquestra de São Bernardo, mais foi uma coisa que não deu certo, a orquestra acabou e agora além da Jazz Sinfônica, estou dirigindo a Orquestra Sinfônica de Tatuí, tenho o programa na rádio Cultura a 10 anos, “Pergunte ao Maestro” e faço uma série de concertos para crianças chamada Aprendiz de Maestro, com teatro na Sala São Paulo, concertos didáticos e beneficentes a renda é revertida para uma associação de médicos que cuidam de crianças com câncer.

2. Como eram as aulas do Jaffé?

GALINDO: Eram aulas heterogêneas, ou seja todo mundo junto, violino, viola, violoncello e contrabaixo, a turma que eu entrei tinha uns 50 alunos na sala, já era um “orquestrão” e era incrível como ele tinha um método muito bem feito, aula por aula, ele sabia o que fazer. No início eu achei que aquilo não ia dar certo, mas ele tinha uma capacidade de obter a concentração do pessoal que era impressionante. Era o jeito dele aliado ao método. Tínhamos também a ajuda da sua esposa, Daisy de Luca. Eram três aulas por semana, muito intensas, como se estivéssemos fazendo ginástica em uma academia por duas horas; era um processo

muito ativo. Uma das críticas que se fazia ao curso dele era que não se aprendia teoria. No entanto, ele ensinava teoria. À medida que surgia um problema prático para ser resolvido ele ensinava, ele começava com questões musicais importantes desde o começo; mal sabíamos tocar uma escala e ele já falava o que era um final de frase, ponto culminante de uma frase e noção de tensão e repouso. Ele dizia que não era necessário esperar o aluno ter técnica para começar a ensinar música e isso era uma grande sacada dele. Quanto ao repertório, no começo ele escrevia tudo e cuidava para que todas as vozes, 1º e 2º violino, viola, violoncelo e contrabaixo tivessem em algum momento de executar um solo.

3. E quanto ao período do Airton Pinto na coordenação do SESC?

GALINDO: O Airton não conhecia nada de ensino coletivo de música, o Airton na minha opinião era um grande violinista, eu era aluno dele nas aulas de música de câmara na UNESP, aprendi muito com ele, gostava muito dele como pessoa e como músico. No entanto, ele não entendia nada sobre o trabalho ali realizado, não conhecia aquele trabalho do Jaffé do ensino coletivo de música, Jaffé era muito criticado por todos naquele período no Brasil, sendo que ele estava fazendo um projeto que já se fazia nos Estados Unidos a décadas, ele não inventou nada, ele sempre dizia que estava adaptando para a nossa cultura. Tem certas coisas que são típicas do estudante, adolescente americano que não iriam servir para a gente. A mesma coisa do método Suzuki, tem uma serie de coisas que funciona naquela cultura japonesa rígida, extremamente disciplinada que não vai funcionar na nossa cultura, então ele adaptava. Havia muitas críticas ao projeto dele, situação que deixava o Jaffé muito magoado com isso, pois ele não tinha a chance de dizer quais eram os princípios básicos de funcionamento do ensino coletivo tal qual ele via. Como o Airton não sabia fazer aquilo, então ele mudou tudo, contratou um professor de violino, um de viola, um de violoncelo, um de contrabaixo e eu como monitor e ele fazia aulas separadas e depois tentava juntar, só que cada professor era muito individualista, tinha sua linha de trabalho era difícil juntar e tentar fazer um repertório em comum, desta forma, o nível do resultado caiu muito. Ele tentou outros projetos, como por exemplo, uma orquestra de amadores como existia nos Estados Unidos, para atentar atrair as pessoas que tocavam por hobby, instrumentistas amadores que tinham outras profissões, fato muito comum nos Estados Unidos. Airton viveu muitos anos nos Estados Unidos e tinha conhecimento dessas orquestras amadoras naquele país. Em seu projeto essas pessoas então pagariam uma taxa para o SESC e formariam uma orquestra dirigida por ele. Isso nunca deu certo porque o brasileiro não é igual ao americano, não haviam na época tantas pessoas tocando instrumento como hobby e muito menos dispostos a pagar uma taxa para tocar em

uma orquestra. Esse é um exemplo de um dos projetos que Airton procurou fazer, com a melhor das boas intenções, mas acabou não dando certo. Justamente aquilo que Jaffé falava; certas coisas que funcionam nos Estados Unidos jamais funcionariam aqui, então foi assim Airton ficou pouco tempo, não deu muito certo e logo entrou Samuel Kerr.

4. O que você poderia comentar sobre esse período em que Samuel Kerr esteve à frente da coordenação dos cursos?

GALINDO: Samuel também foi outro professor meu, pessoa queridíssima com quem aprendi muito também, mas ele também era mais distante do que o Jaffé fazia, porque era regente de coro. O Samuel era um iconoclasta ele queria destruir os paradigmas da música clássica. Ele achava que tentar ensinar música clássica no Brasil, até certo ponto era uma bobagem, não ia funcionar nunca, juntar a garotada para tocar Vivaldi? Ele achava um absurdo, então ele tentou exercer a criatividade dele com projetos bem bacanas, por exemplo: logo que ele chegou ele fez um projeto que tinha a ver com o movimento dos anos 80 onde tinha a vanguarda paulistana do Lira Paulistana. Neste projeto foram convidados alguns compositores para escrever peças para montar uma suíte, um espetáculo para tocar e cantar. Ele chamou Mario Manga, que tinha o apelido de Biafra, chamou Newton Carneiro que era do grupo Anima, que hoje está tocando aqui na Jazz Sinfônica e Zé Rodrigues. Cada um escreveu uma música, mas a orquestra de cordas estava neste ponto tocando muito precariamente, então a orquestra fazia uma caminha, fazia um acompanhamento discreto e a coisa caía mais em cima do coro, ele formou um coro grande e trazia músicos de fora para dar um suporte então virou mais uma atividade lúdica O Jaffé queria que daquele grupão de pessoas que ele tinha, alguns seguissem o caminho para se tornar músicos de verdade e o grosso iriam ser os tais amantes de música, que um dia formariam uma orquestra de amadores. Ele visava que uma parcela desse pessoal que estivesse a fins e demonstrasse talento seguisse em frente, ele mesmo falava que “era a hora de parar de ter aula em grupo e se quer ser músico, deveria procurar um professor particular”. Ele dizia “o ponta pé inicial foi dado e se quiser continuar tocando com a gente será um grande prazer”. Na época do Samuel já não existia mais essa concepção, tudo era muito lúdico, a orquestra tocava bem precariamente, não tinha a competência técnica que o pessoal da época do Jaffé tinha, mas era uma atividade muito criativa, muito saudável. Deste ponto de vista, foi bem bacana a passagem do Samuel no SESC que ficou por 4 anos.

5. Durante todo esse período em que você esteve no SESC, em quais momentos teve teste para iniciação nos cursos de cordas?

GALINDO: Na época em que o Jaffé era responsável pelo ensino de cordas havia um teste, mas não era um teste seletivo, todos que apareciam lá, por ordem de chegada, antes de lotada as vagas ele aceitava. Ele fazia um teste muito simples, pedia para cantar “Parabéns pra você”, para saber se a pessoa tinha noção de intervalo, quem fazia o teste era a mulher do Jaffé, a Daisy, ela fazia um ritmo e pedia pra repetir, tinha gente que não conseguia cantar três intervalos afinados, ou repetir o ritmo, mas mesmo assim entrava. Não era para excluir, era só para avaliar, desta forma, eles já tinham uma ideia de quem tinha uma certa musicalidade e de quem não tinha. Todos participavam, ele nunca disse que alguém não tinha condições de participar, mas teve um momento em que ele fez uma seleção para criar um grupo menor com os melhores alunos, que ele chamou de camerata. Num determinado período tinha a orquestra e a camerata. Eu fazia as minhas aulas e pedia a ele para fazer todas as outras aulas de todas as outras turmas, eu queria estar com o instrumento o dia inteiro nas mãos. Essa turma de loucos que eu fazia parte ralava de estudar, em pouco tempo nos estávamos tocando muito bem, então ele fez um grupo menor, mas manteve o grupão grande funcionando com repertório e tudo. Isso se eu não me engano era um pedido do SESC, que a atividade fosse basicamente de lazer e que ninguém deveria ser excluído. Tinha um teste simples para avaliar a musicalidade de cada um, mas não para selecionar quem entra, quem não entra. No tempo do Airton e do Samuel eu não me lembro.

6. Você comentou sobre o ensino heterogêneo, você poderia definir as formas de ensino coletivo?

GALINDO: Jaffé quem me ensinou isso, tinha duas maneiras, o homogêneo e o heterogêneo. O homogêneo você tem o mesmo instrumento na sala, você tem quinze violinos na sala de aula, em uma outra sala com um outro professor você tem quinze violas, em uma outra só violoncelos e outra só contrabaixos e esse pessoal se juntaria uma vez por semana para fazer repertório, mas as aulas seriam em grupo dividido por instrumento. O Jaffé dizia que não necessariamente tinha que ser assim, dessa forma era muito bom, mas que também se podia fazer aula com todo mundo junto, isso baseado nas características comuns dos instrumentos, ou seja, o contrabaixo, violino, violoncelo e a viola são basicamente o mesmo instrumento, tem quatro cordas, funcionam do mesmo jeito, se você adicionar mais velocidade de arco você tem mais som, se adicionar mais pressão tem mais som, no cavalete o som é mais metálico.

7. Como Alberto Jaffé se interessou pelo ensino em grupo?

GALINDO: Ele me contou que a motivação foi seus três filhos, na época, dois adolescentes (Claudio e Marcelo) e uma criança (Renata). Ele colocou dois para estudar violino e um para estudar violoncelo e via que eles relutavam, que não gostavam, e o Jaffé forçando a barra para que cada um deles entrasse no quarto, fechasse a porta para estudar pelo menos uma hora por dia e nada adiantava. Um dia ele colocou os três no quarto e resolveu dar aula para os três ao mesmo tempo e neste momento aconteceu uma coisa mágica, os três passaram a se divertir, os três se interessaram pelo instrumento, por música e ele percebia que juntos se divertiam e aprendiam ao mesmo tempo. Jaffé viu que funcionava então ele foi atrás de informações de como dar aulas seriamente para os três filhos ao mesmo tempo, e ele descobriu que nos Estados Unidos já haviam grupos experientes a respeito. Ele investigou também o método Suzuki, que aliás não é um grupo de ensino coletivo e por causa do comportamento dos filhos ele acabou desenvolvendo todo o método dele, o qual ele aplicou pela primeira vez no Ceará, no SESI de Fortaleza. Jaffé passou a ir para os Estados Unidos, participar de congressos, de encontros e foi a partir dos encontros que ele veio a trabalhar como professor de ensino coletivo lá nos Estados Unidos, e várias portas foram abertas. Viram ele como continuador do trabalho que os americanos já faziam a muito tempo.

8. De que maneira você acredita que aquele período que você foi aluno, posteriormente instrutor de cordas do SESC, influenciou em sua carreira profissional e em sua didática?

GALINDO: Em tudo, porque Jaffé ensinava música e disciplina desde a primeira aula, não era aquela coisa, vai aprender a fazer um monte de escalas para depois fazer música, desde a primeira aula ele já passava conceitos musicais fundamentais, finais de frase, ponto culminante de frase, fraseologia como um todo, ele era obcecado por isso, noções de harmonia, tensão, repouso, o que era tônica, o que era dominante, o que era modulação, ele parava a música no ensaio para explicar. Como eu me interessava muito, logo ele começou a conversar bastante comigo e contar os segredos atrás da cena, como fazer para dar aula. Ele trouxe um professor dos Estados Unidos para fazer um Workshop de pedagogia de ensino coletivo. Ele selecionou e convidou alguns alunos e eu fui um deles, era um contrabaixista. Eu tive uma musicalização básica como cantor de coro de criança, mas a minha musicalização para valer foi o trabalho do Jaffé, ele quem plantou as sementinhas todas para brotarem depois. Ele tinha uma visão que ele chamava de Gestaltica do ensino, que é de fazer uma configuração básica. Para ele deveríamos plantar as sementes todas e deixa-las crescerem porque depois você vai ter a floresta. Ele dizia “você está vendo ainda um descampado com

uma árvore aqui, ali, não é uma coisa que você deve fazer passo a passo, ensina uma coisa, quando essa coisa estiver perfeitamente apreendida, ensina a segunda, quando essa segunda estiver perfeitamente apreendida você passa a terceira”, ele era contra isso. Sua metodologia era um processo randômico de leitura como a de um HD, faz uma varredura, faz outra varredura, desde o primeiro contato com ele você já tinha noção de vários elementos musicais. Fui ter aula particular de viola com o Jaffé e um dia em uma aula particular eu falava ao Jaffé que não estava conseguindo tocar todas as notas porque ele vivia falando qual a nota da frase que tem que soar mais forte e ele me disse: “Se eu esperar você tocar as notas todas será tarde demais, você vai virar um tocador de notas, um datilógrafo da viola”, então eu aprendi essas coisas com ele muito cedo.

9. Observei que tudo que você faz envolve a didática, seu programa na cultura, “Pergunte ao Maestro” por exemplo, você poderia fazer um programa musical de diversas maneiras, mais preferiu fazer um programa didático.

GALINDO: Isso não tem a ver diretamente com minha passagem pelo ensino coletivo de música. Quando eu tocava na OSESP, ainda na época do Eleazar de Carvalho, a orquestra passou por um período de grande decadência, ela estava muito largada, jogada as traças, o público variava e eu me incomodava com aquilo. Havia colegas na orquestra que pouco se lixavam se tinha público ou não e eu achava que aquilo estava errado, não tinha sentido estarmos ali se a gente não tinha um público.

Quando eu fui reger a Orquestra jovem do Estado, fazíamos concertos pelo interior e eu via que enchia de gente para assistir, mas era uma coisa engraçada, parecia que eles tinham medo e um dia eu arrisquei falar com as pessoas, peguei o microfone e disse: *senhoras e senhores boa tarde nós somos da Orquestra Sinfônica Jovem do Estado...*, eu vi que todos sorriram de orelha a orelha. Eu falava sobre os compositores que íamos tocar e percebia que a reação era outra e fui acumulando experiência neste sentido. Nosso público brasileiro não é um público conhecedor, mas é um público muito curioso. Depois de vários anos passei a ir para a Europa passear e assistindo aos concertos eu olhava em volta e observava que aquele público todo conhecia o repertório. Estavam acompanhando e que o nosso público não. Você tinha noventa por cento de um público que não sabia nada, que ia ao concerto de curioso, sendo um público genérico. Havia ainda por volta de cinco por cento de um público que conhecia e era muito esnobe e cinco por cento que conhecia e era legal. Por isso eu percebi que alguém tinha que fazer alguma coisa para aproximar o público, então todos os meus concertos são bate papos, comentados. No SESC cheguei a organizar alguns cursos de

apreciação musical que foram bem legais e aí segui esse caminho. Não tem necessariamente nada a ver com o ensino coletivo foi uma coisa que me incomodava e eu acho que o Brasil tem um público muito bacana, que não conhece nada, mas que é curioso e é afins de conhecer, se mostrarmos para eles, eles se apaixonam. Uma experiência mais legal que tive foi na cidade Tiradentes, a região mais pobre de São Paulo, maior índice de homicídio do estado, foi um concerto genial, um público que não conhecia nada que começou a fazer perguntas no meio do concerto, só fiz música clássica, não fiz nada de música popular, só Dvorak, Brahms e foi genial. Essa história de que os mais humildes, pobres e desfavorecidos, não merecem ou não estão em condições de ouvir música de concerto para mim é mentira.

10. Na sua opinião qual o papel social que o centro de música do SESC Consolação vem desempenhando para a cidade de São Paulo?

GALINDO: Vem desempenhando é difícil, porque estou alheio ao que está sendo feito lá a muito tempo, fica difícil fazer qualquer comentário um pouco mais específico, acho muito louvável que o SESC tenha mantido o Centro funcionando até hoje e atraindo pessoas para alguma prática musical em que você possa pôr a mão na massa, pegar em instrumentos, cantar em conjunto, isso tudo é muito louvável, além disso eu não sei o que está sendo feito lá em detalhes.

11. Você acredita que esse projeto deveria ser passado para outras unidades do SESC, pois só duas que têm?

GALINDO: Sim, quanto mais a gente disseminar o ensino musical para atrair um público que não é conhecedor e sem necessariamente formar músicos profissionais, formar o amante de música, o músico amador, isso é importantíssimo, a população brasileira está muito à mercê de um gosto musical que é imposto pelos meios de comunicação que escolhe um determinado tipo de música para tocar, vinculado a toda uma máfia de fazer dinheiro, sabemos disso, eu só vou ser contra projetos deste tipo se esses projetos estiverem replicando esse repertório, que já é tão batido. Por exemplo, eu faço concerto com a Jazz Sinfônica no interior, a gente toca carinhoso, eu viro para a plateia e pergunto, essa música “Carinhoso” é uma das mais conhecida de Pixinguinha, quem de vocês sabe me dizer o nome de uma outra música do Pixinguinha? Invariavelmente ninguém sabe, estou falando de Pixinguinha e não Beethoven, então projetos como Projeto Guri, quantas unidades espalhadas pelo estado de São Paulo, milhares de alunos, maravilha, mais acho que eles têm a obrigação de mostrar a esse pessoal todo um tipo de música que eles não veem na televisão, aquilo que está sendo esquecido, de

Pixinguinha a Beethoven, passando por Radamés Gnattali e quem mais você quiser. Agora se este tipo de projeto for replicar a música que é batida na televisão, se for para tocar aquilo que a gente vê nos grandes veículos de comunicação é melhor fechar as portas. Passei por uma experiência assustadora, quando eu trabalhei em Manaus o governo do estado montou uma escola de música gratuita na cidade, pediram para eu ajudar. Uma professora de musicalização infantil veio me dizer que ela não sabia o que fazer com a classe dela, que todas as crianças não sabiam uma canção folclórica que ela está propondo que eles cantassem, “Cai cai balão”, “Atirei o pau no gato”, “Marcha soldado”, não conheciam nada e ela me disse que foi obrigada a começar a trabalhar com as crianças usando o repertório da Xuxa. Essa realidade, se vai criar um monte de polos pra fazer mais do mesmo é melhor não fazer, seria maravilhoso se cada unidade do SESC com a infraestrutura que tem, com a penetração que ele tem no Estado, tivesse um centro de musicalização, pra mostrar para a população quem foi, Radamés Gnattali, quem foi Pixinguinha, quem foi Chiquinha Gonzaga, como é que nasceu o Olodum, o Maxixe, quem foi o Sr. Beethoven, porque ele é tão falado, porque tocam música de Johann Sebastian Bach até hoje, seria legal, mas se for para fazer o que eles já veem na televisão aí seria jogar dinheiro fora, essa é a minha opinião, meio apocalíptica.

12. Quais seriam as diferenças básicas do método que você implantou, juntamente com seus colegas do SESC, para o método do Jaffé?

GALINDO: Na minha época não existia um trabalho pedagógico concatenado no SESC. Éramos eu, Leonel e Gerson. Eu pensava de um jeito, Leonel pensava de outro, Gerson ainda de outro. Nunca usamos o mesmo método. Cada um dava aula do seu jeito; eu tentava contemporizar com os outros dois e “fomos levando”; infelizmente eu não me orgulho de dizer isso, mas eu não consegui criar um método com o grupo: Leonel chegou com um método pronto, e falava “use isso”, de algumas coisas eu gostava, mas de outras não; então, eu misturava com exercícios meus. Gerson, como era contrabaixo e tinha poucos alunos, tornava as aulas quase individuais. Já eu e o Leonel tínhamos um grupo mesmo, mas infelizmente cada um seguiu o seu caminho. Jaffé não, ele tinha um método centralizado nele que ele sabia muito bem o que estava fazendo.

13. Quais são as diferenças mais marcantes que você vê no ensino coletivo que você trabalhou no SESC e o do Guri, por exemplo?

GALINDO: Difícil dizer, pois também já faz muito tempo que eu deixei o GURI e eu não o conheci todo, porque o Guri era uma coisa muito grande, tinha aula de viola caipira, violão,

coral, grupo de percussão, tinha polos do GURI que não tinha corda. Eles trabalhavam também com viola caipira e percussão, eu não participava desse dia a dia. Pediram-me para criar um método de cordas e eu criei, baseado em toda a minha experiência dos meus quatorze anos de professor lá no SESC. Pediam que eu fizesse workshops para trabalhar o método com os professores e o que percebi era que, havia uma resistência profunda por parte dos professores para aceitar o método e usar. Havia muita arrogância, como: *eu não preciso que ninguém me ajude a dar aula*, era bem o retrato do Brasil, tinha trinta alunos de trinta cidades diferentes do Estado de São Paulo, cada um achava que sabia dar aula e não estavam nem um pouco interessado em seguir a minha cartilha. As autoridades do GURI na época também não fincavam o pé com isso, então ficava aquela coisa solta, usava o método do João quem queria. Eu juntava trinta professores e montava uma orquestra com eles, quem tocava um instrumento vertical eu mandava pegar um instrumento horizontal, e vise versa. Quem tocava violino e viola eu pedia para tocar violoncelo e contrabaixo, quem tocava contrabaixo e violoncelo pegaria violino e viola. Vamos fazer a aula desde o começo, um contrabaixista com a viola na mão não sabia o que fazer, então começava o método do zero e começava a dar aula. Eu fazia isso nos fins de semana, nos sábados e domingos, duas manhãs e tardes eu ia até onde pudesse e tentava mostrar para eles a maneira de se trabalhar, que o Jaffé chamava de estudo dirigido. Quando você está com um grupo grande na frente é como se você fosse um professor de ginástica, agora vamos fazer abdominal, como aquelas ginásticas coletivas dos anos 70, quando você percebe que a turma já está saturada, parou, vamos fazer escalas, melodia, estudar uma música e você tem que se guiar pela média da classe, sempre vai ter alguns alunos que não vão conseguir fazer nada e sempre vai ter os excepcionais, que você também não consegue levar a classe toda no nível deles. Você precisa de um feeling, um conhecimento que o Jaffé chamava de estudo dirigido, você define quais exercícios vai fazer, se é abdominal, questão de braço, quantas vezes vai fazer, quando saturou, quando não saturou, se eu posso repetir e isso tudo ele já vem pronto, com a aula pronta. Este estudo dirigido é o que eu tentava mostrar para o pessoal do Guri, mas a grande maioria não dava bola, um pouco um retrato do que acontece em todo o nosso país, uma resistência grande a seguir um líder, a seguir uma regra. Eu vi que daqueles trinta alunos, talvez três ou quatro deram algum valor ao que eu estava falando. Esse estudo virou minha dissertação de mestrado, está na biblioteca da USP, é um livro do professor e livro do aluno dividido em seis fases, cada fase tem um conteúdo a ser ensinado, vai uma bula para o professor, a primeira fase o que é ensinado, os exercícios podem ser feitos todos em uníssonos, eles funcionam, por exemplo: Estou num ponto que preciso fazer um exercício que passe pelas quatro cordas dos

quatro instrumentos, já trabalhei separadamente cada uma das cordas. Então eu tinha que bolar um exercício que de repente já estava com o exercício quase pronto e eu percebia que não tinha nenhuma nota mi do contrabaixo, tenho que dar um jeito, então foi um projeto muito bem pensado, lá no terceiro capítulo do livro chegava neste ponto, passar pelas quatro cordas dos instrumentos. Mas eu sentia muita resistência, depois eu reclamei um pouco e pediram para eu ir visitar os polos e aí percebi que quase ninguém estava seguindo o método e aí consegui perceber uma coisa engraçada, várias pessoas começaram a criar seus próprios métodos, tinha um professor que estava no exercício quarenta e dois ainda só corda solta primeiro dedo, ele achava que estava fazendo um negócio sensacional, mas ele já estava a três meses dando aula enquanto o primeiro dedo não estivesse afinado não coloca o segundo, mas ele achava o método dele melhor que o meu. Em resumo, o guri era muito grande em relação ao ensino de coral, violão, viola caipira, eu não posso falar nada. A direção do Guri naquela época tomou uma decisão bem bacana, na verdade não pediram para mim, chamaram várias pessoas da área de cordas e disseram: precisamos de um método, o único que topou fazer de início foi eu, na hora de aplicar havia aquela resistência pela maioria dos professores e naquela época a direção do Guri não fez força para aceitarem. Hoje não posso fazer nenhuma avaliação do que acontece no Guri hoje, naquela época alguns professores entenderam minha proposta foram super-legais e aplicaram, outros não.

14. Quanto tempo você ficou no SESC como instrutor?

GALINDO: De 83 a 97, em 98 fui trabalhar em Manaus, pedi um ano de licença não remunerada, eles me deram. Quando eu voltei de Manaus eles me demitiram, disseram que eu tinha que fazer carreira de maestro e que ali não tinha plano de carreira e ele estava certo, em 98 eu saí do SESC.

15. A algo a mais que você gostaria de comentar a respeito do Centro de Música do SESC Consolação?

GALINDO: Na época em que eu trabalhava com o Leonel e com Gerson vivi muitas coisas boas lá. Uma história que acho muito interessante e que é um exemplo de como esse processo foi positivo: Naquele período dávamos as aulas para os grupos iniciantes durante a semana e na sexta-feira à noite eu tinha um grupo de prática de repertório, com o qual montamos uma orquestra. As pessoas vinham ter aula durante a semana e, depois de fazerem o ciclo básico de um ano, tinham a possibilidade de entrar nesta orquestra na sexta-feira à noite. Era uma grande orquestra – cinquenta pessoas – lotávamos a sala maior e ali tinha gente de diversas

profissões: tínhamos vários médicos, enfermeiros, técnicos eletrônicos, engenheiros civis, havia de tudo. Ali eu vi a coisa mais importante que a gente podia fazer, que era realmente criar o gosto pela música em pessoas de todas as camadas sociais, de todos os *status*, de todas as profissões e formar esse público de amantes de música que é o que precisávamos mesmo no Brasil. Eu tenho um exemplo interessante, a Sonia Marta Raimundo, Sonia Ray, professora de contrabaixo, estudou lá no SESC, fez UNESP, fez pós graduação nos Estados Unidos, hoje ela é professora na Universidade Federal de Goiânia, ela me convidou para participar de um curso lá sobre ensino coletivo e ela contou o seguinte na época, nós temos professores de alto nível de violino, viola, violoncelo e contrabaixo e não temos alunos, porque não temos na cidade escolas, conservatórios para formar alunos para chegar no nível da universidade, no Brasil as coisas são feitas assim, de cima para baixo, o telhado, depois as paredes. Estou chamando você aqui para falar sobre o ensino coletivo para ver se sensibiliza alguém para criar um trabalho de base na cidade, para que um dia a gente possa ter alguns alunos, conseguindo passar no vestibular de violino, pois ninguém conseguia passar, para entrar tinha um concerto de Mozart em Som maior, ninguém conseguia, ninguém tocava descentemente em geral o que acontecia lá era o ensino nas igrejas evangélicas, que outra coisa que eu acho muito louvável, uma grande parte dos nossos músicos estão vindos das igrejas evangélicas, as igrejas evangélicas estão fazendo um trabalho de ensino de música que deveria estar sendo feito pela rede oficial disso, só que o ensino das igrejas muitas vezes é muito limitado, principalmente na Congregação Cristã e eu não estou criticando nenhuma igreja aqui, estou falando isso porque tenho muitos amigos músicos, a doutrina deles diz que o fiel não deve ganhar dinheiro com música, eles estudam um pouquinho e pra se profissionalizar eles tem que peitar a igreja ou sair da igreja, então o ensino é limitado e eles que estavam fazendo esse trabalho, em Goiânia era isso. Falta esse ensino de base, se o “CEM” está fazendo isso, se o SESC está fazendo isso no “CEM” Consolação e na Vila Mariana também está fazendo isso é muito legal é muito bem-vindo. Mesmo não sabendo exatamente o que está sendo feito nas unidades, acho que seria sensacional se várias outras unidades do SESC e pelo interior tivesse um trabalho para formar o nosso amante, o nosso músico amador, que é o cara que vai querer assistir um concerto, que vai sustentar a profissão de músico e se um ou outro se destacar e quiser ser profissional, bacana também Fico feliz de saber que continua funcionando e não ter que ser com instrumentos de cordas necessariamente, lembro sempre a história do compositor Zoltán Kodály, compositor Húngaro, que ele passou a vida inteira percorrendo as cidades pequenas da Hungria dizendo que tinha que ter um coro, aqui tem que ter um coro, coro é o jeito mais fácil de fazer as

peessoas gostarem de música, barato , fácil de fazer e quando eu li esse artigo, não me lembro onde foi, já faz uns anos, dizia lá: graças ao esforço dele a Hungria é um País onde setenta por cento da população lê música, sabe ler e escrever música é capaz de compra uma partitura de piano e tocar em casa , aqui no Brasil eu vi muito disso no Guri , os professores todos contratados queriam ensinar o seus alunos como se todos eles tivessem obrigação de se tornarem profissionais , alguém tinha que chacoalhar o cara e dizer, não é isso nós estamos criando gosto pela música, enriquecendo a vida dessas pessoas, ajudando a dar um sentido para vida delas, todo mundo tem que ter uma paixão colecionar selos, trabalhar numa escola de samba e desfilar , tocar violino. A turma da orquestra da sexta feira do SESC uma vez falou para mim: a gente vai fazer um réveillon em Bertioga, quer ir com a gente? Eu fui, eles disseram, leva o instrumento. Todos foram para a praia, voltamos da praia, comeram, dormimos, quando deu seis e meia da tarde todos estavam de pé fomos para a garagem, montamos uma “orquestrinha” e ficamos tocando a sinfonia de Haydn, Genial! Em Bertioga, alto verão! E eu dizia “vocês são únicos” e eles diziam “aprendemos com você” você quer coisa mais enriquecedora do que isso e foi o SESC que fez?

16. Essas performances fora do SESC aconteciam na época do Jaffé?

GALINDO: No período em que o Jaffé lecionou, o próprio SESC como instituição organizou concertos, a gente tocou em São Paulo, Rio d Janeiro, tocamos em vários lugares, mas depois eles se desentenderam por causa dos direitos autorais, aí acabou. O Jaffé como conseguia uma competência bacana no repertorio, a gente podia sair tocando. O Samuel Kerr por outro lado, preparava um espetáculo, fazia duas ou três apresentações, jogava fora e começava outro, então era assim, fases de preparação e tocava algumas vezes tinha umas coisas muito divertidas muito criativas, mas não dava para tocar tanto. No tempo do Jaffé a gente tinha uma orquestra pronta, com um repertorio pronto e o Jaffé também fazia um concerto comentado em que o público interagia era uma coisa bem bacana.

17. Você ficou bastante tempo no SESC, desde tempo que você ficou como aluno, professor, quais as pessoas que te vem em mente, que estudaram e que hoje em dia são profissionais na área de orquestra ou professores.

GALINDO: Vários, a violoncelista Ana Maria Chamorro, hoje ela é violoncelista profissional, o irmão dela Mario toca em Santo André, Adonai toca em Santo André, Adriana Holt, aluno do Leonel, violoncelista da Osesp, Sonia Ray, muita gente se tornou músico profissional e o Jaffé deixava isso bem claro para todos; “um ano e meio, dois no máximo um

grupo aqui para dar o pontapé inicial, para botar em ordem, a partir daí você quer ser músico? Tem que ter aula individual, o ensino coletivo não é para a vida toda é o início”.

18. O que você teria a dizer do SESC dessa iniciativa em aceitar jovens e adultos para o ensino de música que não é uma coisa muito comum nos projetos sociais.

GALINDO: Na época passamos a dar aulas para os idosos, e eles tinham muitas dificuldades, mas o problema era de misturar eles na mesma classe, colocar adolescentes, adultos e idosos em uma turma, porque na minha época o SESC forçava, a gente dizia; vamos fazer classes separadas e tinha uma filosofia que eu não sei de onde veio que isso seria segregacionista, mais ninguém aprendia nada. Os melhores alunos, geralmente os adolescentes, não queriam, pois, viam que os idosos não iam para a frente e iam embora e era uma pena, os idosos eram os mais assíduos, nunca faltavam, estavam sempre lá e a gente não conseguia ensinar muitas coisas para eles. É um ritmo de ensino completamente diferente e você trabalhar com adolescentes e adultos é uma abordagem diferente, a conversa com um adolescente é uma com idoso é outra. Eu ainda acho que seria mais realista separá-los e quando for fazer uma apresentação aí junta. Desta forma, os idosos que não têm tanta habilidade fariam uma participação mais tranquila, com partes mais fáceis, a ideia de não segregar, a união perfeita era bonita, mais não funcionava, os melhores alunos estavam sempre indo embora, muito insatisfeito. Dar aula para adulto eu não acho problema, o problema é juntar todos eles em uma classe só, estou sendo muito realista.

APÊNDICE H – Entrevista nº 8. Realizada por João Ricardo de Souza com Flávia Miari Bolaffi, Ex-coordenadora do Centro Experimental de Música do SESC Consolação realizada e editada em setembro de 2015

1. Você poderia nos relatar um breve currículo seu?

BOLAFFI: Tenho 47 anos, sou Bacharel em Filosofia Pela FFLCH – USP. Trabalhei no SESC entre 2000 e 2011. Entre 2000 - 2004 trabalhei no SESC Santo Amaro, onde integrava equipe da Coordenação. Entre 2004 – 2011 trabalhei no SESC Consolação, onde fui Coordenadora do CEM e posteriormente, Coordenadora da Programação.

2. Em que período você esteve na coordenação do Centro Experimental de Música do SESC Consolação:

BOLAFFI: Coordenei o CEM entre 2006 e 2007 (não tenho certeza das datas).

3. Quais foram as propostas e diretrizes sugeridas pelo SESC para sua atuação no CEM?

BOLAFFI: Quando assumi a coordenação o CEM estava em um momento bom e produtivo, assim a minha missão era “manter as coisas do modo como estavam”, ou seja, funcionando bem, com alunos e professores trabalhando em harmonia. Apesar desta fala direta do Gerente da Unidade, que poderia me imobilizar no sentido de não realizar nada, havia ao mesmo tempo um grande prestígio do CEM e uma expectativa da Entidade (Unidade Consolação e Administração Central) de que o Centro não só continuasse a formar alunos com as aulas cotidianas, mas que continuasse a fazer os espetáculos. Esses espetáculos tinham basicamente dois formatos, o “Toque com o CEM”, no qual um músico consagrado era convidado a ensaiar por várias semanas com os alunos, produzindo juntos um espetáculo; e o “Espetáculo dos Alunos”, que sem formato pré-definido, deveria reunir todos os alunos, ou a grande maioria, em um espetáculo que misturava mais de uma linguagem, como dança, teatro e música. A direção desses espetáculos era realizada por diretores ou músicos consagrados e era um enorme processo de criação coletiva que envolvia alunos, professores, artistas convidados e funcionários da unidade. Quando eu assumi o CEM, já haviam acontecido alguns desses espetáculos e a cada ano a produção e a expectativa aumentavam. Era uma grande festa! Assim, apesar da ordem de nada mudar, havia o sentimento de que minha obrigação era conduzir alunos e professores em mais uma experiência inesquecível de aprendizado artístico e cultural.

Não me foram passadas outras diretrizes claras. Como é comum no SESC, cada coordenador tinha autonomia para conduzir a equipe ao seu modo. A minha função era fazer a mediação entre alunos, professores e a unidade.

4. O que você teria a dizer referente à pedagogia usada pelos instrutores do SESC, mais especificamente com relação ao ensino de instrumentos de cordas?

BOLAFFI: Na realidade eu não tenho tanto a dizer, pois não sou da área musical e não tinha experiência com ensino de música. Quando assumi o CEM comecei a conversar com os professores que foram meus grandes mestres para que eu entendesse o funcionamento das aulas e do Centro. Logo fiquei encantada pela ideia do ensino coletivo, grande diferencial do CEM, que me pareceu uma forma muito inovadora e muito próxima aos ideais do SESC como um todo, e por isso, muito adequada ao CEM. A ideia de um aprendizado coletivo, onde um aprende com os acertos e erros do outro, onde colegas se ajudam e se apoiam, e onde a percepção do aluno individual se dá sempre junto ao coletivo é, para mim, a essência da arte e da cultura tal como era pregada pelo SESC. Democratiza o acesso ao saber, pois um só professor atende à vários alunos, estimula o aprendizado horizontal, de aluno para aluno, estimula a troca social entre pessoas diferentes. O aprendizado se dá de forma rápida e estimulante, de forma que em pouco tempo o grupo já tem condições de se apresentar, claro de forma amadora. A apresentação, como projeto, reforça a ideia do grupo e estimula o aprendizado rápido.

Como em todo coletivo, o papel do professor ganha importância não apenas na transmissão vertical de saber, mas como coordenador de grupo, que deve estar atento às particularidades de cada indivíduo e ao grupo como um todo. São necessárias muitas habilidades do professor para que tudo funcione.

5. Quais atividades e projetos artísticos foram desenvolvidos no período em que você coordenou o Centro Experimental de Música?

BOLAFFI: Foram muitas atividades especiais e projetos, mas como estou afastada do SESC há vários anos não me lembro bem dos detalhes e não tenho acesso à arquivos e documentos que possam me ajudar a refrescar a memória. Foram alguns “Toque com o CEM”, workshops, oficinas... Muitas vezes procurávamos vincular as apresentações musicais da Unidade com atividades para os alunos, com a ideia de aproximar o artista consagrado ao aluno em formação.

6. Você poderia dar detalhes deste(s) projeto(s)?

BOLAFFI: O projeto maior e mais importante que realizamos em minha gestão foi um espetáculo com os alunos (Um Minuto de Silêncio) que fazia parte de um projeto maior na unidade (Na Casa da Tia Ciata).

Como forma de radicalizar as experiências dos espetáculos anteriores, o espetáculo “Um Minuto de Silêncio” tinha como proposta ser uma criação coletiva envolvendo várias linguagens. A ideia era que TUDO o que estivesse no palco tivesse passado por um processo de aprendizado e fosse resultado deste processo.

Após uma concepção elementar do que seria o espetáculo, levantamos (contávamos com um diretor geral e um diretor de arte contratados de fora do SESC) oficinas que abarcassem a diversidade das linguagens que imaginávamos importantes e oferecemos aos alunos do CEM e ao público da unidade como um todo, sem pré-requisitos. Assim, tínhamos os grupos já constituídos do CEM (cordas e canto) a cargo dos professores do SESC, e oferecemos ainda oficinas de percussão, percussão corporal, dança, cenografia, figurino e iluminação.

Na medida em que as oficinas iam evoluindo, os diretores iam dando o direcionamento para que as linguagens entrassem em sintonia e comesçassem a compor o espetáculo. A partir de um certo momento, os grupos se uniram, alunos e professores, e os ensaios passaram a ser coletivos. O espetáculo ganhava forma e corpo e os alunos (e toda equipe) começavam a enxergar não só a sua linguagem, mas a interação de todas juntas.

Em paralelo a isso foram programados shows, palestras e debates e até um cardápio especial para a lanchonete. Foi feita uma cenografia no Espaço de Convivência da Unidade onde aconteciam as atividades da programação estendida. O espetáculo aconteceu em três ou quatro apresentações no Teatro Anchieta.

7. Em sua opinião qual era a relação dos projetos artísticos envolvendo os alunos do CEM com a educação e o ensino de Música?

BOLAFFI: Acho que era uma grande oportunidade para os alunos do CEM poderem participar de projetos culturais. O nosso grande objetivo era propiciar o maior contato possível dos alunos com a programação da unidade. Não apenas como participantes, mas também como espectadores. O SESC tem uma ideia integrativa do ser humano, que procura juntar e misturar os interesses dos alunos, assim os alunos de música são estimulados a terem contato com teatro, literatura etc. Até mesmo com o aluno de esportes há esse estímulo para

que participe de atividades culturais e vice-versa. A própria estrutura e arquitetura das unidades reflete esse objetivo, que, no entanto, não é nada fácil de se conseguir.

Mas voltando ao CEM, o aprendizado de música, como de qualquer nova linguagem, é árduo, exige esforço e concentração. A participação em projetos, seja qual for o resultado final, sempre se mostra como aliado ao aprendizado por dar um norte ao aluno e ao grupo. A meu ver, ter um objetivo lá na frente estimula o aprendizado. No caso do SESC, por suas características, os projetos podiam ser de grande porte, ousados. Não apenas uma apresentação para os pais como no geral acontece nas escolas, mas um espetáculo ao lado de um compositor famoso, no Teatro Anchieta, com sonorização, camarim, peça gráfica, etc. Sem dúvida é um grande estímulo.

Além do estímulo há também o aspecto do enriquecimento cultural e social, sempre estimulado pelo SESC e pelo CEM. A discussão e escolha de repertório, o contato com músicos dos mais diferentes estilos, as várias linguagens que se cruzam. Tudo isso sem dúvida pode enriquecer o aluno que estive disposto e atento, claro.

8. Em sua opinião qual era a importância social do ensino de instrumentos de cordas no SESC Consolação naquele período?

BOLAFFI: A importância consiste em criar boas oportunidades aos alunos. Seja pelo baixo preço das aulas, seja pela disponibilização dos instrumentos sem os quais o aluno não pode aprender, seja pelo método coletivo, seja pelas salas de estudo ou pela equipe de professores e funcionários prontos a ajudar o aluno. Por não visar lucro, o SESC tem a possibilidade de ofertar aos seus alunos e frequentadores um cuidado e uma atenção, que no mercado teriam um grande custo.

9. Há algo a mais que você gostaria de relatar?

BOLAFFI: Claro que há também os pontos negativos, como o fato de ser uma estrutura gigantesca a ser gerida onde o CEM era só mais um departamento entre vários. Assim nem sempre há um olhar de especialista sobre todas as questões, agilidade na solução de problemas ou mesmo clareza nas diretrizes e objetivos. Por vezes há muita distância entre o professor e quem toma as grandes decisões. Como toda estrutura grande (e humana), os aspectos políticos e institucionais muitas vezes acabam se interpondo, chegando ao professor e ao aluno.

Mesmo assim, de tudo o que eu vivi nos meus onze anos de carreira no SESC, o CEM foi um dos lugares onde eu percebo que o SESC é mais SESC, no sentido do ensino permanente, da ação sociocultural como forma de promoção e enriquecimento cultural e

social. No CEM vemos pessoas, comerciários, que tem a oportunidade de sair de uma jornada de oito, dez horas de trabalho e ao invés de ir para casa assistir televisão, vão ao SESC, pegam um instrumento e se dedicam a aprender uma nova linguagem artística. Tocam ao lado de uma senhora de 80 anos, de uma dona de casa, de um jovem estudante. O resultado é ruidoso. Uma mistura de sons pelos corredores, um entra e sai de gente de todas as idades, biótipos, personalidades e experiências de vida que procuram aprender juntos.

APÊNDICE I – Entrevista n° 9. Realizada por João Ricardo de Souza com Fernanda Esperança B. Ralla, atual coordenadora do Centro de Música do SESC Consolação, no dia 09 de outubro de 2015 editada em outubro de 2015

1. Você poderia nos apresentar seu currículo e breve trajetória profissional?

RALLA: Eu me formei em filosofia pela UNICAMP em 2010. Tinha a intenção de fazer mestrado nessa área, mas acabei vindo trabalhar no SESC em 2012. Na época eu era dona de casa, então após o término da minha graduação passei um tempo trabalhando em casa.

A primeira unidade do SESC em que trabalhei foi a de Birigui, como programadora cultural. No SESC Consolação trabalho desde 2013.

2. O que você teria a dizer referente à pedagogia aplicada pelos instrutores dos cursos de cordas do CEM?

RALLA: Eu não conheço os instrumentos em termos técnicos. O que eu conheço é o que aprendo com os professores e vendo as apresentações dos alunos.

Passei a conhecer esse tipo de pedagogia com o Centro de Música. Tem sido algo em que acredito muito: um método sem avaliação, sem teste inicial de entrada para o curso e nem final, respeitando a disponibilidade e ritmo de cada pessoa. Vemos um resultado muito gratificante para os alunos e professores.

3. O que você pensa sobre o trabalho com jovens, adultos e idosos do Centro de Música?

RALLA: Trabalhamos com o ensino intergeracional, que são as aulas destinadas às pessoas de todas as idades, buscando uma *coeducação* de todas as gerações envolvidas nesse processo.

Quando formamos um grupo de jovens, por exemplo, eles formam um grupo com algo em comum. Além de aprenderem algo em comum ainda formam amizades que consolidam um grupo, possibilitando que realizem atividades fora do local de aprendizado.

No caso intergeracional, percebemos a criança aprendendo com o idoso e o contrário também. As pessoas se modificam e modificam sua linguagem para se comunicar com pessoas de idades diferentes; percebemos um esforço das pessoas para se relacionarem.

4. Como o SESC contribui para a formação das pessoas, as que estão em fase escolar e as que já saíram da escola há muito tempo?

RALLA: Trabalhar no Centro de Música é uma das coisas que faço nas quais mais acredito. No Brasil temos uma carência muito grande de um ensino de sensibilização e aprendizado musical. No ensino público é muito difícil termos esse acesso; na minha época mal tínhamos uma biblioteca, e tínhamos aulas voltadas para literatura e desenhos artísticos, ainda muito precariamente. A música como arte nunca foi ensinada na minha escola e nem de ninguém que conheço que tenha estudado em escola pública. Isso é uma deficiência gigantesca na formação de qualquer pessoa.

O SESC, com o Centro, tem possibilitado esse ensino às pessoas, através do baixo valor do curso, a disponibilização dos instrumentos, a nossa pedagogia coletiva. Isso tudo vem de alguma forma atender e suprir a nossa necessidade humana de uma conexão com a linguagem musical. Formamos um público aqui também. Pretendemos de algum modo democratizar o acesso através desse projeto.

Eu acredito que o ensino coletivo de música fornecido pelo SESC é extremamente importante para São Paulo, ao lado de outras instituições que também oferecem, trabalhando de outras formas, mas almejando o mesmo objetivo, como o Instituto Baccarelli e o Guri.

5. Quais as propostas e diretrizes sugeridas pelo SESC para atuação do CEM nesse momento?

RALLA: Nesse momento estamos pretendendo maior integração entre os dois centros de música: o da unidade Vila Mariana e o da unidade Consolação. As duas unidades sempre estiveram independentes em termos pedagógicos e de calendário. Neste ano de 2015 essa integração foi nossa principal diretriz: aumentar a aproximação dos centros, para que tenhamos maior divulgação de programa, de calendário.

Modificamos o sistema de matrícula recentemente e creio que foi uma excelente mudança. Abrimos antecipadamente as matrículas para os comerciários. Os alunos que se encaixam nesta categoria pagam trinta por cento do valor integral do curso e garantem seu acesso ao ensino. Esta é uma classe em geral mais carente e este procedimento traz de algum modo uma compensação social importante. Mais de oitenta por cento das vagas que abrimos para os cursos são preenchidas pelo público comerciário. Vemos o resultado do nosso trabalho conversando com as pessoas que estão frequentando o Centro de Música do SESC. Elas recebem muito bem esse ensino, principalmente porque muitas são mães que nunca poderiam matricular seus filhos numa escola de música convencional. Muitas pessoas que nunca tiveram a chance de tocar um instrumento, como violino por exemplo, têm essa

oportunidade aqui. Agora temos cursos aos sábados também, para que a possibilidade de acesso seja ainda maior.

6. Quais as atividades têm sido feitas no Centro de Música?

RALLA: Temos há muito tempo o ensino coletivo de cordas: as aulas divididas por naipes (violino e viola, contrabaixo acústico, violoncelo) e dentre esses ainda dividimos entre aulas para crianças de 8 até 12 anos e para pessoas a partir de 13 anos. Temos os instrumentos de tamanhos adequados para as faixas etárias mais baixas.

Temos o canto para adultos e para idosos. Nosso coral da terceira idade já tem mais de trinta anos e foi o primeiro de terceira idade feito por um SESC; já fizeram diversas viagens para se apresentar, inclusive em outros estados.

Nesse ano retomamos a *musicalização para crianças*, algo feito há muito tempo pelo SESC. Agora estamos com a *musicalização para bebês*, de oito meses a quatro anos, subdivididos em turma por faixa etária. Os pais permanecem junto às crianças, e aprendem com a professora a ensinar um processo de musicalização à criança, que aprende um pouco de canto, percussão, ritmo. Tem sido uma experiência incrível, temos esgotado as vagas; nossa meta para o próximo ano é aumentar a oferta do curso.

Além dos cursos regulares, repetidos todo semestre, oferecemos cursos complementares, de curta duração, como de percussão. Todo semestre pretendemos oferecer um curso novo, como o de gaita, que será o próximo, não oferecido regularmente. A ideia é diversificar a oferta de cursos de curta duração, todos a preços baixos ou gratuitos. Pretendemos disponibilizá-los gratuitamente para os adolescentes, já que, geralmente, são indivíduos sem renda própria. O curso de violão é um dos mais procurados, inclusive o voltado para crianças, por ser um instrumento de fácil aquisição; até por isso não disponibilizamos o instrumento no Centro.

7. Gostaria de concluir falando algo sobre os cursos ou o Centro de Música?

RALLA: Na escolha dos profissionais para ministrar os cursos, pretendemos dar valor ao conteúdo pedagógico, ao “saber transmitir” o conhecimento. Às vezes existem músicos muito bons que não se adaptam ao nosso método, que é coletivo e sem testes. Não é a mesma coisa que a proposta de ensino individual de instrumento. Respeitamos muito a autonomia do aluno de se dedicar o quanto pode no aprendizado. Esse profissional também tem de estar preparado para entender esse projeto de ensino que considero muito específico. Não basta ser músico para ensinar música, é necessário que ele se comprometa com a proposta pedagógica. Não

temos limite de faltas, não excluimos um aluno. Pensamos em nos inteirar da situação do aluno, do motivo que o impede de frequentar as aulas com assiduidade, por exemplo, buscando uma solução conjunta. O maior desafio do professor aqui é ter a sensibilidade de compreender a particularidade de cada aluno. É esse o comprometimento que buscamos.

APÊNDICE J – Entrevista nº 10. Realizada por João Ricardo de Souza com André Del Corso Pretzel, instrutor de música da do SESC Consolação, no dia 09 de outubro de 2015 editada em outubro de 2015

1. Você poderia nos informar um breve currículo profissional seu?

PRETZEL: Sou professor do Centro de Música do SESC Consolação e do Centro Suzuki de Educação Musical. Sou violista e professor de violino e viola.

Antes de estudar viola em ensino coletivo no SESC, eu tive aulas particulares de guitarra. Comecei a estudar viola aos dezoito anos, no CEM, com João Maurício Galindo (1996). Após isso, graduei-me em Música na ECA-USP (1997-2001); formei-me em viola.

Então eu toquei em orquestras. Toquei na Orquestra Sinfônica de Santo André, Orquestra Experimental de Repertório e a Orquestra de Câmara da USP. Após algum tempo tocando em orquestras passei a dar aula no Projeto Guri; fui supervisor de cordas e assistente no Projeto. Em dezembro de 2008 entrei como professor no SESC.

2. Como você tomou conhecimento dos cursos de música do SESC?

PRETZEL: Um amigo com quem eu tocava estudava viola no Centro de Música.

3. Como eram as aulas naquela época?

PRETZEL: As aulas eram coletivas assim como hoje. Tínhamos aulas separadas por naipe e a aula de *tutti*. A aula de naipe era dada pelo João Maurício e a de *tutti* pelo Leonel.

4. O que você pode relatar dos aspectos pedagógicos de quando você era aluno do Centro?

PRETZEL: Eu gostava muito. Como eu tive uma experiência mais informal com o ensino de música, no momento em que tive contato com o Centro de Música tudo passou a fazer mais sentido. Eu gostava muito da abordagem do João Mauricio. Com ele era tudo muito leve, didático. Ele era muito objetivo, claro e tinha muito conhecimento sobre o que falava.

5. O que você pode relatar acerca dos aspectos sociais que envolviam o ensino coletivo aqui no SESC?

PRETZEL: Na época isso não tinha muita importância. Eu pensava que era muito interessante proporcionar o acesso ao instrumento e ensino às pessoas. O acesso à prática conjunta e aprendizado simultâneo no coletivo proporcionava uma troca muito enriquecedora. Tínhamos

contatos com pessoas que estavam em diversos níveis do aprendizado do instrumento. A ideia de se fazer música com outras pessoas me interessava. Graças ao acesso ao instrumento, ao repertório e às aulas que eu pude estudar viola.

6. Qual a importância desse ensino no SESC naquele período para a vida cultural e musical de São Paulo?

PRETZEL: Na época não existiam tantos programas de ensino de música como existem hoje. O SESC tinha uma importância primária com esse tipo de projeto. Ainda hoje, não existem muitos projetos voltados para o ensino coletivo de adultos da mesma forma que o SESC promove.

Naquela época o CEM tinha uma proposta da promoção do contato com tecnologia da produção musical; proporcionava gravações com tecnologia de ponta. Atualmente, no SESC isso acabou se dispersando. O acesso à produção e gravação aumentou bastante na cidade.

7. Qual a importância do ensino que você teve no CEM para a sua vida profissional?

PRETZEL: É graças a essa forma específica de ensino que eu realizo minha profissão. Foi tendo acesso a essa forma de ensino que me encantei por ele.

8. Como você relataria o ensino e os métodos para ensino de cordas no Centro de Música atualmente?

PRETZEL: Trabalhávamos com o método do Leonel; quando eu estudei utilizávamos o do João Maurício, além do dele.

Eu pensava em trazer outro método, porque tive outras experiências no Projeto Guri, entrei em contato com outros métodos. Acreditava que deveria existir uma unidade de trabalho, de objeto ou conteúdo entre os naipes.

A escolha do *Essential Elements* foi pensada porque é um material extremamente musical: sempre se desenvolve a técnica utilizando melodias curtas; além disso, é um material de acesso fácil, possível de se encontrar em lojas especializadas no Brasil a um baixo custo.

9. Como foram seus primeiros contatos como professor?

PRETZEL: Como professor de cordas através do método coletivo foi no Projeto Guri. Lá eu tive contato com o pensamento sobre a metodologia; na época eu utilizava o *All for Strings* e o método do João Maurício.

10. Fale um pouco sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza, além do método em si.

PRETZEL: Minha pós-graduação foi sobre Educação Musical, então refleti muito sobre como se ensinar música. Além do método *Essential Elements* eu utilizo muito da estratégia da metodologia Suzuki, que aplico também fora do SESC. Algo que notei facilitar o aprendizado é desenvolver a prática antes da leitura. Geralmente passo um mês com os alunos reconhecendo o instrumento sem a leitura.

Muitas estratégias eu utilizo de outros métodos de cordas. Utilizo material do Simon Fischer, o método *Basics*; utilizo material do Robert Frost, além do *All for Strings*. Além, é claro, de técnicas que vou criando com base na experimentação com a mescla dessas estratégias.

11. Quais critérios você utiliza para fazer um arranjo para grupos de cordas iniciantes?

PRETZEL: Antes de tudo avalio a familiaridade que o grupo tem com os instrumentos: quais escalas tocam, tonalidade, enfim, o conforto que eles podem ter diante de uma exigência técnica. A partir disso desenvolvemos um repertório acessível a ele, algo que o grupo possa tocar bem.

Nesse sentido, no arranjo o grupo fará algo mais simples do que o que estão aprendendo no momento. É isso que gera o conforto e satisfação com execução.

12. Quais os efeitos você percebe deste estudo de cordas no cotidiano dos alunos de cordas do centro de música?

PRETZEL: Essas pessoas passam a ouvir música de outro modo. Praticamente passam a aprender o instrumento despropositados e começam a se deslumbrar com esse mundo musical. Passam a frequentar concertos, a de fato ouvirem música de outra forma. Muitos grupos são formados aqui. Tanto para fazer música quanto para frequentarem atividades musicais coletivamente.

13. Quais benefícios essa atividade pode oferecer aos alunos?

PRETZEL: Reconhecimento de música, adquirir uma linguagem artística e musical. É importante ter essa atividade como uma atividade extracurricular em que as pessoas se encontram para fazer música e se reconhecerem nesse trabalho.

14. Qual a função que o ensino coletivo de música do SESC exerce para a cidade de São Paulo?

PRETZEL: Acho que a função se modificou porque a proposta é outra. A proposta inicial era de formação de orquestra, que era uma proposta que não existia em lugar algum; atualmente temos outras instituições que exercem essa função: EMESP, instituto Baccarelli e o Projeto Guri (que têm até uma visão profissionalizante). Na atualidade, o CEM continua cumprindo a função de acesso aos instrumentos e ensino para um público que muitas vezes não quer ter a música como profissão. Hoje o CEM pretende ter um projeto pensado para a sociabilização com a música, em vez da profissionalização. A questão central do Jaffé para pensar o projeto do ensino coletivo de música no SESC era a formação de orquestra.

15. Você tem conhecimento de outras instituições que oferecem ensino coletivo de cordas para o público adulto?

PRETZEL: Existe uma igreja presbiteriana na Avenida Rangel Pestana que tem um trabalho de ensino de cordas. A ABC Musical tem esse trabalho também. Mas não conheço nenhuma que faz um trabalho pensado exatamente como fazemos.

APÊNDICE K – Entrevista nº 11. Realizada por João Ricardo de Souza com Ana Maria Chamorro, ex-aluna do Centro de Música do SESC Consolação, professora e violoncelista de grande atividade artística no cenário musical atual. Realizada no dia 13 de outubro de 2015 editada em 17 de outubro de 2015

1. Você poderia nos descrever um breve currículo seu?

CHAMORRO: Sou natural de São Paulo, estudei no Brasil com Zigmund Kubala na USP e trabalhei nas orquestras sinfônicas da USP, Estadual de São Paulo e do Teatro Municipal (SP). Na Alemanha prossegui meus estudos com Eduardo Vassalo, Friedmman Dahn e Joachim Griesheimer, além de cursar música de câmara com Saschko Gawriloff (Spalla da Orquestra Filarmônica de Berlin) e membros do Quarteto Amadeus. Durante esse período, fui professora da Escola de Música de Wiehl (Alemanha) e integrei diversas orquestras Alemãs como: Rheinisches Kammerorchester, Sinfonietta Köln e Klassische Philharmonie Telekom Bonn. Fui também primeiro violoncelo da Tippet Ensemble e violoncelo solo da Heidelberger Kammerorchester, com a qual me apresentei regularmente durante cinco anos em vários países europeus como: Alemanha, Portugal, Espanha, França, Bélgica, Holanda, Noruega, Suécia, Suíça e Finlândia. Voltei ao Brasil em 1995 trabalhando como *spalla* dos violoncelos da Orquestra Sinfônica de Santos e violoncelista do quarteto Municipal de Santos. Participei várias vezes como violoncelista convidada da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF) e fui Professora preparadora da Orquestra Sinfônica jovem do Estado de São Paulo. Fui também professora de violoncelo da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, e dos cursos de Bragança Paulista, São Jose do Rio Preto e Poços de Caldas.

Gravei para a série de CDs "SOLOS" da gravadora Som Puro várias peças para violoncelo e piano. Em 2000 realizei com o quarteto "AUREUS" uma Tournée pela Bolívia por intermédio do consulado Brasileiro tendo excelente acolhida pela crítica local e em julho de 2001 fui professora de violoncelo e música de câmara do terceiro curso de férias de São Caetano do Sul, em 2007 e 2008 no Carnegie Hall em Nova York me apresentei como violoncelo solo com a Bachiana Chamber Orchestra e em 2013 e 2014, fui professora do Festival Internacionais de Música Clássica de João Pessoa.

Atualmente sou violoncelista solo da Orquestra de Câmara Engenho Barroco com quatro CDs gravados, realizando um concerto em 2006 em Berlin Alemanha, violoncelista do São Paulo Arte Trio, violoncelista do Quarteto de cordas "AUREUS" com dois CDs e integrante da orquestra Holandesa New Netherlands Orchestra e professora da Fundação das artes de São Caetano.

2. Em que período você estudou instrumento de cordas no SESC?

CHAMORRO: Comecei na primeira turma de 1978 e permaneci lá até 1982, tocando na camerata que era o grupo dos mais avançados.

3. Como você ficou sabendo deste curso de cordas?

CHAMORRO: Meu pai começou a trabalhar em uma nova empresa, a qual dava direito ao SESC e ele na matrícula se inteirou da abertura do curso. Sempre gostei de música, mas minha família não tinha dinheiro suficiente para pagar um conservatório e comprar instrumentos e não sabíamos da existência da Escola Municipal de Música que era a única escola gratuita de música da São Paulo.

4. Você já havia estudado música antes? Onde e que instrumento?

CHAMORRO: Tocava violão de ouvido e tive noções de música na escola.

5. Você poderia nos informar como eram as aulas nesse período?

CHAMORRO: As aulas começavam as 14:00 horas e tinham duração de 1:30 h, no começo eram poucas turmas, mas com o tempo a procura tornou-se enorme e as turmas foram crescendo e foram então abertas novas turmas. O professor Alberto Jaffé era animadíssimo, adorava o que fazia, ele era ótimo violinista e estudou com grandes mestres no Brasil e na Alemanha. Tinha conhecimento técnico apurado do seu instrumento e conhecia muito bem o violoncelo e o contrabaixo apesar de não os tocar.

Havia tocado tanto no Brasil como na Europa em orquestras, havendo também sempre lecionado, mas quando teve filhos, dedicou-se mais a pedagogia do instrumento pois um deles, apesar de talentoso, não gostava de estudar sozinho. Assim juntou estudantes de cordas e aos poucos desenvolveu um método de ensino coletivo. Os jovens aprenderam se divertindo e tocando juntos o estudo individual no começo é árido e não é todo o jovem que faz com vontade.

6. Você teria algo a comentar referente aos aspectos pedagógicos?

CHAMORRO: A técnica básica era introduzida por meio de músicas que soavam bem pois já era uma orquestra, mas não deixavam de ser exercícios. Como ele conhecia muito a técnica desenvolveu destas músicas exercícios de forma gradual com temas conhecidos por todos,

além disso sabia exatamente como explicar como corrigir e sempre procurava explorar o lado musical, sua alegria e bom humor eram contagiantes.

Os instrumentos foram comprados pelo SESC. No começo eu frequentava apenas uma aula, mas depois de algum tempo comecei a passar toda a tarde e noite no SESC, assim, fazia várias aulas mesmo que repetidas.

Nem sempre havia instrumento disponível, mas era só esperar. O maior problema eram os violinos pois havia muita gente.

O professor Jaffé inventou o método com o qual trabalhava e sabia aplica-lo de uma maneira única, não adianta ter um bom método se não souber aplica-lo, este método foi inovador. Aqui no Brasil não havia nada parecido apesar de já ser praticado em outros países, mas o ensino em conjunto de instrumentos de cordas diferentes; contrabaixo, violoncelo, viola e violino, foi de qualquer forma mundialmente inovador. Graças ao professor Jaffé formou-se uma geração de músicos profissionais que estão distribuídos em todo o Brasil.

7. E referente aos aspectos sociais que envolviam esta atividade?

CHAMORRO: Quanto aos aspectos sociais foi importantíssimo, o grupo tornou-se imenso e muito unido apesar da enorme variedade de idades, níveis econômicos e culturais havendo grande intercambio entre os participantes.

Também houve uma popularização da música erudita e dos instrumentos de corda pois, na época, era caríssimo ter aulas particulares e os instrumentos eram também muito caros, somente pessoas de uma elite econômica estudavam tais instrumentos; mas o SESC era aberto à pessoas de todos os níveis sociais culturais e econômicas o que trouxe um público deferente para as aulas de música.

8. Em sua opinião, qual era a importância deste ensino no SESC naquele período para a vida cultural e musical de São Paulo?

CHAMORRO: Foi importantíssimo como já me referi nas respostas anteriores a criação de público e de instrumentistas de alto nível que tendo iniciado no SESC, depois procuraram professores qualificados para continuar seus estudos e se profissionalizaram. Alguns inclusive indo estudar no exterior e um deles formando-se maestro e atualmente vivendo na Polônia.

9. Em sua opinião, qual foi a importância que este ensino de cordas do SESC teve em sua vida profissional?

CHAMORRO: Eu me formei violoncelista graças a esse início no SESC, não havia a menor possibilidade de estudar música na época para mim de outra maneira. O custo era baixíssimo e ofereciam o instrumento, me desenvolvi rapidamente e o professor Jaffé conseguiu então um instrumento emprestado, pois eu então podia estudar em casa também. Logo entrei para a Escola Municipal de Música e a Orquestra Sinfônica Jovem Municipal e depois na Faculdade de Música da USP.

10. Haveria mais alguma informação ou relato, referente a aquele período que você gostaria de acrescentar?

CHAMORRO: Hoje em dia existem vários projetos de ensino coletivo de música, inclusive a própria filha do professor Alberto Jaffé leva um projeto parecido com de seu pai, apoiado pelo Grupo Pão de Açúcar, creio que o projeto do SESC naquela época com o Professor Alberto Jaffé encabeçou todo o cenário atual.

APÊNDICE L – Entrevista nº 12. Realizada por João Ricardo de Souza com Pedro Beviláqua de Castro, instrutor de música da do SESC Consolação, no dia 09 de outubro de 2015 editada em outubro de 2015

1. Você poderia fornecer um breve currículo seu?

CASTRO: Meu estudo de música começou influenciado principalmente por minha mãe é cantora lírica. Eu tive um padrasto que também acompanhou minha formação. Ele era violinista depois de tornou regente, neste contato já tive uma iniciação em casa mesmo. Lá por volta dos doze anos entrei na escola municipal de música para tocar violoncelo. Antes disso eu tinha feito alguma pequena iniciação com meu padrasto no violino, mas eu não lembro bem o motivo que eu quis tocar para o violoncelo. Na época da faculdade fui estudar com Zigmunt Kubala na UNESP, depois da faculdade tive algumas especializações em violoncelo barroco, fiz algumas aulas em festivais de música em Curitiba. Tive aula com o violoncelista grego Dimus Goudarulis, Alberto Kanji e o músico italiano Gaetano Nasillo. Dei aula em algumas escolas de música antes de entrar no CEM. Fui professor na escola Hudolf Stighner e na escola Madaca, escolas que adotam a metodologia Waldorf, Na Stighner as aulas eram coletivas, iniciando com crianças do terceiro ao quarto ano.

2. Em que ano você passou a ser instrutor de música no SESC?

CASTRO: Comecei a ser instrutor do SESC em 2013, antes disso tinha feito um semestre como professor temporário no SESC.

3. Como você relataria o ensino e os métodos para ensino de cordas no Centro de Música atualmente?

CASTRO: Para começar a estrutura do SESC é muito boa, você tem instrumentos, os alunos não precisam trazer, O SESC oferece também as salas de estudo, tudo funciona muito bem. O método adotado aqui tem uma didática bem interessante, que é aquela de começar com os quatro dedos na corda, isso já mudou radicalmente o aprendizado do instrumento, porque a maioria dos métodos tradicionais ensinam primeiro o primeiro dedo, depois segundo, depois o terceiro e depois o quarto. O método com o qual aprendi quando pequeno era assim. Era o método Dotzauer. Essa didática é mais moderna e funciona mais, tem uma ideia completa da forma, e vai tirando dedo por dedo, mantendo a forma benfeita e já corta um bom caminho. Acho interessante o fato de abordar vários públicos: não é necessariamente um conservatório, não estará formando ninguém, mas ao mesmo tempo estará abrindo essa porta caso a pessoa

queira continuar, então tem convívio de diferenças com conflito, tem o experimento de debates, experiências totalmente diferentes, então às vezes existem umas discussões, nada sério, mas que são sempre muito construtivas, e é muito prazeroso realizar este trabalho.

4. E a prática com os grupos de cordas?

CASTRO: A Prática estou participando só esse semestre, comecei faz dois meses, a pouca experiência que tenho com a parte de cordas do SESC é que é a oportunidade que o pessoal está convivendo com outros instrumentos, parece bem interessante, é uma experiência a mais, estar com um violoncelo que está acompanhando o violino, é um papel mais assumido pelo violoncelo nas músicas tradicionais, e o aluno de violoncelo começa a entender seu papel no conjunto, acho isso interessante.

5. Fale um pouco sobre as estratégias pedagógicas você usa?

CASTRO: O método tem uma sequência bem interessante, no começo eu estava usando exatamente a sequência do método, só que com o tempo você vai percebendo que certas dificuldades não vão sendo superadas, então eu ando adotando bastante o solfejo antes da prática de exercícios, solfejar as notas e depois uma espécie de solfejo dos dedos com cordas soltas, primeiro o dedo um, e você vai no ritmo solfejando os dedos e digitando no braço do instrumento, para o aluno associar a movimentação, a parte motora com a decodificação da parte. Isso tem ajudado bastante a superar certos problemas, mas em certos momentos estou misturando também os métodos, estou usando um pouquinho do volume dois com o volume um, as vezes pego o volume dois para introduzir a extensão, que é algo que demora para trabalhar, e acabamos não trabalhando no primeiro ano aqui. Este segundo semestre que estou da iniciação estou introduzindo a extensão. Pego o volume dois para, é um processo mais fragmentado menos sequencial. Também faço uma revisão, inverte os exercícios.

Com relação ao início do método, no início faço todo ele em pizzicato, paralelamente já vou introduzindo a técnica de arco sem o método, e assim que termina o pizzicato e começo a usar a mão esquerda no método eu volto do início com corda solta só fazendo em arco. Ou seja, nós lemos os exercícios em pizzicato como o método sugere até o exercício quarenta e cinco e ao mesmo tempo vamos revendo com o arco, então toda vez a gente faz um pouquinho com o arco não segue estritamente o que o método fala.

6. Você é a favor de um método para ensino coletivo para cordas em sistema coletivo, porque?

CASTRO: Essa ideia de colocar a nomenclatura inglesa nas notas ela atrapalha na hora que você tira ela. O método é muito bom, dos que eu conheço até agora é o que mais atende as necessidades. Pelo menos os dois primeiros anos da iniciação acho que daria para fazer o ensino coletivo, então daí precisaria complementar com aulas individuais.

7. Quais critérios você usa para fazer um arranjo para um grupo de cordas iniciante?

CASTRO: Os critérios usados são basicamente o nível, o conteúdo técnico que os alunos sabem, isso limita bastante o nosso leque de possibilidades. Quando me deparo com um elemento novo como por exemplo uma extensão,⁸⁵ trabalho este elemento separadamente antes de aplicar no contexto musical. O resto são as regras da harmonia mesmo, para harmonizar a melodia, não vamos fazer um arranjo que está além da técnica dos alunos.

8. Como você vê esta atividade inserida no cotidiano dos alunos?

CASTRO: É um pouco pessoal, mas acredito que o estudo de música enriquece muito a capacidade geral de concentração, coordenação, você terá uma série de trabalho quando você vai tocar um instrumento, leitura, coordenação de movimentos finos. Estudar estes movimentos, mecaniza-los, ao mesmo tempo está desenvolvendo o ouvido, a atenção direcionada ao som, que não é muito comum por aí, a não ser na apreciação da música, mas lidar com isso, a realização disso. É uma experiência a mais, e acredito que enriquece o cotidiano das pessoas. Muitas vezes as crianças têm escola e vêm para cá estudar música também, isto complementa.

9. Em sua opinião, quais os benefícios que esta atividade pode oferecer aos alunos envolvidos?

CASTRO: Aqui dentro do Centro de Música como temos este formato de aceitar todas as idades a partir dos treze anos sem ter critério de seleção, ou de nível técnico, então tendemos a conviver com pessoas diferentes fazendo a mesma atividade, então isso traz perspectivas novas sobre este objeto que é o tocar violoncelo e gera descrições interessantes construtivas.

⁸⁵ O violoncelo tem como postura básica da mão esquerda uma abertura que compreende as notas musicais de meio em meio tom, sendo que na primeira posição o intervalo da corda solta para o dedo indicador seria de um tom. Exemplo: na corda Ré tocaríamos Ré, Mi, Fá, Fá# e Sol. Neste contexto e de maneira geral, extensão se refere à abertura do dedo indicador para tocar uma abaixo das disponíveis na posição que nesta corda seria Ré# ou Mib.

APÊNDICE M – Entrevista nº 13. Realizada por João Ricardo de Souza com Andrea de Araújo Nogueira, Ex-coordenadora do Centro Experimental de Música do SESC Consolação realizada e editada em outubro de 2015

1. Você poderia nos relatar um breve currículo seu?

NOGUEIRA: Sou Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (1989). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999) com a Dissertação Um Juca na cidade (Belmonte 1925 a 1927) e Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2005), com a Tese Humor e Populismo: o desafio diário nas charges de Nelo Lorenzon (1948 a 1963). Troféu de Melhor Pesquisa no HQ Mix 2006. No momento sou Gerente do Centro de Pesquisa e Formação do SESC em São Paulo. Tenho experiência na área de História, com ênfase em História da Cultura, atuando nos temas: humor gráfico, história da imprensa e gestão cultural.

2. Em que período você esteve na coordenação do Centro Experimental de Música do SESC Consolação:

NOGUEIRA: De 2003 a 2005

3. Quais foram as propostas e diretrizes sugeridas pelo SESC para sua atuação no CEM?

NOGUEIRA: A proposta básica era de sensibilização musical por meio da metodologia de ensino coletivo. Demos continuidade e criamos possibilidades de trabalhos entre distintos grupos de formação (vozes com instrumentos). Os processos de construção das produções de encerramento começaram a tomar corpo. Para além do Projeto “Toque com o CEM” no qual um músico experiente era convidado a participar de algum grupo específico, começamos a incluir mais de um grupo numa apresentação. Começou-se a desenvolver um polo musical e corporal de atividades. Os cursos e oficinas também se voltaram para um olhar do homem integral, como por exemplo, aulas de yoga para músicos e corporeidade aos cantores.

4. O que você teria a dizer referente à pedagogia usada pelos instrutores do SESC, mais especificamente com relação ao ensino de instrumentos de cordas?

NOGUEIRA: A atenção à qualidade de repertório, atenção aos alunos e suas especificidades, mas, sobretudo, a capacidade de incorporar as tendências e possibilidades contemporâneas.

5. Quais atividades e projetos artísticos foram desenvolvidos no período em que você coordenou o Centro Experimental de Música?

NOGUEIRA: Dois projetos de grande porte de multi-instrumentos e linguagens demandaram uma grande atenção: O Gigante da Floresta, que envolveu alunos externos e do Programa Curumim, com ações de biologia e voz (participação Hélio Zizkind e banda) e, A Ópera O Meio do Mundo, reunindo quase 100 pessoas no palco, alunos e profissionais, a partir do tema proposta por André Abujamra. Entretanto, houveram outras ações, voltadas para a formações menores, que causaram também grande impacto, entre eles, projetos que uniram a música erudita e a popular.

6. Você poderia dar detalhes deste(s) projeto(s)?

NOGUEIRA: O processo de produção da Ópera teve a duração de praticamente 10 meses. Sua montagem levou em conta os estudos musicais, unindo orquestra, banda e coro, costurados pela aventura do tipo Romeu e Julieta. Tivemos também o cuidado com todos os figurinos, iluminação, cenário, peças gráficas. Enfim, foi uma das mais emocionantes atividades que nos defrontamos. Uma experiência de riqueza processual, mas que não recebeu uma avaliação na época necessária, pela imaturidade da nossa condução.

7. Em sua opinião qual era a relação dos projetos artísticos envolvendo os alunos do CEM com a educação e o ensino de Música?

NOGUEIRA: Era uma relação integral, pois se alguns alunos não estavam diretamente envolvidos, vivia-se o clima dessa produção. Todos, de alguma forma acabavam sendo envolvidos no clima de ensaios das apresentações coletivas.

8. Em sua opinião qual era a importância social do ensino de instrumentos de cordas no SESC Consolação naquele período?

NOGUEIRA: Fundamental para a sensibilização do público de estudantes.

9. Há algo a mais que você gostaria de relatar?

NOGUEIRA: Agradeço a oportunidade de lembrar alguns desses momentos que marcaram este período tão frutífero na instituição.

ANEXOS

ANEXO A – Programa de Apresentação Realizada em 1979.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
SERVIÇO DE DIFUSÃO CULTURAL

APRESENTAM

Orquestra de Cordas do SESC

PROGRAMA

Método Jaffé	Ginástica nº 2
Mateski	Com Desculpas a Poulenc
Haendel	Ária de Judas Macabeus
Bach	Minueto
Haydn	Coral de Santo Antonio
Corelli	Gaiivota
Schumann	Coral
Mendelssohn	Marcha Nupcial
Paganini	A Caça
Brahms	Andante
Brahms	Tema da 1ª Sinfonia
M. Nobre	Samba Matuto
Purcell	The Virtuous Wife
Gluck	Suite para Ballet
Beethoven	Ode à Alegria
Professores	Alberto Jaffé
	Dayse de Lucca
Regente	Alberto Jaffé

Local: Igreja Matriz de Mauá

Horário: 20.30 horas

Data: 01 / 07 / 79

Fonte: Arquivo dos professores do SESC.

ANEXO B – Convite para o Concerto de Lançamento do LP da Orquestra de Cordas do SESC.



O CONSELHO REGIONAL DO SERVIÇO
SOCIAL DO COMÉRCIO, SESC, DE SÃO
PAULO, SENTE-SE HONRADO EM
CONVIDAR

PARA O LANÇAMENTO DO DISCO DA
ORQUESTRA DE CORDAS DO SESC, NO
DIA 26 DE JUNHO DE 1980, ÀS 21 HORAS,
NO TEATRO CULTURA ARTÍSTICA, À
RUA NESTOR PESTANA, 196, NESTA
CAPITAL.

NA OCASIÃO, A ORQUESTRA DE
CORDAS DO SESC APRESENTARÁ
PEÇAS DESSA GRAVAÇÃO.

JOSÉ PAPA JÚNIOR
PRESIDENTE

Fonte: Arquivo dos professores do SESC.

ANEXO C – Capa, contracapa e encarte dp LP da Orquestra de cordas do SESC.



Fonte: Disco pertencente a Jorge Valente ex-aluno do SESC.

Orquestra de Cordas do Sesc

Regente: Alberto Iaffé
 Prof.: Daisy de Lucca
 Coordenador: Luiz Humberto Vazirato
 Capa: Planejamento Gráfico: Tula Hellmeyer
 Fotografia: Francisco José Friere Barroso
 Eron Silva
 Produção: SESC - SÃO PAULO
 Direção de Estudos: Romero Garcia
 e Carlos Alberto de Souza
 Técnico de Gravação: Renaldo Mazzaro
 e Roberto Marques
 Técnico de Mixagem: Roberto Marques

CD 1901 Marcas Registradas: Int. Br. C.G.C. 33.333.376/0002-75
 SESC PE 004550 - (D. 1901) DISCOS CAS, L.C.A. (disco e cultura)

CONSELHO REGIONAL DO SESC

Presidente: JOSÉ PAPA JÚNIOR

EFETIVOS

Abram Abe Szajman
 Amaury Geraissate
 Antônio Pereira Magaldi
 Carlos Eugênio Lefèvre
 Fileto de Oliveira e Silva Netto
 Horácio Contier Lomelino
 Joaquim Faro Aguiar
 Vicente José Rocco
 Pedro Labate
 Rui Vieira
 Savério Guzzi
 Vinicius Ferraz Torres
 Waldemar Albien

SUPLENTES

Adriano Salles Toledo Carvalho
 Aldo Minchillo
 Augusto da Silva Saraiva
 Carlos Augusto Ribeiro Machado da C
 Carlos Mendes Pinheiro
 Fausto Gigliotti
 Fernando Whitaker Ribeiro Lima
 Pedro Augusto Sanchez
 João Alves Ribeiro
 Juan Serrano Lopez
 Orlando Rodrigues
 Sonia Marsicano Rodrigues

DIRETOR DO DEPARTAMENTO REGIONAL

Renato Antonio de Souza Requixa

REPRESENTANTES DO CONSELHO REGIONAL JUNTO AO CONSELHO NACIONAL

EFETIVOS

José Papa Júnior
 Aurélio Mendes de Oliveira
 Raul Cocito

SUPLENTES

José Edgard Pereira Barretto Filho
 Elzeário Marques
 Manoel José Vieira de Moraes

Fonte: Disco pertencente a Jorge Valente ex-aluno do SESC.



Entre os mitos correntes em nossa cultura, deparamo-nos com a falsa concepção de que o "músico já nasce feito". Por outro lado, também faz parte do senso comum a idéia de que a assimilação musical só pode processar-se pelos caminhos tradicionais, geralmente difíceis e morosos, a que poucos têm condições de acesso e de participação. Na realidade, esses dois estereótipos culturais têm-se revelado como os grandes obstáculos reforçadores da concepção elitista que persiste em nosso meio, e que a Administração Regional do SESC de São Paulo, a partir de 1978, vem procurando modificar através da implantação de um projeto de sensibilização de sua clientela pela prática instrumental: a Orquestra de Cordas do SESC - método Jaffé.

Sem minimizar a importância de determinadas predisposições - obviamente mais acentuadas em alguns que em outros - ou todas as possíveis vantagens de uma formação musical prolongada, o fato é que a expressão através da música, como forma de lazer, assume significado dos mais relevantes para grande número de pessoas.

Nesse sentido, o objetivo principal da Orquestra de Cordas do SESC tem sido o de colocar ao alcance de todos, e não somente de alguns poucos, os meios para a execução instrumental sem prévio conhecimento de música.

O método Jaffé, elaborado através da pesquisa de elementos-chave comuns aos quatro instrumentos de arco (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e da construção de um caminho paralelo entre eles, proporciona alto índice de aproveitamento, já que um coordenador não se ocupa somente de uma pessoa, mas sim de vinte ou mais de cada vez, levando à desejável multiplicação de resultados. E os integrantes da Orquestra encontram, independentemente dos motivos que os levaram a participar, o prazer de tocar, o equilíbrio emocional que a música transmite, a igualdade entre identidades tão variadas e tão heterogêneas, em função da idade, sexo e condições sócio-econômicas.

Para o SESC, portanto, o lançamento deste disco está revestido de um significado muito particular. Ao mesmo tempo em que constitui o resultado do esforço de todo um grupo de pessoas sensibilizadas para e pela música, é também um testemunho: através dele transparece claramente a idéia generosa de que a música, antes que um dom, é um bem a ser partilhado por todos.

Orquestra de Cordas do SESC

Fonte: Disco pertencente a Jorge Valente ex-aluno do SESC.



Fonte: Disco pertencente a Jorge Valente ex-aluno do SESC.

ANEXO D – Programa da Apresentação da Orquestra de Cordas no ano de 1981.



Composto e Impresso na Gráfica do
Círculo de Amigos do Menor Patrulheiro de Santos – CAMPS
AV. WASHINGTON LUIZ N.º 2/4 - FONES: 31-9000 - 31-9025 - SANTOS - S.P.

Centro de Expansão Cultural

343.º SARAU

Camerata Sesc de São Paulo

Auditório do Colégio São José
Santos - Sábado, 21 de Novembro de 1981
— 21 HORAS —

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

CAMERATA SESC SÃO PAULO

O Brasil continua sendo, apesar de seu desenvolvimento em outras áreas, um país carente de recursos na área musical, tanto a nível de profissionais que vivem de arte, como no campo do próprio ensino musical. Há poucas orquestras sinfônicas e as que existem não têm músicos suficientes. Na área de cordas então, a carência é maior ainda: os poucos bons instrumentistas só existem nos grandes centros. A manutenção de uma orquestra sinfônica constitui ainda uma grande novidade e, em alguns casos com em cidades do interior, um traço de heroísmo.

Por outro lado, o ensino da música segue ainda fórmulas convencionais, apresentando certa elitização em termos de público e prestigiando apenas alguns instrumentos, com métodos também de aprendizagem que não leva em conta as características individuais do aluno e a própria necessidade do mercado e campo profissional.

Refletindo sobre esses dados, o SESC de São Paulo implantou em abril de 1978 o PROJETO ORQUESTRA DE CORDAS, com o objetivo de, em curto prazo, abrir o campo profissional para um maior número de pessoas, na área de cordas. O Núcleo de Formação de Instrumentistas foi assim constituído e aberto a crianças, jovens, adultos e idosos. Sem desprezar as características individuais, o método aplicado se fundamenta no ensino coletivo e simultâneo dos quatro instrumentos: violino, violoncelo, viola e contrabaixo.

Os responsáveis pela criação e aplicação do método e pelo desenvolvimento do projeto, são o regente e violinista Alberto Pinchas Jaffé e a pianista Daisy de Lucca Jaffé.

Os resultados concretos do trabalho começaram a aparecer a partir de 06 meses apenas do início do Projeto. Em novembro de 1978 a Orquestra de Cordas do SESC realizou seu primeiro concerto em São Paulo no Teatro Anchieta. A partir daí, não faltaram convites para apresentações nas cidades de Ribeirão Preto, Campinas, Santos, São Carlos, Araraquara, Rio de Janeiro e Petrópolis.

No ano de 1979, após um ano, a Orquestra de Cordas gravou seu primeiro disco pela CBS, um disco que documenta a fase do trabalho e os resultados alcançados.

O resultado mais marcante do método Jaffé e do trabalho desenvolvido pelo SESC, é sem dúvida a CAMERATA SESC, conjunto constituído pelos alunos que alcançavam a nível individual e coletivo, o melhor sentido de performance.

É constituído por 45 elementos, a maioria delas provenientes das primeiras turmas de 1978, com alguns de apenas 02 anos de aprendizagem musical. Acrescenta-se ainda, o fato de que vários desses alunos já fazem parte de Orquestra Jovem Municipal e a Orquestra Juvenil do Estado.

Lançada oficialmente no dia 24 de junho de 1981 com um concerto no Teatro Cultura Artística, a Camerata Sesc já realizou concertos no MASP em São Paulo e na Sala Cecília Meireles no Rio de Janeiro.

Em outubro de 1981 gravou uma apresentação para o programa "Recital" da T. V. Cultura canal 2 de São Paulo.

O CENTRO DE EXPANSÃO CULTURAL

apresenta a renomada
CAMERATA SESC SÃO PAULO
Regente: **ALBERTO JAFFÉ**

PROGRAMA

I PARTE

H. PURCELL	"The Virtuoso wife" March Two minuets Slow air Quick air March
CORELLI	Concerto "Para a Noite de Natal" Vivace - Grave Allegro Adagio - Allegro - Adagio Vivace - Allegro Pastorale - Largo
VIVALDI	Concerto "Alla Rustica" Presto Adagio Allegro

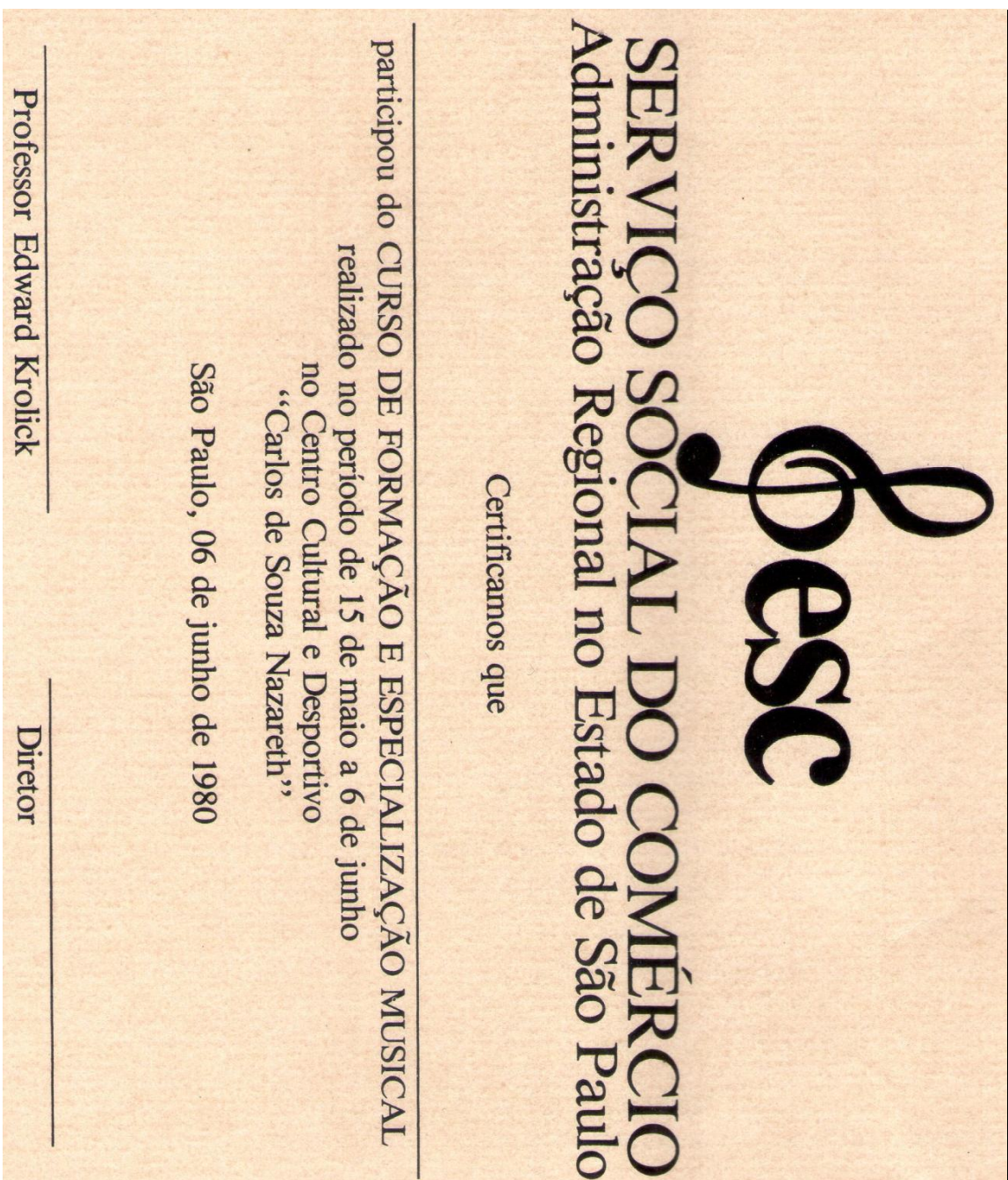
II PARTE

SAMUEL ADLER	"Concertino" Allegro Molto Andante Allegro
GUERRA PEIXE	Allegretto
GENZMER	"Sinfonietta" Moderato Allegro Molto Largo Vivace

SANTISTA: TRABALHAR PELO CENTRO DE EXPANSÃO CULTURAL, É CONCORRER PARA O PROGRESSO ARTÍSTICO E INTELECTUAL DE SANTOS
FUNDADO EM 28 DE OUTUBRO DE 1948 SOCIEDADE DE UTILIDADE PÚBLICA - LEI 2.981
ESCOLA ARTESANAL DOS PATRULHEIROS

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO E – Certificado de participação no curso ministrado por Edward Krolick.



Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO F – Impresso para divulgação do Curso de cordas do SESC.

CONSELHO REGIONAL DO SESC SÃO PAULO

Presidente:
José Papa Júnior

MEMBROS EFETIVOS
Abram Abe Szajman
Amaury Geraissale
Antonio Pereira Magaldi
Carlos Eugênio Lefèvre
Fileto de Oliveira e Silva Netto
Horácio Conter Lomelino
Joaquim Faro Aguiar
Pedro Labate
Rui Vieira
Savério Guzzi
Vicente José Rocco
Vinícios Ferraz Torres
Waldemar Alben

SUPLENTE
Adriano Salles Toledo de Carvalho

SUPLENTE
Aldo Minchillo
Augusto da Silva Saraiva
Carlos Augusto Ribeiro Machado da Costa
Carlos Mendes Pinheiro
Carlos Gigliotti
Fausto Whitaker Ribeiro Lima
Fernando Whitaker
João Alves Ribeiro
João Serrano Lopez
Orlando Rodrigues
Pedro Augusto Sanchez
Sonia Marsicano Rodrigues

DIRETOR DO DEPARTAMENTO REGIONAL
Renato Antônio de Souza Requia

REPRESENTANTES DO CONSELHO REGIONAL JUNTO AO CONSELHO NACIONAL

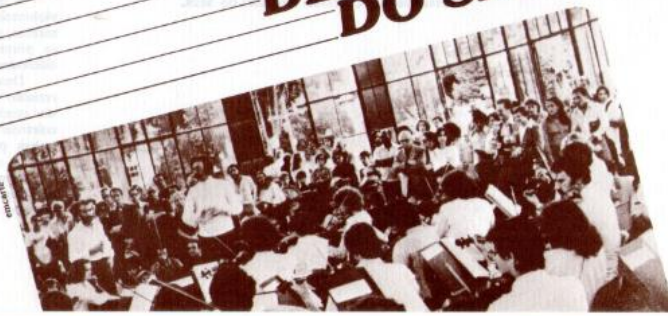
EFETIVOS
José Papa Júnior
Aurelio Mendes de Oliveira
Raul Cocito

SUPLENTE
José Edgard Pereira Barreto Filho
Elzéário Marques
Manoel José Vieira de Moraes

ORQUESTRA DE CORDAS DO SESC

Centro Cultural e Desportivo "Carlos de Souza Nazareth"
Rua Dr. Vila Nova, 245 - Fone: 256-2322





Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO G – Programa da apresentação da Camerata e Coral do SESC 1982

CAMERATA SESC

VIOLINOS -
Rodrigo Azevedo
Paulo Ortiz
Samuel Lira
Carmela Struckel
Mário Greggio
Adriana Maresca
Olga Leoni
Marco Mancini
Gertez Palma
Birgit Von Boetner

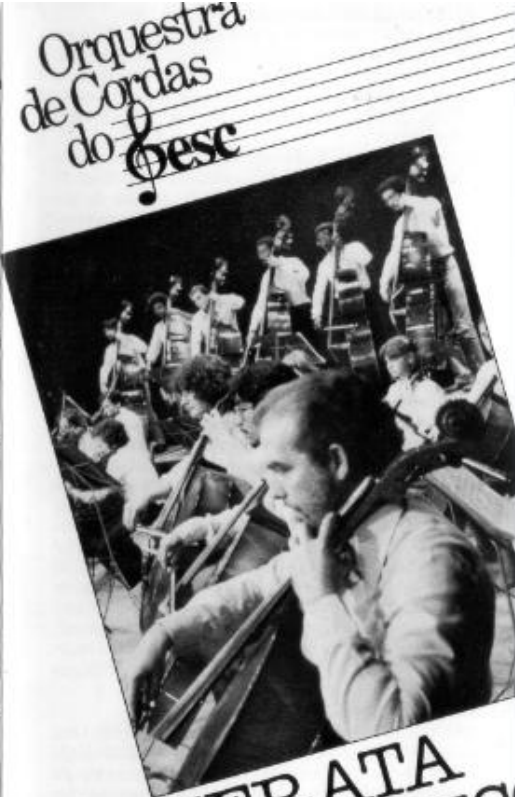
VIOLAS -
João Maurício Galindo
Alexandre Nicolai

CELOS -
Ana Chamorro
Ignacio Gerber
Fernanda Azevedo

BAIXOS -
José Campos
Walter Müller
Erumbi Oliveira

INTEGRANTES DO CORAL SESC
ADA CLARICE GASTALDI
ADIEL BARBOSA
AGNALDO AVELLAR
ALFREDO FELIPE DA SILVA
ANTONIO PERROTTI
AUREA B. VENTURA
CAMILO A. ADAS
CEZAR AUGUSTO FONTES
CILENE LOPES
CLAUDINEI JOSÉ
CRISTIANO STEFANO MUCSI
CRISTINA ANSELMO
DENISE RAMOS BARBOSA
DIRCE MASAÉ KATO
DIRMA DIAS BAPTISTA
DIVA HELENA MARCHESAN
EDSON RIGLIA
EDVALDO PEREIRA LOPES

ESTERLITA MARINHO LELIS
FRANCISCO BIBIANO DA SILVA
FRANCISCO CARLOS DE AZEVEDO
FRANCISCO M. DE OLIVEIRA
GENTH: TONELLO JUNIOR
GISELDA DO CARMO GASTALDI
GISLAINE P. FERREIRA
GUSTAVO ADOLFO SALAS
HELENA MACEDO
ISAURA M. T. CHIGASHI
JADINA F. SIMAO
JAIME PUGLIESI BRANCO
JAMIL DA SILVA
JEANET VENTURA
JOAO BATISTA RIBEIRO
JOAO DE MORAES
JOAO MAGALHAES DA SILVA
JOSE AUGUSTO DA SILVA JUNIOR
LENI VALENTINI
LUCIA HELENA MARCHESAN
MARIA ALICE D. CHAGAS
MARIA CRISTINA ANSELMO
MARIA IRACEMA SILVA
MARIZE B. SOUZA CARVALHO
MARLEY CHAMORRO LAS CASAS
MARLI BATISTA
NANCI SHIRASHI
NELSON H. FERRARI
ODETE B. KALKASHI
PAULO DE A. LEMES BARBOSA
PAULO SERGIO R. TEIXEIRA
PEDRO ALVES CARNEIRO
PEDRO CARLOS PAYAM
PEDRO VICENTE CARNEIRO
RENAN ALMEIDA LIMA
ROSANE SCOSS NICOLAI
SERGIO SCOSS NICOLAI
SONIA P. AFFONSO
TANIA CRISTINA G. L. BERNUCCI
YOSHIKO SASSAKI
REGENTE: WALTER LOURENÇÃO
PROFESSORA: MARIA LUSA



Orquestra de Cordas do Sesc

CAMERATA E CORAL SESC

Dia 13 de Dezembro de 1982 - 21 horas -
Teatro do Sesc Anchieta - fone 256-228

"A participação de todos na elaboração da cultura é imperativo democrático. Despertar e desenvolver a criatividade das pessoas, proporcionando o domínio de técnicas, formas de expressão, é contribuir sensivelmente para a ampliação, diversificação e aprimoramento dos bens culturais."

JOSE PAPA JÚNIOR

Sesc Vila Nova

AVEL. CULTURA E ESPORTES AO SESC VILA NOVA
LUAZIL - Vila Nova - PA - fone 296-2002 - Vila Nova

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

PROGRAMA DA CAMERATA SESC

F. GEMINIANI Concerto Grosso em Lá Maior

- andante
- allegro
- grave
- allegro

VILLA-LOBOS Bachiana Brasileira n.º 4

- prelúdio

J. S. BACH da Suite n.º 3 em Ré Maior

- ária
- gavotte I
- gavotte II
- bourrée
- gigue

PROGRAMA DO CORAL SESC

Let Us Break

Bread Together Negro Spiritual

Mi Caballo Blanco Folclore Argentino

Barcarolla Mario Antonio Pereira

Contraponto dos
Animais Adriano Banchieri**CAMERATA E CORAL SESC**

Vivaldi Glória

VIOLINOS - Rodrigo Azevedo

Paulo Ortiz

Samuel Lira

Carmela Struckel

Mário Greggio

Adriana Maresca

Olga Leoni

Marco Mancini

Gertez Palma

Birgit Von Buetner

VIOLAS - João Maurício Galindo

Alexandre Nicolai

CELOS - Ana Chamorro

Ignacio Gerber

Fernanda Azevedo

BAIXOS - José Campos

Walter Muller

Erumby Oliveira

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ORQUESTRA DE CORDAS DO SESC

Considerando a necessidade de se estimular a aprendizagem musical através da própria prática instrumental e, principalmente, de se promover atividades de sensibilização musical voltada, entre outras coisas, à formação do público ouvinte de música, o SESC de São Paulo criou em abril de 1978 o Projeto Orquestra de Cordas.

Diferentemente do ensino tradicional (que encara o iniciante como um solista em potencial), neste projeto o processo de formação musical se dá, desde o princípio, através de um método essencialmente coletivo. Desta forma, vem representando uma maneira mais adequada de se realizar o trabalho de musicalização para grande número de pessoas. A trilogia professor-tempo-aluno, além de se constituir em processo mais eficiente de fixação dos conteúdos musicais resulta num aproveitamento racional dos recursos humanos e materiais.

Na medida em que as aulas não focalizam só o aspecto instrumental mas, também, alguns elementos constitutivos da própria estrutura musical e, portanto, necessários à apreciação de obras musicais, permitem sensibilizar e fornecer subsídios aos integrantes do grupo para um acompanhamento, de forma muito mais proveitosa, nas apresentações de diferentes gêneros musicais a que venham a assistir e, mesmo, a participar.

A Orquestra de Cordas do Sesc é, portanto, um projeto que se fundamenta na idéia de estimular uma tradição musical na comunidade, consubstanciada na orientação dos participantes em relação à música e segundo um método no qual a integração social é uma das características marcantes. Isto constitui uma nova forma de lazer para todas as pessoas, independentemente da faixa etária, cultural ou categoria profissional, envolvendo-as, seja como participantes, seja como apreciadoras de música. Com este trabalho, um grande número de pessoas tem a oportunidade de aprender música convivendo com os melhores profissionais na área.

PROJETO "CORALSESC"

Desde 1980, o SESC de São Paulo vem desenvolvendo uma atividade de musicalização em regência e coral. Esta atividade constitui um núcleo de formação vocal, cujo processo de aprendizagem aborda técnicas e informações referentes à produção do canto, da fala, apreciação, teoria musical e princípios de regência.

Os integrantes deste projeto aprendem, de maneira prática, a formar e dirigir grupos corais. Trata-se, portanto, não apenas da constituição de um coral mas - e principalmente - de propiciar as condições essenciais ao desenvolvimento e difusão desta prática musical. Considerando, por um lado, a heterogeneidade por parte dos indivíduos que afluem a esta atividade e, por outro, a necessidade de se atender adequadamente às condições de seus participantes, esta atividade desenvolve, paralelamente, dois níveis de aprendizagem: um, pelo curso de formação musical e execução coletiva da técnica vocal; outro, pelo curso de interpretação e princípios de regência.

Desta forma, muitos jovens, adultos e idosos, tendo ou não conhecimentos musicais, têm a oportunidade de aprender ou aperfeiçoar seus conhecimentos no SESC VILA NOVA.

CURRICULUM DE AYRTON PINTO

AYRTON PINTO foi durante quinze anos membro da Boston Symphony Orchestra onde atuou como violinista, pianista e solista. Foi diretor da All Newton Music School, "spalla" da Newton Chamber Orchestra e da Boston Opera Company. Atualmente é "spalla" da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e tem se apresentado em inúmeros recitais e como solista em orquestras no Brasil e Estados Unidos.

Encontrar um trabalho iniciado, desenvolvê-lo, torná-lo algo divertido (e, ao mesmo tempo, sério), buscando uma comunhão musical, é um projeto enorme. Torna-se ainda mais desafiante quando a disposição e aplicação dos participantes frequentemente nos empurra para o lado da formação de instrumentistas. Exatamente isso, que é o objetivo subsidiário. Manter o grupo coeso, unido, buscando a melhora técnica a cada ensaio, é o exercício de satisfazer a necessidade da prática completa, afinando-a ao objetivo maior.

Qualidade de som e nuance, assim como articulação, tornaram-se fatores da maior importância para a continuidade desta proposta.

O interesse demonstrado nas aulas tem se refletido positivamente nas salas de concertos de S. Paulo. Menos interpretando, mais ouvindo.

O entusiasmo dos componentes das Orquestras e da Camerata revelam o mérito deste programa que certamente percorrerá novos caminhos.

Ayrton Pinto

CURRICULUM DE WALTER LOURENÇÃO

Nascido em Jundiaí, é formado pela USP em filosofia. Foi professor em vários colégios durante vários anos. Realizou seus estudos musicais em São Paulo. Atualmente dirige o Coral Schola Cantorum. Regente convidado de várias Orquestras Sinfônicas, é Assessor Técnico do Secretário Mário Chamie e Coordenador Musical da RTC.

O CORALSESC é (também) um coral.

Mas é, principalmente, um laboratório de música, treino vocal, noções de Regência, onde o lazer e o estudo se combinam de maneira informal e onde cada participante pesquisa sobre sua própria sensibilidade.

WALTER LOURENÇÃO

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO H – Peça gráfica da primeira apresentação da Orquestra de cordas do SESC Com Samuel Kerr.

CORAL E ORQUESTRA DE CORDAS DO SESC VILA NOVA

DIREÇÃO: SAMUEL KERR
13 de dezembro de 1984
SESC VILA NOVA

COMO SE FOSSE UM REGATO ...

UM CANON / Edino Krieger "Tocam os sinos"

COMO SE FOSSE UM CARRILHÃO

UMA CANÇÃO DE NATAL / Canção tradicional inglesa "The first Noel" - *Natal de Luz* / Orquestração de Cheryl Ann Saunders
Versão brasileira de Carlos Rennó

OS 60 ANOS DE "CAI A TARDE TRISTONHA E SERENA" / Erotides de Campos "Ave Maria", uma valsa serenata / Orquestração de Samuel Kerr

O CANTICO DE MARIA / Gregoriano "Magnificat"

O NATAL DO PONTO DE VISTA DE JOSÉ / G. Moustaki "Joseph" / Arranjo de Samuel Kerr

A ORQUESTRA DE CORDAS SOANDO NESTE PRÉDIO

UM CONCERTO BARROCO / G. F. Telemann "Concerto Polonês" (2 movimentos)

"IMPOSSÍVEL FAZER YOGA COM O SOM DESTA PRÉDIO"

OUTRA CANÇÃO DE NATAL / Irving Berlin "White Christmas" - *Natal Lindo* / Orquestração de Cheryl Ann Saunders
Versão brasileira de Carlos Rennó

AINDA O SOM DO PRÉDIO

"FELIZ NATAL YOKO, FELIZ NATAL JOHN" / John Lennon e Yoko Ono "Happy Christmas" / Arranjo de Samuel Kerr

O PASTORIL DESEJA BOAS FESTAS AOS CAROS SENHORES / Tradição brasileira de Natal "Pastoril-Boas Festas" / Arranjo de Samuel Kerr

Transportar para o presente
Um pouco da nossa infância
Faz tanto bem pra gente
Que a gente esquece a distância

Natal é tempo de paz
De amor e muita alegria..
A música que nos traz
É a chave dessa harmonia

ORQUESTRA DE CORDAS DO SESC
Professores: Cheryl Ann Saunders
João Maurício Galindo
Klaus-Dieter Gogarten
Gerson Frutuoso

CORAL DO SESC VILA NOVA
assistentes para o coral
Gisele Corrêa da Cruz
Paulo Celso Mana

Piano/órgão Marcelo Guelfi
Percussão Robert de Oliveira
Locução Emerson Caterbã
Voz solista Josélia Moreno Pegorim
Sonoplastia Walter Macedo Filho
Trovas Alayde de Mello Sã Moreira

Cenografia Gláucia Amaral de Souza

Confecção, montagem e produção da cenografia Equipe de Funcionários do SESC Vila Nova

Produção Claudia Toni

Assistentes de Produção Danilo Rosestolato / Antonio Carlos Sarti / Gisela Ferrari

Agradecemos a Conrado Silva pela sugestão de um projeto acústico para o Centro de Convivência do SESC Vila Nova

SAMUEL KERR, regente

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO I – Apresentação dos Grupos de Cordas e Coral do SESC em 1986 com Samuel Kerr

Sesc Vila Nova

Ficha Técnica

SESC Vila Nova
Área de Música

Núcleo de Cordas

Cheryl Saunders, violino
João Mauricio Galindo, viola
Leonel Gonçalves Dias, violoncelo
Gerson Frutuoso, contrabaixo
João Mauricio Galindo, regente assistente

Laboratório Coral

Gisele Corrêa da Cruz, regente assistente

Secretária: Magali Fortes

Coordenação: Samuel Kerr

Equipe de montagem dos concertos:

Sueli Guimarães, auxiliar de produção
Robson Teixeira, iluminação
Walter Macedo FQ, sonoplastia
Danilo Rosestolato, Denival Dias e
Gilberto de Almeida, montagem de palco
Arlete Vares Gavazza, produção gráfica
Nelson Bernardino Inácio, gráfica



ÁREA DE MÚSICA DO **SESC VILA NOVA**
DIAS 23 e 24 de Junho de 1986
TEATRO DO SESC ANCHIETA

LABORATÓRIO CORAL **SAMUEL KERR** direção
ORQUESTRA DE CORDAS

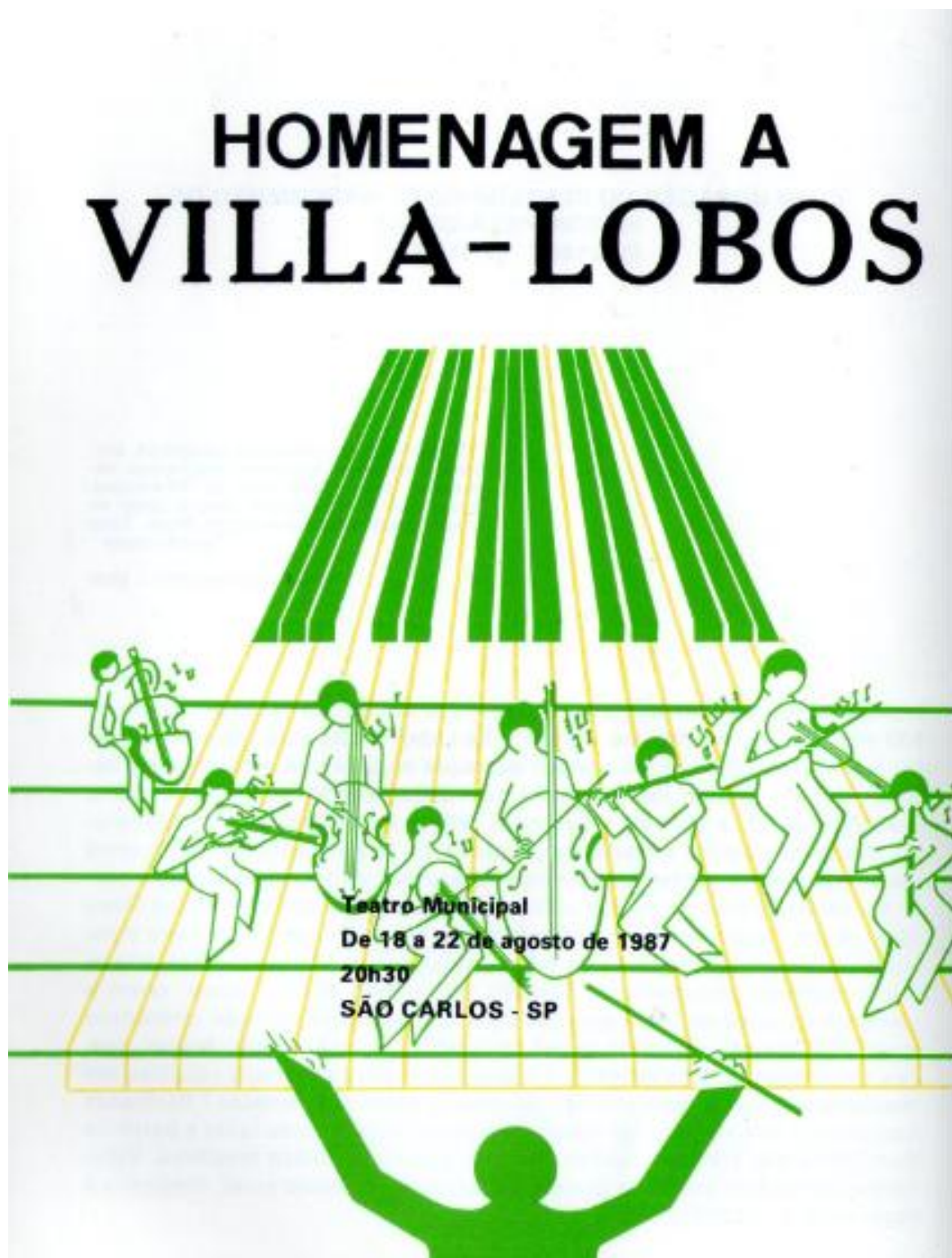
Sesc Vila Nova
Rua Dr. Vila Nova, 245
Tel. 256-2322

1986
40 anos do SESC

Ta man ri ruê é	canto indígena	violinos: Kalau Franco e Milton Daud
Hã *	Bene Fonteles	
Canção folclórica alemã		violas: Miriam Tomchinsky e Thais Garnier
Velejar, velejei *	Milton Nascimento	
Canon	Orlando di Lasso	viola: Miriam Tomchinsky / violoncelos: Duclerc Fernandes, Olivia Rossi / contrabaixo: Sonia Raymundo
Canção da Guitarra *	Marcelo Tupinambá	
Ponto do Caboclo Cobra Coral	Osvaldo Lacerda	violinos: Kalau Franco, Milton Daud, Isaias Cruz, Adriana Macetti, João Mauricio Galindo
Folhas ao vento	Milton Amaral	voz: Paulinho Magalhães / conjunto vocal: Magali Fortes, Maria Adamo, Gisele C. da Cruz, Sonia Raymundo / violoncelo: Leonel G. Dias / baixo: José Milani
Sonata (1º movimento)	Johann Joachim Quantz	
Força bruta	Carlinhos Gomes	violoncelos: Rubens Proença, Aylton Lira, Claudio Rangel, Olivia Rossi, Duclerc Fernandes, Geni Barbosa, Martinho Macedo, Marília Casella, Lourdes Cuoco, Gilda Franzosi, Alayde Moreira
Canção antiga *	Dorival Caymmi	
Sonata opus 24	Michel Corrette	
Estrela do mar *	Marino Pinto e Paulo Soledade	
Alumiô	Folclore (arr. Gisele C. da Cruz)	
Canon	Anônimo	
Canção de ninar *	Nelly Soares Maciel	
"Innsbruck, ich muss dich lasse"	Heinrich Isaak	
Dança campestre	Reinhard Keiser	
Canção da cidade	Luiz Enriquez	
Sarabanda	Michael Praetorius	
Ronda e Saltarelo	Valentin Haussman	solista: Daniel Leicand, oboê
Prã ninar	Kalau Franco (arr. João M. Galindo)	
Concerto para oboê e orquestra de cordas	Christoph Graupner	
Serenata do adeus	Vinicius de Moraes (arr. de Gerson Frutuoso e Samuel Kerr)	piano: Cadmo Fausto Cardoso
* arranjos de Samuel Kerr		

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO J – Apresentação em Homenagem a Villa Lobos no Teatro Municipal de São Carlos



Fonte: Arquivo de professores do SESC.

PROMOÇÃO

- Serviço Social do Comércio (SESC) – São Carlos
- Universidade de São Paulo - USP – Coordenadoria Cultural (CODAC) – Rádio Universidade (Rádio USP) – Prefeitura do Campus Administrativo de São Carlos
- Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) – IFQSC
- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Departamento de Informação e Divisão Cultural (DIDIC) – Setor Cultural
- Museu Villa-Lobos – RJ
- Prefeitura Municipal de São Carlos

APOIO CULTURAL

- Camargo Artes Gráficas SA
- Lysk Propaganda e Marketing
- Di Solo – Sementes Melhoradas Ltda.
- InterSom FM
- Rádio Progresso AM-FM
- Kalice Bebidas Nacionais e Importadas
- Pão de Queijo Mineiro
- Jornal "O Diário"
- Jornal "A Tribuna"
- Maricondi Imóveis

1987 – ANO INTERNACIONAL VILLA-LOBOS

**COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DE NASCIMENTO DE
HEITOR VILLA-LOBOS
(5/3/1887 - 17/11/1959)**

"Tudo o que nós nascemos, crescemos, cantamos, amamos, dançamos, respiramos, comemos, passa pelas ruas de Villa-Lobos. Pelas ruas de Villa-Lobos passa o passo do nosso desafinado, atormentado Brasil. Todo mundo passa"

Muriilo Mendes (1901 - 1979)

Homenageado com um ano internacional que comemora em todo mundo os 100 anos de seu nascimento, Heitor Villa-Lobos é não só o maior compositor brasileiro como um indiscutível destaque no universo musical deste século. Como o grande representante da música no interior do Modernismo brasileiro de 22, a obra de Villa-Lobos reflete as características nacionalistas desse movimento e fazem da pesquisa do folclore e da busca da alma musical brasileira a base fundamental de seu trabalho – empreendido a partir do conhecimento da melhor cultura européia da época (Villa-Lobos viveu 10 anos em Paris e estudou profundamente Bach). De uma obra vasta e desigual, onde se contam mais de mil composições, prevalecem obras primas universalmente reconhecidas. Compôs peças para violão, piano, canto e conjunto de câmeras, para grandes orquestras, coros e solistas; ambientou maravilhosamente inúmeros temas populares, como cirandas, lendas, toadas seresteiras, cantos caboclos e indígenas – que conheceu e recolheu em freqüentes viagens pelo interior do país – além das famosas "Bachianas Brasileiras" (em número de nove), uma peça singular construída a partir da descoberta das afinidades entre Bach e a estrutura rítmica brasileira. Villa-Lobos foi ainda o criador e grande incentivador do canto coral, chegando a reger mais de 10.000 vozes.

Dia 22 de agosto – Sábado

Orquestra de Cordas do SESC-Vila Nova

Coordenação: Gerson Frutuoso (Contrabaixo)
Leonel Gonçalves Dias (Violoncelo)
João Maurício Galindo (Violino, Viola e Assistência de Direção)
Samuel Kerr (direção)

SALOMON ROSSI	- Sinfonia
JOHN DOWLAND	- Canção
HENRY PURCELL	- Dança
	Rondó
	Ária
EGBERTO GISMONTI	- Água e Vinho
MÁRIO MASCARENHAS	- Papagaio Embriagado
HEITOR VILLA-LOBOS	- Trenzinho do Caipira
	Momentos do Guia Prático

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO K – Peça gráfica contendo os cursos ministrados em 1990

I - OFICINAS PERMANENTES

1) INSTRUMENTOS DE ARCO (CORDAS)

VIOLINO - VIOLA - VIOLONCELO - CONTRABAIXO

Iniciação: Desde o primeiro contato com o instrumento, visa desenvolver a técnica através de um método exclusivo de ensino coletivo e prático. Destina-se a pessoas que nunca tiveram contato com a música ou que já tenham alguma noção. Pré-requisitos: apenas tempo para estudo, vontade e dedicação. Não é necessário possuir o instrumento, o CEM os cede para estudo.

Prática: Desenvolvimento da prática de conjunto (música de Câmara) através do estudo e execução de exercícios e repertório especificamente elaborados. Destina-se a pessoas que já tocam instrumentos de arco (cordas) e tenham vontade de participar de atividades em grupo. Pré-requisitos: tempo para estudo e participação nos ensaios, apresentações, etc....

2) CONJUNTO VOCAL

Oficina de prática vocal em conjunto. Tem por objetivo levar o indivíduo à descoberta de suas potencialidades sociais e musicais através de aulas práticas onde se misturam a técnica vocal, a iniciação musical, a prática coral e processos cênicos e de aprendizado coletivo. É uma tentativa de resgatarmos a capacidade de expressão artística inerente a todo ser humano, que cada vez mais está sendo devorada pela facilidade com que podemos "fazer um som" apenas apertando um botão. Além da atividade vocal, esta oficina poderá se integrar a qualquer outra oficina instrumental para compor trabalhos conjuntos vocal-instrumental. A partir deste ano esta oficina se dividirá em quatro grupos: infantil, idosos e adultos (principiantes e avançados).

II - OFICINAS DE PEQUENA DURAÇÃO

1) VIOLÃO

Estágio I: Técnica básica violonística (duração-6 meses)

Tem por finalidade desenvolver um conjunto de conhecimentos específicos organizados para o principiante, de maneira a permitir a sua aplicação prática à medida que esta for se familiarizando com os conceitos transmitidos teoricamente. Destinado a pessoas que não tenham tido nenhum contato com o instrumento ou apenas tocam "de ouvido".

Estágio II: Harmonia básica (duração- 2 meses)

Visa proporcionar um desenvolvimento teórico, técnico e harmônico aos participantes, de forma gradativa, com base na linguagem erudita, popular brasileira e jazzística. Destinado a quem já possua formação técnica e prática do instrumento. Para ambos os estágios é necessário que o aluno possua o instrumento.

guagem erudita, popular brasileira e jazzística. Destinado a quem já possua formação técnica e prática do instrumento. Para ambos os estágios é necessário que o aluno possua o instrumento.

OFICINAS: INSTRUMENTOS DE CORDA

INICIANTES	DIAS DA SEMANA	HORÁRIO
VIOLINO E VIOLA	2as e 5as feiras	19 e 20hs
VIOLONCELO	2as e 4as feiras	19hs
CONTRABAIXO	2as e 3as feiras	19hs

PÓS-INICIANTES		
VIOLINO E VIOLA	5as feiras	19 e 20hs
VIOLONCELO	2as e 5as feiras	20hs
CONTRABAIXO	4as e 5as feiras	20hs

ADIANTEADOS

VIOLINO E VIOLA	3as e 4as feiras	19hs
VIOLONCELO	4as e 6as feiras	19 e 18hs
CONTRABAIXO	4as e 5as feiras	19hs

OFICINAS: "DE VOZ"

INICIANTES	DIAS DA SEMANA	HORÁRIO
ADULTOS	3as feiras	18hs
INFANTIL	4as feiras	15hs
PÓS-INICIANTES		
ADULTOS	3as feiras	19:30hs

OFICINA: VIOLÃO

ESTÁGIO I	3as feiras	19 às 21hs
ESTÁGIO II	5as feiras	19 às 21hs

INÍCIO DAS OFICINAS DE CORDAS E VOZ: 12/03/90

INÍCIO DA OFICINA DE VIOLÃO: 06/03/90

MAIORES INFORMAÇÕES - CEM - CENTRO EXPERIMENTAL DE MÚSICA
SESC VILA NOVA - Rua Dr. Vila Nova, 245 - 19 andar
Fone: 256.2322 - ramal 202 - das 13 às 21 horas.

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO L – Programa da 1ª audição dos grupos do “CEM”

O CENTRO EXPERIMENTAL DE MÚSICA,
do SESC Vila Nova é um espaço para a
discussão permanente da produção musical
atual. Através de seus laboratórios
e cursos, ocorre constante troca de
experimentações e informações,
no aperfeiçoamento da vivência musical.
Este "ensaio aberto" é uma mostra
das oficinas permanentes,
do 1º semestre de 1990.

P.R.O.G.R.A.M.A

OFICINA PRÁTICA DE INSTRUMENTOS DE CORDA:

- * "Pode Ser" - Gerson Frutuoso
Regência: Gerson Frutuoso
- * "Rondo" - H. Purcel
- * "Estudo" - F. Chopin
- * "Água e Vinho" - E. Gismonti
- * "Allemand" - J. Dóvland
Regência: Leonel G. Dias

CAMERATA:

- * "Concerto para Duas Violas e Orquestra" -
de G.P. Telemann
- * "A Child Is Born" - Thad Jones
Arranjos: Gerson Frutuoso
Regência: João Maurício Galindo
Solistas: Tânia Marques
Roberta Marcinkowsky

OFICINA DE PRÁTICA DE CONJUNTO VOCAL:

Grupo "DEU NO CÔRO" apresenta "OVER NIGHT",
um programa noturno!

- * "Canção da Meia Noite" - Almôndegas
Adaptação: Roberto Anzai
- * "Lua, Lua, Lua, Lua" - Caetano Veloso
Adaptação: Marcos Leite
- * "Canção Antiga" - Dorival Caymmi
Arranjos: Samuel Kerr
- * "Minha Canção" - E. Bardotti / Chico Buarque
Arranjos: Marisa Fonterrada
- * "Nascente" - Flávio Venturini / M. Antunes
Arranjos: Alexandre Zilahí

ROTEIRO: Criação Coletiva

DIREÇÃO MUSICAL: Gisele Cruz

TEATRO SESC ANCHIETA

10 de junho de 1990

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

ANEXO M – Programa da 1ª audição de fim de ano dos grupos do “CEM”



WORKSHOP DAS OFICINAS DO CENTRO EXPERIMENTAL DE MÚSICA

SESC
vila Nova

**19 DE DEZEMBRO DE 1990
19h30**
AUDITÓRIO DO SESC PAULISTA
AV. PAULISTA, 119 - TERREO - SÃO PAULO

BANHO DE LUA Fred Jorge
Arr.: Esmeralda Ruzanowski

SUKIYAKI Hachidai Nakamura e Ei
Arr.: Gisele Cruz

SAY, LOVE, IF EVER THOW DIDST
FIND John Dowland

LUA, LUA, LUA, LUA Caetano Veloso
Arr.: Marcos Leite

NASCENTE Flávio Venturini e Marco Antunes
Arr.: Alexandre Zilahi

CORO DE SAPOS Péricles Cavalcanti
Arr.: Gisele Cruz

PARTICIPANTES

SOPRANOS Magali Fortes, Marise Andrade, Maricéa Zwarg
CONTRALTOS Jane Mara, Mariza Segatelli, Salete Nishimura,
Tânia Rocha

TENORES Helcio Luz, Sérgio Reis

BAIXO Fernando Leite

ROTEIRO E MONTAGEM Criação Coletiva

DIREÇÃO CÊNICA Ely Daruj

PREPARAÇÃO E DIREÇÃO
MUSICAL Gisele Cruz

PROGRAMA

“REFLETINDO SOBRE O SAGRADO E O PROFANO...”
- Lord, for thy tender mercies sake - Christopher Tie
- Samba do Arnesto - Adoniran Barbosa - Arr.: Cadmo Fausto
- Climbin'up the mountain - Negro Spiritual

PARTICIPANTES

SOPRANOS Cristina Allemann, Deise Jorge, Eliane
Salustio, Gabriela Flores, Krishna D'Navar,
Leonilda de Paula, Marinilda Siromaru,
Marizélia Monteiro, Paula Xingu

CONTRALTOS Cláudia Bigatti, Maria Aparecida Lima, Minie
Ávila, Samara Costa, Tea Moreira

TENORES Braz Júnior, Hilton Tanaka, Ylton Amaral

BAIXOS José Lázaro Ferreira, Moisés Ramsés, Nelson
de Oliveira

REGÊNCIA Gisele Cruz

Fonte: Arquivo de professores do SESC.

OFICINAS DE REPERTÓRIO

As Oficinas de Repertório fazem parte das atividades permanentes desenvolvidas pelo Centro Experimental de Música.
Objetiva oferecer aos frequentadores a possibilidade de uma vivência musical a partir do aprendizado e prática dos instrumentos de arco em conjunto.
Essas oficinas são semestrais e abertas à participação de qualquer pessoa que tenha interesse em executar música em grupo.

SECÇÃO "MITTEL"

PROGRAMA:

GAVOTTE J. Rameau
DIE FORELLE F. Schubert
CONCERTO POLONNOIS G. Tellemann
A CHILD IS BORN That Jones
Arr.: Gerson Frutuoso
Pixinguinha
O DESTINO DA ROSA
Arr.: João M. Galindo

PARTICIPANTES:

VIOLINOS: Jacir Lourenço, Wagner Santos, Ely Daruj,
Mônica Junqueira, Alejandro Castilho, Waldir
Frenchel, Ana Clarisse, Estela Jabur, Rogério
Baraúna, Morse Mamann
VIOLAS Nelly Maciel, Vani Abboud, Gilmar Felisbino
VIOLONCELOS Nelson de Oliveira, Waldete Bazzo, Patrícia
Barbosa, Gilda Franzose
CONTRABAIXO Sônia Ray
REGENTE José Leonel Gonçalves Dias

SECÇÃO "OBER"

PROGRAMA:

SINFONIETA PARA CORDAS H. Genzmer
CONCERTO PARA DUAS VIOLAS E
CORDAS G. Tellemann
PODE SER Gerson Frutuoso
ELEANOR RIGBY Lennon e McCartney

PARTICIPANTES:

1.^{as} VIOLINOS Adriana Massetti, Mário Suzuki, Milton Daud,
Patrícia Messoura, Dauró Soares
2.^{as} VIOLINOS Emiliano Patarra, Nelson Branco, Rosana Pinto
VIOLA Roberta Marcinkowsky, Tânia Marques, João
Franco
VIOLONCELO Sérgio Nicastri, Cláudio Rangel
CONTRABAIXO João Arantes
REGENTE João Maurício Galindo

INSTRUTORES DAS OFICINAS DO C.E.M. SESC VILA NOVA:

CORDAS Gerson Frutuoso, João Maurício Galindo, José
Leonel Gonçalves Dias
VOZ Gisele Cruz

OFICINA DE VOZ

Trabalho sem a preocupação de formar um coral, mas de despertar nas pessoas as possibilidades vocais que passam despercebidas no seu dia a dia.

Para alcançar esse objetivo, utiliza de jogos dramáticos, orientações sobre técnica vocal e repertório coral a quatro vozes.

Além do canto, se procura atingir a socialização, a educação musical, o desenvolvimento auditivo e a formação de um público interessado nesta linguagem.

GRUPO VOCAL "DEU NO CORO"

É o primeiro resultado concreto dessa experimentação, onde se levou a fundo a integração música-teatro (expressão corporal, cena) com o trabalho em conjunto com a atriz Ely Daruj no 1.^o semestre de 1990.

GRUPO VOCAL "DEU NO CORO"

APRESENTA:

"OVER NIGHT" - Um programa noturno

CANÇÃO DA MEIA NOITE Almôndegas

Arr.: Roberto Anzai

Monsueto Menezes

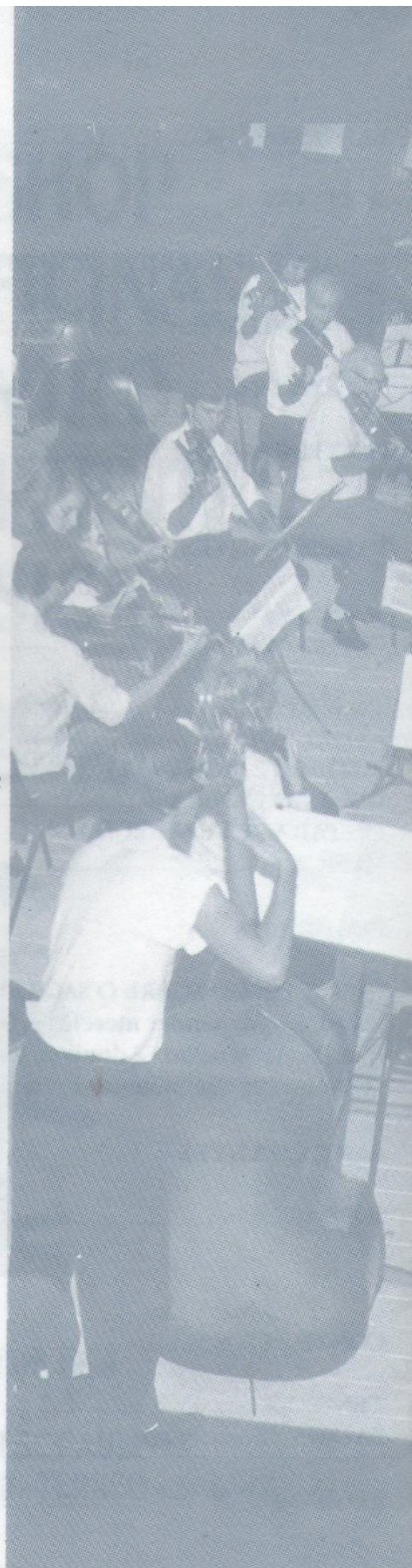
Arr.: Gisele Cruz

SÓ O ÔME

O "CENTRO EXPERIMENTAL DE MÚSICA" - SESC Vila Nova é um núcleo aberto à discussão, experimentação e aperfeiçoamento da linguagem musical de uma forma arrojada, permanente e diferenciada de qualquer outra "escola" de música da cidade. Diferencia-se pelo método - ensino coletivo - e, também pelo empréstimo dos instrumentos aos participantes que não o possuam.

Este *workshop* é uma demonstração concreta dos resultados alcançados no interior deste processo, durante todo o ano de 1990. E mostra ainda que o SESC não só investe na difusão cultural, mas também na criação de condições onde a "produção cultural" possa ser viabilizada e discutida de forma conseqüente e inovadora.

SESC São Paulo



Fonte: Arquivo de professores do SESC.