

EDUARDO NICODEMUS FILHO

CONSTRUINDO PIFES E SABERES:

UMA EXPERIÊNCIA MÚSICO PEDAGÓGICA COM JOVENS DO MST/SC

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vânia Beatriz Müller

FLORIANÓPOLIS, SC

2016

EDUARDO NICODEMUS FILHO

**CONSTRUINDO PIFES E SABERES:
UMA EXPERIÊNCIA MÚSICO PEDAGÓGICA COM JOVENS DO MST/SC**

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: _____
Profª. Dra. Vânia Beatriz Müller
UDESC

Membros: _____
Profª. Ma. Cecília Marcon Pinheiro Machado
UDESC

Profª. Dra. Valeria Maria Fuser Bittar
UDESC

Florianópolis, 08 de dezembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos Gustavo Luis Paniz e David Ezequiel Cardona, pela gigantesca parceria musical e pelo prazer de misturar arte com ensino e ensino com arte.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por me ensinarem que um modo de vida solidário é viável e real.

À todas as pessoas dos Assentamentos visitados, dirigentes, jovens e pessoas que nos acolheram, pela hospitalidade, generosidade, e receptividade durante as horas de oficina e também nos intervalos.

À coordenação do Projeto Residência Jovem, por possibilitar a existência das Oficinas de Pifes nos Assentamentos.

À minha orientadora Vânia Beatriz Müller pelas ricas horas de discussão, por sua orientação primorosa, sabendo dar espaço para a criatividade e a crítica, e também por viver intensamente a prática pedagógica transformadora.

Às professoras Valeria Maria Fuser Bittar e Cecília Marcon Pinheiro Machado pelos valiosos acréscimos durante a defesa deste trabalho e pela amizade que vai além da relação pedagógica.

À minha companheira Marlei Albrecht e minha filha Cecília Albrecht Nicodemus, pela paciência em suportar um fanático obcecado escrevendo horas a fio, dia e noite, noite e dia.

Aos meus pais Eduardo Nicodemus e Marlene Pamplona Nicodemus que, sem eles, eu não seria nada.

À vida.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os processos de ensino e aprendizagem de 6 oficinas de construção e ensino do pífano realizadas com jovens de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no interior do estado de Santa Catarina. Objetiva compreender a maneira como tais oficinas buscaram possibilitar aos alunos a autonomia diante do fazer musical. Investiga também a maneira como os recitais didáticos presentes no programa das oficinas propiciaram aos jovens momentos de vivência estética que agiram no sentido de estimular a criatividade e a imaginação. Discute ainda a importância da criatividade e da imaginação para a constituição das subjetividades. A partir da constatação de qual visão de cultura está presente no MST e da constatação da função de militância ali dada à música, investiga as possibilidades de realizar uma educação musical que possa ampliar as experiências estéticas dos jovens e também contrapor-se à algumas características da lógica neoliberal, como o utilitarismo na relação com a música. Para a coleta de dados, a pesquisa lançou mão da análise documental - a partir dos Diários de Campo de um dos professores da oficina, que também é o autor da pesquisa - e de entrevistas não-estruturadas, realizadas com os jovens de 4 assentamentos após o término de cada oficina. Os resultados da pesquisa demonstram indícios da utilidade da construção de pífanos no desenvolvimento de autonomia nos jovens. A pesquisa constatou também, através de depoimentos dos alunos, a presença de sensibilidades que apontam para a necessidade de pensar e propor vivências musicais que sirvam não somente para a luta política, mas também como estímulo à criatividade e à imaginação. Aponta ainda para a necessidade de ser prevista continuidade no ensino quando se objetiva estimular a autonomia no fazer musical.

Palavras-chave: Educação Musical. Pífano. Construção de Instrumentos. Autonomia. MST.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pífanos artesanais construídos pelos professores da Oficina de Pifes.....	14
Figura 2 – Localização dos Assentamentos no Estado de Santa Catarina.....	37
Figura 3 – Processo de perfuração dos pífanos com ferro quente, em Abelardo Luz.....	39
Figura 4 – Jovens assistindo ao recital didático, em Abelardo Luz.....	40
Figura 5 - Aprendendo a tocar o pife, em Correia Pinto.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	21
1.1 MST E MÚSICA	22
1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL E MST	26
1.3 PIFE E EDUCAÇÃO MUSICAL	30
2 METODOLOGIA.....	35
2.1 MINHA ENTRADA EM CAMPO	35
2.2 O CAMPO DA PESQUISA	36
2.2.1 O cenário e o público	36
2.2.2 As oficinas e os recitais didáticos.....	38
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	45
4 CONSTRUIR, TOCAR E OUVIR: A AUTONOMIA E O TEMPO	55
4.1 AUTONOMIA PARA CONSTRUIR	55
4.2 O TEMPO DE APRENDER A TOCAR.....	62
4.3 NOS RECITAIS DIDÁTICOS: TRILHANDO OUTRAS VEREDAS DE APRECIÇÃO.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto central investigar os processos de ensino e aprendizagem de 6 oficinas de construção e aprendizado do pífano, realizadas no primeiro semestre de 2016, com jovens de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no interior do estado de Santa Catarina. Atuei nessas oficinas junto com meus amigos e parceiros musicais Gustavo Paniz e David Cardona, sendo que elas faziam parte do projeto *Residência Jovem: Formação de agentes culturais da juventude camponesa*. Este projeto tem como objetivo principal “formar agentes culturais para fomentar, articular e produzir atividades de comunicação, cultura e arte.”¹

Através das oficinas ensinamos aos jovens os conhecimentos técnicos necessários para construir pífanos afinados, de modo a poderem ser utilizados junto com outros instrumentos musicais. Além disso, instruímos os alunos sobre os procedimentos básicos para se aprender a tocar o instrumento e realizamos recitais didáticos nos quais ocorriam debates com os alunos sobre diversos aspectos relacionados ao fazer e ao ouvir musical.

Antes de mais nada, considero importante dar uma definição do que é um pífano. De acordo com Mendes (2012, p. 47),

pífanos, pífaros ou pifes são flautas tocadas transversalmente, feitas de bambu de taquara, taboca, cano PVC, metal, ou outro material cilíndrico que possa ser perfurado e transformado em flauta. Os pífanos possuem sete orifícios: seis para os dedos indicador, médio e anelar de cada mão e um para o sopra. A extremidade do cilindro próxima ao orifício onde o pífero sopra é vedada. Esta vedação pode ser feita com cera de abelha, borracha, sola de chinelo velho, cola ou qualquer outro material que possa tapar a passagem de ar. A outra extremidade fica aberta para que o fluxo de ar produza o som da flauta.

Acrescento ainda que o pífano é um instrumento de sopra de embocadura livre. Isso significa que o som é produzido através do direcionamento do ar para dentro do instrumento através dos próprios lábios do instrumentista. Quanto à matéria prima do instrumento, no caso de nossa oficina, nos utilizamos do bambu como matéria-prima para a construção dos

¹ O projeto é uma parceria entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e o Projeto *De Olho na Terra*, que conta com financiamento do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera). Informações obtida através do blog do projeto. Endereço eletrônico: <www.residenciajovem.wordpress.com> (acesso em 04/07/16).

instrumentos. Em relação à terminologia, durante este trabalho, farei uso das palavras “pífano” e “pife” aleatoriamente, para me referir ao instrumento. Como ilustração, a Figura 1 mostra exemplos de pifanos artesanais, construídos por mim e meus colegas, David e Gustavo:

Figura 1 – Pifanos artesanais construídos pelos professores da Oficina de Pifes.



Fonte: Acervo pessoal de imagens. Fotografia realizada pelo autor, 2016.

A primeira vez que experimentei tocar em um pife foi em 2012, quando um colega de curso, o Sanjay Formighieri, me mostrou um que ele próprio havia construído. Na época eu estava começando a aprender a tocar a flauta transversal. Até aquele momento, o meu instrumento principal era o violão, que me acompanhava desde os 15 anos de idade. Quando toquei o pife, me apaixonei pelo som do instrumento. Pedi então para o Sanjay fazer um pife para mim, sob encomenda. Ele falou que, quando tivesse tempo disponível, atenderia à minha solicitação.

Acontece que o tempo foi passando e ele continuava sem tempo de fazer o instrumento. Então decidi fazer o meu próprio instrumento. Pedi algumas dicas para o Sanjay e, em 2013, comecei a realizar os primeiros experimentos. As tentativas iniciais foram feitas sem medidas, de modo que os instrumentos resultaram desafinados. Como eu também não

tinha muito tempo para realizar pesquisas sistemáticas em busca da qualidade na construção dos pifes, fui realizando esta tarefa esporadicamente. Até que, em 2015, consegui finalmente construir instrumentos afinados e com uma qualidade sonora aceitável.

Tais experimentos atraíam o interesse de meus parceiros musicais Gustavo e David. Nos intervalos dos longos ensaios de nosso grupo, o Trio Ribeira, eles tentavam tocar nos protótipos de pífanos que eu estava desenvolvendo. Foi então que o Gustavo me encomendou um pife. A história que eu tinha vivido com o Sanjay começava a se repetir...

Tal história se encontra com o ambiente cultural do MST no final de 2015, quando ocorreu a minha primeira ida a um assentamento. Nesta ida, viajei com Gustavo e David até o Assentamento “Pátria Livre”, situado em Correia Pinto (SC), para realizarmos uma apresentação de nosso grupo musical. Tal apresentação fez parte da noite cultural de encerramento da oficina de música que os meus colegas estavam realizando, que fazia parte do Curso de Pós Graduação em Arte no Campo, oferecido pela UDESC, o qual o Gustavo estava cursando. A experiência foi muito marcante para mim, pois participei das oficinas de música, ajudando o Gustavo e o David e, durante o processo, refleti muito sobre as relações que se constroem entre alunos e professores em oficinas desse tipo, em que o contato extrapola o do momento de ensino, estendendo-se para outros instantes em que convivíamos, como na hora das refeições, nos intervalos após as oficinas, caminhadas pelo assentamento, e nas discussões sobre música, após a apresentação musical. A receptividade dos jovens à nossa performance musical, em que ocorria um diálogo constante entre músicas instrumentais de nossa autoria e projeção de vídeos editados para a performance, me impressionou muito. Após a apresentação, conversamos com as pessoas que estavam presentes sobre o que haviam assistido. Houve depoimentos emocionantes, inclusive com direito a lágrimas da parte de uma aluna. Tudo isso produziu um efeito transformador em mim. Eu, que admirava a ação do MST, mas só conhecia o Movimento à distância, recebendo informações somente dos confrontos na luta pela terra, de repente estava me deparando com pessoas extremamente sensíveis, hospitaleiras e dispostas a vivenciar novas experiências musicais.

Foi nessa época que o Gustavo convidou, a mim e ao David, para participarmos do projeto *Residência Jovem*. Devido à forma como a presença no assentamento “Pátria Livre” havia me marcado, pensei então que poderia ser muito interessante escrever sobre as oficinas que iríamos realizar, e sobre os processos de ensino e aprendizagem nela envolvidos.

O projeto *Residência Jovem* é composto de duas etapas. A primeira, da qual fez parte a *Oficina de Pifes*, tratava de linguagens artísticas e foi realizada no primeiro semestre de 2016. A segunda etapa, iniciada no segundo semestre de 2016, tem como foco o desenvolvimento de projetos culturais por parte dos jovens dos assentamentos. Esta etapa está em andamento, no momento, e também continuo como participante dela. Na primeira etapa, além da *Oficina de Pifes*, ocorreram mais 3 oficinas (design, artes visuais e teatro). A coordenação do projeto organizou o cronograma de modo que cada oficina foi realizada em 6 assentamentos, tendo a duração de um dia e meio (o dia inteiro de sábado, mais a manhã de domingo). A organização do curso teve influência direta na maneira como pensamos a nossa oficina.

Como iríamos somente uma vez para cada assentamento, decidimos que seria importante que as atividades musicais escolhidas por nós pudessem gerar uma continuidade após o término da oficina. Foi nesse sentido que o Gustavo deu a idéia de trabalhar com a construção de pífanos, a qual eu estudava quando tinha tempo livre. A escolha por trabalhar com tal atividade se deu por alguns motivos: em primeiro lugar, devido ao fato de que, construindo seus próprios pífanos, os jovens passariam a ter um instrumento para praticarem, sem ter que investir dinheiro nisso. Outro motivo é que, através da construção do instrumento, poderíamos ensinar conteúdos musicais, tais como organologia, escala, afinação e, depois de construídos, seria possível realizar a prática musical.

Contudo, ainda tínhamos o impasse de que seria somente uma oficina por assentamento, de modo que era muito pouco tempo para desenvolver a construção do instrumento e a prática musical. Pensamos então em utilizar a internet como ferramenta para dar continuidade à oficina, criando um grupo em uma rede social (*Facebook*)², onde seriam postadas vídeo-aulas, apostila, transcrição de melodias para o pífano e que serviria de canal de comunicação entre nós, professores, e os alunos.

Decidido esse aspecto, foi necessário então que eu ensinasse o Gustavo e o David a construir o instrumento. Tal processo se deu na verdade na forma de pesquisa, onde os três colaboraram para aprofundar o conhecimento técnico e a qualidade dos pifes confeccionados. Junto às pesquisas sobre a construção, pude orientar os meus colegas a tocarem.

² O grupo chama-se “Epifania: o som do bambuzal” e pode ser acessado através do seguinte endereço: <<https://www.facebook.com/groups/528075127317756/>>

Após esse processo formativo, passamos à organização dos conteúdos que seriam ministrados, os quais envolviam os seguintes temas: organologia, plantio e manejo do bambu, tratamento do bambu, construção do instrumento, postura, técnicas de respiração, embocadura, articulação, digitações, leitura de sistema de cifragem musical para o pífano e prática de uma melodia. Além disso, elaboramos um recital didático onde abordamos elementos estruturais da música (ritmo, melodia e harmonia), além de aspectos estéticos de apreciação musical, envolvendo canções e música instrumental.

Na elaboração da oficina, tomamos como elemento norteador o público para o qual se destinava o trabalho. Por se tratar de oficinas dentro de assentamentos do MST, que contrapõe-se ideologicamente ao modelo econômico neoliberal, consideramos que seria importante que as atividades realizadas propiciassem alternativas à lógica consumista e utilitarista inerentes a tal modelo. Assim, buscamos propiciar ferramentas que pudessem fomentar a autonomia diante do fazer musical por parte dos jovens participantes. Autonomia por aprenderem a construir seus próprios instrumentos musicais e também por serem estimulados a seguir no aprendizado musical, mesmo sem a presença física dos professores. Além disso, pretendíamos, com os recitais didáticos, possibilitar aos jovens outras maneiras de compreender e apreciar a música, para além da lógica utilitarista, em que tudo deve ter uma utilidade prática. Os recitais visavam também propiciar experiências sonoras não hegemônicas.

A questão que pretendo investigar com esta pesquisa é: **De que maneira as Oficinas de Pifes realizadas nos assentamentos propiciaram aos jovens recursos e saberes que lhes permitissem obter autonomia no fazer musical e também vivenciar práticas musicais contra-hegemônicas?**

Na busca por obter respostas a tal questão, pretendo analisar e categorizar os dados obtidos nos assentamentos, por meio de Diários de Campo e depoimentos dos alunos. Os dados serão analisados tendo como base a visão de cultura que o MST propõe para si, trabalhos de autores que pesquisaram sobre a música dentro do Movimento e educadores que pensam a educação como forma de transformação social. No entrecruzamento dos dados, buscarei compreender *se* e *como* as oficinas atingiram os objetivos para os quais foram elaboradas.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, constatei que existem poucos trabalhos na área de educação musical que têm como objeto de estudo o MST, o mesmo ocorrendo para as

áreas rurais, de uma maneira geral. A carência de pesquisas na área já justifica por si a necessidade de realizar este estudo.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos e organizado da seguinte forma:

No Capítulo 1, realizo uma revisão bibliográfica, na qual busco por pesquisas que auxiliem na compreensão do que já se sabe sobre o fenômeno estudado. No item 1.1, faço o levantamento de pesquisas que têm como foco a relação entre a música e o MST. No item 1.2, apresento trabalhos de educação musical que se relacionem de alguma maneira ao MST. Já no item 1.3, destaco estudos que abordam as contribuições do pífano para a educação musical.

No Capítulo 2, apresento as questões referentes à metodologia do trabalho. No item 2.1, narro quais foram as primeiras impressões que tive quando fui à campo, comparando-as com as vivências que já carregava comigo. No item 2.2, descrevo o campo da pesquisa, localizando os assentamentos no mapa de Santa Catarina. Apresento também algumas características gerais dos assentamentos e informo alguns dados sobre o público das oficinas, como número de participantes e faixa etária. Descrevo neste item também as Oficinas de Pifes, relatando todas as etapas presentes na mesma. Já o item 2.3 apresenta quais foram os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

O Capítulo 3 é dedicado à fundamentação teórica. Nela, apresento qual é a visão de cultura existente dentro do MST e a maneira como tal visão tem como meta a oposição ao neoliberalismo econômico, através da valorização de práticas culturais que remetam ao mundo rural. Exponho também a função que o Movimento apresenta para a arte, diretamente ligada à militância política. Apresento em seguida um debate sobre a importância da criatividade para a constituição do sujeito. Depois abordo questões relacionadas à educação em que propõe-se que a educação, para ser transformadora, deve contrapor-se à lógica econômica hegemônica. Por fim, encerro o capítulo apresentando algumas possibilidades de realizar uma educação musical orientada para o objetivo de transformar a visão de mundo das pessoas.

No Capítulo 4 realizo uma análise dos dados coletados nos assentamentos, dialogando com a literatura pesquisada. O item 4.1 aborda o processo de construção de pífanos e a maneira como tal atividade contribui para o desenvolvimento da autonomia diante do fazer musical. Abordo também a etapa teórica da oficina, e a maneira como ela se direcionou no sentido de diminuir a separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual. No item 4.2 reflito

sobre a etapa em que os jovens aprendiam a tocar os pífanos e de que maneira o tempo interferiu nesse processo de aprendizado. Já o item 4.3 traz como foco os recitais didáticos e a maneira como eles propiciaram vivências estéticas que permitiram aos jovens experimentarem sair de seu papel de espectadores para tornarem-se criadores no momento estético vivenciado. Discorro também sobre o papel da criatividade e da imaginação na construção das subjetividades. Além disso, argumento sobre como tais vivências podem ser uma forma de se opor à lógica neoliberal. Termino o capítulo discutindo o papel da música dentro do MST, refletindo sobre a importância de serem realizadas atividades musicais “inúteis” dentro do Movimento.

Por fim, nas considerações finais, discuto os resultados obtidos com a pesquisa, apontando dificuldades, lacunas e sugestões para a continuidade desta pesquisa.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Iniciei minha busca a partir do banco de dados da Biblioteca da UDESC. Pesquisando o termo “MST”, foram localizados 20 trabalhos, dentre artigos, monografias, livros e gravação de vídeo. 5 destes trabalhos estão relacionados à linguagens artísticas, sendo que 3 deles são da área do teatro (NOGUEIRA e RÓTULO, 2008; NOGUEIRA, 2015; EMERIM, 2008). Os outros dois trabalhos (KINCELER, 2015; CEZAR, 2015) tratam de um projeto transdisciplinar de arte colaborativa, o “Aviário das Artes”, realizado em um assentamento de Dionísio Cerqueira (SC), no qual estavam envolvidas diversas linguagens artística, dentre elas, a música. O projeto estava ligado ao Curso de Pós-Graduação em Arte no Campo, oferecido pela UDESC entre os anos de 2013 e 2015.

Em especial, no trabalho de Kinceler, podemos verificar a presença da música em vários momentos do projeto, seja em performances, comemorações e também oficinas de musicalização e sensibilização sonora, e de construção de tambores de cerâmica com couro de boi. “Utilizando apenas o couro e corda foi possível desmistificar o processo de construção, revelando-se sua simplicidade, e como seria acessível a eles produzirem também os tambores. Ao final foram concluídos 3 instrumentos que serviram em inúmeras situações musicais.” (KINCELER, 2015, p. 43). Além desses tambores, também foram construídos durante o projeto um tambor de lata, *didjeridoos*³ de canos de PVC, e pífanos de taquara.

Além da pesquisa na Biblioteca da UDESC, também foram realizados levantamentos nas seguintes fontes: Central de Periódicos da CAPES; *site* da ANPPOM⁴ (Revista Opus, editada pela Associação, e anais de congressos da Associação); Revista da ABEM⁵; e Google Acadêmico. Foram utilizados os seguintes pares de palavras-chave para a busca: “Educação Musical” e “MST”; “Educação no Campo” e “Música”; “Educação no Campo” e “Educação Musical”; “Educação do Campo” e “Música”; “Escola Rural” e “Música”; “Educação no Campo” e “Arte”; e “Música” e “MST”.

³ *Didjeridoo* é um instrumento de sopro de origem australiana, tradicionalmente confeccionado com galhos de eucalipto escavados por cupins. (JENKINS, 2009, p. 99)

⁴ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

⁵ Associação Brasileira de Educação Musical

A busca com esses termos no site da revista da ABEM⁶ resultou somente um artigo, de Margarete Arroyo (2005), que trata de uma pesquisa realizada em uma Escola Rural de Uberlândia (MG). A pesquisa teve como objetivo compreender a relação da música popular com estudantes adolescentes da Escola Rural, visando à elaboração de propostas locais para o ensino e aprendizagem de música. A busca no *site* da ANPPOM também foi pouco profícua. Pesquisei tanto na Revista Opus, editada pela Associação, quanto nos anais de congressos. O único texto encontrado foi a comunicação “O ensino de música nas escolas públicas municipais da área rural dos Barreiros/PE” (SILVA JÚNIOR, 2013). Em seu artigo, o autor tem como foco a maneira como ocorre o ensino de música nas Escolas Rurais do município de Barreiros (PE), centrando-se especificamente na formação dos professores.

Assim sendo, a maior parte dos textos encontrados foram do sistema de busca “Google Acadêmico”, além de três trabalhos localizados através da Central de Periódicos da CAPES. Tais resultados seguem abaixo, organizados por categorias.

1.1 MST E MÚSICA

De maneira geral, o que pode ser observado na pesquisa com os termos “MST” e “Música” é uma relação direta entre música e luta política dentro do Movimento. No artigo “Atividade criadora no MST: o acampamento como ‘berço da criatividade’” (GROFF e MAHEIRIE, 2011), as autoras afirmam que os acampamentos do MST⁷ são locais de grande produção criativa em todos os aspectos sociais, sendo que em tais locais é que a maioria das canções do Movimento são criadas. De acordo com as autoras isso se deve ao fato de que, nos acampamentos, os indivíduos estão se constituindo como sujeitos e criando modos de resistir e de existir.

Já MOHEN (2007), no artigo “Citizenship and Violence in Postdictatorship Brazil” analisa a maneira como a música funciona como um “espaço sônico de um país imaginário” onde as desigualdades sociais são de certa forma equilibradas. Para isso, o autor utiliza-se,

⁶ Site da Revista: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>>

⁷ Os acampamentos são as áreas ocupadas pelo MST que ainda não foram oficializadas pelo governo. A partir da oficialização, tornam-se assentamentos.

dentre outros exemplos, de gravações de canções que possuem relação com o MST, incluindo na análise CDs produzidos pelo próprio movimento.

A pesquisa de PIANA (2000) analisa, a maneira como as letras das canções do primeiro CD gravado pelo MST em 1997 (Arte em Movimento) expressam as transformações que vinham ocorrendo dentro do Movimento. No artigo a autora indica que as transformações se dão não somente nos conteúdos das letras, mas também nos ritmos das canções. Contudo, não aborda a parte musical em sua pesquisa.

LARA JÚNIOR e LAMBIASI (2005), no artigo “As manifestações artísticas no processo de construção da identidade coletiva do Sem Terra” refletem sobre a maneira como as manifestações artísticas, dentre elas a música, exercem influência na construção da identidade coletiva do MST. Tendo como foco as místicas⁸, abordam a maneira como tais momentos aglutinam e mobilizam as pessoas para a luta.

Entendemos em nossa análise que um dos elementos culturais fornecidos para análise da identidade coletiva do Sem Terra foram as manifestações artísticas em sua generalidade (poesia, dança, teatro, música etc.), pois mobilizam as pessoas a pensar e reelaborar suas experiências em torno de uma realidade emergente que é a luta ou estabelecimento de sua vida na terra. (Ibidem, p. 70)

O Artigo “A mediação da música na construção da identidade coletiva do MST” de GROFF e MAHEIRIE (2011) aborda o mesmo tema, centrando seu foco especificamente na música:

As canções utilizadas no contexto deste movimento social possibilitam, por meio da apropriação de suas letras, a manutenção dos valores, idéias e projetos do MST, podem produzir sentimentos de coletividade, união e engajamento político, sendo utilizada como uma estratégia de atuação do MST. Por outro lado, mesmo como instrumento ideológico, a música é uma invenção momentânea de novas estratégias de engajamento político. Neste sentido, a música afeta o Movimento no campo político, ético e estético. (Ibidem, p. 368)

De tal maneira, a música no movimento é utilizada como ferramenta de educação política e mobilização para a luta. De acordo com MOSCAL (2010, p. 1), a música, no MST, desde o princípio esteve ligada à luta política. “Na rádio, nas místicas, em ocupações,

⁸ As místicas são ações culturais que iniciam os encontros coletivos do Movimento, como reuniões, congressos, oficinas, por exemplo. Geralmente as místicas envolvem dramatizações, música e poesia, buscando ilustrar algum evento relevante para a luta política.

protestos, encontros ou bailes é a canção a embalar os corpos e o caminhar daqueles que acreditam no *projeto de transformação social* proposto pelo MST.” [grifo da autora].

Em sua dissertação de mestrado “Cruzando cercas sonoras, ocupando a música: Etnografia musical entre os Sem Terra”, BENZI (2014) investiga o papel da música como mediadora das relações sociais e também na construção das identidades em um assentamento do MST no interior do Paraná. Dentre outros aspectos, o autor destaca o embate que existe em relação ao tipo de música que é aceita dentro do movimento. De acordo com o autor, existe uma posição de repúdio a determinados tipos de música, caracterizadas como “lixo cultural” por parte dos intelectuais, professores e dirigentes do movimento.

Apesar disso, a crescente atuação de uma nova geração de Sem Terras, jovens que muitas vezes viveram ou tiveram contato constante com periferias e centros urbanos, traz à tona gêneros antes pouco ouvidos ou mesmo mal quistos no Movimento, como o Rap, Reggae, Rock e Funk. Desta forma, a chamada “Juventude Sem Terra” cruza cercas sonoras no MST, abre espaço para novas práticas e escutas musicais e ocupa espaços dentro e fora do Movimento com elas. (Ibidem, p. 79)

Outro aspecto que o autor aponta é o fato de que as “músicas de luta”, ou seja, as músicas produzidas por militantes do MST, em que a temática das canções aborda a luta pela terra, não faziam parte do cotidiano musical do assentamento em que ele realizou a pesquisa – fora algumas exceções. (Ibidem, p. 88)

MOSCAL (2015, p. 180) aponta o fato de que a formação dos jovens do MST não se dá somente na esfera política, mas também em outros setores, dentre os quais destaca a educação e as artes. A partir disso, ressalta o papel das canções em tais processos formativos, responsáveis pela elaboração de um “escuta militante”. De acordo com a autora, tal forma de escuta induz à seleção de músicas que tornam-se parte de um repertório militante, que difunde-se por todo o país. Dentre tal repertório, constam tanto canções compostas por militantes do movimento, quanto canções oriundas da indústria cultural que passam a ser assimiladas e utilizadas como canções militantes. Contudo, diante da formação de tal escuta militante, a autora remete-se ao fato de que nem todos no movimento escutam da mesma forma.

Durante a discussão aberta pelo professor, que falava sobre apreciação musical, Rodrigo aproveitou para fazer seu protesto em relação a uma parte dos militantes que tratavam a música (e os músicos) como algo secundário nas ações do Movimento. A argumentação dele era de que sempre eram chamados para fazer uma “musiquinha”, para animar alguma atividade, como se a prática musical não demandasse dedicação e atenção, do artista e do público. Segundo ele, o “povo” só

pensava em dançar e essa prática desvalorizava os esforços de militantes-artistas que constantemente buscam qualificação em suas práticas musicais. (Ibidem, p. 184)

Em tais momentos, em que a música cumpre a sua função de embalar os corpos para a dança, a escuta militante não está ativa, mas sim uma outra forma de escuta que segue caminhos distintos do discurso político: “uma escuta que se encanta mais com a voz do emissor que com o conteúdo do discurso.” (Ibidem, p. 186) Em seu artigo “‘Doçura e rebeldia’: notas sobre música, estética e política no MST” (MOSCAL, 2013, p. 52), a autora remete-se a vivências em assentamentos nos quais “a dança, especialmente a dança em pares, guia e promove uma unidade sem terra, mesmo que o discurso de suas letras não esteja no plano das canções engajadas.” A autora afirma que isso se dá devido ao fato de que alguns gêneros musicais são escolhidos não somente pelo seu cunho político, mas também por estarem relacionados com uma memória coletiva, onde o corpo e a experiência sensorial tomam o foco central, além de sua relação com o meio rural.

Assim como o movimento da nueva canción latino-americana trouxe os gêneros e ritmos do folclore, a exemplo da milonga e da cueca, em diferentes leituras, há também na produção musical sem terra uma busca por elementos da cultura popular como modo de marcar sua relação intrínseca com o homem do campo. Nesse sentido, não apenas a música de viola, de raiz, ou tradicional, mas também o forró, o baião e o xaxado constituem a base desse repertório, sendo constante a execução de canções de Luiz Gonzaga e Zé Ramalho, especialmente em eventos nacionais. (Ibidem, P. 52)

Contudo, a autora também refere-se ao fato de que, entre a juventude Sem Terra, outros gêneros tornam-se grandes motivadores, como o *rock* e o *rap*. Afirma que tem ocorrido uma dinâmica nas manifestações artísticas do MST, em que tem-se buscado uma atenção maior à forma, e não somente com o conteúdo político. (Ibidem, p. 57)

Na monografia “Indústria cultural: a influência da cultura de massa nas músicas ouvidas pelos jovens do Assentamento Virgilândia município de Formosa-GO”, Gideão Gomes Pereira realizou uma pesquisa sobre a influência da indústria cultural nos gostos musicais de jovens de um assentamento no estado de Goiás.

verificamos que todos responderam quais tipos de músicas eles ouvem, sertanejo universitário, funk, rock, rep, hip hop, gospel, reggae, romântico e sertanejo de raiz citado apenas por alguns. Isso demonstra que apesar de viverem no campo não são diferentes da juventude da cidade. Todas as respostas demonstraram a predominância da cultura industrializada das massas. (PEREIRA, 2013, p. 41)

O autor aponta que essa influência da indústria cultural nos gostos musicais dos jovens dos assentamentos é prejudicial, pois, através do conteúdo das letras das canções ouvidas, ocorre uma transformação no modo de ser e agir dessas pessoas. “Essa manipulação está impregnada na vida dos sujeitos a ponto de os mesmos negarem suas identidades camponesas e acharem que o lugar em que moram não é bom para se viver.” (Ibidem, p. 50)

Além dos trabalhos citados, também foi encontrada a referência ao artigo “Revolución y producción cultural del MST: Inicios de su alegorización en la música de la telenovela O Rei do Gado” (Huizar, 2006). Contudo, este artigo não estava disponível online.

1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL E MST

Foram localizados poucos trabalhos relacionando Educação Musical e MST. No artigo “Arte e Cultura na Reforma Agrária: uma Experiência de Educação Musical em Assentamentos.” CARNEIRO (2014) apresenta o relato de minicursos de música realizados com jovens de quatro assentamentos do interior de um estado do Nordeste brasileiro.⁹ Os cursos realizados foram de “Iniciação à percussão brasileira; Introdução à harmonia: prática de violão e contrabaixo; Construção, elaboração e iniciação ao pífano; Iniciação à leitura melódica utilizando a flauta doce; e Estudos básicos de bateria”, sendo os cursos organizados de acordo com as necessidades de cada assentamento. Os cursos foram realizados durante 3 dias em cada assentamento. De acordo com o autor, o curso de construção e iniciação ao pífano, “tinha como objetivo apresentar a jovens e adolescentes os conhecimentos e técnicas de construção de pífanos e flautas artesanais características do nordeste brasileiro” (IBIDEM, p. 6). No curso, os alunos aprenderam a construir os seus instrumentos e a tocar as primeiras notas.

No “Estudo da juventude no assentamento São Bento - Mirante do Paranapanema /SP: renúncia ou resistência ao território camponês?” (OLIVEIRA, 2011) o autor realiza uma pesquisa sobre os motivos para a saída de jovens do assentamento rumo às áreas urbanas. Em meio ao trabalho, Oliveira cita as políticas públicas do Estado, direcionadas aos jovens assentados. Dentre elas, está o Projeto Guri:

⁹ O autor não cita qual foi o estado onde ocorreu o projeto.

O projeto é uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, administrado por duas organizações sociais ligadas à Secretaria de Estado da Cultura. Possui 366 pólos distribuídos em 310 municípios pelo interior e litoral do estado, com mais de 40 mil jovens participando. Sendo considerado um dos maiores programas sociocultural do Brasil.

Criado no ano de 1995, oferece nos períodos de contra-turno escolar, cursos de iniciação e teoria musical, coral e instrumentos de cordas, madeiras, sopro e percussão. Possui o objetivo de promover a educação musical e a prática coletiva que visa o desenvolvimento humano das gerações futuras. (Ibidem, p. 54)

Por não ser o foco de seu trabalho, o autor não se aprofunda no projeto. Mas realiza uma crítica, devido à dificuldade dos jovens terem acesso à locomoção. “As aulas ocorrem aos sábados na cidade, onde em muitos lugares os jovens são impedidos de frequentar, devido à falta de transporte, pois este é de responsabilidade das prefeituras que alegam pouco orçamento para realizá-lo.” (Ibidem, p. 54) Após citar todos os projetos sociais destinados aos jovens, Oliveira reflete sobre a importância dos mesmos:

As boas iniciativas sejam de programas ou projetos devem elevar-se a políticas públicas de Estado garantindo o desenvolvimento e a reprodução social dos jovens do campo, ultrapassando o patamar de vontade de governo, pois é, necessário construir iniciativas consolidadas que possibilitem a construção de suas vidas, com garantias e perspectivas de desenvolvimento social. (Ibidem, p. 55)

Pelo exposto, pode ser considerado que a carência de políticas públicas para as populações do campo são vistas como um problema que interfere no desejo do jovem em permanecer ou não nos assentamentos.

Em sua Dissertação de Mestrado “Políticas públicas para a cultura do campo no Brasil”, PINTO (2015) investiga a ação das políticas públicas voltadas à cultura do campo no Brasil. Pesquisando dentre os 35 *Programas de Residência Agrária* que fazem parte do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, a autora identificou 3 que trabalham diretamente com a esfera cultural e artística: *Especialização em cultura popular, arte e educação do campo*, na Universidade Federal do Cariri (UFC), no Ceará; *Especialização em matrizes produtivas da vida no campo: formação em agroecologia e cultura*, na Universidade de Brasília (UNB), campus de Planaltina (DF); *Especialização em arte no campo*, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (PINTO, 2015, p. 103-105).¹⁰

¹⁰ Além desses, a autora cita ainda outros cursos: “A pesquisa identificou também outros cursos que trabalham com a dimensão cultural no campo: o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da

Apesar da presença de tais cursos a autora afirma que “não há no país nenhuma política sistemática pensada especificamente para a cultura do campo; o que existe são ações e programas com objetivos de outra natureza que acabam abrangendo o desenvolvimento cultural das populações campestres” (Ibidem, p. 7). A autora propõe que políticas de longo prazo deveriam ser pensadas diretamente para as populações do campo:

Nessa relação intrínseca entre cultura e educação, no processo de conhecimento da realidade rural, entende-se as políticas públicas para a cultura do campo como práticas políticas, pensadas e repensadas permanentemente, a partir das especificidades da existência social das populações do campo, sendo potencialmente capazes de enfrentar os desafios históricos e as situações-limite, em favor de mudanças culturais reais (Ibidem, p. 70).

A pesquisa pelos termos “Educação no Campo” e “Educação musical” resultou em dois trabalhos que tiveram como foco a educação musical, oriundos de cursos de Licenciatura em Educação no Campo:

- *“Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência”* (PEREIRA, 2015). A pesquisa aborda a presença da Educação Musical dentro do curso de Licenciatura em Educação no Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (LEDUCAMPO), do qual são alunos pessoas vindas das áreas rurais, visando formá-las para lecionarem nas Escolas Rurais. De acordo com a autora, a presença da Educação Musical no currículo da Licenciatura se deve ao fato de que a música exerce um papel importante na construção e fortalecimento das identidades. Dito isso, a inserção de tal disciplina nas Escolas Rurais traz como eixo a formação do sujeito.

o intuito maior foi o de articular mudanças no interior da escola, e, por sua vez, melhorar a qualidade do ensino de forma a assegurar ao indivíduo uma formação adequada e que priorize o exercício da cidadania. Fica claro, portanto, que o diálogo com as culturas e o uso e função da música no contexto explicitado não é, de forma

Universidade de Brasília (UnB), que tem duas habilitações, sendo uma delas em linguagens, e teve início em 2007 com 60 vagas; o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, com uma linha de pesquisa de mestrado em Educação, Saúde e Cultura, na UNESP, campus em São Paulo, que teve início em 2013; o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), nos campus de Arraias e Tocantinópolis, com 240 vagas, que teve início em 2015.” (Ibidem, p. 105)

“Em 2008, registra-se um curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que contou com 36 alunos de 10 estados brasileiros, formados para atuar como arte-educadores nas comunidades rurais. Além de ser o primeiro curso do Pronera no Piauí, foi a primeira turma de arte-educadores do Programa. O curso levou mais tempo do que o previsto para sua finalização, por conta de problemas burocráticos.” (Ibidem, p. 102)

alguma, entendido como efeito de entretenimento, mas, sim, uma conscientização de que a música é detentora de conhecimentos que promovem experiências estéticas e também humanizadoras (PEREIRA, 2015, p. 5).

A autora cita atividades de escuta e criação de *paisagens sonoras*, realizadas na Universidade e, posteriormente, nas Escolas Rurais onde alguns dos Licenciandos lecionam.

Uma das alunas do curso da LEDUCAMPO teve a possibilidade de colher material gráfico dos seus alunos e expressou surpresa ao relatar como foi realizar em sala a atividade e como foi positiva a resposta dos alunos ao sentirem que podiam, a partir de propostas artísticas e de uma escuta direcionada, criar sua própria arte e conseqüentemente suas próprias músicas. (Ibidem, p. 8)

De acordo com a autora, o objetivo de trabalhar com paisagens sonoras tem como objetivo produzir reflexões de suas práticas musicais por parte dos licenciandos, além de possibilitar o acesso a outros repertórios e refletir sobre outras possibilidades de relação com a música. (Ibidem, p. 9)

- “*Música no currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*” (SILVA, 2012). Em sua comunicação, a autora aborda a forma como ocorre o ensino da educação musical dentro da disciplina Arte Educação Aplicada ao Campo, do curso de Licenciatura em Educação no Campo, oferecido pelo Instituto Federal do Pará. O objetivo do trabalho foi o de capacitar professores das escolas do campo do Pará, quer possuam ou não possuam experiência em educação musical a desenvolverem práticas musicais prazerosas em suas comunidades. Além de valorizar os saberes musicais que os professores já possuíam, a autora trabalhou também com *paisagens sonoras*, baseando-se nas ideias do compositor e educador canadense Murray Schafer e com práticas musicais envolvendo canto e instrumentos musicais construídos com materiais recicláveis e coletados na natureza.

Como pode ser observado, em ambos os trabalhos, houve uma preocupação em se trabalhar com formas pouco comuns de fazer e vivenciar a música. Ao meu ver, isso aponta para a abertura em direção a outras maneiras de realizar a educação musical nas áreas rurais, tendo como foco o estímulo à sensibilização sonora e também ao interesse por novas estéticas musicais.

1.3 PIFE E EDUCAÇÃO MUSICAL

Além das buscas relacionadas ao MST e música, realizei também uma busca por trabalhos envolvendo o pífano e a educação musical. Fora o trabalho “Arte e Cultura na Reforma Agrária: uma Experiência de Educação Musical em Assentamentos.” CARNEIRO (2014) citado anteriormente, foram encontradas mais 4 pesquisas.

No Trabalho de Conclusão de Curso “Seu João Do Pife: o pífano e sua contribuição para a educação musical”, CAMORLINGA (2010) analisa as práticas pedagógicas do tocador e construtor de pifanos João do Pife, de Caruaru (PE). Para tal, o autor realizou observações participantes de aulas com alunas de cerca de 12 anos, que aprendiam a tocar o pífano há 1 ano. De acordo com o autor, o ensino se baseia principalmente na observação e na imitação. “O professor, baseado no modo em que vivenciou e aprendeu, mostra a maneira correta de tocar ao aluno para que este se corrija e reproduza corretamente.” (Ibidem, p. 27) Além disso, Camorlinga aponta o fato de que o repertório musical trabalhado nas oficinas é de origem tradicional.

Na dissertação “Fé no Pife: as flautas de pífano no contexto cultural da banda cabaçal dos Irmãos Aniceto”, MENDES (*op. cit.*) realizou uma etnografia da banda cabaçal dos Irmãos Aniceto, da região do Cariri Cearense. A banda existe desde o século XIX¹¹ e é formada basicamente por membros de uma mesma família, que transmitem seus conhecimentos de geração em geração. Além de observações e registros de performances do grupo, o pesquisador colocou-se na situação de aprendiz do pífano para conhecer, de forma empírica, o instrumento musical. Em suas observações, Mendes constatou que não existe uma organização metodológica para o ensino do pífano, e que as crianças da família não são convidadas para aprender a tocar, que o interesse em aprender deve partir delas. (Ibidem, p. 35) O autor aborda também a questão do tempo em que se dava a aprendizagem:

Em nossa conversa inicial, estabeleci os dias da semana e o tempo de duração de uma hora-aula. Contudo, com o passar do tempo, percebi que o mestre não tinha a menor preocupação com o tempo que durava a aula, e a única coisa que deveria avisá-lo era o dia da semana e o período (geralmente à tarde) que nos encontraríamos para o novo ensino. Ao menos no âmbito que frequentei a casa do mestre Antônio, não havia relógio, e de todas as aulas, nenhuma vez o mestre perguntou-me as horas ou comentou o quanto havia corrido do tempo de aula. O

¹¹ (Ibidem, p. 71)

tempo de duração da aula ficava a cargo do quanto eu suportava aprender naquele dia. Eu dizia quando estava suficiente e encerrávamos a aula (Ibidem, pp. 35-36).

Além disso, o pesquisador discute a maneira como se desenvolveu a relação ensino e aprendizagem, de modo a ocorrer uma compatibilidade entre as formas de aprender compreendidas pelo mestre do Cariri e o aprendiz do mundo urbano:

Houve também uma adaptação na maneira que o mestre ensinava as músicas. O mestre tocava a música toda e dizia: “É assim, agora você toca”. Essa é a maneira com que ele estava acostumado a ensinar. Tocando em ambientes familiares por anos até que algum deles resolvesse aprender e pegasse o instrumento já conhecendo as músicas. Eu, sem absorver quase nada do que havia tocado, pedia para que ele repetisse, mas agora apenas um pedaço. Com o tempo, o mestre foi entendendo que eu não aprenderia se ele tocasse a música toda de uma vez só. Então começou, aos poucos, a tocar a música mais fragmentada e mais lenta. Esta é a forma que eu conseguia aprender. À maneira urbana. Como se usasse os recursos de play e pause em aparelhos eletrônicos que reproduzem uma mídia musical, ou seja, um aprendizado condicionado à lógica da divisão do todo em partes e a compreensão do geral a partir do particular (Ibidem, p. 36).

De tal maneira, o autor nos leva a refletir sobre a necessidade de ocorrer um ensino que não seja pressionado pelo tempo, para que se efetive o aprendizado do instrumento, e também que possibilite ao professor se adaptar às necessidades da turma.

DA SILVA (2010) também estudou os processos de aprendizagem envolvidos no ato de ensinar a tocar o pife. Em sua dissertação “‘SEU ZÉ, QUAL É A SUA DIDÁTICA?’ A Aprendizagem musical na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília” a autora pesquisou os processos pedagógicos presentes na oficina, da qual participou primeiro como aluna e depois como pesquisadora. Até o momento em que realizou a pesquisa, a oficina já tinha ocorrido em 4 edições, entre os anos de 2007 e 2009, com duração de vários dias ou semanas, de modo a configurar-se como uma proposta de ensino com continuidade. (Ibidem, p. 12). Da Silva constatou que

[...] as práticas e formas de aprendizagem que lá ocorrem são diversas e complementares, entre elas a experimentação, a observação, a imitação, a elaboração de notação, a aprendizagem em grupo e outras. Embora os alunos utilizassem, por iniciativa própria, os recursos da notação e de filmagens, a prática do ‘tirar de ouvido’ e a aprendizagem via relação mestre-aprendiz se mostraram aspectos preponderantes [...] (Ibidem, p. 6)

A autora relata sobre o processo de aprendizagem em grupo, abordando a questão da execução musical, que vai se construindo no decorrer das oficinas:

Aquela situação, que inicialmente parecia caótica, ia ao longo do tempo tomando um sentido na minha aprendizagem do pífano, e posteriormente, na observação dos alunos. No momento de tocar a música com Zé do Pife e os colegas, a aprendizagem ocorria em grupo. Era o momento em que se tocava a música como ela é, em tempo real, ou pelo menos, tentava-se. Individualmente, algumas notas saíam corretas, outras não, outras nem mesmo eram emitidas, mas em grupo, a música acontecia. (Ibidem, p. 108-109)

De acordo com a autora, essa maneira de aprender permitia aos alunos que eles desenvolvessem diversos aspectos antes mesmo de chegar às notas.

aprendiam-se, aos poucos e na prática, as estruturas das músicas, as repetições, as pausas, o final; e mesmo a treinar o sopro e a tocar em grupo. Percebia que, nesses momentos, Zé do Pife e os alunos não estavam tão preocupados com o erro em si, ou com a nota individual que não saía, mas sim, com o todo, o conjunto tocando. Posso dizer, pela minha própria experiência, que a cada aula os alunos pareciam aprender uma, duas, três notas a mais, e iam descobrindo onde colocá-las na música. (Ibidem, p. 109)

A pesquisadora também relatou que, além das oficinas de prática musical, ocorreram também oficinas de construção dos pifes, denominada de “Oficina de Furos”:

O fato de se aprender a construir o pífano na OP [Oficina de Pifanos], além de tocá-lo, pode ser visto como algo que a distinga de outras oficinas e aulas de música. Talvez esse aspecto seja algo característico de certas práticas e manifestações populares onde quem constrói o instrumento é a mesma pessoa que o toca. Os pifeiros nordestinos ‘tradicionais’ são eles mesmos quem toca e quem constrói seus pifanos, alguns inclusive constroem os instrumentos de percussão, como é o caso de João do Pife de Caruaru (Ibidem, p. 136).

De acordo com a autora, essa etapa foi vista com bastante entusiasmo pelos alunos. Além disso, comenta sobre o pequeno custo para se produzir o instrumento, o que o torna de fácil acesso para pessoas de baixo poder aquisitivo. Sobre a maneira de ensinar de Zé do Pife, a autora constatou que ela foi se transformando com o passar do tempo, adaptando-se às necessidades e solicitações da turma (Ibidem, p. 156-157). Em sua revisão de bibliografia, a autora citou a pesquisa “Musicalização com mestres do sertão de Pernambuco”, de Sandroni, Barbosa e Vilar, do ano de 2008, porém não conseguiu localizar a o trabalho em pesquisas na internet, somente referências à ele. De acordo com a autora, tal pesquisa foi a única que ela encontrou que “abordava, de forma mais consistente e especificamente o ensino e aprendizagem do pífano.” (Ibidem, p. 61).

No artigo “O uso do pífaro industrializado na iniciação de crianças à flauta transversal”, como o próprio título já aponta, SAMPAIO (2010) defende a utilização do pífaro industrializado nos estágios iniciais do aprendizado da flauta transversal, devido às suas facilidades técnicas. Tais aspectos técnicos envolvem a maneira de segurar o instrumento, a embocadura, ataques com golpes de língua e o dedilhado. (Ibidem, p. 46). Para isso, o autor selecionou 35 músicas, dando prioridade ao repertório brasileiro, organizadas de modo a desenvolver um aprendizado progressivo. Uma das vantagens apontadas pelo autor está no tamanho dos pífaros, bem menores que a flauta transversal. De acordo com Sampaio, o tamanho da flauta transversal gera muitas dificuldades para crianças muito novas (entre cinco e nove anos). “Na fase inicial de aprendizagem, frequentemente, as crianças têm dificuldades para sustentar o instrumento na posição própria para tocá-lo e, por isso, costumam levar algum tempo para se adaptarem de forma razoável.” (Ibidem, p. 46). O autor explica as diferenças do pífaro industrial em relação ao pife artesanal, afirmando que a escolha pelos industriais está no fato de que estes possuem semelhanças maiores em relação à flauta transversal, tanto na produção do som quanto nos dedilhados utilizados. Assim sendo, Sampaio aponta sobre a pertinência do desenvolvimento de uma metodologia de ensino para o pífaro, visando a utilização do instrumento na iniciação à flauta transversal. Podemos então afirmar que o aprendizado do pífano artesanal diz respeito a um instrumento específico, com fim em si mesmo, de modo distinto ao que o autor propõe para o pífaro industrializado.

2 METODOLOGIA

2.1 MINHA ENTRADA EM CAMPO

Apesar de ter um contato constante com a natureza, sou uma pessoa urbana. Tenho várias árvores plantadas e horta, no terreno em que moro, num bairro em que os sons naturais ainda se sobressaem frente aos ruídos da cidade. Mas os afazeres profissionais não se dão no bairro e sim nas regiões mais urbanizadas de Florianópolis, onde, mesmo que seja uma cidade que ainda apresente várias áreas verdes, mesmo assim imperam os efeitos da concentração populacional, tal qual o trânsito intenso de automóveis, com a poluição sonora e atmosférica características.

Assim sendo, enveredar pelos ambientes rurais nos quais situam-se os assentamentos, com a vastidão dos campos e matas, a ausência de iluminação pública, possibilitando a redescoberta de estrelas ocultas nos céus da cidade pela luz dos postes, a distância que separa uma casa da outra, tudo isso marcou-me de forma positiva.

Além dos espaços físicos, marcou-me muito também a relação com as pessoas junto às quais convivi, dentro dos assentamentos. Em todos eles eu conheci pessoas muito hospitaleiras, receptivas, interessadas em aprender e trocar informações. A convivência, durante os momentos de aula, nos intervalos, nas conversas com as lideranças de cada Brigada¹², a maneira como os jovens se auto-organizavam, me possibilitaram a experiência de formas de relação interpessoal onde os valores comunitários estão adiante dos interesses individuais.

Estar nesses locais como um estudante de licenciatura em música, professor de música na rede Municipal de Ensino e músico-compositor, permitiu-me refletir muito sobre a educação musical, as relações sociais e o fazer musical, como discutirei no decorrer do trabalho.

¹² Existe uma estrutura organizacional no MST que o interliga do nível micro ao macro, de modo que cada assentamento tem um contato com a Direção Nacional do Movimento. Em cada Estado existem subdivisões regionais, que são as Brigadas. Cada Brigada é composta por vários assentamentos e conta com uma coordenação geral, responsável por resolver os problemas e necessidades dos assentamentos vinculados à Brigada.

2.2 O CAMPO DA PESQUISA

2.2.1 O cenário e o público

O cenário deste estudo é constituído de seis localidades distintas: seis assentamentos em municípios situados no interior do Estado de Santa Catarina. Os locais dos assentamentos e a quantidade de alunos presentes em cada oficina podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Locais e datas em que ocorreram as oficinas, incluindo a quantidade de alunos.

Datas	Assentamento	Município	Quantidade de Alunos
02 e 03/04/2016	Conquista na Fronteira	Dionísio Cerqueira	12
14 e 15/05/2016	25 de Julho	Catanduvas	07
28 e 29/05/2016	José Maria	Abelardo Luz	17
11 e 12/06/2016	Hermínio Gonçalves dos Santos	Caçador	10
25 e 26/06/2016	Pátria Livre	Correia Pinto	13
09 e 10/07/2016	Butiá	Rio Negrinho	19

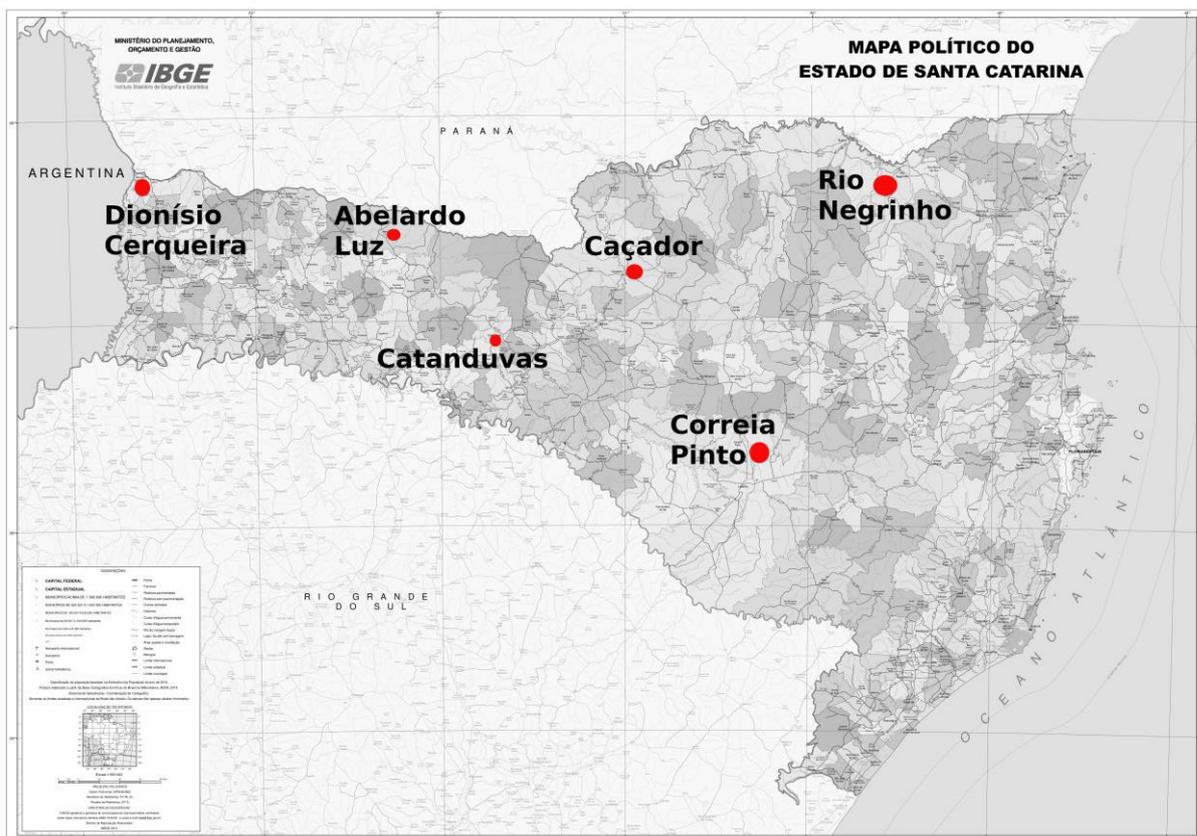
Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Os assentamentos situam-se em locais bem distantes uns dos outros, de modo que, durante o tempo em que ocorreram as oficinas, percorremos grande parte do estado. A maior parte das viagens foi realizada de noite. Às vezes saíamos de dia de Florianópolis, e chegávamos ao assentamento de madrugada, como foi o caso de nossa primeira viagem, rumo à Dionísio Cerqueira, município que faz fronteira com a Argentina, situado à 716 Km de Florianópolis:

Após 12 horas de viagem de carro, partindo de Florianópolis, chegamos ao Assentamento “Conquista na Fronteira”, às 2h30min do dia 02/04/16. Apesar do cansaço devido ao longo trajeto, eu não consegui dormir durante nenhum instante, devido à ansiedade de chegar em um lugar novo e pela expectativa de iniciar a primeira oficina no dia seguinte. Havíamos pegado a Camila, do Setor de Educação do MST em Chapecó. Ela nos orientou sobre o caminho para se chegar no Assentamento, se esforçando para localizar no escuro a estrada que deveríamos tomar. Chegando, na escuridão da madrugada, já pude perceber a exuberância da mata que margeava a estrada de terra, iluminada somente pelos faróis do automóvel e pela lua minguante. (Diários de Campo, 02 abr. 2016)

A Figura 2 mostra a localização dos assentamentos no Estado de Santa Catarina. Cada município está marcado com um ponto vermelho.

Figura 2 – Localização dos Assentamentos no Estado de Santa Catarina



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa político-administrativo de Santa Catarina**. Disponível em <<http://mapas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2016. Editado pelo autor.

Cada local visitado apresentava características próprias. Alguns apresentavam mais estrutura que outros, como alojamentos, salas informatizadas, por exemplo. Mas para a oficina que ministramos, o essencial era possuir um espaço para fazer fogueira, utilizada na construção dos pifes, e um local para realizar o recital didático e as explanações teóricas. O que estava presente em todos os locais era a beleza e a tranquilidade do ambiente rural e a exuberância da natureza ao redor. Todos os assentamentos são localizados em regiões afastadas das áreas urbanas, sendo que, em alguns locais, trafegamos durante bastante tempo por áreas rurais antes de chegar aos assentamentos. Outro aspecto com que tivemos que lidar foi com a intensidade do frio na região de alguns assentamentos. No caso de Matos Costa, por

exemplo, a oficina teve que ser transferida para Caçador, devido ao frio intenso. Mesmo assim, em Caçador, nos deparamos com temperaturas muito baixas.

O dia seguinte amanheceu com todo o campo coberto pela geada. De acordo com os moradores, devia estar fazendo -8°C . Uma garrafa que ficou dentro do carro estava com a água completamente congelada. No caminho para o local onde ocorreu a oficina, nos deparávamos com poças de água congeladas no chão. Chegando ao local, começamos a organizar os materiais necessários. Não havia chegado nenhum aluno ainda. O espaço tratava-se de uma grande e velha casa de madeira, com uma sala ampla, pouco iluminada, uma cozinha e banheiros inacabados. O frio beirava o insuportável. Devido à temperatura, o clarinete do Gustavo travou de um jeito que não foi possível utilizá-lo. (Diários de Campo, 11 jun. 2016)

O público de nossas oficinas era composto basicamente de jovens assentados. Dentre os jovens, havia 50 bolsistas, encarregados da parte organizacional das oficinas nos assentamentos. Os bolsistas eram jovens assentados que recebiam uma verba do *Projeto Residência Jovem*, na forma de bolsa, e também tinham o compromisso de participar das oficinas. A escolha por trabalhar com jovens seguiu a orientação do projeto “Residência Jovem”, ao qual as oficinas estavam vinculadas. De acordo com o Estatuto da Juventude, “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Contudo, também tivemos pessoas mais novas e mais velhas participando das oficinas em alguns dos assentamentos. Em Correia Pinto, por exemplo, tivemos a participação de algumas crianças, que se envolveram bastante na atividade de construção dos pífanos. Apesar disso, utilizarei às vezes o termo “jovens” para me referir aos alunos de maneira geral, deixando claro que em alguns assentamentos tivemos alunos de outras faixas etárias.

Apesar de viverem em áreas rurais, a influência dos costumes urbanos é visível entre os jovens dos assentamentos. O uso de *smartphones* é bastante corriqueiro. Padrões de moda no vestuário também foram percebidos, como bonés de aba reta e camisas de bandas musicais (como *The Rolling Stones* e *Slipknot*, por exemplo).

2.2.2 As oficinas e os recitais didáticos

Cada oficina teve a duração de um dia e meio. Sempre começavam no sábado de manhã e terminavam no domingo, antes do almoço. Como a coordenação do projeto “Residência Jovem” optou por apenas uma ida a cada assentamento, eu e meus colegas

decidimos realizar um trabalho intensivo, de modo a disponibilizar recursos para que os alunos pudessem continuar seu estudo após o fim da oficina. De maneira geral, cada oficina estava dividida em quatro momentos: introdução teórica, construção dos pífanos, recital didático e prática do instrumento.

O primeiro momento, de caráter teórico, envolvia os seguintes aspectos: história e organologia das flautas; comparação dos pífanos com outros instrumentos musicais; e aspectos técnicos de colheita e tratamento do bambu para a confecção dos pífanos. Esse momento ocupava a manhã de sábado, sendo que geralmente os alunos já começavam a praticar a embocadura do instrumento no final da manhã. O segundo momento, que tratava da construção dos instrumentos já tinha seu início também na manhã de sábado, com a seleção e limpeza dos bambus que seriam transformados em pífanos. O período da tarde era dedicado à construção, que envolvia a perfuração da embocadura, afinação da nota fundamental, cálculos para perfurar os orifícios das notas da escala musical, perfuração dos orifícios dos sons (Ver Figura 3), afinação da escala musical e acabamentos.

Figura 3 – Processo de perfuração dos pífanos com ferro quente, em Abelardo Luz



Fonte: Acervo pessoal de imagens. Fotografia de Fabíola Rubas Giroto (2016)

O período da noite era dedicado ao terceiro momento da oficina: o Recital Didático (Ver Figura 4). O foco deste momento era o de esclarecer alguns conceitos relacionados à prática e escuta musical, além de proporcionar momentos de vivência estética. Para isso, nos utilizávamos tanto de pífanos construídos por nós, quanto de outros instrumentos musicais, como a rabeca, violão, flauta transversal, clarinete, pandeiro e bandolim. O repertório era composto de músicas de nossa autoria, criadas para o nosso grupo musical, o “Trio Ribeira”, e também músicas de outros autores.

Figura 4 – Jovens assistindo ao recital didático, em Abelardo Luz



Fonte: Acervo pessoal de imagens. Fotografia de Fabíola Rubas Giroto (2016)

Através dos exemplos musicais, discutimos com os alunos os conceitos de *ritmo*, *harmonia* e *melodia*. Discutíamos também as diferenças entre a canção e a música instrumental, propondo experiências de imaginação com os jovens. Uma das propostas era a de que, após ouvirem uma música instrumental, cada um dissesse o que tinha sentido. Depois de realizados os depoimentos, tocávamos a música novamente, acompanhada de uma letra e

depois discutíamos os resultados. Outra experiência realizada nos recitais era a de uma vivência estética envolvendo contação de história e música instrumental. Eu explicava para os alunos que iria contar uma história e que todos deveriam ficar de olhos fechados imaginando. Após o fim da história, tocávamos uma música instrumental (que serviu de inspiração para a história) e os alunos ficavam ainda de olhos fechados, imaginando a história contada anteriormente, enquanto ouviam a música.

A manhã dos domingos era dedicada ao quarto momento da oficina, que envolvia o treinamento para a execução dos pífanos. Estavam presentes nesta etapa as seguintes atividades: Alongamento; respiração; postura corporal; embocadura; digitação; articulação; leitura de tablatura para os pífanos; e prática de uma melodia (Ver Figura 5). A melodia ensinada é a música “Floriô”, do compositor Zé Pinto. Escolhemos tal música pois ela faz parte do repertório tradicional do MST, além de apresentar pouca dificuldade para a execução. A música também foi utilizada nos recitais didáticos, num arranjo para dois pífanos e bandolim.¹³

Figura 5 – Aprendendo a tocar o pife, em Correia Pinto



Fonte: Acervo pessoal de imagens. Fotografia de Fabíola Rubas Giroto (2016)

¹³ É possível assistir à performance da música realizada pelo Trio Ribeira em Abelardo Luz através do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=MEhb7IAFVX8>> Acesso em 18/09/2016.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho iniciou com a coleta de dados nos assentamentos. Contudo, enquanto estive nos assentamentos, cumpria a minha função de professor/oficineiro. Algo com que tive que lidar em minha ida a campo foi a dificuldade em realizar a separação entre professor e pesquisador. Aliás, apesar de eu saber que iria escrever meu TCC sobre as oficinas, durante o momento em que as realizei, junto com meus colegas, não consegui me colocar como pesquisador, estando completamente envolvido na atividade de ensinar. Para Ludwig (2009, p. 56)

O posicionamento de separação ou distanciamento do objeto pesquisado revela-se muito difícil e até impossível de ser assumido. O objeto de estudo nas ciências sociais e humanas são pessoas, ou envolvem pessoas, as quais são totalmente diferentes dos objetos de estudo das ciências naturais. Muitas vezes o próprio pesquisador faz parte do objeto estudado.

Sendo este o meu caso, o de fazer parte do objeto estudado, quando colocado na posição de pesquisador, trabalhei com a consciência da dificuldade de realizar tal distanciamento. Mesmo assim, busquei agir com imparcialidade durante a análise dos dados.

Devido a limitações de tempo e de deslocamento, para realizar esta pesquisa tive que recorrer aos registros realizados durante as oficinas, que envolveram diários de campo, fotografias e alguns vídeos. Tais registros auxiliaram no processo de reavivar a minha memória sobre como se deram as oficinas. De tal maneira, uma das técnicas de pesquisa utilizadas foi a análise documental.

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas. (Ibidem, p. 63)

O autor ainda alerta para o fato de que tal técnica de pesquisa dá uma liberdade interpretativa muito grande ao pesquisador. Portanto, sugere que a análise seja realizada com autocrítica. (Ibidem, p. 64)

Os registros escritos, em forma de diários de campo, foram convertidos posteriormente em um relatório, que foi entregue para a coordenação do projeto “Residência Jovem”. Gibbs

expões, em seu livro “Análise dos dados qualitativos”, a importância de o pesquisador trabalhar com um diário de campo, conforme a citação abaixo:

Muitos pesquisadores mantêm um diário ou um caderno de notas no qual registram suas idéias, discussões com colegas, noções sobre o próprio processo de pesquisa e qualquer outra informação pertinente ao processo como um todo e à análise dos dados. Essa é uma idéia muito boa para qualquer pesquisador em qualquer etapa do caminho (GIBBS, 2009, p. 45).

Ressalto ao leitor que, por esta razão, optei por utilizar trechos de meus diários de campo, para desenvolver o meu argumento. Assim sendo, minha escrita é inspirada em procedimentos de cunho etnográfico, que se caracteriza pela descrição densa e detalhada, dando voz ao objeto da investigação (GEERTZ, 1988); neste caso, as oficinas de pífanos, os jovens participantes das oficinas e o seu contexto. Contudo, é importante deixar claro que não se trata de uma etnografia, pois estivemos em cada comunidade por um curto período de tempo, de modo que não foi possível realizar um acúmulo descritivo de detalhes que possibilitassem “revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo.” (ANGROSINO, 2009, p. 31)

Outra técnica de pesquisa foi a entrevista não-estruturada. A entrevista é “uma técnica de investigação baseada em perguntas que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas.” (LUDWIG, *op. cit.*, p. 65). A entrevista se caracteriza como não-estruturada quando “consta com questões abertas, sem rigidez de seqüência e número reduzido.” (Idem). As entrevistas foram gravadas em vídeo, com o consentimento dos alunos, e depois transcritas para utilização dos dados. Tais vídeos visavam fazer avaliações das oficinas, junto aos alunos, sendo que nós (professores) também emitíamos nossas opiniões sobre os processos, complementando e respondendo aos comentários dos alunos, ao final dos depoimentos deles.

Os registros em vídeo de depoimentos de alunos sobre as oficinas foram realizados em quatro assentamentos: José Maria (Abelardo Luz), Hermínio Gonçalves dos Santos (Caçador), Pátria Livre (Correia Pinto) e Butiá (Rio Negrinho). As entrevistas foram realizadas após o final de cada oficina, com todos os participantes. Foi solicitado que eles dessem seus depoimentos, de forma livre, sobre os pontos positivos e negativos da oficina: se foi ao encontro de suas expectativas, e o que poderia ter sido diferente, além de impressões sobre os conteúdos ministrados.

Optei por manter o anonimato dos entrevistados, atribuindo-lhes denominações numéricas, mantendo contudo o nome do município em que se realizou a entrevista, e o gênero do(a) entrevistado(a). Por exemplo: (Aluno 1, Dionísio Cerqueira); (Aluna 5, Rio Negrinho).

Como trabalhei com impressões dos alunos sobre as oficinas, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. “A pesquisa qualitativa pode ser conceituada como uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos e objetos.” (LUDWIG, *op. cit.*, p. 56).

Após a coleta dos dados, realizei a revisão de literatura, conforme relatado no capítulo 2. Em seguida, desenvolvi a fundamentação teórica, a categorização dos dados obtidos através dos diários de campo e vídeos e, finalmente o cruzamento dos dados com o referencial teórico.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como as oficinas ocorreram dentro do ambiente cultural do MST, considero importante compreender qual visão de cultura que é afirmada pelo movimento. De acordo com o Coletivo Nacional do Setor de Cultura e Educação do MST (BOGO, 2006, p. 3), a concepção de cultura, para o Movimento é muito mais ampla que somente as atividades artísticas:

Em geral, temos uma falsa idéia ao identificarmos a questão da cultura apenas como atividades culturais de nossa sociedade relacionadas com nossa tradição musical, do teatro e da pintura. Na verdade, a questão da cultura é muito mais abrangente, está relacionada com todas as nossas atividades quotidianas; nossos hábitos, nossos costumes, nossas tradições, nossas inovações. Está relacionada com toda nossa vida.

A relação entre os diversos aspectos que envolvem a cultura para o MST, está baseada na ideia de *organicidade*: “Acontece que as características do MST não admitem que se faça uma coisa isolada da outra. Por isso é que dizemos que no MST temos a cultura da organicidade, que nada mais é que a ligação de uma parte, de uma atividade com outra.” (Ibidem, p. 5). Assim sendo, dentro do Movimento não há separação entre qualquer ação, sendo que a meta é a de que tudo o que é feito busque um objetivo consciente: “O que precisamos fazer é tornar esses gestos do cotidiano em conscientes, para que analisemos tudo que fazemos, se contribui ou não para o melhoramento da vida e da organização social.” (Ibidem, p. 5).

Junto com tal concepção mais ampla do que seja cultura, o Movimento afirma a importância de valorizar a cultura que é criada e vivenciada fora dos meios urbanos e consumistas.

Há uma hegemonia política ideológica e (também) cultural, do *modus vivendi* burguês, do consumismo, de valorização apenas das coisas que acontecem na cidade. Como se a urbanização, como se as atividades que acontecem nas metrópoles fossem as únicas importantes para nosso povo. Pior, está em curso um modelo agrícola que marginaliza o meio rural e inviabiliza a agricultura familiar e as comunidades rurais esparramadas pelo nosso imenso território. Nesse contexto, discutir então a questão da cultura adquire um significado político e ideológico muito importante, pois a resistência a essa ofensiva neoliberal está relacionada também à cultura, aos nossos costumes e valores do meio rural e do MST como movimento social. (Ibidem, p. 4)

Assim sendo, a busca por uma produção cultural que vá em direção aos interesses do meio rural é vista como uma maneira de lutar contra a dominação ideológica do neoliberalismo. Para PELLANDA (IN McLAREN, 2001, p. 11), tal dominação ocorre através de um processo de “auto-opressão” em que os castigos físicos são substituídos pela “colonização da alma”:

Nessa forma, há uma captura do desejo, da capacidade de invenção da vida, da capacidade de simbolizarmos, da capacidade de ser com o outro e, principalmente, de nossa capacidade de construir conhecimento, capacidade esta que se confunde com o próprio processo vital. Enfim, há um controle contínuo, invasivo, que penetra o mais fundo da alma. Marca-se agora a alma que é invadida por imagens e pensamentos que não são nossos.

Uma das consequências de tal processo é a “homogeneização das consciências”, que pode ser compreendida como a abolição da diferença, da singularidade.

A cultura dominante, apoiada nas mídias, trabalha no sentido do igual, do homogêneo, da repetição. As consequências desse mecanismo são muito graves; vamos perdendo sensibilidade. Se a “modernidade é a doença do olhar”, pois olhamos sem ver, a contemporaneidade é a doença do gosto, do tato, do ouvir etc. Por esse caminho, entram os pacotes prontos para nos produzir, para capturar nossos desejos. A mídia diz como deve ser nosso corpo, o que devemos comer, como devemos amar, nossas formas de lazer etc. Corpos iguais, almas iguais, sujeitos colonizados. (Ibidem, p. 19)

Opor-se a essa forma de homogeneização trata-se então de uma forma de defesa e manutenção das culturas locais contra um modelo hegemônico de dominação ideológica.

Mas o que faz com que os *Sem Terra*, possam ser considerados um grupo cultural específico? De acordo com Bogo (*Op. Cit.*, p. 22), “Sem Terra deixa de ser categoria social para tornar-se nome próprio quando identifica um grupo social que decidiu ser sujeito para mudar de condição social através da organização política, forjando daí sua própria identidade, com ideologia e valores.” O autor afirma que a reforma agrária possibilita um religamento com raízes culturais cortadas no passado, e que, através do retorno à vida rural, ocorre um religamento coletivo e comunitário de tais raízes. (Ibidem, p. 18). A intenção em forjar essa identidade tem como objetivo a realização de uma pedagogia militante:

O desenvolvimento da cultura em uma organização como o MST deve estar em sintonia com os objetivos estratégicos para que, de fato, se consiga implementar as

mudanças estruturais que se pretende. Este esforço deve transformar-se em valores permanentes conformando comportamentos em novas condutas.;" (Ibidem, p. 91)

De tal maneira, compreende-se que o MST apresenta uma expectativa bem clara da maneira como a arte deve ser utilizada dentro do Movimento. "A arte, a estética e demais expressões devem estar a serviço da educação ideológica dos trabalhadores. Cada vez mais devem ser incentivadas pelos militantes e dirigentes." (BOGO, 2006, p. 91)

Um momento do cotidiano do MST em que podemos vislumbrar a interligação entre a arte e a política é a *mística*. Como dito anteriormente, as místicas são ações culturais envolvendo dramatizações, música e poesia que buscam ilustrar algum evento relevante para a luta política.

As místicas realizadas pelo Movimento são um exemplo de como objetivos e fatos históricos da *luta* são ativados através de uma linguagem que mescla recursos artísticos e religiosos, em um ritual proposto para provocar sentimentos coletivos. Observá-las é também ser tomado pelas emoções que elas acionam. A *pertença* ao Movimento se constitui neste ideário, presente não só na mística, mas em todas as formas de expressão *sem terra*. A coragem para lutar, necessária aos homens e mulheres que ingressam em suas fileiras, são articuladas neste ideário, que pressupõe ações e desejos coletivos. [Grifos da autora] (MOSCAL, 2010, p. 35)

ZACCHI, em seu artigo "Cultura e arte no MST em tempos de globalização neoliberal" discute a postura do Movimento diante dos impactos da indústria cultural. "Para o sem-terra, os riscos que ela representa assemelham-se ao da monocultura agrária imposta por empresas transnacionais, que subverte não apenas o mundo rural, mas também a sociedade como um todo." (ZACCHI, 2013, p. 139). É nesse sentido, que o MST se opõe à assimilação de produtos culturais estrangeiros, tendo como fonte principal os Estados Unidos, geradores de um processo de homogeneização em que se desfazem as raízes identitárias locais. "Assim, o MST se coloca como missão promover o que eles consideram cultura brasileira e defendê-la das invasões externas" (Ibidem, p. 145). E o que seria *cultura brasileira*?

Cultura brasileira, nesse caso, refere-se mais propriamente a uma certa cultura popular, proveniente, em larga escala, do mundo rural. Nela mesclam-se elementos culturais dos povos que teriam sido os fundadores da nação, incluindo a influência portuguesa, já que a viola, instrumento típico da música caipira, tem sua origem no

país europeu. A diferença com relação aos tempos atuais da globalização neoliberal é que o MST acredita que já não há mais fusão com os elementos estrangeiros. O que há é o risco da assimilação pura e simples. (Ibidem, p. 145)

MOSCAL (*op. cit.*, p. 143) discute a maneira como o Movimento compreende os riscos de utilização das linguagens estéticas oriundas da indústria cultural. Um dos aspectos apontados pela autora diz respeito ao fato de que o vínculo à *arte burguesa* gera no artista uma ilusão de liberdade.

Essa mesma noção, de que o artista nunca terá liberdade em um universo pautado pela produção burguesa também é muito presente em diversos textos produzidos por intelectuais orgânicos do MST, como Iná Camargo. Existiria, neste universo, apenas uma ilusão de liberdade, onde o artista é levado a pensar que está produzindo conforme seus desejos de expressão, quando, na verdade, ele estaria preso a contextos rígidos de consumo da cultura. Seria necessário, então, mudar as formas de produção e apreciação de arte, e colocá-la a serviço de objetivos revolucionários. Esta seria a melhor maneira de reverter as regras impostas pelo capitalismo, fortemente marcado pelo individualismo.

Mas a postura contra os produtos oriundos da indústria cultural não se dá sem conflitos dentro do movimento, em especial entre os jovens e os mais velhos. Como exemplo, trago um apontamento de MOSCAL (Ibidem, p. 20), presente em seu estudo etnográfico no Acampamento Emiliano Zapata (Ponta Grossa, PR):

Neste contexto, é possível perceber o quanto conflitos geracionais e ideológicos estão postos no cotidiano *sem terra*. Embora os agravantes da vida “*na cidade*” sejam minimizados, a falta de perspectiva profissional e de espaços de lazer também são pontos de tensão entre “jovens” e “velhos”: a “cultura da cidade” e a “cultura da roça”. O gosto musical é vivido, então, como uma das perspectivas centrais deste conflito. Ouvir *dance* e *funk* e movimentar-se em grupo, em danças sensuais, afastaria os jovens – segundo o discurso dos dirigentes – de uma consciência militante, que faz jus às *coisas nacionais e da terra*. O *novo sertanejo*, embora também esteja neste debate, torna-se mais polêmico quando entra nas programações oficiais da comunidade, como as noites culturais, ou na programação da rádio. [Grifos da autora]

Contudo, o processo de contraposição defendido pelo MST não se dá sem seus reveses. Conforme ZACCHI (*op. cit.*, p. 143), na sua meta de utilizar a arte para a militância política, o MST acaba, de maneira geral, sacrificando o componente estético. Além disso, o autor afirma que, na busca por valorizar uma cultura brasileira, voltada para o mundo rural, existe o risco de ocorrer uma homogeneização das linguagens artísticas.

[...]a insistência numa temática dirigida pode reprisar, às avessas, os problemas que o próprio movimento critica na indústria cultural neoliberal. Em detrimento dessa heterogeneidade de linguagens, corre-se o risco de haver uma homogeneização artística e cultural que, em última instância, não promove nem a reflexão crítica nem o que Benjamin definiu como “politização da arte”. (Ibidem, p. 148)

Para o autor, tal homogeneização pode gerar estagnação, tanto no processo criativo, quanto na mobilização política.

No contexto das reivindicações políticas do MST, sua visão do papel político da arte parece coerente: uma maneira de colocar o trabalhador rural em contato com formas artísticas às quais ele normalmente não tem acesso, além de usá-las para produzir um todo coeso no qual o sem-terra possa se inserir e assim dar sentido a sua luta. Mas isso talvez não seja suficiente. Sem a multiplicidade, o resultado também pode ser a regressão. (Ibidem, p. 149)

Apesar disso, devemos levar em conta o fato de que a cultura do interior do Brasil apresenta uma enorme variedade, de modo que pode gerar, por si só, uma rica diversidade. “A tradição das culturas populares para o MST não está contida em espaços delimitados, ela dilui-se em dimensões simbólicas que remetem à diferentes paisagens culturais.” (MOSCAL, *Op. cit.*, p. 50).

Mesmo assim, os apontamentos de Zacchi são pertinentes, e levam-nos ao questionamento: em que medida a postura do MST diante da arte possibilita abertura para ampliação das experiências estéticas dos membros do Movimento? No caso específico da música, será que há uma abertura para o conhecimento da diversidade musical do mundo, para além das músicas produzidas pela indústria cultural? Groff e Maheirie, por exemplo, questionaram-se sobre a ausência da música instrumental no acampamento em que realizaram sua pesquisa.

Os sujeitos entrevistados nesta investigação apontam, claramente, que a música no MST tem uma função: fortalecer os sujeitos para a luta. De fato, eles nos dizem que ela cumpre este lugar. Caberia perguntar aqui, o que seria das músicas no MST se elas não fossem configuradas em canções, ou seja, se elas não tivessem uma letra, se elas não se articularassem na linguagem verbal? Entrevistando músicos, violeiros do MST, ainda não nos foi possível encontrar produções musicais que fossem além das canções voltadas a necessidade da luta e ampliação da coragem. (GROFF e MAHEIRIE, 2011, p. 432)

Uma abertura para diversidades estéticas em música pode possibilitar ao MST ampliar suas experiências diante da fruição musical. “A música, em si mesma, não aponta para

nenhum fazer, ou mesmo, não cumpre a função de texto ideológico. A linguagem musical é aberta a múltiplos sentidos, sendo um movimento polissêmico por condição, como toda linguagem artística.” (Ibidem, p. 429). De tal maneira, uma ampliação nas possibilidades de vivências estéticas pode inclusive ser fonte para a criatividade dentro do Movimento.

Tomando como base o psicólogo russo Vygotski, as autoras definem o ser humano como um ser que cria e, através da criação, transforma o seu cotidiano (Ibidem, p. 427). Nisso se incluem todas as formas de criação, e não somente a criação artística. “Desta forma, a atividade criadora é o fundamento do homem como ser histórico e social, que transforma e cria o mundo de acordo com suas necessidades.” Tendo a criatividade importância tão fundamental na constituição do sujeito, ampliar as possibilidades de experiências estéticas para os membros do Movimento pode ser de grande valia para a formação de suas sensibilidades como seres humanos. É importante deixar claro que, dentro da concepção de *cultura*, do MST, que envolve tudo que é feito para produzir a existência, também estão presentes os aspectos da criatividade e da emoção:

Se fazemos coisas, dependemos do emprego da força física e, portanto, do trabalho. Mas nada podemos fazer sem aplicar uma outra força que somente o ser humano tem: a capacidade para criar. Logo, a cultura é também criatividade. Mas ao fazermos as coisas também nos emocionamos, sentimos alegria, projetamos sonhos. Logo, a existência é produzida com emoção. (BOGO, *Op. Cit.*, p. 8-9)

Uma forma de ampliar as vivências estéticas dentro do MST está em cursos de formação e oficinas.

É a importância dos “talentos e saberes” dos trabalhadores que carrega o potencial criativo buscado pelo Movimento e sua intenção de organicidade. Burilar estes conhecimentos por meio de oficinas e cursos de formação, que se somam à uma orientação política de suas ações, agrega valores às suas estratégias políticas, sejam em ocupações, marchas ou protestos. Pois, é por meio das Frentes de Agitação e Propaganda que o Movimento difunde seu projeto de transformação social, arrigimentando [sic] novos integrantes e buscando angariar simpatia por parte da população. E o canto, o teatro e a poesia, somados aos saberes destes trabalhadores transformam-se em “armas”, que além do embate físico e das negociações políticas postas em prática principalmente em processos de ocupação de terra, mantém viva a luta dos sem terra. (MOSCAL, *Op. Cit.*, p. 131)

Entretanto, para que tais cursos tragam novas experiências, é necessário que possibilitem uma formação estética que extrapole os objetivos da militância política, como bem explicita MOSCAL:

Assim, adentram ao terreno das práticas culturais sem terra, diferentes conceitos que buscam aliar a formação política à qualificação artística, primeiro no sentido de ampliar o acesso a este fazer, multiplicando o número de militantes artistas. E, segundo, no intento de capacitar estes sujeitos para a realização de produções artísticas que, além de um consistente conteúdo político, detenham a mesma qualidade de obras feitas fora do contexto militante. (MOSCAL, 2010, p. 143)

Estimular tal qualificação ganha importância maior quando se constata que o próprio Movimento busca reverter essa situação, como é relatado por BOGO:

O desconhecimento da ciência, da filosofia e da arte nos dá em certos momentos a sensação de que sabemos tudo e por isso às vezes temos por um lado, receio dos intelectuais e por outro, arrogância, porque empenhamos a força e acreditamos que através dela tudo se resolve. Não se resolve. Há momentos em que a inteligência tem mais poder que a força, por isso é preciso partir dos conhecimentos elementares para posteriormente entrarmos no estudo mais avançado das ciências, das técnicas, filosofia, política. É fundamental eliminar a distância criada pelo capitalismo entre trabalho intelectual e trabalho manual. Nossa revolução cultural é pela diminuição das diferenças e pela eliminação dos preconceitos e desigualdades. (BOGO, 2006, p. 70)

Neste sentido, recorro ao pensador marxista contemporâneo István Mészáros (2015, p. 49) ao referir-se a Gramsci, propondo a não separação entre *homo faber* e *homo sapiens*. Com isso, Gramsci estava afirmando que é impossível realizar qualquer atividade humana sem a presença de intervenção intelectual.

Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI *Apud* MÉSZÁROS, 2015, p. 49) [Grifos do autor]

Levando-se em conta a oposição ao modelo neoliberal que o MST defende, **estimular novas formas de pensamento** que possibilitem a mudança da concepção de mundo é tarefa central para todo educador que pretenda trabalhar com o Movimento. E no caso da educação musical, como podemos contribuir para promover tais mudanças?

A concepção de educação proposta por István Mészáros pode traçar algumas rotas de atuação diante de tal objetivo. Para o autor, a educação só conseguirá alcançar o objetivo de transformação da realidade social quando se opuser completamente à lógica do capital. Em caso contrário, somente realizará reformas que não serão capazes de alterar o modelo em que vivemos.

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (Ibidem, p. 25)

Um problema que Mészáros aponta está no fato de que o modelo de educação vigente atua no sentido de adequar as pessoas ao modelo econômico hegemônico.

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social[...] (Ibidem, p. 44)

Por meio desse processo de internalização, o modelo econômico passa a ser tomado como inevitável, de modo que as reformas na educação não buscam alterar o modelo em sua essência. “As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referência orientador da sociedade.” (Ibidem, p. 45). Por isso o autor afirma que não basta realizar reformas, simplesmente. “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas.” (Ibidem, p. 47). Por isso, Mészáros sugere a importância de uma educação que rompa com a naturalização do modelo econômico.

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contra-internalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe. (Ibidem, p. 56) [Grifos do autor]

Com base em tal concepção proposta por Mészáros, retomo a questão sobre possibilidades de a educação musical se contrapor à lógica do capital.

Enxergo que uma maneira de agir pode ser a busca por caminhos para se evitar a necessidade de depender de dinheiro para se fazer música. Um caminho possível está na construção de instrumentos artesanais. No caso do pífano, especificamente, existe a vantagem de que a matéria-prima principal dele, o bambu, pode ser encontrada gratuitamente na natureza. Além disso, a tecnologia envolvida na construção do instrumento é pequena e de baixo custo. Construir o pífano faz parte da tradição do instrumento, onde o tocador também é quem o confecciona, conforme aponta Mendes (*op. cit.*, p. 58) e Da Silva (*op. cit.*, p.136). Aprender a construir o próprio instrumento que se toca significa obter autonomia no fazer musical. Significa também contrapor-se à lógica de que é necessário comprar aquilo de que se necessita. “A perversidade desse modelo vem da inibição da capacidade de criar, por isso as pessoas passam a acreditar que tudo já vem pronto, e perdemos a qualidade mais profunda e digna do ser humano: sentir que somos criadores.” (BOGO, *op. cit.*, p. 77)

Outro aspecto a ser levado em consideração quando há a intenção de se propor uma educação que siga o sentido contrário à lógica do capital está na questão do utilitarismo.

[...] a visão hegemônica de educação está fundamentada em uma concepção de desenvolvimento natural, isto é, concebe uma “natureza humana” egocêntrica e utilitarista, ao mesmo tempo propícia à sociabilidade. Em termos gerais, coadunam com o liberalismo clássico sobre o desenvolvimento natural da sociedade capitalista, onde a satisfação dos interesses particulares satisfaz os interesses comuns. Nos preceitos dessa visão, a educação cumpre uma função prático-utilitária, isto é, prepara os indivíduos para saber viver na realidade tal qual ela é, concebendo o ser humano, como ser adaptativo às condições “naturais” posta. (CARVALHO, 2012, p. 78)

A visão utilitarista permeia todas as esferas da vida na lógica do modelo econômico hegemônico. “Nesta ordem societária mercadológica, a música tem sido fácil, comum e fortemente cooptada e lançada para o universo da produção, tanto no nível macro como no micro social.” (MÜLLER, 2005, p. 19). Desta maneira, não ver a música como importante em si mesma reforça a ideia de que só tem valor aquilo que é útil para alguma coisa.

Na corrente contrária, aponto a necessidade e a possibilidade de promover vivências musicais de grupos sociais - e uma sala de aula também é um grupo social - que contemplem discursos emancipatórios contra esta superficialidade/objetividade, onde os saberes musicais também sejam usados em favor da vivência musical “inútil”, aquela que permite a experiência de si. Talvez mais que tudo, este artigo pretende estimular educadores musicais a acreditar que, através de vivências musicais, podemos nos implicar na reinvenção de modos de vida. (Ibidem, p. 19)

Reinventar modos de vida, através da vivência musical “inútil”, opõe-se diretamente à lógica do utilitarismo sistêmico. E opor-se a essa lógica é uma maneira de construir uma nova concepção de mundo. De acordo com Müller,

a vivência musical pode oportunizar a produção de significados emancipatórios, num contexto social onde os tempos e espaços, principalmente no cotidiano urbano são ocupados pela opressividade mercadológica, encoberta pela névoa da estratégica “naturalização”; o que determina, inclusive, o modo como nos relacionamos com a música e com o conhecimento musical. (MÜLLER, 2005, p. 17-18)

Ao propor uma visão não-utilitarista diante do fazer musical, o foco passa a ser outro. O evento musical ganha outros sentidos, que o direciona para o âmbito das relações interpessoais. Torna-se um momento de confraternização comunitária, vivenciado por todas as pessoas presentes, sejam músicos, ou espectadores, conforme afirma Small:

Na atividade musical, especificamente, SMALL (1989) coloca que independente do espaço físico onde ocorra, do gênero de música, ou, da época, pode-se pensar o significado da música e sua função na vida humana a partir da performance. Não aquela performance caracterizada pela perfeição de técnica e habilidade físico-motora, mas o evento em si, o momento em que uns tocam e outros ouvem. Segundo o autor, este momento pode ser comparado a um ritual, no sentido de que as pessoas que participam do evento estão vitalmente explorando, afirmando e celebrando algo que não pode ser feito através de outra linguagem. (SMALL, 1998, *Apud* MÜLLER, 2000, P. 61)

Assim, propiciar tais momentos de vivência e convivência, onde o valor central está na própria experiência vivida é uma maneira de opor-se à lógica utilitarista através da música. Aprender a construir o próprio instrumento musical também é uma maneira de tornar-se autônomo e criador, diante do fazer musical.

No próximo capítulo, irei discutir como tais ideias permearam as etapas que constituíram a Oficina de Pifes nos assentamentos visitados.

“O David falou uma coisa, que dentro de nós já vem a música, o batimento cardíaco; daí eu achei legal essa parte, e todo mundo tem que lutar prá por a mão na música, então.” (Aluno 10, Abelardo Luz)

4 CONSTRUIR, TOCAR E OUVIR: A AUTONOMIA E O TEMPO

O depoimento do aluno na epígrafe deste capítulo dá voz a um princípio que norteia minha postura como educador musical e como ser humano: todos podem fazer música. Assim, minha ação é sempre a de possibilitar aos alunos os saberes que lhes permitam seguir o caminho da descoberta musical por conta própria. Foi com base nessa postura pedagógica que eu e os meus colegas, David e Gustavo, concebemos e realizamos as Oficinas de Pifes, conforme desenvolvo a seguir.

4.1 AUTONOMIA PARA CONSTRUIR

Eu achei muito boa essa aula porque, essa oficina, porque, pô, a gente fez um instrumento de bambu, assim, [mostra o pife para todos] cada um fez o seu e cada um sabe fazer outros instrumentos e também trouxe essa idéia de que todo mundo pode ser músico, quem que disse que não pode ser músico? Então, isso é muito importante (Aluna 1, Abelardo Luz)

O depoimento acima aponta para o fato de que as oficinas de pífano ofereceram aos alunos uma possibilidade de autonomia diante do fazer musical. A começar pelo pífano que, ao ser feito de forma artesanal, permitiu aos jovens terem ao seu dispor um instrumento musical sem a necessidade de comprá-lo. A aluna 3, de Abelardo Luz, enfatizou este aspecto em seu depoimento.

Eu achei muito interessante essa questão de ter, é uma coisa que a gente tem aqui, né? Não precisa a gente comprar. Basta a gente ter o conhecimento, saber um pouco de matemática, saber que não é só furar os buraquinho e abrir, uai. (Aluna 3, Abelardo Luz)

A percepção da aluna 3 vai ao encontro do que Da Silva (*op. cit.*, p. 136) observou em sua etnografia, na “Oficina de Furos”, realizada na Universidade de Brasília, em que o baixo custo do instrumento foi visto como um ponto positivo por parte de alguns dos alunos.

Apresentar aos jovens do MST uma possibilidade de fazerem música sem precisar comprar um instrumento musical é uma maneira de se contrapor à lógica do capital, conforme propõe Mészáros. (*op. cit.*). Opor-se ao consumismo também é um dos objetivos do MST (BOGO, *op. cit.*, p. 4).

Mas a autonomia vai além de simplesmente obter um instrumento sem o uso de dinheiro: é necessário **saber construir** o instrumento. A etapa da construção dos pífanos buscou disponibilizar aos jovens esse saber, em diversos aspectos. O primeiro passo no desenvolvimento desse conhecimento, que se opõe diretamente à lógica do consumismo, está em saber utilizar a matéria-prima para o instrumento, de origem natural: o bambu.

Em todas as 6 oficinas, explicamos como fazer a seleção dos bambus mais adequados, melhor época para a colheita, secagem e tratamento dos bambus para utilização na construção de pifes. Explicamos que o melhor momento para a colheita é na lua minguante, pois neste período a seiva da planta está concentrada nas raízes e, devido a isso, a secagem do material ocorre mais rápido do que em outras luas. Em Dionísio Cerqueira, por exemplo,

Explicamos qual a melhor época para se cortar o bambu, a maneira de se cortar, de modo a não matar a planta, e também as formas de tratamento do bambu, para que o material não se deteriore com o passar do tempo e com a ação de insetos e fungos. (Diários de Campo, Dionísio Cerqueira, 02/04/2016)

Tais informações, que fazem parte do cotidiano do agricultor, permitem ao construtor de pífanos utilizar a matéria-prima com sustentabilidade, além de produzir instrumentos com durabilidade. A aluna 3, de Abelardo Luz demonstrou seu interesse em tais aspectos, ampliando a utilidade dos mesmos para além da construção de instrumentos.

E também não foi só um conhecimento prá músico, porque uma coisa que me chamou muito a atenção que eu não sabia, que ele falou a época de se cortar o bambu. Eu não sabia pelo menos que prá se cortar o bambu tinha que ser na minguante, ou que na cheia não dava por causa disso e daquilo. (Aluna 3, Abelardo Luz)

Dominar a maneira de utilizar o bambu torna-se então um conhecimento que pode ser utilizado em diversas áreas. Imaginar que tal planta serve para fazer instrumentos musicais pode ser uma novidade para algumas pessoas. Como é o caso deste depoimento: “Nunca

pensei que podia fazer uma flauta com bambu, nunca tinha imaginado.” (Aluna 4, Rio Negrinho).

A confecção dos pífanos envolve alguns conhecimentos técnicos, baseados em cálculos matemáticos e na utilização de algumas ferramentas. O trecho de Diário de Campo a seguir descreve o processo:

Após o almoço, iniciamos a etapa de realização dos orifícios para a embocadura e para as notas. Para isso, fizemos uma fogueira no chão do aviário, próximo à uma das grandes aberturas que serve como entrada. Enquanto a fogueira ia acendendo, explicamos aos jovens os cálculos necessários para que os furos sejam feitos nos locais corretos, de modo a produzir instrumentos afinados. Tais cálculos foram explicados primeiro numa folha de papel e depois realizamos as marcações nos bambus selecionados para cada aluno(a). Primeiro ensinamos aos jovens o cálculo para se realizar o furo do bocal e demonstramos como se fura o bambu com o ferro quente, deixando claro que a ferramenta deve estar com a ponta incandescente pois, em caso contrário, existe o risco de rachar o bambu. Depois de feitos os bocais, explicamos que seria então necessário afinar a nota fundamental de cada pife, ou seja, a nota que soará quando o instrumento estiver sendo tocado com todos os orifícios das notas fechados. Explicamos que isso é necessário para que os instrumentos possam ser utilizados junto com instrumentos convencionais, como teclado, gaita, violão, sem soarem desafinados. Mostramos como isso é feito, cortando-se pequenos anéis da extremidade aberta do bambu, até ser obtida uma nota afinada. Para isso, precisamos explicar também como se utiliza um afinador eletrônico – levamos os nossos afinadores e também mostramos que é possível baixar aplicativos afinadores gratuitos para *smartphones*, sendo que é muito comum os jovens possuírem aparelhos desse tipo. Depois de se afinar a nota fundamental, explicamos os cálculos para os orifícios das notas. Anotamos num papel as notas que devem ser obtidas na abertura de cada orifício, de acordo com a fundamental, visando obter uma escala maior. Não entramos em aspectos teóricos, como escala, acidentes (sustenidos e bemóis), modo maior, dentre outros, pois o nosso tempo era escasso e acreditamos que esse conhecimento seria muito abstrato para ser compreendido em uma explicação rápida. Orientamos os alunos a começarem fazendo buracos pequenos para, aos poucos, ir aumentando os mesmos, até obter a afinação desejada. (Diários de Campo, Dionísio Cerqueira, 02/04/2016)

Participar do processo de construção dos instrumentos propiciou aos jovens o acesso a uma habilidade que muitos não pensavam que poderiam adquirir. Como é o caso da Aluna 3, do Aluno 7, e da Aluna 5, de Rio Negrinho.

A gente eu acho que nunca imaginava, eu acho que nenhum imaginava que ia conseguir produzir uma coisa assim. Eu pelo menos nunca imaginava como é que fazer, né? (Aluna 3, Rio Negrinho)

Eu achei muito massa as aulas, eu nunca tinha visto esse instrumento, [...] eu tinha visto mas pensava que era mais difícil de fazer. (Aluno 7, Rio Negrinho)

Eu gostei prá caramba porque a gente vê, vê assim [pronta], a gente nunca imagina que vá fazer. (Aluna 5, Rio Negrinho)

Estes depoimentos nos levam à discussão sobre a apropriação de habilidades, e a maneira como o modelo econômico hegemônico não mobiliza as pessoas a fazerem suas próprias coisas. Conforme citado no capítulo 3, “a perversidade desse modelo vem da inibição da capacidade de criar, por isso as pessoas passam a acreditar que tudo já vem pronto, e perdemos a qualidade mais profunda e digna do ser humano: sentir que somos criadores.” (BOGO, *op. cit.*, p. 77)

Criar o próprio instrumento musical gera uma outra forma de relação do indivíduo com a música. O musicista não é somente instrumentista, mas possui uma relação de proximidade com o instrumento, pelo fato de tê-lo construído. Tal relação vai ao encontro da idéia de *organicidade*, presente no MST, onde todas as atividades estão interligadas, de modo que não se faça uma coisa isolada da outra. (Ibidem, p. 5). Levar essa organicidade para uma oficina de música pode construir outros tipos de relações entre os aprendizes e o aprendizado do instrumento, remetendo à própria tradição dos construtores e tocadores de pífanos do Nordeste brasileiro, como afirmou DA SILVA (*op. cit.*, p. 136), quando escreveu sobre a Oficina de Furos ocorrida na Universidade de Brasília, citada anteriormente.

O Aluno 2, de Correia Pinto, demonstrou ter dado valor ao fato de aprender a construir o instrumento, realizando uma comparação entre a atividade de construção e uma oficina de prática musical:

É uma ideia brilhante, na verdade. E se torna interessante a partir do momento que, você vir pruma oficina de música é uma coisa, mas você participar do processo de construir e fazer funcionar se torna muito mais interessante. (Aluno 2, Correia Pinto)

“Construir e fazer funcionar” envolve a compreensão e domínio das técnicas necessárias para a elaboração dos instrumentos. Alguns alunos demonstraram surpresa diante do fato de que, para a confecção dos pífanos, é necessária a realização de alguns cálculos de proporção. Como é o caso dos Alunos 10 e 11, de Abelardo Luz, e da Aluna 5, de Correia Pinto.

Eu pensava que era mais fácil fazer esse pífano, que era só pegar o ferro quente e ir furando assim, e não precisava nem fazer cálculo nada. (Aluno 10, Abelardo Luz)

Foi bem produtivo, e diferente do esperado, porque, através das fotos do *face[book]*, do grupo lá eu sabia que era de pífano, inclusive a gente viu tudo nas fotos, mas não

sabia o processo realmente que passaria para construir. Que nem eu achei que não usava matemática [risos]. (Aluna 5, Correia Pinto)

A primeira vez que eu vi isso aqui eu achei 'bom, facinho de fazer, né? É só furar ali' Aí quando veio aquela primeira parte ali 'Ei, agora sim: eu não sei nada de matemática!' [...] Achei que era difícil mas não, bem facinho. É só tu pegar o jeito. (Aluno 11, Abelardo Luz)

Contudo, a presença de tais requisitos técnicos não impediu aos jovens de fazerem os seus instrumentos. Em Correia Pinto, muitas crianças também conseguiram fazer seus pífanos, com o auxílio dos professores, na hora de fazer o cálculo. O aprendizado da técnica de construção as motivou, inclusive, a fazer mais pífanos, à sua maneira:

Duas das crianças, após terminarem seus pífanos, ainda resolveram fazer outros dois, para dar de presente. Fizeram isso por conta própria, sem realizar as medidas necessárias, mas ainda assim, vale destacar a motivação e o interesse delas pela atividade – terminaram esses instrumentos já de noite. (Diários de Campo, Correia Pinto, 25/06/2016)

A experiência de construir instrumentos musicais pode ser muito significativa para as crianças. De acordo com Romanelli (2009, p. 136),

O sentido que uma criança dá a um determinado instrumento está muito relacionado com a intimidade que ela estabelece com ele. Ao dedicar tempo à elaboração de um instrumento (mesmo que tenha como suporte um cano plástico, por exemplo) a criança passa a dar muito mais valor àquele objeto.

O que talvez poderia ser interpretado como um saber de difícil aprendizado, foi assimilado até mesmo por pessoas com nenhuma experiência com instrumentos musicais.

Foi muito massa por causa que, que nem eu nunca tinha nem instrumento musical eu nunca tinha pegado. Eu nunca tinha pegado num instrumento e já vir fazer o próprio instrumento musical. E, fazer e aprender o básico, né, começar a tocar as primeiras notas. E é muito legal também que, conforme fura tem uma afinação né, tem uma nota. E tem que de ver tudo certinho senão fica desafinado, tem que fazer um furo maior. Tem que começar com um menor prá depois ir aumentando, porque senão não dá certo. (Aluno 6, Abelardo Luz)

O depoimento acima demonstra que, apesar de não ter experiência com instrumentos musicais, o aluno conseguiu compreender e se apropriar na prática dos conceitos e da maneira como se constrói o pífano. Apropriar-se do conhecimento faz com que os alunos adquiram

autonomia. Deixam de ser consumidores para tornarem-se criadores. Como afirma o Aluno 1, de Rio Negrinho: “Eu achei legal porque na última oficina nós vimos esse tipo de flauta, mas nós não sabia como fazer, daí eu achei legal porque nós fizemos a nossa própria flauta” O comentário do aluno acima destaca o fato de que o grupo já havia visto o pífano em uma oficina anterior. Ter aprendido então a construí-lo foi algo positivo, devido ao fato de que desfez qualquer mistério que pudesse haver diante da maneira como se faz o instrumento.

O Aluno 2, de Rio Negrinho, valorizou o fato de não terem pegado o instrumento pronto, dando-lhes a possibilidade de serem os autores da ferramenta de trabalho: “Eu achei que foi bem interessante, por causa que daí nós primeiro fizemos os instrumento, não peguemo pronto.”

Além das técnicas de construção do pífano, a oficina também buscou levar conhecimentos teóricos sobre o pífano aos jovens, envolvendo história e organologia:

A primeira parte da oficina, um momento teórico, teve por foco explicar o que é um pífano, que é um instrumento de sopro, mais especificamente, um tipo de flauta. Explicamos que as flautas acompanham a humanidade há muito tempo, que já foram encontrados instrumentos com mais de 40000 anos, feitos de osso, na Europa, África e Ásia. Falamos também sobre a presença do instrumento no Brasil, principalmente no norte e nordeste do país, mas que também está presente em outras regiões. Realizamos explicações sobre a maneira de produzir o som nos pifanos, que são flautas de embocadura aberta, realizando comparações com uma flauta doce, que é uma flauta de bisel (ou bloco). Em tal comparação, mostramos que na flauta doce a produção de som se dá de maneira mais fácil e que, para produzir o som nos pifanos é necessário que seja realizado o direcionamento do ar de uma forma bem controlada, pois qualquer mudança no direcionamento do sopro já interfere na produção do som. (Diários de Campo, Dionísio Cerqueira, 02/04/2016)

Tais explicações também envolveram noções de acústica. Realizamos comparações entre os sons produzidos em bambus de tamanhos diferentes, sem orifícios, sendo soprados pela abertura final, como se sopra no gargalo de uma garrafa. A partir de tal experiência, realizávamos com os alunos a reflexão sobre a relação entre comprimento do bambu e altura da nota musical.

Após a constatação de que, quanto menor o bambu, mais aguda a nota, realizamos a reflexão de que, com bambus de tamanhos diferentes poderíamos fazer melodias, sendo que eu toquei em três bambus, produzindo um *ostinato* rítmico-melódica na célula rítmica do baião. Em seguida, destacamos que isso tornava muito difícil a execução de melodias rápidas, questionamos se alguém conhecia algum instrumento parecido com isso que tinha sido feito com os três bambus – alguns disseram que conheciam, demos então o nome do instrumento (flauta pão, ou *zampoña* na América do Sul). Então chamamos a atenção para a grande descoberta que foi a de fazer os

furos num só bambu para que se produzam notas diferentes. Realizamos a reflexão de que isso deve ter demorado muito tempo até ser descoberto e que, se para nós, hoje isso parece algo simples, na época deve ter sido uma grande revolução tecnológica na construção de flautas. (Diários de Campo, Abelardo Luz, 28/05/2016)

Levar esses conhecimentos teóricos aos jovens do MST atua no sentido de acabar com a separação entre *homo faber* e *homo sapiens*, conforme aponta Mészáros, citando Gramsci (*op. cit.*, p. 49). A apropriação de conceitos e informações teóricas amplia o nível de interpretação do indivíduo em relação ao mundo. E esse é um dos objetivos do Movimento, para o qual é “fundamental eliminar a distância criada pelo capitalismo entre trabalho intelectual e trabalho manual. Nossa revolução cultural é pela diminuição das diferenças e pela eliminação dos preconceitos e desigualdades.” (BOGO, *op. cit.*, p. 70)

Disseminar o conhecimento aprendido pode auxiliar nessa busca pela diminuição das diferenças. A intenção de compartilhar o que foi aprendido surgiu no depoimento de alguns dos entrevistados, como, por exemplo, o Aluno 8, de Abelardo Luz:

Prá mim ela [a oficina] foi muito gratificante porque eu não tinha noção, nem conhecia esse instrumento, que é o pífono, muito menos como fazer. Esse processo foi muito, como posso dizer, muito gratificante, com um aprimoramento de conhecimento muito grande, que agora a gente pode, com base no que a gente aprendeu nessa oficina, a gente pode estar transmitindo prá mais pessoas. Tipo, que nem a gente lá no acampamento, a gente tem um coletivo de jovens. A gente pode estar conversando com eles e, se a gente conseguir bambu também a gente pode estar fazendo com eles. (Aluno 8, Abelardo Luz)

De forma divertida, e com muito bom humor, o Aluno 5, de Rio Negrinho, também aponta para a intenção de compartilhar o conhecimento aprendido.

Olha rapaz, eu acho que essa oficina aqui tem tudo a ver comigo porque a música tá no sangue mesmo, né? E eu desde pequenininho gosto de música, e inté hoje eu não cresci, né? E na verdade, eu agora fui entender, rapaz. O pai falava muito desse negócio de pifê [faz uma pausa] só que ele jogava pife [referindo-se ao jogo de baralho] [...] Então agora eu achei que esse aqui é muito interessante. E daqui prá frente eu quero mostrar pra ele que é bom, né?

Portanto, enxerga-se que apropriar-se do conhecimento, tanto em seus aspectos teóricos quanto nas técnicas de construção do instrumento, pode auxiliar na geração de autonomia para fazer música. Propicia também transformações, na medida que rompe a

separação entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual, e também na disseminação do conhecimento para outras pessoas das comunidades.

Mas a autonomia não se dá somente através da apropriação da maneira de construir o instrumento musical. É necessário **saber tocá-lo**.

4.2 O TEMPO DE APRENDER A TOCAR

Às 9hs30min da manhã iniciamos os trabalhos com uma roda de cirandas, para despertar os corpos e as mentes. Esta etapa da oficina foi dedicada ao ensino do pife. Como primeira atividade, realizamos alongamentos, deixando claro para os alunos que tal prática é essencial antes de realizar o estudo do instrumento, visando a saúde corporal. Depois ensinamos algumas técnicas de respiração, envolvendo apoio, controle e sustentação da emissão do ar – explicamos para a turma que, como estávamos estudando um instrumento de sopro, o controle e consciência da respiração era fundamental para produzir um som de qualidade e com expressividade. Demos atenção também à postura corporal, explicando que ela era importante para realizar um estudo confortável do instrumento e também porque a postura influencia na qualidade do som produzido. A próxima etapa envolveu a produção de som através da embocadura correta. A maioria dos alunos já tinham conseguido produzir som em seus pifes ainda no dia anterior, mas alguns ainda apresentavam dificuldades. Depois de resolvida a questão da embocadura, realizamos exercícios envolvendo o controle dos dedos junto com embocadura e respiração. Explicamos que era mais fácil produzir o som com todos os orifícios abertos e que deveriam exercitar o controle da respiração produzindo notas longas, sustentando o som de maneira uniforme a cada orifício fechado, até que seja possível produzir o som com todos os orifícios fechados com facilidade. Depois de algum tempo praticando, ensinamos um sistema de tablatura para ler músicas para pife, sem depender da leitura de partituras. Explicado o sistema, ensinamos então a tocar a música “Floriô”, de Zé Pinto. Tal música é de conhecimento amplo entre as pessoas ligadas ao MST e apresenta pouca dificuldade de execução. O resto da manhã foi dedicado então ao estudo individual do instrumento, sendo que nós íamos orientando cada aluno, de acordo com as dificuldades apresentadas. Ao final, alguns alunos estavam conseguindo tocar boa parte da música. Outros tiveram mais dificuldades. (Diários de Campo, Dionísio Cerqueira, 03/04/2016)

O relato acima resume, de maneira geral, como realizamos o ensino do instrumento em todos os assentamentos. Todas essas etapas eram realizadas na manhã do segundo dia de oficina, tendo uma duração em torno de 2 horas a 2 horas e meia. Como tínhamos um tempo reduzido para ensinar os jovens a aprender a tocar, buscamos disponibilizar a eles conhecimentos, técnicas e exercícios para orientar o estudo individual posterior.

Tradicionalmente, o ensino do pife é realizado através da relação mestre-aprendiz. Da Silva (*op. cit.*, p. 44) afirma que tal relação pode ocorrer de duas maneiras. A primeira se dá nas práticas diárias dentro de uma comunidade, nas relações entre parentes, amigos e

vizinhos. Em tais situações, não existe uma institucionalização do processo e podem estar envolvidos aspectos não relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. A segunda maneira se dá quando ocorre em um espaço dedicado diretamente ao ensino e à aprendizagem, como é o caso de uma oficina. A autora cita Sandroni, Barbosa e Vilar para refletir sobre tais diferenças:

Do ponto de vista pedagógico, o interesse da experiência estava na diferença entre o modo como os músicos populares aprenderam o que sabiam, e o modo como estávamos propondo que eles o transmitissem. Havia uma diferença de base entre os dois modos, consistindo no que costuma ser descrito como a maior ‘formalização’ do último. Entendemos aqui por ‘formalização’, num primeiro momento, o simples fato de que o ensino-aprendizagem se daria num quadro de tempo e espaço demarcado como ‘educacional’. Assim, nossos colaboradores seriam tratados – tomando agora a expressão por outro ângulo – como ‘professores de música’, e não apenas como músicos; deveriam, para fazer jus a esse título, comparecer uma ou duas vezes por semana a um local, e durante um período de tempo, consagrados especificamente ao ‘ensino de música’, para trabalhar durante duas horas com crianças e jovens que seriam seus ‘alunos’ (SANDRONI, BARBOSA E VILAR, 2008, *Apud DA SILVA, op. cit.*, 47)

No caso das oficinas que nós realizamos, podemos dizer que ela passou por esse processo de ‘formalização’, através da sistematização dos procedimentos que utilizamos para realizar o ensino. Tal sistematização teve como base os próprios procedimentos que eu e o Gustavo nos utilizamos para o aprendizado de instrumentos de sopro tradicionais.¹⁴ Contudo, não tivemos a possibilidade de realizar o trabalho com periodicidade, de modo que se desse um ensino com continuidade. Devido a isso, não pudemos acompanhar o aprendizado dos jovens, o que certamente é um prejuízo para o desenvolvimento quando se trata de tocar um instrumento musical. Não pudemos também ter a oportunidade de ir adaptando nossa maneira de ensinar de acordo com as características de cada grupo de alunos, tal como Mendes (*op. cit.*, p. 36) e Da Silva (*op. cit.*, p. 156-157) constataram nas suas pesquisas com os mestres pifeiros.

Um fator que dificultou o ensino do instrumento foi o fato de que, apesar de termos construído pífanos bem afinados com os jovens, tais instrumentos não estavam na mesma tonalidade. Isso ocorreu por dois motivos: o primeiro é o fato de que tínhamos disponíveis bambus de tamanhos e espessuras variadas, de modo que não era possível confeccioná-los em uma mesma tonalidade. O segundo motivo está ligado às próprias características físicas dos

¹⁴ No meu caso o aprendizado da flauta transversal e no do Gustavo, o aprendizado dos saxofones e do clarinete.

alunos: o tamanho das mãos influencia no tamanho de pife que fica mais confortável para cada pessoa. Pensando no conforto individual acabamos prejudicando o trabalho coletivo, pois não foi possível realizar uma prática em conjunto.

Da Silva observou em sua pesquisa que a prática em conjunto foi um dos recursos didáticos utilizados na Oficina de Pifes da UNB e que possuía muitas vantagens, especialmente o fato da música acontecer. Reexponho aqui a citação já apresentada no item 1.3 da Revisão Bibliográfica, onde a autora afirma que, em tais práticas de conjunto,

aprendiam-se, aos poucos e na prática, as estruturas das músicas, as repetições, as pausas, o final; e mesmo a treinar o sopro e a tocar em grupo. Percebia que, nesses momentos, Zé do Pife e os alunos não estavam tão preocupados com o erro em si, ou com a nota individual que não saía, mas sim, com o todo, o conjunto tocando. Posso dizer, pela minha própria experiência, que a cada aula os alunos pareciam aprender uma, duas, três notas a mais, e iam descobrindo onde colocá-las na música. (Ibidem, p. 109)

Não presenciar a música acontecendo, devido ao processo lento que envolve o aprendizado pode gerar frustrações para quem está aprendendo a tocar. Tal fato foi constatado no depoimento de alguns alunos e alunas, como é o caso da aluna 2, de Correia Pinto, que disse: “Eu não achei que seria tão difícil aprender a tocar, porque é só um pedaço de bambu e uns furinhos, mas é bem complicado, mas eu gostei.” O que podemos constatar com o depoimento é que, para a aluna, o fato de o instrumento ter uma construção tão simples gerava a expectativa de que também fosse fácil de tocar. Apesar disso, mesmo tendo dificuldades, ela afirmou ter gostado de aprender. O desejo de ter aprendido a tocar que não se realizou também emerge na fala deste jovem: “Achei legal ter feito o instrumento, e agora falta aprender a tocar. Vai que num dia aprenda a conseguir tocar. Gostei bastante de fazer o instrumento.” (Aluno 3, Correia Pinto). Surge no depoimento, no entanto, a esperança de vir a tocar algum dia.

Quando surgiam comentários dos jovens que indicavam frustração com o fato de ‘não terem aprendido a tocar’, buscávamos motivá-los dizendo que eles estavam tocando há poucas horas e já tinha realizado conquistas no aprendizado – enfatizamos que isso era muito bom e que o aprendizado se dá com o tempo e com a dedicação. Explicávamos que todos estavam, sim, aprendendo a tocar, pois aprender a tocar um instrumento não acontece em poucas horas de estudo, como demonstra este trecho de diário de campo:

Algumas pessoa tiveram dificuldades com a embocadura, mas foi explicado que isso é normal, que algumas pessoas aprendem mais rápido, outras demoram um pouco, mas que, com a prática, todos conseguem. Demos o exemplo de que nós, professores, também demoramos a aprender a produzir o som no pífano. (Diários de Campo, Rio Negrinho, 10/07/2016)

A compreensão de que é preciso dedicação para aprender a tocar foi constatada em vários depoimentos, como no caso desta jovem que diz que “não vamos sair tocando né, mas aprendemos muitas coisas para ajudar no processo de sair tocando.” (aluna 5, Correia Pinto). Na visão dela, a oficina propiciou os conteúdos necessários para continuar o aprendizado. Já este jovem aponta o fato de que a prática é essencial: “Tem gente que – diz assim – olha assim uma pessoa tocando, né, ‘ai eu não vou conseguir fazer isso’, mas se ela praticar bastante, ela consegue.” (Aluno 11, Abelardo Luz).

Já para esta aluna, a dificuldade em aprender não é vista como algo negativo:

É meio estranho falar isso, mas eu vejo a dificuldade como um ponto positivo, sabe? Porque, geralmente quando é uma coisa muito fácil, assim, ela fica chata, ela não fica legal. Então eu acho que nem todo mundo teve assim aquela coisa ‘ah, é muito fácil de tocar’, né? Eu acho que a dificuldade traz isso, você querer tocar e fazer mais, cara. Tá certo que tem horas que a gente fica assim: ‘ai não consigo mais, não quero mais’. Mas daí daqui há pouco tu volta e toca mais um pouquinho e aprende, e vai indo, sabe? Eu acho que a dificuldade, não vejo como um ponto negativo, mas positivo, prá gente aprender e querer mais, sabe? (Aluna 1, Abelardo Luz)

De tal maneira, a aluna acima compreende a dificuldade como um desafio que motiva a busca por aprender. Entretanto, nem todas as pessoas agem da mesma forma diante do desafio e da dificuldade. Para alguns o esforço para conseguir aprender a tocar pode acabar produzindo a desistência. Nesse caso, a presença do professor é essencial, para auxiliar a ultrapassar os desafios e seguir adiante no aprendizado, como aconteceu com a seguinte aluna:

Eu nunca tive muita experiência com nenhum outro instrumento. Já tentei, claro, tocar violão e nunca deu certo. Tocar qualquer coisa assim nunca deu certo mesmo. E esse aqui também no começo foi bem difícil, mas depois com ‘tu, tu, tu’¹⁵ deu certo. Agora a gente sabe o passo a passo do instrumento. Achei bacana a ideia de

¹⁵ A aluna refere-se à articulação do sopro através da utilização da consoante /t/. Como a música que os jovens estavam aprendendo apresenta muitas notas repetidas, a articulação auxilia na emissão das notas, tornando-se mais fácil de executar do que com o sopro direto.

vocês terem trazido isso aqui, porque, por ser fácil, né, muito fácil de tocar, só que a gente tem que ter aquela prática, né? Prática quer dizer: a gente tenta uma vez... joga fora. Eu pelo menos tentei uma vez, já tava desistindo, daí ele me ensinou o 'tu, tu, tu', daí deu certo! (Aluna 2, Abelardo Luz)

A jovem acima leva-nos a supor que ela já tinha um histórico de desistências em relação a instrumentos musicais. O mesmo estava acontecendo com o pife, logo no início do aprendizado. Neste caso, a contribuição do professor, percebendo a dificuldade e sabendo como orientar a jovem na superação do problema, foi crucial. A importância da presença do professor também emerge no seguinte comentário:

Eu, pelo menos, não tinha noção nenhuma e continuo tendo pouca noção desse instrumento, mas é um instrumento que o som dele me agrada muito, é um som calmo. E, vendo assim o trabalho de vocês inspira a gente a correr atrás e aprimorar o nosso conhecimento [...] (Aluno 5, Abelardo Luz)

No depoimento acima, o aluno aponta outra maneira de o professor incentivar os alunos a aprender. Para além dos conteúdos ensinados, o professor também pode influenciar os alunos através de suas ações, de suas práticas, o que ocorreu através dos concertos didáticos.

É o mestre, que, além de transmitir ao aprendiz técnicas e conhecimentos, é o espelho, o exemplo a ser seguido; ele efetivamente forma o aluno, em termos de concepções musicais, estilo e modo de relação com a música. Sua função transcende a esfera pedagógica e invade outras esferas da vida do seu aprendiz. (LARA FILHO, 2009 *Apud* DA SILVA, 2010, p. 46).

Assim sendo, a convivência com o professor ganha importância maior posto que, através dela, os alunos acessam outros aspectos que enriquecem de sentido o fazer musical.

A avaliação do seguinte aluno aponta para o desejo de que pudéssemos permanecer mais tempo no assentamento, para aprofundar os conhecimentos ensinados:

E um dos pontos negativo que eu acho que tem é o seguinte: É pouco tempo para [...] aprimorar esses conhecimentos. Eu acho que poderia ser um pouco mais tempo, né, de estudo, por mais que vocês estudem, porque vocês todos são lá de Floripa, né? Então se torna um pouco meio que pesado vir de lá aqui prá dois dias, né? E isso que na verdade é um dia e meio. [...] É porque isso ajudaria todos nós, tanto por causa de vocês vir de lá aqui, se deslocar, é cansativo, chegar aqui ter tempo, um pouco mais, prá dar uma relaxada, que vocês tem isso, que eu nem pensava, da noite cultural, e vocês tem isso muito bem elaborado. (Aluno 5, Abelardo Luz)

O aluno acima deixa implícito em seu comentário que a convivência com os professores pode ser muito gratificante. Expõem também a consciência de que seria necessário mais tempo para aprofundar os conteúdos, como os ensinados na noite cultural de sábado, em que realizamos o recital didático, que será discutido no item 4.3. A realização da oficina de pife no tempo que tínhamos disponível se opõe à maneira tradicional em que ocorre o ensino do instrumento, como no caso estudado por Mendes (*op. cit.*, pp. 35-36), em que o mestre pifeiro que ensinou o pesquisador a tocar o pife não demonstrava nenhuma preocupação com a duração das aulas.

Como não tínhamos a possibilidade de trabalhar de maneira tão flexível, fomos levados a concentrar os conteúdos de modo que coubessem no cronograma de um dia e meio. A compressão de tanta informação resultou numa espécie de ensino intensivo que não passou despercebido pelos alunos, como no caso do seguinte depoimento: “E, prá nós também, ou eu, que nunca tinha nem tocado e muito menos feito um instrumento, aí chegar de lá assim prá mim foi muito de uma vez só, entendeu?” (Aluno 5, Abelardo Luz). O seguinte aluno abordou o mesmo assunto, sugerindo contudo que a oficina gerou o interesse no aprendizado: “Tipo a questão do tempo: foi muito pouco tempo prá muita coisa, mas foi muito gratificante, porque todo mundo, olha, a gente viu o interesse de querer aprender a fazer e aprender a tocar.” (Aluno 8, Abelardo Luz).

O tempo foi tema recorrente nas avaliações dos jovens. Alguns dos conteúdos ensinados pareceram complexos para serem abordados em tão pouco tempo, como afirma o seguinte jovem:

[...] e, também, eu sei que é difícil trabalhar essa questão de teoria de música, é assim meio complexo, né? Não tem como você passar uma coisa que é assim tão complexa em dois dias, né? Mas [...] o objetivo foi conseguido alcançar, porque todo mundo pelo menos tem uma noção do que é música. (Aluno 4, Abelardo Luz)

Outros alunos lamentaram-se quanto ao tempo pois queriam aprender mais músicas e também tocar ou outro instrumento musical. É o caso deste aluno: “E um ponto negativo também é o tempo, né, prá gente aprender a tocar ou aprender mais músicas e um outro instrumento musical, né, ir aprendendo mais dos outros instrumentos. (Aluno 6, Abelardo Luz). Já este aluno afirmo querer construir ainda outro instrumento: “Fiquei triste agora por

um coisa: o tempo ainda foi pouco, porque eu queria aprender a fazer uma rabeca dessa aí.” (Aluno 5, Rio Negrinho).

O interesse dos jovens por tocar era algo que ficava claro para nós. Em Catanduvás, por exemplo, “[...] disponibilizamos o tempo restante antes do almoço para que os jovens pudessem experimentar os instrumentos musicais presentes. Eu podia ver, através do brilho nos olhos e nos sorrisos radiantes o prazer que eles estavam tendo em tocar, experimentar o pandeiro, a rabeca, o bandolim.” (Diários de Campo, Catanduvás, 14/05/2016). O desejo de aprender a tocar o pife também era claro pois, nos intervalos entre as etapas da oficina, era comum ouvirmos nos corredores ou na rua o som de pessoas tentando tocar o instrumento, muitas vezes já realizando melodias antes mesmo de nós ensinarmos como se tocava.

A compreensão da maneira como o tempo interferiu no processo de aprender a tocar o pífano surgiu em alguns depoimentos. Tal compreensão vem acompanhada da consciência de que o processo de aprendizagem é diferente para cada pessoa. Na opinião da seguinte aluna, por exemplo, “foi muito legal, aprendi muita coisa, mas é como vocês disse, né: cada um tem o seu tempo, não adianta pressionar ninguém a aprender rápido que ninguém vai conseguir. Mas devagar, se consegue.” (Aluna 1, Correia Pinto).

Foi pensando nessa questão do tempo que nós tivemos a ideia de criar o grupo “Epifania: o som do bambuzal” para a Oficina na rede social *facebook*, de forma a ser uma possibilidade de continuação para o ensino dos jovens. Na página do grupo nós postamos materiais didáticos, como transcrições de melodias, vídeo aulas além da apostila que ensina a construir o pife. Foi previsto para o espaço também ser um canal para auxiliar nas dúvidas que os jovens porventura tivessem. A seguinte aluna demonstrou interesse em tal via de acesso à continuidade dos estudos: “Eu gostei de tudo, de ter feito o instrumento, de tentar tocar, que eu não consegui. Gostei também que a gente vai poder entrar lá [no grupo do *facebook*] e continuar fazendo, né, continuar tentando aprender e tal.” (Aluna 1, Rio Negrinho). Contudo, apesar de comum o uso de *smartphones*, o acesso à internet não é algo disponível para todos os jovens. Além disso, o acesso à informações através da rede social não substitui o contato interpessoal direto, onde as vivências se dão de forma muito mais intensa.

Em vários momentos, durante as oficinas, enfatizávamos a ideia de que todas as pessoas são capazes de fazer música, buscando desmistificar a concepção de que música é para quem “tem o dom”. Assim, diante das dificuldades, afirmávamos que ninguém devia pensar que ‘não tinha jeito prá coisa’, que tudo era uma questão de prática. Alguns

comentários dos jovens demonstram a compreensão de tais idéias, como é o caso desta aluna que, apesar de ter muita dificuldade em aprender, afirmou que vai “ter que praticar muito. [...] E eu não sou capaz de tocar, será? [...] A gente viu que a gente pode, todos temos a capacidade.” (Aluna 4, Abelardo Luz). A compreensão de que é necessário esforço para alcançar os objetivos também está presente no seguinte depoimento:

Vocês trouxeram prá nós uma ideia diferente de música assim que, como eu vou explicar, todo mundo tem capacidade prá fazer as coisas. Não é porque ‘ah eu não sei tocar violão’, mas eu TENHO vontade, eu vou tentar, eu vou conseguir, sabe? É aquela ideia do dom, né? Que não tem aquela coisa do dom, mas que a gente consegue se a gente ir lá e tentar fazer as coisas, né? (Aluna 1, Abelardo Luz)

E é com a convicção de que irá aprender a tocar que o seguinte aluno projeta-se para o futuro, convidando-nos a um retorno e também a uma parceria: “Eu vim prá cá e vocês disseram que a gente ia fazer uma flauta, o pífano, né? Aí eu fiz o meu pífano e agora pretendo me esforçar bastante, prá quando vocês voltarem eu estar bem melhor, no pífano, pra ter uma chance de tocar com vocês.” (Aluno 4, Rio Negrinho).

Em seu depoimento, o jovem demonstra a constatação de que o aprendizado ocorre com o tempo. O mesmo pode ser dito da autonomia, conforme afirma Paulo Freire:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41)

Assim, o tempo foi um fator muito significativo no contexto das nossas oficinas. O tempo em que se está, o tempo que se esvai, o tempo vindouro no qual se projeta. Para concluir este tópico, que envolve o tempo e o tocar, trago um recorte ilustrando que, mesmo que as oficinas tenham ocorrido sob a pressão de um tempo escasso, ainda assim houve a possibilidade de ocorrerem momentos atemporais de fruição musical:

No intervalo para o almoço, peguei a flauta transversal e comecei a compor uma melodia, com muitos arpejos e saltos melódicos. Depois de um tempo tocando, nós ouvimos o som de um pife imitando os padrões rítmicos e melódicos que eu havia criado: Dentro da sala de aula, um dos alunos – um menino, ainda – estava tocando empolgadíssimo um pife. A percepção auditiva do menino nos impressionou muito. Depois ele experimentou vários dos instrumentos que tínhamos utilizado durante a aula. Deixei a minha flauta numa mesa e, em instantes, o menino já havia pegado o instrumento para tocá-lo. (Diários de Campo, Correia Pinto, 26/06/2016)

A maneira como o menino reagiu, compreendendo a ideia musical que eu estava criando e conseguindo elaborar algo semelhante no pífano nos remete então ao próximo item: para fazer música, não basta somente saber construir o instrumento musical e ter técnica para tocar o instrumento. É necessário **saber ouvir**.

4.3 NOS RECITAIS DIDÁTICOS: TRILHANDO OUTRAS VEREDAS DE APRECIÇÃO

Em seguida, eu disse que iríamos experimentar uma maneira diferente de ouvir música. Expliquei que eu iria contar uma história e que era para todos ouvirem de olhos fechados. Disse então que, após o fim da história, iríamos tocar uma música e que era para eles imaginarem a história, ainda de olhos fechados, enquanto nós tocávamos. Pedi para eles fecharem os olhos e comecei a história: “Como todo dia, ele acordou, levantou-se e foi até a cozinha. Preparou o seu café e, enquanto bebia, olhava pela janela do seu apartamento, no décimo andar, no centro da cidade. Olhou para o céu, viu algumas nuvens, e pensou: ‘talvez chova’. Terminou de beber o café, arrumou suas coisas, e saiu para mais um dia de trabalho, como todo dia. Entrou no elevador, pensando nas coisas que tinha que fazer. Chegando na rua, deparou-se com o movimento da cidade, com seus carros, buzinas, ônibus, como todo dia. Caminhou pela calçada, em meio à multidão. Só que nesse dia ele estava se sentindo diferente. Não sentia o peso do cansaço, nem preocupação. Sentia-se mais leve, como se mal pisasse no chão. De repente, olhou para a sua mão e percebeu que ela estava diferente, parecia que se desmanchava, como uma névoa. Olhou para os pés, e percebeu que eles não tocavam o chão. Começou a subir, subir, ultrapassou a altura dos prédios, alcançou as nuvens, e começou a chover. E até hoje ele continua seguindo esse ciclo: evaporando, chovendo e evaporando novamente. Eternamente.” Enquanto eu contava a história, caminhava por entre os jovens. Ao final da história, começamos a tocar a música “Evaporação”, do Gustavo. Os instrumentos iam entrando lentamente, intercalando-se. A cada sessão, trocávamos de instrumentos, utilizando os pifes, o bandolim, a flauta transversal, o clarinete e o violão. Nos movíamos pelo espaço do grande auditório, às vezes bem próximos aos jovens, às vezes bem distantes, produzindo uma sensação de espacialidade no som. Ao final da música, nos sentamos em nossas cadeiras e aguardamos os jovens abrirem os olhos por conta própria. Depois discutimos as sensações produzidas pela experiência. (Diários de Campo, Abelardo Luz, 28/05/2016)

A cada vez que eu contava a história, de improviso, ela surgia de uma maneira um pouco diferente. A performance visava propiciar uma experiência de apreciação poética da música instrumental. Tal momento situava-se bem no final de nosso recital didático, sendo a penúltima música prevista no programa. Até chegarmos a este momento do recital, já havíamos percorrido um caminho que envolvia a compreensão dos conceitos de ritmo, harmonia e melodia, além da distinção entre os sentidos provocados pela canção e pela música instrumental. Cada conceito e assunto era construído no coletivo, através de perguntas

e exemplos musicais. Tal forma de apreciar a música, envolvendo a discussão e reflexão sobre o que se ouve ampliou a visão da ideia de apresentação musical, para esta jovem:

Gostei bastante da noite assim, porque foi uma coisa diferente do que a gente está acostumada, sabe? A gente tem aquela ideia na cabeça né: ‘ah fui num *show*, ah vamo pular vamo dançar’ e, foi totalmente diferente, foi uma conversa, um debate, foi uma coisa que não é comum, sabe? Prá mim, assim, no caso. (Aluna 1, Abelardo Luz)

Como exemplo, quando falávamos sobre a música instrumental, fazíamos a seguinte proposta: Tocávamos uma música instrumental e dizíamos para cada um imaginar do que se tratava a música. Ao final da música, pedíamos para cada um dizer o que tinha imaginado. Depois da discussão, que sempre era muito rica, contávamos aos jovens que a música, na verdade, tinha uma letra e que iríamos tocar a música novamente, para que pudéssemos avaliar se a letra da música tinha algo a ver com o que cada um havia imaginado ao ouvir a versão instrumental. Quando terminávamos a versão em forma de canção, debatíamos de novo o ocorrido. Muitas vezes, a interpretação¹⁶ que os jovens davam á música instrumental coincidia com o sentido implícito na letra da canção. O contrário também ocorria. Destacávamos para os jovens, então, esse aspecto da música instrumental, o de que ela não impõe nenhum conteúdo *a priori*, dando ao ouvinte a liberdade de interpretar e imaginar o que quiser quando ouve a música – o que não ocorre, de modo geral, na canção, devido o fato de que as palavras orientam a imaginação do ouvinte.¹⁷ Propiciar o conhecimento de que a música instrumental permite essa liberdade interpretativa foi visto de forma positiva por esta aluna:

Vocês trouxeram uma coisa nova, uma ideia diferente prá gente. A gente tem aquela ideia de música instrumental: ‘chaticé, né?’ Mas não é: tipo é uma coisa que faz você pensar, não tem uma letra, você pode construir o que tu quiser, pode imaginar o que tu quiser. Então eu me senti muito grata ontem, com a apresentação por conta disso, por eu deixar a minha imaginação me levar, assim, e foi muito legal. (Aluna 3, Abelardo Luz)

¹⁶ Aqui, o verbo “interpretar” está sendo usado no sentido de “dar certo sentido a; entender” e não no de “tocar ou cantar (obra musical)”. Cf. Houaiss (2011, p. 548)

¹⁷ Muitas vezes as letras das canções também não são determinantes para o sentido que se dá a elas, podendo ser interpretadas de diversas maneiras. Contudo, não nos aprofundamos neste assunto.

Deixar-se levar pela imaginação significa permitir-se sair da posição de espectador para tornar-se criador. “Para Vygotski (1999), a criação está fundamentada na imaginação, pois tudo o que nos rodeia e que tenha sido produzido e transformado pelo homem é produto da imaginação e criação humana, baseada nessa imaginação.” (GROFF E MAHEIRIE, 2011, p. 427). Para as autoras, é através da atividade criadora que o ser humano se constitui como ser histórico e social, tornando-lhe possível transformar o mundo de acordo com suas necessidades.

Vygotski (1999) esclarece a relação entre a imaginação e atividade criadora, dizendo que a imaginação se fundamenta em elementos apropriados da realidade e que se conservam de experiências anteriores do homem, ou seja, a imaginação depende diretamente da riqueza e diversidade das experiências vividas. E, se num primeiro momento a imaginação se apoia na experiência, a experiência também se apoia na imaginação. (Ibidem, p.427)

Portanto, propiciar novas experiências estéticas, estimulando a imaginação, permite aos jovens a possibilidade de transformar a si mesmos e também a maneira como se posicionam diante da realidade. Tais transformações vividas a partir do recital didático emergem no depoimento desta aluna:

Eu [...] achei que todas as músicas que vocês tocaram, tipo assim, dava pra viajar nelas. Foi muito uma coisa tipo assim da gente se conhecer mais como, tipo assim você conhecer os seus sentimentos, porque quando vocês tocam uma música sem a letra, tipo assim sem a canção, tipo só o som dela, faz com que a gente se conheça mais como, tipo assim os sentimentos que a gente está sentindo no momento. Isso foi uma coisa muito bom prá gente como pessoas. (Aluna 3, Correia Pinto)

Assim, ao propor experiências que estimulavam a criatividade e a imaginação, estávamos, de certa forma, nos opondo ao processo de “colonização da alma”, presente na lógica do neoliberalismo, que tem como conseqüência a “homogeneização das consciências”, conforme discutido no capítulo 3. “A cultura dominante, apoiada nas mídias, trabalha no sentido do igual, do homogêneo, da repetição. As conseqüências desse mecanismo são muito graves; vamos perdendo sensibilidade.” (PELLANDA IN McLAREN, 2001, p. 19). Com essa perda de sensibilidade, perde-se também a capacidade de invenção da vida, a capacidade de criar e de se autocriar. Passamos então a pensar da maneira que a mídia quer que nós pensemos.

Por esse caminho, entram os pacotes prontos para nos produzir, para capturar nossos desejos. A mídia diz como deve ser nosso corpo, o que devemos comer, como devemos amar, nossas formas de lazer etc. Corpos iguais, almas iguais, sujeitos colonizados. (Ibidem, p. 19)

Quando então possibilitávamos aos jovens a experiência de criar através da apreciação musical, estávamos realizando uma atividade contra-hegemônica, no sentido de que fazíamos deles atores do processo criativo, ao invés de simples consumidores – como espera o modelo econômico hegemônico. Fazendo os alunos compreenderem essa abertura para a imaginação, inerente à música instrumental, disponibilizávamos uma possibilidade de trabalharem na construção de suas subjetividades, sendo que, “construção de subjetividade é o resultado de uma teia de relações na qual cada ser humano, como ser histórico que é, está imerso. Nessa dinâmica, há uma necessidade biológica e ontológica de autoconstrução e de produção da diferença.” (Ibidem, p. 12).

No momento em que ocorria a contação da história da evaporação, os jovens já estavam sensibilizados e conscientes da liberdade interpretativa da música instrumental. Só que, neste momento, a proposta era diferente, pois aqui apresentávamos uma história antes da audição da música. Como eu dizia que era para continuarem imaginando a história enquanto tocávamos a música, então havia um direcionamento no sentido que seria atribuído à música. Contudo, a maneira como cada pessoa imaginava a história era individual, de modo que cada um, à sua maneira, se tornava um co-autor da vivência estética que estávamos realizando. Tal situação nos remete ao aspecto “vivencial” da música, proposto por Christopher Small.

Na atividade musical, especificamente, SMALL (1989) coloca que independente do espaço físico onde ocorra, do gênero de música, ou, da época, pode-se pensar o significado da música e sua função na vida humana a partir da performance. Não aquela performance caracterizada pela perfeição de técnica e habilidade físico-motora, mas o evento em si, o momento em que uns tocam e outros ouvem. Segundo o autor, este momento pode ser comparado a um ritual, no sentido de que as pessoas que participam do evento estão vitalmente explorando, afirmando e celebrando algo que não pode ser feito através de outra linguagem (SMALL, 1998). (MÜLLER, *op. cit.*, p. 61)

No caso da “Evaporação”, a performance não foi só de quem tocava os instrumentos musicais. Os ouvintes, por “conhecerem o tema”, também estavam improvisando e criando. Assim, vivenciavam profundamente o fluir do evento musical. Tal vivência permitiu aos jovens pensarem outras formas de escutar música. Para este aluno, “A parte mais massa [do recital] foi a da história, que a gente fechou o olho lá: viajar!” (Aluno1, Correia Pinto).

Permitir-se “viajar”, fruir a música e deixar-se levar pela imaginação possibilita às pessoas experiências distintas das que se vive no cotidiano, como afirma esta jovem:

Eu acho que foi muito interessante porque a gente não está acostumado a ouvir esse tipo de música, aí quando a gente ouve, de vez em quando, ou muito raramente, você acaba relaxando e deixando o teu corpo flutuar. [...] Eu acho que isso faz muito bem até prá alma, digamos assim. Você acaba deixando uma tranquilidade, uma leveza... (Aluna 5, Correia Pinto)

Vale ressaltar que, em todos os assentamentos em que realizamos a vivência da “Evaporação”¹⁸, o envolvimento dos participantes foi geral, sendo que aceitaram permitir-se ficar de olhos fechados durante todo o tempo da performance. Deste modo, todos os participantes estavam conectados num momento de criação estética, onde a performance afetava e era afetada por *performers* e espectadores. Para Small (1998, p. 140), esse aspecto “vivencial” da música põe o foco no momento da ação e, com isso, afirma que o significado da arte “não reside no objeto criado mas nos atos de estar criando, estar expondo, e estar percebendo”. Neste sentido, a participação de todos foi essencial para o momento, posto que no evento musical influem todas as pessoas presentes, o que nos leva também a pensar no aspecto “comunitário” da música, também proposto por Small, que destaca a importância da música ser um prazer compartilhado. (Ibidem, p. 205).

Nesse “prazer compartilhado”, que foram os recitais didáticos, além de propiciarmos as vivências estéticas descritas acima, buscávamos utilizar, além dos instrumentos musicais convencionais, como a flauta transversal, clarinete, violão, bandolim, pandeiro, também instrumentos artesanais – os pifes construídos por nós e uma rabeça artesanal construída pelo Gustavo. Com isso, queríamos mostrar para os jovens, que os instrumentos artesanais eram tão funcionais e musicais quanto os instrumentos feitos em fábrica. Além disso tínhamos a intenção de, através da utilização dos pifes, remeter os jovens a essa ambiência rural trazida pelo MST como uma maneira de se opor ao processo de homogeneização que vem atrelado à indústria cultural, conforme foi discutido no capítulo 3.

Nesse contexto, discutir então a questão da cultura adquire um significado político e ideológico muito importante, pois a resistência a essa ofensiva neoliberal está relacionada também à cultura, aos nossos costumes e valores do meio rural e do MST como movimento social. (BOGO, *op. cit.*, p. 4)

¹⁸ Não foi possível realizar a execução da “Evaporação” em dois assentamentos: Caçador e Rio Negrinho.

Os alunos se interessaram muito pelas questões que levamos sobre as formas de se ouvir música, produção de sentidos em música instrumental e em canções, e também na maneira como os sons afetam a emoção. As discussões durante o recital contavam com a participação e o envolvimento dos jovens, que demonstravam muito interesse pelos conteúdos que estávamos abordando. Mas o que mais chamou a atenção durante as apresentações foi a forma como se envolveram e se deixaram envolver nas propostas de vivência artística. Os depoimentos dos jovens sobre as vivências e experiências musicais emanam sensibilidades claramente audíveis. A entrega à experiência de ouvir música instrumental também demonstra uma sensibilidade aos sons, para além do significado presente nas palavras. Esse envolvimento nas vivências estéticas aponta para um aspecto que merece ser discutido. Tal aspecto diz respeito à função que é atribuída à música dentro do MST.

Como já foi citado no capítulo 3, para o Movimento, “a arte, a estética e demais expressões devem estar a serviço da educação ideológica dos trabalhadores.” (Ibidem, p. 91). De tal maneira, é colocada uma função utilitarista à arte, incluindo aí a música. Não pretendo com isso desmerecer a função militante dada à música, que é de grande importância para a mobilização das pessoas dentro do Movimento. Pretendo somente destacar o fato de que existem sensibilidades inerentes às pessoas que talvez não estejam recebendo a devida atenção dentro do MST. Visto que o Movimento se propõe uma “revolução cultural” (cf. BOGO, *op. cit.*) e uma oposição ao capitalismo penso que, justamente por isso, o MST é o *locus* ideal para se discutir a questão do utilitarismo diante dos fazeres, inclusive o musical. Como já foi discutido no Capítulo 3, de acordo com Müller (2005, p. 19), existe, dentro da ordem mercadológica de nossa sociedade, uma tendência a cooptação da música para o universo da produção, nos níveis macro e micro-sociais.

Na corrente contrária, aponto a necessidade e a possibilidade de promover vivências musicais de grupos sociais [...] que contemplem discursos emancipatórios contra esta superficialidade/objetividade, onde os saberes musicais também sejam usados em favor da vivência musical “inútil”, aquela que permite a experiência de si. Talvez mais que tudo, este artigo pretende estimular educadores musicais a acreditar que, através de vivências musicais, podemos nos implicar na reinvenção de modos de vida. (MÜLLER, 2005, p. 19)

Assim sendo, permitir momentos de fruição musical, onde não existe nenhum motivo para tal além do fato de se estar vivendo o momento musical é uma maneira de se contrapor à

lógica utilitarista e produtivista inerente ao modelo econômico hegemônico. Além disso, como as subjetividades se constituem através da imaginação e da atividade criadora (cf. GROFF E MAHEIRIE) e é na vivência de experiências diversas que ocorre a auto-geração das identidades (cf. PELLANDA *Apud* McLAREN), então torna-se central a disponibilização de momentos para tal constituição de sujeitos. A vivência estética permite reconfigurar o posicionamento do sujeito diante do mundo, de modo a criar uma nova visão crítica, que emerge da poética. Pois, como afirma Zacchi (*Op. Cit.*, p. 149), “o prazer do espetáculo também é importante para a atitude crítica.” O autor também aponta que “a ênfase excessiva no aspecto político em detrimento da estética pode ter desdobramentos abaixo das expectativas.” (Ibidem, p 150). Ou, seja, valorizar experiências estéticas que permitam conceber poeticamente outras formas de existência, é uma forma possível de desenvolver senso crítico diante da homogeneização das consciências produzida pela lógica neoliberal, através da indústria cultural.

“Após o fim do recital, podíamos ouvir alguns pífanos sendo tocados reverberando pelos corredores do alojamento. Talvez também ecoassem em suas mentes palavras e sentimentos vividos nesta noite. Talvez quisessem seguir adiante explorando os sons que produziam nos instrumentos que eles mesmos construíram e que ouviram soar durante o recital. Somente uma certeza: retornar era impossível.” (Diários de Campo, Catanduvas)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo rapidamente agora o trajeto que percorremos neste trabalho.

Tendo como objeto central da investigação as Oficinas de Pifes desenvolvidas em 6 assentamentos do estado de Santa Catarina, procurei investigar e compreender de que forma elas se caracterizaram como práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Para isso, iniciei com um levantamento bibliográfico, no qual constatei a carência de pesquisas em educação musical que tivessem como foco o ambiente cultural do MST. Busquei então dialogar com pesquisas de outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia e a Antropologia, por exemplo, somados à pesquisas da área de Educação Musical, naturalmente.

A partir deste diálogo, pude perceber que, realmente, as Oficinas de Pifes atuaram como atividades efetivas no sentido de estimular novas vivências e compreensões sobre o significado da música para os jovens dos assentamentos. Emanaram nos depoimentos dos jovens vários indícios de que existe uma sensibilidade passível de ser afluída em cada uma das pessoas, caso seja disponibilizado o momento para isso. Assim, cheguei à constatação da importância de realizar vivências estéticas que propiciem a imaginação e a atividade criadora. A partir deste estudo, pude dimensionar concretamente o grande valor que tais vivências podem ter para os jovens do MST, na formação de suas sensibilidades como seres humanos.

Contudo, nas oficinas investigadas, tais vivências ocorreram no âmbito da apreciação musical. É possível supor a intensidade que as vivências poderiam atingir caso os jovens também participassem do processo de execução musical. Esse foi o caso da “atividade sonoro-musical” realizada por Müller (2016)¹⁹ num assentamento em Abelardo Luz, com

¹⁹ Quando este TCC estava quase concluído, foi lançado o livro “Arte no campo: perspectivas políticas e desafios”, organizado por Marcia Pompeo Nogueira e Tereza Mara Franzoni. O livro é composto por produções

alunos do curso de Especialização em Arte no Campo. Em tal atividade, os alunos desenvolveram uma “paisagem sonora”, criando com instrumentos musicais uma ambiência rural. De acordo com a autora, a participação em tal atividade musical, que envolveu, imaginação, improvisação e a autoria, teve como resultado o êxtase, para os participantes. No caso das Oficinas de Pifes, não foi possível propiciar atividades de criação musical que permitissem aos jovens a participação efetiva na produção do som. E isso nos remete a um fator que ficou muito claro, tanto nas observações de nós, professores das oficinas, quanto nos depoimentos dos jovens: O tempo.

Poderíamos nos questionar: o tempo das oficinas foi muito curto? Ou será que fomos nós, professores, que superlotamos o cronograma com atividades e informações em excesso? Provavelmente as duas perguntas merecem uma resposta afirmativa.

Contudo, o que aconteceu foi que nós, professores, não queríamos realizar uma atividade que não pudesse gerar continuidade. Por isso pensamos na construção dos pifes e na ideia do grupo de discussão via *facebook*, como uma alternativa para prolongar o nosso contato com os alunos e também uma possibilidade de poderem estudar pelo fato de possuírem o instrumento musical.

Apesar disso, constatei que seria necessário mais tempo de estudo prático do instrumento, junto com os professores, para que fosse possível aos alunos adquirirem autonomia para continuarem seus estudos por conta própria. Retirar a etapa de construção do instrumento do cronograma não resolveria a situação, pois daí os jovens não teriam o instrumento para tocar.

A solução mais plausível seria a de que a oficina deveria ter uma duração maior, para gerar continuidade no ensino. Talvez fosse mais significativo pedagogicamente se a oficina tivesse se focado somente em um assentamento com 6 idas ao mesmo. Só que nesse caso o número de alunos seria menor. E então nos deparamos com mais uma questão: O que tem mais valor em uma ação pedagógica? A quantidade, ou a qualidade?

realizadas durante o curso de pós-graduação em Arte no Campo, realizado numa parceria entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária (PRONERA). Infelizmente, não foi possível ler o livro a tempo, de modo a incluí-lo na revisão bibliográfica, pois certamente seria de grande utilidade para a pesquisa. Consegui, contudo, ler o artigo de Müller, por seu conteúdo possuir uma ligação direta com a minha pesquisa.

Tal questão nos leva a um impasse. Por um lado, temos uma carência de políticas públicas voltadas para as áreas rurais que resultem em ações com continuidade.

Cabe especificar que as políticas de Estado buscam dar perenidade às ações do governo, independentemente das alternâncias de gestão, sendo fundamentais para garantir o desenvolvimento das ações culturais potencialmente transformadoras, que encontram inúmeras dificuldades de se consolidar. (PINTO, 2015, p. 50)

Diante da carência, quando surge uma possibilidade de realizar um trabalho voltado para as áreas rurais, busca-se utilizar tal possibilidade de maneira ampla, com o objetivo de atingir o máximo de pessoas que for possível. Busca-se também realizar o máximo de ações, enquanto o projeto estiver acontecendo, pois geralmente a continuidade de projetos depende de renovações, que tornam-se incertas por não serem políticas de Estado.

Por outro lado, é importante nos questionarmos se, ao buscarmos atingir o máximo de pessoas com uma determinada ação, não estamos, de certa forma, nos utilizando da lógica produtivista que navega implicitamente em todas as ações para nós que vivemos na vigência de um modelo econômico neoliberal. Será que estamos realmente atingindo resultados transformadores ao levarmos um conhecimento sem continuidade para mais pessoas? Não seria mais significativo se realizássemos uma formação continuada com alguns poucos jovens que, a partir de uma experiência bem elaborada, sem a pressão do tempo, pudessem se transformar em agentes culturais efetivos, capazes de propiciar transformações no contexto onde vivem, a partir de suas próprias ações?

No momento, estou participando da segunda etapa do projeto *Residência Jovem*, realizando uma atividade que não está relacionada com a oficina de que realizamos na primeira etapa. Nesta etapa irei quatro vezes a um único assentamento²⁰, onde estou auxiliando os jovens na elaboração e realização de projetos culturais concebidos por eles mesmos. Estou constatando nesta nova experiência os efeitos positivos da realização de um trabalho com continuidade.

Assim, para que nós educadores possamos realizar um ensino que realmente venha transformar a realidade, é importante, como afirma Mézáros (2015), confrontar todo o

²⁰ Já fui duas vezes, para um assentamento em Matos Costa, que fica na mesma Brigada que o assentamento que havíamos trabalhado em Caçador. No início de 2017 realizarei as duas viagens que faltam.

sistema de *internalização*, que faz com que tomemos como “naturais” muitos hábitos gerados pela opressão silenciosa da lógica neoliberal. Assim, é importante tomarmos consciência de como nos posicionamos diante de tal lógica, pois

“[...] a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha de “manutenção e/ou mudança” [...] de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa.” (MÉSZÁROS, Op. Cit., p. 50)

Escapou ao alcance deste trabalho avaliar efetivamente em que medida as Oficinas de Pifes resultaram em transformações nas comunidades onde foram realizadas. Apesar disso, conseguimos obter alguns dados que podem nos dar alguma luz.

Entre os dias 20 e 22 de outubro, eu e o Gustavo estivemos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Chapecó, onde estava ocorrendo a 4ª Jornada Cultural da Reforma Agrária. Estavam presentes no local muitos dos jovens que participaram da Oficina de Pifes. Porém, estávamos lá para realizar uma oficina de prática de conjunto e, devido ao envolvimento com tal atividade, não tive a possibilidade de realizar entrevistas com os jovens. Mesmo assim, em conversas nos intervalos, consegui entrar no assunto com alguns dos jovens.

Um aluno de Rio Negrinho informou que já construiu mais 3 pifes após a realização da nossa oficina. Perguntei se ele estava tocando e ele respondeu que não. “Olha que eu tentei, mas não tenho jeito prá música, não. Já a minha prima, ela toca de tudo, flauta transversal, clarinete, saxofone. Já eu, levo jeito mesmo é prá essa parte de construir, de mexer com ferramentas, essa parte técnica.” Sugeri para ele então que desse um pife para essa prima que “toca de tudo”. Uma outra aluna, de Dionísio Cerqueira, disse que de vez em quando toca, e que a filha dela também brinca com o instrumento. Esta aluna relatou sobre outros dois alunos do mesmo assentamento, sendo que um deles também toca de vez em quando e uma outra não, pois o pife dela ficou muito grande para a mão dela – falou então que vai pedir para o aluno construir outro pife para ela.

Outros dois alunos, de Abelardo Luz disseram não poder tocar devido ao trabalho, por falta de tempo para se dedicar. Ambos disseram que não é por falta de interesse, mas sim pela dificuldade de encontrar o tempo para se dedicar ao aprendizado. Em Matos Costa, onde estou realizando a segunda etapa do projeto, constatei que ninguém está tocando os pifes, pelos

mesmos motivos. Um jovem e uma jovem informaram que tentaram bastante, mas não conseguiram, pois acharam muito difícil. Contudo verifiquei na vez mais recente em que estive lá que há o interesse por parte de um aluno em querer continuar a aprender. Pretendo realizar uma aula com ele na próxima ida ao assentamento, em fevereiro de 2017.

Além das conversas com os alunos, vale relatar mais um fato: tornaram-se constantes as solicitações para participar das místicas, tocando a melodia do Hino do MST ao pife, de modo a pensar que tal instrumento começa a ser inserido na cultura musical do movimento. Resta agora às pessoas aprenderem a tocar o instrumento, para tornarem-se autônomas em tal prática.

E para finalizar este relato dos dados, exponho uma informação trazida de Correia Pinto, pelo Gustavo, onde ele também está acompanhando os projetos dos jovens. Uma aluna de lá, demonstrou um grande aproveitamento das oficinas: trata-se de uma pré-adolescente. Além de estar tocando constantemente, executando várias melodias no instrumento, ela já construiu 3 outros pífanos por conta própria, sendo que já vendeu um deles. A aluna solicitou a ele que conseguisse mais bambus, pois ela estava sem e queria continuar construindo instrumentos. Além disso, em uma atividade dessa segunda etapa, foi solicitado aos jovens que realizassem um desenho representando seus projetos de vida. Em seu desenho a aluna inseriu um pife no centro e relatou que o pife é algo muito importante na vida dela.

A partir de tais dados, podemos obter indícios de que, mesmo sem a continuidade no ensino, algumas pessoas continuam envolvidas de alguma maneira com o pife. Outras afirmaram não estarem tocando por falta de tempo ou dificuldades em conseguir tocar. Contudo, são dados obtidos em conversas informais e não sistematizados. Seria importante, como continuidade a esta pesquisa retornar aos assentamentos para averiguar de maneira mais detalhada em que medida as Oficinas de Pife geraram continuidade ou não. Caberia também averiguar se a utilização da rede social *facebook*, como um complemento aos estudos contribuiu ou não para o aprendizado dos jovens.

Outro aspecto muito importante que eu constatei com esta experiência foi que existe um interesse muito grande por parte dos jovens em aprender música, especialmente tocar instrumentos. Deixo aqui a sugestão para aqueles que tem interesse em ensinar e em conviver com pessoas extremamente receptivas e hospitaleiras, que busquem formas de propiciar tais encontros. Encontros transformadores para todos, como a maior experiência estética que existe, que é a própria vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude)**. Brasília: [s. n.], 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BENZI, Douglas Zanlorenzi. **Cruzando cercas sonoras, ocupando a música: Etnografia musical entre os Sem Terra (Dissertação de Mestrado)**. Porto Alegre: UFRGS: 2014.

Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101900/000933727.pdf;sequence=1>>.

Acesso em: 20 set. 2016.

BOGO, Ademar. **Caderno de Formação nº 34: MST e a Cultura**. 3ª Ed. São Paulo: ITERRA, 2006 [2000].

CAMORLINGA, Rafael Steckel. **Seu João Do Pife: o pífano e sua contribuição para a educação musical (TCC)**. Florianópolis: UDESC, 2010.

CARNEIRO, Iranilson de Souza. Arte e Cultura na Reforma Agrária: uma Experiência de Educação Musical em Assentamentos. IN **Anais do XII Encontro Regional Nordeste da ABEM**. São Luis: ABEM / UFMA, 2014. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/628>. Acesso em: 20 set. 2016.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. A educação e o discurso prático-utilitário do capitalismo contemporâneo. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 186. Maringá: UEM, nov. 2012. Pp. 73-82. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16317>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

DA SILVA, Valéria Levay Lehmann. **“Seu Zé, qual é a sua didática?”: A Aprendizagem musical na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília (Dissertação)**. Brasília: UNB, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ. Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia. A mediação da música na construção da identidade coletiva do MST. **Política & Sociedade**, V. 10, N. 18. Florianópolis: UFSC, abr. 2011. Pp. 352-370 Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/19044>>. Acesso em: 20 set. 2016

_____. Atividade criadora no MST: o acampamento como “berço da criatividade”. **Psico**, v. 42, n. 4; Porto Alegre: PUCRS, out./dez. 2011, pp. 426-433 Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewArticle/10726>>

Acesso em: 20 set. 2016.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

JENKINS, Lucien. **Manual ilustrado dos instrumentos musicais**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

KINCELER, Lucas Sielski. **Aviário das Artes: Arte colaborativa no Assentamento Conquista na Fronteira**. (Monografia de Pós-Graduação em Arte no Campo). Florianópolis: UDESC, 2015. Disponível em:
<<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00000c/00000c77.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

LARA JÚNIOR, Nadir; LAMBIASI, Rosemeire Paschoal; As manifestações artísticas no processo de construção da identidade coletiva do Sem Terra. **Psicologia Argumento**, V. 23, N. 43. Curitiba: PUCPR, out./dez. 2005. Pp. 69-79. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=167&dd99=pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática da metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

McLAREN, Peter. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MENDES, Murilo. **Fé no Pife: as flautas de pífano no contexto cultural da banda cabaçal dos Irmãos Aniceto** (Dissertação). Florianópolis: UDESC, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOSCAL, Janaína dos Santos. **De sensibilidades revolucionárias à revolução das sensibilidades: Trajetórias da música no MST**. (Dissertação); Curitiba: UFPR, 2010.

_____. Escuta militante: esboço acerca da construção de repertórios engajados. **Revista Vórtex** (Dossiê Som e/ou Música Violência e Resistência – Org.: GUAZINA, Laize), V..3, N.2, Curitiba: UNESPAR, 2015. Pp.178-187 Disponível em:
<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/897>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. “Doçura e rebeldia”: notas sobre música, estética e política no MST. In **Anais do I Colóquio de Etnomusicologia da UNESPAR/FAP**. Curitiba: UNESPAR/FAP, set. 2013. Pp. 49-57. Disponível em:
<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/COMUNICACAO_2014/AnaisIcoloquio2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

MÜLLER, Vânia Betriz. **"A música é, bem dizê, a vida da gente": um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA**, Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. **Música, comunidade e subjetivação: um estudo de caso**. 2005. 20 p. Não publicado. Artigo disponibilizado pela própria autora.

_____. “Nunca pensei que um dia eu ia tocar um instrumento”: autoria e singularidade em educação musical. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo; FRANZONI, Tereza Mara (Org.). **Arte no Campo: perspectivas políticas e desafios**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. Pp. 347-357.

OLIVEIRA, Luciano Benini de. **Estudo da juventude no assentamento São Bento - Mirante do Paranapanema /SP: renúncia ou resistência ao território camponês?** Monografia (Geografia). Presidente Prudente: UNESP, 2011. Disponível em:
<http://www2.fct.unesp.br/nera/monocegeo/monografia_luciano.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

PEREIRA, Gideão Gomes. **Indústria cultural: a influência da cultura de massa nas músicas ouvidas pelos jovens do Assentamento Virgilândia município de Formosa-GO.** Monografia, curso de Licenciatura em Educação no Campo. Planaltina: UNB, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5300/1/2013_GideoGomesPereira.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

PEREIRA, Luana Roberta de Oliveira. Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência. In: **Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.** Natal: ABEM, out. 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1167/409>>. Acesso em: 20 set. 2016

PINTO, Viviane Cristina. **Políticas públicas para a cultura do campo no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11042016-102427/en.php>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ROMANELLI, Guilherme. Garso formavimas: nauju muzikos instrumentu kurimo pagrindinė mokyklė patirtis. In: BOLTON, Beth et alli (Org.). **Vailo Muzikos Pasaulis.** Vilnius: Kronta, 2009, v. 1, p. 135-138. Título em português: A manipulação do som: a experiência de invenção de instrumentos musicais no curso de licenciatura em música. (Texto em português cedido pelo autor).

SAMPAIO, Alberto. O uso do píforo industrializado na iniciação de crianças à flauta transversal. **Revista Modus**, Ano V, N. 7. Belo Horizonte: UEMG, nov. 2010. Pp. 45-51.

SMALL, Christopher. **Musica, sociedad, educación.** Madrid: Alianza Editorial. 1989.

ZACCHI, Vanderlei J. Cultura e arte no MST em tempos de globalização neoliberal. **ArtCultura**, v. 15, n. 26. Uberlândia: UFU, jan-jun. 2013, pp. 137-151.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARROYO, Margarete. Música na Floresta do Lobo. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13. Porto Alegre: ABEM, set. 2005. Pp 17-28 Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/download/321/251>>. Acesso em: 28 set. 2016.

CEZAR, Lidiane. **Aviário das artes: um espaço cultural em construção.** (Monografia de Pós-Graduação em Arte no Campo). Florianópolis: UDESC, 2015. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00000c/00000c7a.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

EMERIM, Marcele de Freitas. A descoberta de novos mundos – Sem Terra e Ratoes em um processo de arte-educação. **Revista NUPEART**, v. 6, n. 6, Florianópolis: UDESC, 2008) Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/viewFile/3057/2253>>. Acesso em: 28 set. 2016.

HUÍZAR, Angélica J. Revolución y producción cultural del MST: Inicios de su alegorización en la música de la telenovela O Rei do Gado. **Studies in Latin American Popular Culture**, s. l.: Modern Language Association, 2006, Vol. 25, pp. 157-177.

MOHEN, Frederick. Music, Citizenship and Violence in Postdictatorship Brazil. **Latin American Music Review**, s.l.: Project MUSE, 2007, Vol. 28(2), pp. 181-219. Disponível em: <http://blackvistas.com/film/media/pdfs/violence_favelas.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo; RÓTULO, Guilherme. Banco de dados para o teatro em comunidades: a agitação e propaganda e as práticas teatrais no MST. In: **Arquivos digitais do 18º Seminário de Iniciação Científica da UDESC**. Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/porta1_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/016_Marcia_Pompeo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

NOGUEIRA, Sarah Push. **Dos afetos aos fatos**: relatos de experiências com o MST (Movimento Sem Terra) de Santa Catarina, 2014. (Monografia de Pós-Graduação em Arte no Campo). Florianópolis: UDESC, 2015. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00000c/00000c7c.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

PIANA, Marivone. “Arte em Movimento” no MST: a expressão simbólica das transformações. **Cadernos de Pesquisa**, N.º 24 (Movimentos sociais rurais: identidades, símbolos e ideais). Florianópolis: PPGSP/UFSC, nov. 2000. Pp. 19-30) Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31636256/MSTCadernos_PPGSP_24.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474057416&Signature=n%2B2q%2BxHxYqWyw0JmHFVdOv2G2%2Bw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMOVIMENTOS_SOCIAIS_RURAI5_NO_MUNDO_GLOBA.pdf#page=19>. Acesso em: 20 set. 2016.

SILVA, Mara Pereira da. “Música no currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo” In: **Anais do VII Encontro Regional Norte da ABEM**; Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012; pp. 93-98. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ANAIS_VII_ABEM_REGIONAL_NORTE_BELEM_PA_2012.pdf#page=93>. Acesso em: 20 set. 2016.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. O ensino de música nas escolas públicas municipais da área rural dos Barreiros/PE. (Comunicação) In: **Anais do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Natal: ANPPOM, 2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/viewFile/2288/376>>. Acesso em: 28 set. 2016.