

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**EDUCAÇÃO MUSICAL e SOCIABILIDADE:
um estudo em espaços de ensinar/aprender música
em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960.**

Por Lilia Neves Gonçalves

Porto Alegre, maio de 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**EDUCAÇÃO MUSICAL e SOCIABILIDADE:
um estudo em espaços de ensinar/aprender música
em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960.**

Por Lilia Neves Gonçalves

Tese submetida como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Música. Área de concentração: Educação Musical. Orientadora: Prof^a Dr^a Jusamara Souza.

Porto Alegre, maio de 2007

Agradecimentos

Agradeço a Deus por tudo: pela vida, saúde, tristezas, alegrias e por todas as suas realizações na minha vida.

Agradeço, em especial, a minha orientadora, professora Dra. Jusamara Souza. Não é uma tarefa fácil colocar em palavras os meus muitos agradecimentos a ela, a quem considero muito mais do que minha orientadora. Considero-a como companheira e mentora nesse percurso, e com quem aprendi muito. Aprendi a viver o tempo de uma maneira intensa, a ouvir o outro e compartilhar idéias. Com a professora Jusamara aprendi ver a pesquisa com nuances e matizes que tornam o ato de pesquisar cada dia mais fascinante! A ela serei eternamente grata!

Também agradeço, nesse momento, a todos os meus professores que, de alguma forma, plantaram a semente e a sede de conhecimento ao longo da minha vida. Em especial, à professora Dra. Maria Elizabeth Lucas, minha orientadora no Mestrado, com quem comecei a minha caminhada na pesquisa.

Agradeço às muitas pessoas com as quais convivi e troquei conhecimentos, alegrias, tristezas durante o período do Curso de Doutorado. Aos meus colegas do Curso de Pós-Graduação em Música, com quem convivi durante esse tempo. De alguns estive muito próxima, de outros mais longe, mais tempo ou menos tempo, mas todos, enfim, foram muito importantes para a realização deste trabalho.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa “Educação Musical e Cotidiano”, pelas múltiplas discussões e escutas, que foram muito importantes nessa caminhada. Vivenciamos encontros que ficarão guardados para sempre na minha memória, e que farão parte da minha história.

Agradeço a todos os colegas de Uberlândia, que “vestiram a camisa da minha pesquisa” acreditando que esse trabalho seria importante para entendermos a cidade. Como “estrangeira” na cidade, ajudaram-me a entendê-la, contaram-me suas histórias, indicaram-me possíveis colaboradores. Dentre essas pessoas, um agradecimento especial a Maria Cristina Souza Costa e Maria Teresa Borges, pela amizade e inestimáveis contribuições.

Agradeço aos colegas do Departamento de Música e Artes Cênicas, pelo apoio e, principalmente, à professora Dra. Margarete Arroyo, coordenadora do Programa de Qualificação Institucional (PQI), pelo acompanhamento dedicado e eficiente. Por fim, agradeço a esse Programa vinculado à formação docente que, junto à Capes, concedeu-me bolsa de estudos, além de auxílios à pesquisa.

Agradeço aos funcionários e professores do Curso de Pós-Graduação em Música. À professora Dra. Any Raquel Carvalho, que mais uma vez depositou confiança em mim para que eu tivesse aulas de órgão durante o Curso de Doutorado. À coordenadora Dra. Luciana Del Ben, pelo apoio e pelas palavras de incentivo nos vários momentos do curso.

As minhas amigas, Guiomar e Cíntia, agradeço por tudo: pelas trocas, pelos desafios intelectuais, pelo apoio e ombro amigo em todos os momentos dessa caminhada na pesquisa e na cidade de Porto Alegre.

Agradeço aos funcionários do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da Universidade Federal de Uberlândia e do Arquivo Público Municipal de Uberlândia pelo carinho e apoio. Agradeço em especial a Jô, do Arquivo Público, que com muita generosidade dividiu comigo seus conhecimentos em história, além de sua valiosa ajuda no que se refere à consulta ao acervo de fotos e à indicação de colaboradores para essa pesquisa.

Agradeço à Banca de Qualificação, professores Dr. Luciano Mendes Faria Filho e Dra. Maria Elizabeth Lucas, que sugeriram caminhos decisivos para essa pesquisa e que, juntamente, com a Dra. Maria Cecília Torres aceitaram o convite para participar da Banca de Defesa dessa Tese.

Agradeço a Fernanda Assis e ao Gilson Schweitzer pela ajuda nas transcrições. A Geovanna e também ao Ronaldo que, como historiadores e pesquisadores em História Oral, compartilharam comigo bibliografias e experiências.

Um agradecimento muito especial aos colaboradores dessa pesquisa, que abriram “seus baús da memória” para dividir e compartilhar comigo momentos intensos. Sem eles esse trabalho seria outro. Suas sensibilidades, crenças, histórias e afetos jorraram nas narrativas de suas experiências vividas ao ensinar/aprender música.

Enfim, agradeço a minha família por tudo. Ao Luizinho, pelo apoio, mesmo nas horas mais difíceis. Aos meus pais, a quem devo muito do que sou. À Laura, minha querida filha, que sempre iluminou a minha vida.

A todos meu muito obrigada!

Resumo

Esta tese propôs-se a investigar e compreender como se constituía e estava constituída uma sociabilidade pedagógico-musical em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia, nas décadas de 1940 a 1960. Dos vários espaços, seis ganharam destaque nas entrevistas e documentos pesquisados: a Banda Municipal de Música, a aula particular de música, a escola, o Conjunto Orquestral do Liceu, a Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia. Os tipos ou formas de sociabilidade estabelecidos nesses espaços, quando se ensinava/aprendia música, foram estudados utilizando a História Oral como método, combinando as fontes orais com fontes escritas e iconográficas. A partir dos relatos orais foi possível “entrar” no cotidiano da aula de música, compreender meandros da prática pedagógico-musical nos “jeitos” de ensinar/aprender música, nos conteúdos, no repertório, bem como no tipo de interação na qual cada agente estava envolvido: seja quando se ensinava/aprendia, seja quando se tocava em conjunto ou individualmente, ou quando se apresentava na cidade ou fora dela. Considerando que cada espaço se organizava em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais, idéias, valores, gostos é possível afirmar que cada um deles tinha uma produção e divulgação pedagógico-musical que mantinha suas especificidades. No entanto, quando se pensa em uma sociabilidade pedagógico-musical em uma visão mais macro é possível dizer ainda que tanto a produção quanto a divulgação pedagógico-musical têm suas regularidades no processo interativo de se ensinar/aprender música na cidade de Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960.

Palavras chave: educação musical, sociabilidade, espaços de ensinar/aprender música; História Oral.

Abstract

The purpose of this study is to investigate and comprehend how the pedagogical-musical sociability was and is constituted in spaces for teaching/learning music in Uberlândia from 1940-1960. Six of the various locations were selected for researched interviews and documents: the Municipal Band, the private music class, the school, the Orchestral Group of Liceu, the Feminine Lira Band of Uberlândia, and the Music Conservatory of Uberlândia. The types of sociabilities established in these locations when music was taught/learned were studied using the Historical Oral approach, utilizing oral sources combined with written and iconographic ones. From these oral reports, it was possible to “enter” the everyday life of a music class, understand the meanders of pedagogical-musical practice in the “manner” of teaching/learning music, in the contents, repertoire, as well as in the type of interaction with which each agent was involved: when learning/teaching, playing in a group or individually, or performing in the city or out-of-town. Considering that each space was organized around specific pedagogical-musical practices, ideas, values, and tastes, it is possible to affirm that each one had its own pedagogical-musical production and dissemination, each with their own specifications. However, when viewing the pedagogical-musical sociability in a larger picture, it is possible to affirm that the pedagogical-musical production, as well as the dissemination, had regularities in the interactive process of learning/teaching music in the city of Uberlândia between 1940-1960.

Key words: music education; sociability; spaces for teaching/learning music; Oral History.

Lista de figuras

Figura 1 - Glauce de Aguiar Queiróz com seu trompete que tocou na Banda Lira Feminina Uberlandense, o qual nunca quis vender. (Fotografia: Lilia Neves Gonçalves)	77
Figura 2 - Quepe usado nas apresentações mais rotineiras da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Glauce de Aguiar Queiróz). Fotografia: Lilia Neves Gonçalves	77
Figura 3 - Glauce de Aguiar Queiróz com o quepe que era usado nas apresentações de gala da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Glauce de Aguiar Queiróz). Fotografia: Lilia Neves Gonçalves	77
Figura 4 - Dia da inauguração da Banda Juvenil, em 1954. A Banda Municipal e a Banda Juvenil, juntas. (Acervo do Seu Sebastião Francisco de Souza)	96
Figura 5 - A “Banda dos Meninos” no dia de sua inauguração, em 1954. (Acervo do Seu Sebastião Francisco de Souza)	97
Figura 6 - A “Banda dos Adultos” no dia da inauguração da “Banda dos Meninos”, em 1954. (Acervo do Seu Dimas de Souza Oliveira).....	100
Figura 7 - Detalhe A da figura 4 (ver p. 96).....	116
Figura 8 - Detalhe B da figura 4 (ver p. 96).....	116
Figura 9 - Detalhe C da figura 4 (ver p. 96).....	118
Figura 10 - Coreto da Praça da República, demolido na década de 1950, quando a praça foi reformada. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).....	122
Figura 11 - Coreto da Praça da República, início da década de 1940. Negros e brancos ocupando espaços diferentes na praça. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).....	123
Figura 12 - Conjunto de acordeom das alunas do professor Antônio Melo, ao centro. (Acervo particular de Neusa Aparecida Borges).....	144
Figura13 - Conjunto de acordeom dos alunos particulares de música do Professor José Luciano Pereira – Prof. Pereirinha, ao centro. (Acervo particular do Prof. Pereirinha).....	144
Figura 14 - Anúncio “Escola de Acordeon dirigida pelo Professor Pereirinha”. O Correio de Uberlândia, 27/04/1952. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia).....	148
Figura 15 - Anúncio “Escola de Acordeon do Prof. Hamilton Silva”. O Repórter, 25/12/1958. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia).....	148
Figura 16 - Desfile do Colégio Liceu de Uberlândia, em 1943. (Acervo do Centro de	

Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia - CDHIS).....	159
Figura 17 - Desfile do Colégio Liceu de Uberlândia (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).....	185
Figura 18 - Desfile de escolas em Uberlândia. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia	186
Figura 19 - Conjunto Orquestral do Liceu (Acervo de Pedro Nazareth Barbosa – Seu Pedrinho)	193
Figura 20 - Uma parte dos músicos do Conjunto Orquestral do Liceu, com um dos seus uniformes. (Acervo de Pedro Nazareth Barbosa – Seu Pedrinho).....	216
Figura 21 - Cine Teatro Uberlândia.....	217
Figura 22 - Cartaz de divulgação do Conjunto Orquestral do Liceu. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).....	220
Figura 23 - O professor Antônio Melo, ao centro, com um grupo de alunas que faziam parte da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Neusa Maria Borges).....	234
Figura 24 - O professor Antônio Melo, componentes da Banda Lira Feminina Uberlandense e os “mascotes”. (Acervo particular de Glauce Aguiar Queiróz).....	252
Figura 25 - Convite para apresentação da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Neusa Aparecida Borges).....	252
Figura 26 - Meninas da Banda Lira Feminina Uberlandense, com uniforme, em dia de desfile. (Acervo de Neusa Maria Borges).....	256
Figura 27 - Sala Lia Salgado para aulas individuais de piano. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).....	282
Figura 28 - Sala Verdi para aulas individuais de acordeom. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).....	282
Figura 29 - Apresentação musical dos alunos do Curso de Acordeom do Conservatório Musical de Uberlândia na Rádio local, em 1960. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).....	283
Figura 30 - Sala Carlos Gomes para aulas coletivas. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).....	284
Figura 31 - Anúncio: “Conservatório Musical de Uberlândia”. Correio de Uberlândia, 22/02/1958. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia).....	289
Figura 32 - Alunas do Conservatório Musical de Uberlândia com o uniforme. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).....	292

Lista de quadros

Quadro 1 – As etapas da coleta de dados.....	53
Quadro 2 – Lista dos colaboradores da pesquisa.....	58
Quadro 3 – Colaboradores, quantidade de entrevistas, data e duração.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO	22
1.1 APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE SOCIABILIDADE	22
1.2 O CONCEITO DE SOCIABILIDADE EM GEÖRG SIMMEL.....	25
1.3 A COMPREENSÃO DA SOCIABILIDADE E REDES DE SOCIABILIDADE EM ESTUDOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	28
1.4 A COMPREENSÃO DA SOCIABILIDADE E REDES DE SOCIABILIDADE EM MÚSICA	35
1.4.1 Sociabilidade e música em Michel Bozon	36
1.4.2 Em torno de uma sociabilidade pedagógico-musical	41
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA	46
2.1 A HISTÓRIA ORAL COMO ESCOLHA METODOLÓGICA	46
2.1.1 A História Oral: das várias abordagens	46
2.1.2 A memória como fundamento da História Oral	48
2.1.2.1 Memória e biografia	48
2.1.2.2 Memória, experiência e narrativa.....	50
2.2 O TRABALHO DE CAMPO.....	53
2.2.1 Sobre a coleta de dados	53
2.2.1.1 O início da coleta de dados	54
2.2.1.2 Os colaboradores da pesquisa	55
2.2.2 O trabalho realizado com as fontes	61
2.2.2.1 Fontes orais: entrevistas.....	62
2.2.2.1.1 Construindo o roteiro de entrevista.....	63
2.2.2.1.2 Realizando as entrevistas.....	65
2.2.2.1.3 Interação com os entrevistados: ouvindo suas lembranças	67
2.2.2.1.4 Os colaboradores e suas memórias: como lidam com suas lembranças?	70
2.2.2.1.5 Procedimentos éticos	72
2.2.2.2 Fontes escritas	74
2.2.2.3 Fontes iconográficas.....	75
2.3 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	78
2.3.1 A organização do material coletado	78
2.3.1.1 Fontes orais.....	78
2.3.1.1.1 Transcrevendo os depoimentos	79
2.3.1.1.2 Textualização	82
2.3.1.2 Fontes escritas e iconográficas	83
2.3.2 Análise e interpretação dos dados.....	84

CAPÍTULO 3 A BANDA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA89

3.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA	92
3.1.1 A criação da Banda Municipal a partir de uma escola	92
3.1.2 A Banda Municipal: um projeto político e educativo.....	94
3.1.3 Os músicos que tocavam na Banda	98
3.2 PRODUÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	101
3.2.1 Aulas de teoria musical	102
3.2.2 A aula de instrumento	104
3.2.3 Repertório e arranjos	105
3.2.4 Ensaios	107
3.3 DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL	109
3.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade.....	109
3.3.2 O que era tocar ou ser músico na e da Banda Municipal?	111
3.3.3 O que era usar o uniforme da Banda na cidade?	114
3.3.4 Apresentações musicais	117

PRIMEIRO INTERLÚDIO..... 124

CAPÍTULO 4 A AULA PARTICULAR DE MÚSICA 127

4.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA	128
4.1.1 Os professores particulares de música na cidade	128
4.1.2 Os alunos que estudavam música particular	129
4.1.3 Ser aluno e ser professor.....	132
4.1.4 Onde eram ministradas as aulas de música?	133
4.1.5 Como escolhiam os professores.....	135
4.2 PRODUÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	136
4.2.1 A aula particular de música e seus métodos.....	136
4.2.2 A interação na aula particular de música	138
4.2.3 O ensino individual.....	141
4.2.4 O ensino coletivo	143
4.3 DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL	146
4.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade.....	146
4.3.2 Apresentações musicais	150

SEGUNDO INTERLÚDIO 153

CAPÍTULO 5 A ESCOLA 155

5.1 O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE UBERLÂNDIA	156
5.1.1 As quatro escolas lembradas.....	160
5.1.1.1 Escola Estadual de Uberlândia.....	160

5.1.1.2 Colégio Brasil Central	161
5.1.1.3 Colégio Liceu de Uberlândia.....	162
5.1.1.4 Colégio Nossa Senhora das Lágrimas	163
5.1.2 Diferenciação entre as escolas	164
5.2 PRODUÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	166
5.2.1 A aula de música no currículo.....	167
5.2.1.1 A teoria musical na aula de música	167
5.2.1.2 O canto na aula de música	169
5.2.2 Atividades musicais extracurriculares	174
5.2.2.1 Conjuntos vocais	175
5.2.2.2 Conjuntos instrumentais	177
5.3 DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL	180
5.3.1 As atividades musicais na escola e fora da escola	180
5.3.2 Estabelecendo redes de sociabilidade.....	182
5.3.2.1 Apresentações, festas e formaturas	182
5.3.2.2 Desfiles e comemorações cívicas.....	183
5.3.2.3 Bailes e festas	186
5.3.2.4 Viagens.....	187

TERCEIRO INTERLÚDIO..... 189

CAPÍTULO 6 CONJUNTO ORQUESTRAL DO LICEU DE UBERLÂNDIA 191

6.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA	192
6.1.1 Sobre a criação e implementação.....	192
6.1.2 Os músicos do Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia	194
6.1.3 Onde aprendiam os músicos que tocavam no Conjunto Orquestral do Liceu?	196
6.2 PRODUÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	198
6.2.1 O Conjunto Orquestral e o Colégio Liceu de Uberlândia	198
6.2.2 O que era tocar no Conjunto Orquestral do Liceu?.....	202
6.2.3 O que e como aprendiam música?	205
6.2.3.1 Repertório.....	207
6.2.3.2 Arranjos	208
6.2.3.3 Os ensaios.....	210
6.3 DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL	213
6.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade.....	213
6.3.2 Uniformes: um símbolo da orquestra	215
6.3.3 Apresentações musicais	217
6.3.3.1 Tocando na cidade	217
6.3.3.2 As viagens	218
6.3.3.3 Tocando na Rádio Nacional.....	221
6.3.3.4 Tocando com artistas nacionais	223
6.3.4 O encerramento do Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia	224

QUARTO INTERLÚDIO.....	226
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 7 A BANDA LIRA FEMININA UBERLANDENSE	228
------------------------------------------------------------	------------

7.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA	229
7.1.1 A criação da Banda Lira Feminina	229
7.1.2 A Banda Lira Feminina e o Colégio Brasil Central	231
7.1.3 Participantes da Banda Lira Feminina	233
7.2 PRODUÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	236
7.2.1 A Banda Lira Feminina como uma escola de música	236
7.2.2 Como se aprendia e se ensinava música?	241
7.2.2.1 Tocando um instrumento de sopro na Banda Lira Feminina	241
7.2.2.2 Repertório e arranjos	243
7.2.2.3 A figura do maestro e do professor.....	245
7.2.2.4 Os ensaios.....	247
7.2.2.5 Ensino individual e coletivo.....	249
7.3 DIVULGAÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL	251
7.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade.....	251
7.3.2 O reconhecimento da Banda Lira Feminina na cidade	253
7.3.3 O uniforme: um símbolo em muitos sentidos	254
7.3.4 Apresentações musicais	256

QUINTO INTERLÚDIO	259
--------------------------------	------------

CAPÍTULO 8 O CONSERVATÓRIO MUSICAL DE UBERLÂNDIA.....	262
--------------------------------------------------------------	------------

8.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA	263
8.1.1 Antecedentes	263
8.1.2 Por que criar um conservatório?	264
8.1.3 Inauguração do Conservatório Musical de Uberlândia	265
8.1.4 Os alunos do Conservatório Musical de Uberlândia	269
8.1.5 Os professores do Conservatório Musical de Uberlândia	271
8.1.6 De aluno a professor.....	272
8.2 PRODUÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	273
8.2.1 O que era estudar no conservatório?.....	274
8.2.2 Convivências no Conservatório Musical de Uberlândia	274
8.2.3 Como se aprendia e se ensinava música no conservatório?	277
8.2.3.1 Programas e repertório	278
8.2.3.2 A aula de música individual	280
8.2.3.4 Atividades musicais extracurriculares.....	284
8.2.3.5 Os ensaios.....	286
8.2.3.6 Tocar por partitura e tocar de ouvido.....	287
8.3 DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL	289
8.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade.....	289
8.3.2 Uniforme do conservatório: um símbolo	292
8.3.3 Apresentações musicais	293

SEXTO INTERLÚDIO	299
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	304
REFERÊNCIAS.....	311
FONTES.....	321
APÊNDICE A	328
APÊNDICE B	330
APÊNDICE C	333

INTRODUÇÃO

A cidade de Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960, em seus tempos e espaços, era um lugar de muitas práticas musicais. A música era considerada uma atividade necessária à vida da cidade e um dos requisitos para tornar-se “grande e progressista”.

A cidade era também permeada por suas sonoridades diurnas e noturnas. As diurnas, pelo movimento dos transeuntes e pelo tráfego das carroças, charretes, automóveis pelas ruas de pedras que, aos poucos, vão sendo calçadas e, posteriormente, asfaltadas. Sonoridades pontuadas pelas conversas entabuladas entre vizinhos nas calçadas, por personalidades nos bares, barbearias, alfaiatarias da cidade. Nas ruas ouviam-se “os mascates ‘cantando’ de porta em porta as qualidades de suas mercadorias, o verdureiro anunciando em notas melodiosas as frutas e os legumes frescos e o ferreiro indo e voltando ao som do ‘compro ferro velho’” (OLIVEIRA, J.¹, 2000, p. 18).

Nas casas ouviam-se os sons costumeiros da dona-de-casa na lida doméstica e que passa, aos poucos, a contar com a companhia do rádio que, por sua vez, vai ocupando um lugar de destaque na organização do tempo das famílias em torno dos programas de auditório e novelas, irradiados do Rio de Janeiro. De quando em quando, o som de um piano ecoava e fazia com que pessoas, muitas vezes, passassem em frente daquela casa para ver se, naquele dia e naquela hora, o piano estava sendo tocado novamente.

As sonoridades noturnas estavam associadas à música e à dança que vinha dos clubes, dos bordéis, dos saraus das famílias que se reuniam para tocar, cantar e declamar poesias. As noites calmas e tranqüilas eram propícias aos encontros realizados nas calçadas das casas quando as famílias se reuniam para cantar, ouvir e tocar flauta e violão.

Uma cidade que tinha suas atividades comerciais, culturais e educativas organizadas e estruturadas nas principais ruas localizadas no centro, que era o espaço onde as festividades públicas aconteciam, principalmente, na Praça da República, atual Praça Tubal Vilela.

¹ Tipo de referência que indica dois autores com o mesmo sobrenome e mesma data de publicação.

O centro da cidade era um espaço de ostentação de poder social e econômico. Um lugar que contrastava com a “cidade velha” (LOPES, 2002) pelas suas ruas largas, arborizadas e palacetes que ladeavam suas avenidas (APENDICE A). As pessoas reconheciam quem era quem dependendo do lugar onde moravam. Se o endereço fugia das cercanias do centro, cujos limites eram geográficos, mas que também eram sociais (BOURDIEU, 1997), eram chamados “vilenos”. Espaços ocupados por famílias que se conheciam, se freqüentavam mutuamente e se organizavam em determinadas redes de sociabilidade e que, portanto, “sabiam da vida de todo mundo”: quem casou com quem, quem quebrou financeiramente.

Ao longo da avenida Afonso Pena, rua principal da cidade, instalaram-se lojas que vendiam os melhores tecidos, confeitarias e bares, como o Bar da Mineira,² cinema e muitos outros estabelecimentos freqüentados pela população local.

O Cine Teatro Uberlândia era um dos principais espaços de entretenimento, fundado em 15 de dezembro de 1937 para acomodar 2.200 pessoas. A galeria superior era destinada aos negros. Nesse cinema aconteceram espetáculos teatrais e musicais de orquestras nacionais e internacionais, como a Orquestra Húngara, Orquestra Tabajaras, Orquestra do Ruy Rey, além de apresentações de cantores como Dalva de Oliveira, Emilinha Borba, Jamelão, Luiz Gonzaga, Nelson Gonçalves, dentre outros.

O Cine Teatro era o ponto de encontro da população da cidade aos domingos que, entre as sessões do cinema, faziam o footing dominical. Footing era o “vai e vem” realizado pelas moças entre a Praça da República até o Bar da Mineira,³ sob o olhar atento e especulativo dos rapazes perfilados na calçada. Negros e brancos transitavam em lados diferentes da rua Afonso Pena. Cada um com sua roupa domingueira. As moças com seus melhores vestidos e os moços com seus ternos de linho, de casemira, “bem alinhados”, seguiam para a praça para ouvir a banda tocar nas retretas todos os domingos.

Com uma sociabilidade variada, cujo lazer e entretenimento eram “separados por origem social e cor de pele” (OLIVEIRA, J., 2000, p. 50), quem freqüenta o que,

² “Estabelecimento comercial localizado na av. Afonso Pena, freqüentado assiduamente por fazendeiros, políticos, empresários, dentre outros. O referido bar era conhecido na cidade e região pela variedade de bebidas, pelos seus pratos requintados e também pelo fato de não atender às pessoas negras” (OLIVEIRA, J., 2000, p. 27). Segundo Dângelo (2001), era considerado como um “dos focos de irradiação da cultura letrada” na cidade (p. 61).

³ Percurso compreendido entre as atuais ruas Duque de Caxias à Rua Goiás.

onde freqüenta, as pessoas foram inventando e reinventando seus espaços sociais, nos quais a música tinha presença constante.

Como muitos não “eram de famílias conhecidas”, não podendo estar nos bailes do Uberlândia Clube,⁴ ou do Praia Clube,⁵ se organizavam em torno de uma sociabilidade musical estabelecida mediante os grupos de serenatas, que saíam à noite para comemorarem cantando e tocando violão, cavaquinho, bandolim nos aniversários das namoradas, dos amigos, de casamento. Muitas vezes, todos terminavam, lá pelas madrugadas, em volta de uma mesa comendo biscoitos e bolos.

No entanto, a cidade não deixava de ter crimes que eram noticiados por dias nos jornais. A idéia de “ordem e progresso” (MACHADO, 1991) era traduzida por medidas concretas que iam desde a luta política por condições que favorecessem o desenvolvimento econômico da cidade até “o planejamento e disciplinarização do seu espaço urbano, aliando o gosto estético à ordem” (p. 38). Por exemplo, o trânsito dos mendigos na cidade era controlado, e a localização das zonas de prostituição no centro da cidade foi tema de um “discurso higienista” (MACHADO, 1988, p. 41) por vários anos.

As “brincadeiras” também eram momentos de interação, principalmente, entre os jovens da cidade. Realizadas na casa de um ou na casa de outro, ou muitas vezes em escolas da cidade, as brincadeiras, que tinham alguns jogos como Correio Elegante, a Dança da Vassoura, eram momentos em que jovens da cidade se reuniam para cantar, ouvir música e dançar. Eram, inicialmente, com música ao vivo, mas, com o tempo, com a popularização dos *long plays*, a dança passou a ocupar um lugar de destaque nesses encontros.

⁴ O Uberlândia Clube “foi fundado em 22 de março de 1937 e dispunha de amplos salões de dança, bilhares, salas de visitas, bar, chapelaria e, até mesmo, espaços reservados para o jogo. Em 26 de janeiro de 1957, foi inaugurada, ao som da orquestra internacional do Cassino de Sevilha, a sua sede definitiva, localizada na av. Santos Dumont” (Alves, 1995 apud OLIVEIRA, J., 2000, p. 49). Esse clube “sempre selecionou o seu quadro social da mesma forma que seus dirigentes exercem com vigor o controle das pessoas estranhas que freqüentam os seus salões ocasionalmente por se tratar de um clube de elite, onde devem ter entrada indivíduos de tratamento e de moralidade comprovada” (O Repórter, 22/02/1947).

⁵ Criado por um grupo de amigos em 10 de julho de 1935, inicialmente, como um lugar para se praticar a natação. Até 1945 funcionou como propriedade particular e foi transformado em clube no ano de 1945. Era um clube freqüentado por pessoas de posses da cidade, e era conhecido por não aceitar sócios negros.

As brincadeiras também eram realizadas nas escolas que, por sua vez, tinham uma função importante na organização das festas juninas, dos bailes escolares, que eram animados não só por conjuntos locais, mas também por outras orquestras de renome. Bailes que eram esperados com ansiedade pelos estudantes, pelas famílias, bem como pelos músicos que queriam ver e ouvir essas outras orquestras, como a Tabajaras.

As escolas eram, portanto, espaços de encontro na cidade e tinham um papel importante na organização e manutenção das tradições das festas e comemorações cívicas. Os desfiles realizados no aniversário da cidade, no Dia da Pátria, eram preparados com antecedência e entusiasmo pela comunidade estudantil. Ao som das fanfarras, que disputavam entre si os “melhores toques”, cada escola mandava para as avenidas principais seus alunos com os seus uniformes “brilhando” e marchando ao som e no pulsar das fanfarras.

Nessas muitas festividades musicais realizadas nos vários lugares da cidade como nas retretas aos domingos na praça, em clubes, em escolas e em outros espaços há a presença de músicos amadores e profissionais, professores e alunos de música que transitavam por esses vários espaços tocando.

Foi no âmbito do doutorado que “descobri” a cidade de Uberlândia aqui descrita. Uma descoberta lenta nas leituras de jornais e buscas em arquivos, entremeada por histórias ouvidas de quem viveu e construiu suas vidas nessa cidade. Pessoas que se tornaram meus colaboradores que, com suas narrativas, abriram as portas de suas memórias para que eu adentrasse e pudesse desvendar esse mundo. Com eles não foi uma viagem no tempo, foi um transportar-me para aquele tempo, décadas de 1940 a 1960, pois conseguiram “me conduzir pela mão” pelos caminhos de suas memórias a essa cidade até então desconhecida para mim.

Foram 32 pessoas com idades entre 48 e 91 anos que, aos poucos, formaram um corpo ou uma rede de colaboração para a realização deste trabalho. Algumas já estavam presentes nos jornais com suas realizações no ensino de música na cidade quando davam aulas, tocavam nos salões da cidade. Outros realizavam um trabalho mais anônimo, mais silencioso. Outros vivenciavam esse ensino nas escolas, nas festividades cívicas, nas fanfarras, nos conjuntos instrumentais. Como bons anfitriões meus colaboradores se dispuseram a me guiar por uma cidade que já não é a mesma de suas memórias porque nem todos se conhecem mais, que se tornou “grande e progressista” como sonharam os pioneiros da cidade.

São histórias e lembranças pontuadas por experiências de ensinar/aprender música na aula particular de música, nas escolas, no convívio social das famílias, nos grupos vocais e instrumentais. Foi um passeio guiado por vidas vividas no passado e no presente, quando cada um se misturava entre o que foi e o que é. Outras pesquisas sobre temáticas relacionadas à cidade,⁶ bem como autores como Halbwachs (2004a) e Portelli (1997b; 1997c), dentre outros, foram importantes para entender os meandros envolvidos no processo da memória, e também como isso se dá na relação entre o colaborador e o pesquisador.

Estudar os processos da memória relacionados ao passado sempre me fascinou. Mas, agora, com que olhar me volto para Minas Gerais e, mais especificamente, Uberlândia? Com que interesses?

As décadas de 1940 a 1960, para a educação musical, é um período de transição entre o canto orfeônico e a aprovação da Lei 5692/71 que instituiu a disciplina Educação Artística nas escolas brasileiras e merece ser analisado. Estudar sociabilidade pedagógico-musical em espaços onde se ensinava/aprendia em Uberlândia nessa época é importante, pois Uberlândia vive o progresso em várias frentes, sendo, portanto, um período de realizações profícuas.

Esse percurso me permitiu a escritura de uma tese que me trazia de volta para casa, para Minas Gerais, assim como foi o meu trabalho de Mestrado sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros institucionalizados na década de 1950 (GONÇALVES, 1993).

Dentre os vários espaços onde se ensinava/aprendia música, seis deles apareceram com destaque nas memórias de quem viveu, ensinou/aprendeu música na cidade nas décadas de 1940 a 1960, quais sejam: a Banda Municipal de Música, a aula particular de música, a escola, o Conjunto Orquestral do Liceu, a Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia.⁷ Isso, contudo, não quer dizer que só se aprendia/ensinava música em Uberlândia nesses lugares: o rádio aparece também nos relatos, as famílias, a vizinhança, as escolas de samba que começavam a organizar seus desfiles carnavalescos pelas ruas da cidade, nos

⁶ Ver trabalhos que estudaram temáticas relacionadas à cidade de Uberlândia: OLIVEIRA, J., 2000; DÂNGELO, 2001; PINTO, 2001; REDUCINO, 2003; ALVES, J., 2004.

⁷ Hoje, denominado Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”.

ensaios dos conjuntos musicais que os jovens faziam para atuar no rádio, dentre muitos outros.

Cada um desses seis espaços é visto sob a categoria analítica da sociabilidade, mas de uma forma que se busque compreender como se constitui e é constituída uma sociabilidade pedagógico-musical nesses espaços. Um olhar que seja um olhar de educadora musical tendo como base a idéia de uma sociabilidade estabelecida na interação entre pessoas que ensinam/aprendem música em espaços sociais diferentes.

Segundo Simmel (1983b), as pessoas se organizam em grupos, também chamados de “sociedades”, cujas ações recíprocas são movidas por diferentes interesses e objetivos variados em cada grupo social. Assim, buscando discutir essa temática na área de Educação Musical, esta pesquisa se propõe a responder as seguintes questões: Em que espaços se aprendia/ensinava música na cidade? Como se aprendia/ensinava música nesses espaços? Como se dava a interação pedagógico-musical? Como esses espaços estavam constituídos enquanto lugar de se ensinar/aprender música? Que redes de sociabilidade são estabelecidas? Que idéias, paixões, gostos estavam subjacentes às práticas, ou jeitos de se ensinar/aprender música nesses espaços?

Depois de familiarizar-me com os acontecimentos expostos nos jornais e ouvir os relatos dos colaboradores era necessário propor, então, uma estrutura em capítulos que deixasse claro para o leitor a construção da pesquisa. Assim, no capítulo 1, apresento as lentes teóricas pelas quais os relatos orais e o conteúdo dos jornais foram analisados. No capítulo 2 descrevo o meu percurso metodológico dentro da História Oral, bem como os referenciais para entender o processo da memória. A partir do capítulo 3 entro propriamente nos espaços de ensino/aprendizagem musical, iniciando pela Banda Municipal de Música. No capítulo 4, adentro à aula particular de música; e, no capítulo 5, detenho-me na escola com suas atividades musicais curriculares e extracurriculares. Dentro das escolas formavam-se grupos musicais como o Conjunto Orquestral do Liceu, o qual visito no capítulo 6, e a Banda Lira Feminina Uberlandense no capítulo 7. Por fim, no capítulo 8, chego ao Conservatório Musical de Uberlândia.

Os capítulos 3 ao 8 procuraram ser uma imersão nesses espaços, uma reflexão sobre a sociabilidade e foi estruturado tendo em vista: a sua organização e estrutura, produção, e divulgação e difusão pedagógico-musical.

Abandonar cada capítulo me exigiu uma saída lenta. Assim, os interlúdios que se interpõem entre um capítulo e outro são momentos, onde paro, respiro, observo, reúno fragmentos para chegar até as considerações finais que encerram o trabalho.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Aproximações ao conceito de sociabilidade

Os estudos sobre sociabilidade aparecem constantemente ligados à problemática do cotidiano, de situações e acontecimentos que não estão necessariamente ligados à análise das grandes questões estruturais. A sociabilidade é tida como um território em que se lida com as interações, com as redes de interações, ou seja, como, na vida cotidiana, as pessoas se relacionam em seus grupos sociais.

Ao longo do tempo, a palavra “sociabilidade” esteve à margem de definições, referindo-se “às pessoas e grupos de sociedade, incluindo os mais diversos laços sociais, sinônimo de socialização, de agrupamento, de civilização... Enfim podia ser tudo e acabou não sendo nada. Sociabilidade era assim identificada como tema menor, folclorizado, marginal” (MOREL, 2001, p. 2).

Agulhon (1977) consegue encontrar vestígios do uso do termo sociabilidade que remontam ao século XVIII. Considera importante o estudo de Fernand Benoit, publicado em 1949, sobre a Provence, que sugeria a existência de “uma unidade de temperamento provençal cujo elemento principal é a sociabilidade” (p. 9).⁸ A contribuição desse autor teria sido explicar a sociabilidade como “traço de temperamento coletivo, não por uma misteriosa hereditariedade de raça, ou por uma afinidade climática apenas, mas pelo resultado de relações sociais, econômicas, históricas objetivas” (p. 10).⁹

Para Agulhon (1977), a sociabilidade indica a capacidade associativa dos indivíduos, ou as associações particulares como os salões, os círculos, os clubes, os cafés. A sociabilidade na história humana, sob o ponto de vista desse autor, “pode ser tratada de maneira diferenciada tanto no espaço quanto no tempo” (p. 9),¹⁰ portanto, sob este ponto de vista, cada espaço em cada época tem sua

⁸ No original: “Il y a une unité de tempérament provençal dont le principal élément est la sociabilité”.

⁹ No original: “expliquer la sociabilité, trait de tempérament collectif, non pas par une mystérieuse hérédité de race, ou par une affinité climatique à peine moins troublante, mais par le résultat de rapports sociaux, économiques et historiques objectifs”.

¹⁰ No original: “la sociabilité dans l'histoire humaine [...] peut s'apprécier de façon différentielle, dans l'espace et dans le temps”.

sociabilidade. Em cada “unidade coletiva particular” e “em cada sociedade global” é possível encontrar manifestações de vários tipos de sociabilidade (p. 20). Agulhon propôs um conhecimento sobre as sociabilidades, as associações (partidos políticos, os clubes esportivos, as sociedades beneficentes, dentre outras) constituídas, bem como suas mutações em um espaço geográfico e de tempo definidos.

Já para Gurvitch (1941), a sociabilidade designa o princípio das relações entre pessoas e a capacidade de estabelecer laços sociais, abrangendo a formação dos grupos. Afirma que “toda [...] superfície material da sociedade [...] está profundamente transformada, diria transfigurada, pela ação coletiva humana e tanto que está penetrada pelos símbolos, idéias e valores que o psiquismo coletivo lhes atribui” (p. 24).¹¹

Gurvitch (1941) emprega o termo sociabilidade no domínio microssociológico estudando as relações entre um indivíduo e o outro. Para o autor, as formas de sociabilidade são “as múltiplas maneiras de estar ligado pelo todo e no todo” (p. 13)¹² em cada grupo social. Procurou pensar uma tipologia das formas de sociabilidade, que não são hierárquicas, mas coexistentes.

Baechler (1995) faz uma intensa revisão de vários autores e as diferentes tendências dos estudos sobre a sociabilidade. Afirma que a sociabilidade foi definida por muitos autores como princípio das relações entre os indivíduos e a capacidade de formação de grupos, como relações específicas estabelecidas em determinadas associações e, mais recentemente, como “as redes que nascem espontaneamente das relações que cada indivíduo mantém com os outros” (p. 40).

Tendo em vista essas várias concepções sobre sociabilidade, Baechler (1995) afirma que “não há razão alguma que imponha uma escolha entre estes diferentes temas, cuja legitimidade sociológica é inquestionável” (p. 65), e faz uma abordagem ampla sobre esse tema. Para ele

sociabilidade designa a capacidade humana de estabelecer redes, através das quais as unidades de atividades [grupos organizados em prol de determinados objetivos], individuais ou coletivas, fazem circular as informações que exprimem seus interesses, gostos, paixões, opiniões...: vizinhos, públicos, salões, círculos, cortes reais,

¹¹ No original: “Toda [...] superficie material de la sociedad [...] está profundamente transformada, diría transfigurada, por la acción colectiva humana, y en tanto que está penetrada por los símbolos, las ideas y los valores que el psiquismo colectivo les atribuye”.

¹² No original: “las múltiples maneras de estar ligado por el todo y en todo”.

mercados, classes sociais, civilizações... (BAECHLER, 1995, p. 65-66).

Baechler (1995) ainda estabelece três categorias de sociabilidade. A primeira delas são “formas de sociabilidade que se estabelecem espontaneamente entre indivíduos” (p. 77), formando redes que variam em sua trama dependendo da amplitude e densidade de sua inserção nas redes de parentesco, vizinhança, de classe. A segunda categoria compreende “as redes de algum modo deliberadas, no sentido de que são definidos espaços sociais, onde se encontram, por opção atores sociais que têm prazer e interesse em ser sociáveis uns com os outros” (p. 78), como, por exemplo, os salões, os círculos, os clubes, os cafés. E, a terceira categoria tem a ver com civilidade, como sendo um “gênero de sociabilidade, que compreende uma outra, a rede, e um caso de rede específico é o da civilização” (p. 78).

Dentre os autores que estudaram as redes de sociabilidade especificamente estão: Forsé (1981), Degenne (1983), Héran (1988). Em seus estudos, Forsé (1981) afirma que “as relações que uma pessoa mantém com as outras são de diferentes tipos. Vão desde almoços em família até a adesão a uma associação, da escolha da pessoa a quem se recorre para tomar conta dos filhos ao bom-dia ao vizinho, passando pelo carteadado, o futebol ou a dança. Todas essas atividades implicam em graus diversos de relações com o outro, o que se chama [...] de relações de ‘sociabilidade’” (p. 39).¹³ Para este autor, um dos principais fatores que afetam a sociabilidade-redes dos atores é o “ciclo de vida”. O estado matrimonial e a presença dos filhos determinariam três grandes etapas na vida social das pessoas, como: uma “sociabilidade interna e externa” na juventude, “moderada e interna” durante a maternidade, e declinando-se na velhice.

Degenne (1983) defende a idéia de que os estudos sobre sociabilidade seriam mais fecundos se incidissem sobre as redes não de indivíduos enquanto objetos, mas de grupos considerados como atores coletivos que desenvolvem relações entre si na mesma rede ou com outras redes, assegurando a continuidade e a realidade da rede em que estão inseridos. Nessa concepção, analisar uma rede

¹³ No original: “Les relations qu’une personne entretient avec les autres sont de type varié. Elles vont des déjeuners dans la belle-famille à l’adhésion à une association, du choix de la personne à qui on ferait appel pour garde se enfants, au bonjour au voisin, en passant par la belote, le football ou la danse. Toutes ces activités impliquent à des degrés divers des relations avec autrui, ce qu’on appelle [...] des relations de ‘sociabilité’ ”.

social é abordar o pertencimento a um círculo social que, por sua vez, pode ser de extensão e estrutura diferentes.

Já Héran (1988) considera que a sociabilidade apresenta todos os traços de uma prática cultural e, em sua análise das redes de sociabilidade, observou que as pessoas transitam por várias redes de amizade, de trabalho, parentesco, vizinhança que se integram. Nesse sentido, a sociabilidade surge como um capital cultural. A acumulação e a assimilação desse capital contam com a sociabilidade como um dos valores privilegiados.

A idéia de sociabilidade e redes de sociabilidade ajuda a compreender as conexões, os laços sociais e as interações estabelecidas entre os agentes (RECUERO, 2005). Nesse sentido, Fontes e Eichner (2004) afirmam que:

O fato de conhecer as inserções dos indivíduos [...] em suas práticas cotidianas de sociabilidade nos permite inferir sobre as suas possibilidades de acessar os recursos e, portanto, deduzir qual a sua posição na sociedade; da mesma forma, nos é dado melhor compreender os mecanismos das complexas inter-relações existentes entre as organizações; o que nos permite uma análise bastante refinada do fenômeno do poder e da distribuição concreta do capital social (FONTES; EICHNER, 2004, p. 6).

1.2 O conceito de sociabilidade em Geörg Simmel

Um autor considerado importante para se pensar sobre o conceito de sociabilidade é Geörg Simmel (1858-1918). Sociólogo alemão, cuja obra, segundo Tedesco (2006), ainda que não seja reconhecida por muitos analistas sociais, “localiza-se entre as clássicas da sociedade moderna” (p. 9). Para o autor, as contribuições de Simmel à análise da cultura moderna caíram muito no esquecimento depois de sua morte, mas hoje tem despertado o interesse de muitos.

Para Waizbort (2000), no momento em que a sociologia se preocupava com o estudo das macroestruturas sociais, Simmel “descobre novas possibilidades de acesso ao macrocosmo social” (p. 95), realizando várias análises de universos microssociais estudados sob as mais diversificadas temáticas como, por exemplo: a porta e a ponte, a moda, as paisagens, a preguiça, o estilo, o coquetismo, a aventura, a moldura, o feminismo, as cidades, o conflito, o segredo, a fidelidade, o estrangeiro, a refeição, dentre muitos outros. Simmel, “busca descobrir em cada minúsculo detalhe seu sentido global, um horizonte que remete à unidade e à inter-

relação entre/das coisas” (TEDESCO, 2006, p. 60).

Para compreender a sociabilidade em Simmel é importante que se tenha em vista suas idéias sobre sociedade. Para ele, “a sociedade existe onde quer que vários indivíduos entrem em interação” e sua abordagem “se caracteriza pela distinção entre forma e conteúdo” (SIMMEL, 1983a, p. 59). Simmel (1983a) considera a interação como uma ação recíproca que se produz por “determinados instintos ou para determinados fins” como: eróticos, religiosos, sociais, fins de defesa e ataque, educativo, dentre outros. Essas interações indicam que os indivíduos com “instintos ou interesses variados” foram levados a unir-se se convertendo numa “unidade ou sociação”, muitas vezes, chamadas também de “associações” (SIMMEL, 1971, p. 127-128).

Cada sociação, para Simmel (1983a), pode ter diversos graus conforme a “espécie e a intimidade que tenha a interação” (p. 60), desde uma união efêmera até as mais duradouras. Como uma das preocupações de Simmel é distinguir a forma e o conteúdo das relações sociais, é importante mencionar que “conteúdo da sociação” é “tudo quanto exista nos indivíduos [...] – como instinto, interesse, fim, inclinação, estado ou movimento psíquico -, tudo, enfim, capaz de originar a ação sobre os outros ou a recepção de suas influências” (p. 61). No entanto, em si mesmos “esses conteúdos”, ou “essas motivações” não chegam a ser sociais.

Sob o ponto de vista de Simmel (1983a), a sociação só começa a existir quando “a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração, que caem sob o conceito geral da interação. A sociação é, assim, a forma realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual se realizam seus interesses” (p. 60). E é com base nesses interesses que os indivíduos constituem tais unidades.

Portanto, somente quando “esses conteúdos ou materiais adquirem a forma da influência recíproca, só quando se produz a ação de uns sobre os outros – imediatamente ou por intermédio de um terceiro – é que a nova coexistência social [...] se converte numa sociedade” (SIMMEL, 1983a, p. 61), ou uma “sociação” ou “associação” (Simmel, 1971, p. 127-128). Assim, para Simmel, epistemologicamente

somente se produz a figura real chamada “sociedade”, no mais amplo e costumeiro sentido do termo, quando se juntam conteúdo e forma. Separar por abstração científica estes dois elementos, forma e conteúdo, que são na realidade inseparavelmente unidos; sistematizar e submeter a um ponto de vista metódico, unitário, as

formas de interação ou sociação, mentalmente desligadas dos conteúdos, que só por meio delas se fazem sociais, me parece a única possibilidade de fundar uma ciência especial da sociedade como tal (SIMMEL, 1983a, p. 61).

Refletindo sobre a teoria de Simmel, que é considerada como a “sociologia dos processos”, Waizbort (2000) menciona que cada relação para Simmel é significativa e merece atenção, “pois como tudo é relação, como a sociedade não é nada mais do que o conjunto de interações, a partir de cada interação singular é possível entrar na teia do todo” (p. 97). Como escreve ainda Waizbort (2000): “De relação em relação o mundo de Simmel torna-se um mundo de relações” (p. 103).

Sob essa idéia de sociedade, para Simmel, “tudo está ligado a tudo” (TEDESCO, 2006, p. 65). Essa sua visão de mundo permite “perceber fenômenos e idéias relacionando-se, movendo-se, contorcendo-se para todos os lados, extraindo-se e interiorizando-se, como redes e relações, analogias e afinidades, a caminho dos fundamentos espirituais e de seus sentidos mais profundos e simbólicos” (p. 65). O sujeito “não é visto como produto da situação, mas deve ser entendido em relação à situação” (id., *ibid.*, p. 65).

Partindo de sua idéia de “sociedade”, na qual conteúdo e forma da vida societária não estão separados, Simmel chega ao conceito de sociabilidade, mencionando que:

“sociedade” propriamente dita é o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É precisamente o fenômeno a que chamamos de sociabilidade (SIMMEL, 1983b, p. 168).

O estar em “sociedade”, ou em “sociação” ou em “associação” é considerado como um valor, e as pessoas “são impelidas para essa forma de existência” e, muitas vezes, apenas o impulso de sociabilidade sugere os conteúdos concretos de uma sociação. “É através da forma que constituem uma unidade” (SIMMEL, 1983b, p. 169). No entanto, para Simmel as motivações em si mesmas que levaram à associação não têm importância para a sociabilidade, elas só adquirem sentido se são recíprocas no grupo.

Waizbort (2000) afirma que “a forma” em Simmel “é o se-determinar-

mutuamente, o interagir dos elementos, mediante o que eles formam justamente uma unidade” (p. 451), sendo que os “conteúdos” interessam a Simmel apenas quando conduzem às formas.

Nesse sentido, a sociabilidade é considerada por Simmel como uma “forma lúdica de sociação” (SIMMEL, 1983b, p. 169). Então, por ser forma e jogo é que, na sociabilidade, “todos agem como se todos fossem iguais” (WAIZBORT, 2000, p. 453). Os interesses não são pessoais, mas são do grupo. Assim, as interações são reguladas pelo “tato social”, sendo que sua tarefa essencial é “traçar os limites, que resultam das reivindicações dos outros, dos impulsos do indivíduo, da ênfase do ego e dos desejos intelectuais e materiais” (SIMMEL, 1983b, p. 170).

Portanto, diante dessa concepção, a sociabilidade entre membros de classes sociais muito diferentes “é amiúde inconsistente e dolorosa” (p. 172) porque, para Simmel (1983b), a sociabilidade demanda o tipo mais atraente de interação, “a interação entre iguais” (p. 173). Nesse sentido, a sociabilidade é o jogo no qual “ ‘se faz de conta’ que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se faz de conta que cada um é reverenciado em particular” (SIMMEL, 1983b, p. 173).

Essa igualdade resulta da “eliminação tanto do inteiramente pessoal quanto do inteiramente objetivo, isto é, resulta da eliminação do próprio material da sociação, do qual esta é liberada quando toma a forma de sociabilidade” (SIMMEL, 1983, p. 172). Cada um dos envolvidos só deve obter valores de sociabilidade para si, apenas se os outros com quem interage também os obtêm.

Simmel (1983a) afirma, ainda, que as várias formas de sociação “podem ser examinadas, com igual validade, em relação à sua ocorrência em lugares e tempos específicos, e de seu desenvolvimento histórico em grupos determinados” (p. 66).

1.3 A compreensão da sociabilidade e redes de sociabilidade em estudos das ciências sociais

Os vários aspectos que envolvem a sociabilidade são objetos de estudos de muitos autores e em várias áreas do conhecimento. De acordo com os usos e olhares dessas áreas, a sociabilidade foi adquirindo vários significados e menções: aos seus espaços, às redes, aos tipos ou formas de relações, à natureza das relações, às atividades realizadas pelos indivíduos na coletividade ou na intimidade.

Em um emaranhado de idéias e crenças, o conceito de sociabilidade tem

suscitado estudos que abordam as interações estabelecidas nos mais variados espaços sociais, como em pequenas cidades (GUTTON, 1979), na Igreja (ROY, 1990), enfim, nos lugares de encontro da vida cotidiana. Outros têm focalizado as relações formalizadas nos quadros das associações: associações de classe (LEMIEUX, 1990), religiosas (DURIEZ, 1990), dentre outras.

Alguns estudos têm procurado muitas vezes criar tipologias de relações de sociabilidade estabelecidas nos vários espaços sociais, como: sociabilidade formal e informal, espontânea e não espontânea, sociabilidade privada e pública, informal e formal, espontânea e organizada, além de outras. Procurando adentrar-se e entender as formas de sociabilidade, Levasseur (1990) menciona que os variados tipos de sociabilidade “não constituem esquemas antinômicos de relações sociais; eles correspondem às maneiras de se ligar socialmente, que, freqüentemente, se misturam e se enraízam em uma mesma ação” (p. 11).¹⁴

Na concepção de Levasseur (1990) os espaços vividos são os vários lugares para criar ou manter relações ‘afinitárias’ e em muitas ocasiões de formar elos fora do quadro íntimo da família. Para este autor quando se focaliza um estudo sobre relações de sociabilidade permite-se apreender melhor a vida no tempo e no espaço, conforme as hierarquias sociais, os poderes e os movimentos sociais que buscam enquadrá-la. Nisto, “a sociabilidade constitui um ponto de vista sobre a totalidade e cria à sua maneira, a sociedade” (p. 15).¹⁵

Nesses espaços há “um princípio de microrrelações acontecendo indefinidamente” (VANDENBERGHE; BARROSO, 2006, p. 170). São, conforme Simmel, “microssociedades” que estão interagindo e, construindo relações sociais. É como se existissem várias sociedades que se relacionam internamente (id.; *ibid*).

Assim, as idéias de sociabilidade e de redes de sociabilidade têm sido apropriadas por várias áreas com muitos entendimentos e sentidos, sendo utilizadas para o estudo de diversas temáticas. Alguns desses estudos que focalizam tanto fenômenos de sociabilidade quanto as suas redes podem ajudar a entender o meu objeto de pesquisa, na medida em que se apresenta seus múltiplos usos, bem como pode fornecer um instrumento importante para compreender a dimensão das

¹⁴ No original: “ne constituent donc pas des schémas antinomiques de relations sociales; ils correspondent à des manières de se lier socialement, qui souvent s’entremêlent et s’enracinent dans une meme action”.

¹⁵ No original: “la sociabilité constitue un point de vue sur la totalité et crée à sa manière de la société”.

relações e interações sociais no âmbito deste estudo.

Na literatura brasileira encontram-se trabalhos na perspectiva da antropologia, da história e da sociologia como os de: Gomes (1993), Quaquarelli (1999), Cordeiro (2001), Morel (2001), Rezende (2001), Venâncio (2001), Pinto (2003) e Alves, A. (2004).

Gomes (1993), com o objetivo de fazer uma reflexão sobre o perfil da intelectualidade carioca nas décadas de 1920 e 1930, procura reinserir os intelectuais cariocas no itinerário modernista, tendo em vista algumas condições particulares à produção cultural da cidade do Rio de Janeiro (p. 2). Considerando a sociabilidade como instrumento analítico e/ou categoria histórica, a autora, com base no pensamento de Agulhon, trata a sociabilidade em seu sentido mais estrito: "como um conjunto de formas de conviver com os pares, como um 'domínio intermediário' entre a família e a comunidade cívica obrigatória" (p. 3). As redes de sociabilidade são entendidas como formando um "grupo permanente ou temporário, qualquer que seja seu grau de institucionalização, no qual se escolha participar" (p. 3).

Quaquarelli (1999), com o objetivo de refletir sobre algumas formas de sociabilidade apresentadas pelos gêneros masculino e feminino nos espaços públicos de Curitiba, ao longo da década de 1940, buscando também analisar como a sociabilidade ensejava o estabelecimento de relações afetivo-sexuais entre esses indivíduos. Para discutir sociabilidade utiliza autores como Baechler e Elias, que se referem "às múltiplas redes espontâneas ou deliberadas estabelecidas entre indivíduos em uma determinada sociedade" (p. 43). Nesse sentido, a autora utiliza essa idéia para "recuperar como as relações de gênero são estabelecidas e organizadas no interior de diversos níveis de relações sociais" (p. 43).

Cordeiro (2001), em uma pesquisa antropológica, conduzida em um pequeno bairro da cidade de Lisboa, procurou aprofundar o conhecimento sobre os processos de construção social e cultural de um bairro popular típico daquela cidade. Teve como objetivo "mostrar como as sociabilidades de rua e de vizinhança, em espaços restritos de intenso interconhecimento, contribuem para a construção social de certos bairros, [...] tentando identificar as instâncias que o promovem como unidade social territorializada, com algum nível de organização interna e representatividade exterior" (p. 3). Cordeiro (2001) parte do princípio de que os bairros se constituem como lugares sociais e são "pólos atrativos de redes de relações e sociabilidades locais em constante rivalidade, latente ou manifesta" (p. 3). Afirma que seu

entendimento de sociabilidade tem base no pensamento de Josepa Cucó, para quem, em um sentido amplo, esta inclui “as modalidades de interação suprafamiliar e os reagrupamentos que ocupam o espaço intermediário entre o nível de instituições fortemente formalizadas e o quadro reduzido dos grupos domésticos [...] e que devem ser olhadas como resultado e expressão das relações econômicas, sociais e culturais, em vigor num tempo e lugar determinado” (p. 12).

Morel (2001) estuda as maçonarias na primeira metade do século XIX, especificamente na cidade imperial brasileira (Rio de Janeiro), nas décadas de 1820 e 1830. Numa perspectiva histórica e com base na idéia de Agulhon, da sociabilidade como sendo a capacidade dos indivíduos de viver em grupos e consolidá-los mediante a constituição de associações voluntárias (p. 2-3), o autor procura elaborar uma tipologia das sociabilidades com o objetivo de estudar o movimento associativo na cidade imperial.

Rezende (2001) analisa a participação de jovens cariocas de segmentos médios da sociedade na Feira de São Cristóvão, “espaço de sociabilidade tradicional dos migrantes nordestinos de baixa renda, que oferece barracas com música, comida e artigos de couro e corda típicos da região nordeste” (p. 2). O foco desse trabalho está na interação entre “cariocas” e “nordestinos” no contexto dessa feira, sendo que, por meio da sociabilidade, a autora estuda as diferenças que separam esses segmentos sociais. Rezende (2001) utiliza o conceito de sociabilidade como sendo “práticas de associação lúdica que, mesmo buscando confraternização, não deixam de ser perpassadas por dinâmicas de diferenciação social e por relações de poder” (p. 13).

Venâncio (2001) tem como objeto de pesquisa o arquivo pessoal de Francisco José de Oliveira Vianna.¹⁶ A partir de suas correspondências percorreu sua rede de sociabilidade, procurando identificar os atos relacionais e as práticas cotidianas que permitem vislumbrar e destacar suas estratégias e práticas de relações pessoais (p. 2-3). A autora parte do princípio de que a sociabilidade define-se como uma “tendência natural para a vida em sociedade, e que é considerado sociável aquele indivíduo que é naturalmente disposto a procurar a sociedade, que mantém uma vida social” (p. 9). Assim, no caso de Oliveira Vianna, a escrita e a leitura se

¹⁶ Francisco José de Oliveira Vianna (1883-1951) foi sociólogo, historiador, jurista, membro da Academia Brasileira de Letras na primeira metade do século XX. Teve participação intensa na vida política e intelectual brasileira de sua época.

constituíam em uma forma especial e singular de sociabilidade e essa sua prática pode ser compreendida "como uma estratégia de organização e desenvolvimento de suas relações de sociabilidade e principalmente de estruturação de uma comunidade de leitores que garantiria a propaganda e a propagação de suas idéias" (p. 18).

Pinto (2003) com a análise do cotidiano de quem vive em cortiços da cidade de São Paulo busca compreender a rede de relações sociais que se constrói na vizinhança e que estabelece os vínculos ou laços sociais. A autora considera que essa opção analítica permite qualificar esses vínculos, situando-os no contexto espacial, social, econômico, cultural e político, específico das famílias em questão (p. 2). Para essa análise foi utilizada como referência teórica a perspectiva de Simmel, que é compreendida como "padrões e formas de relacionamento social concreto que ocorrem em contextos ou em círculos de interação e de convívio social determinado" (p. 3).

Alves, A. (2004) realiza um estudo sobre "as relações de sociabilidade em meio urbano e envelhecimento, que conjuga relações de gênero, interações entre grupos etários, posições de classe e relações interétnicas" (p. 9). A interação entre esses elementos é observada em bailes de dança de salão na cidade do Rio de Janeiro, sendo que o foco central da análise está na discussão sobre a construção da velhice feminina (p. 9). A autora se apóia teoricamente, sobretudo em Simmel, tomando a sua definição de sociabilidade como uma "forma lúdica de associação, ou seja, formas de interação social que têm seu fim nelas mesmas, excluindo qualquer outro conteúdo utilitário que possa perturbar o acordo tácito de não-agressão e o sentido de simetria das relações que os indivíduos assumem nesses encontros" (p. 41). Alves, A. (2004) considera os bailes como espaço de sociabilidade que, também com base em Simmel, "é permeado por regras de conduta. Essas regras funcionam como guias das relações individuais nesses espaços, permitem as pessoas saberem o que se espera delas. E representam, de forma estilizada, um padrão de comportamento vigente na estrutura social mais abrangente, na própria vida cotidiana" (p. 50).

Alguns estudos internacionais também têm abordado temáticas relacionadas à sociabilidade, principalmente aqueles ligados à tradição francesa de análise das redes de sociabilidade, como: Lavenue (2001); Rivière (2001); Cardon e Granjon (2002); Larmet (2002).

Lavenu (2001) realiza uma pesquisa longitudinal sobre a inserção social de jovens egressos do ensino médio, especificamente, suas formas de engajamento nas diversas atividades culturais e esportivas, nas várias instâncias de lazer, de defesa de alguma causa social (p. 404). O foco está na circulação dos jovens nos "pequenos mundos", tendo em vista suas atividades e relações interpessoais. O autor considera que algumas atividades permitem ao indivíduo percorrer espaços diversificados e aumentar o seu capital social, outras contribuem para consolidar suas relações de origem e certas redes de sociabilidade, de acordo com sua constituição, ora oferecem relações mais limitadas, ora oferecem mais alternativas de circulação na sociedade. Conclui que as atividades dos jovens demonstram fatores individuais, culturais e organizacionais, e fatores mais estruturais que são as rupturas associadas ao seu ciclo de vida, que contribuem para a conservação ou não das atividades realizadas e das redes de sociabilidade estabelecidas.

Nesse sentido, os modos de sociabilidade e de ocupação do tempo livre acontecem de maneira particular relacionada à idade, sendo que a construção dos laços com o outro, com o tempo, passa de uma lógica contextualizada, centrada nos lugares e atividades compartilhadas, para uma lógica fundamentada na dimensão estritamente interpessoal (LAVENU, 2001, p. 425-426). Nessas observações aparecem perspectivas para análise dos modos de socialização, das formas de elaboração de uma relação com o mundo social nos quais a origem social e cultural dos jovens imprime sua marca (p. 426).

Rivière (2001) realizou um estudo sobre as redes telefônicas para conhecer a sociabilidade dos franceses via telefone quanto ao tempo, lugares, pessoas contactadas. Considera que os estudos de sociabilidade permitem caracterizar a rede de relações do indivíduo conforme o tipo de ligação/vínculo e/ou trocas que ele estabelece; além de distinguir as diferentes esferas da sociabilidade e da vida social do indivíduos (p. 4, 7). O foco no telefone como fator de integração social, segundo a autora, permite descrever que as práticas telefônicas desenham os contornos de uma sociabilidade reservada no núcleo afetivo nas relações dos indivíduos com a família e os amigos e que deixa pouco espaço para relações mais flutuantes como as estabelecidas com os vizinhos, colegas de trabalho (p. 9). Esta pesquisa cita vários autores que estudaram os fenômenos de sociabilidade, como: Fischer, Héran, Forsé, Simmel. Conclui que o número de contatos, o tempo passado ao telefone, a quantidade e a natureza dos interlocutores são componentes que estruturam o

espaço da sociabilidade telefônica.

Cardon e Granjon (2002), considerando os jogos de videogame como uma prática cultural, estudaram como opera a construção cultural das redes de sociabilidade de estudantes de classes médias de 19 a 24 anos, analisando as pessoas contactadas por eles e o conjunto de suas práticas midiáticas, culturais de lazer e de comunicação. Metodologicamente, adotou a análise das redes egocentradas (*réseaux egocentrés*) que, segundo os autores, possibilitam identificar as seqüências de atividades de cada indivíduo e compreender as lógicas sociais e culturais do desenvolvimento biográfico de cada entrevistado. Apoiado no pensamento de Héran, que estudou a sociabilidade cotidiana, em princípios da Sociologia das Práticas Culturais e em procedimentos metodológicos da Sociologia das Redes Culturais, Cardon e Granjon (2002) procuraram descrever a maneira de cada indivíduo de configurar sua sociabilidade a partir de suas práticas culturais, quais sejam: um tipo de rede de relação (especialização), vários círculos de redes de relações (distribuição) e redes de relações nas quais são realizadas vários tipos diferentes de práticas culturais (polarização). Essas tipologias permitem, para Cardon e Granjon (2002), apresentar algumas indicações e suas articulações entre alguns tipos de práticas, conteúdos culturais e formas de sociabilidade. Nesse sentido, a prática dos jogos de videogame imbrica-se em uma série de outras práticas, configurando, geralmente, uma sociabilidade individual e, quando coletiva, desenvolvida via internet (p. 10).

Larmet (2002) realizou um estudo sobre os modelos de sociabilidade alimentar que é definida como "a propensão em compartilhar as refeições com pessoas externas a família [...] e pode ser exercida tanto em casa quanto fora: com amigos, com parentes, no restaurante, em casa, em cafés, por exemplo" (p. 191).¹⁷ Cita, nesse trabalho, os conceitos de sociabilidade de Bozon, Héran, Forsé, Paradeise. De acordo como os dados, Larmet (2002) observou que o tempo, os lugares e os momentos dedicados à sociabilidade alimentar se combinam para configurar variados modelos, socialmente diferenciados. Esses vários modelos diferentes de sociabilidade alimentar variam conforme idade, profissão, capital cultural, social e econômico, redes de amizade e familiar, entre celibatários, solteiros

¹⁷ No original: "la propension à partager des consommations alimentaires avec des personnes extérieures au ménage [...]. Elle peut s'exercer chez soi ou au dehors: chez des amis ou des parents, au restaurant, ou au café par exemple".

e casados com filhos e/ou sem filhos.

Diante dos vários sentidos e objetos apresentados, pensar sobre a sociabilidade e redes de sociabilidade implica estar atento às relações sociais estabelecidas a partir das interações entre os agentes nos espaços sociais ou, como diz Simmel (1983a), “sociedades”, bem como à configuração dessas interações.

1.4 A compreensão da sociabilidade e redes de sociabilidade em música

Para estudar sociabilidade na área de música é importante pensar a música como um fenômeno social e um fenômeno de sociabilidade. Nesse sentido, a música é

um fenômeno transversal, que perpassa todo o espaço de uma sociedade, a prática musical constitui um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguido e constantemente que em outros campos, se recusam a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social (BOZON, 2000, p. 147).

Sob essa perspectiva o fenômeno musical “joga um papel importante no ‘vivido’ pelos praticantes”, já que com seu caráter social a prática musical em si “implica em relações entre as pessoas que tocam juntas, e induz, ao mesmo tempo, a um processo de diferenciação entre grupos de músicos” (BOZON, 2000, 147-148).

A música tanto é construída socialmente por aqueles que estão engajados em sua performance ou audição, quanto também constrói muitas “realidades” nas quais a performance e a audição acontecem (DeNORA, 2000). Acredita-se que a música é um agente social vital para todos os que se relacionam com ela, sejam executantes, sejam ouvintes, mas também compositores, professores/alunos de música, regentes, dentre outros.

Música é, também, de acordo com Riedel (1964), uma forma de comportamento social que produz vários tipos de sociabilidade. Segundo este autor, “todos os aspectos da música [...] estão expostos ao conceito de sociabilidade: a música em si mesma, educação musical e a musicologia” (p. 157-158).¹⁸

Riedel distingue três categorias de sociabilidade: a primeira, que abarca o

¹⁸ No original: “All aspects of music [...] are exposed the concept of sociability: music itself, music education, and musicology”.

sentimento de pertencer ao grupo; a segunda abrange o sentimento de estar em algum grupo através da *performance* musical executando qualquer tipo de música; e a terceira que promove a formação de grupos, organizações e sociedades de interesse (p. 149). Esses três tipos de sociabilidade se referem a todas as pessoas engajadas de alguma forma com a música, como os ouvintes, os executantes, os professores, os comentaristas, ou os compositores.

Embora se tenha falado sobre sociabilidade em música ou sobre sociabilidade e música, as pesquisas sobre essas temáticas são mais raras.

Santiago (1998) analisa a sociabilidade musical, partindo do papel sociocultural das sociedades musicais, grupos musicais instrumentais (Lira e Orfeões), compostos, essencialmente, por pessoas pertencentes às camadas populares, no momento da urbanização da cidade de Campos-RJ. Este trabalho estudou o jogo de interações sociais e as formas diferenciadas de sociabilidade musical. Tanto os músicos quanto os dois grupos musicais estudados pelo autor estão em permanente interação e, particularmente, nos momentos festivos, entretêm relações de conflito e também se definem um em relação ao outro. Nesse sentido, as sociedades musicais serviram de guia para apreender o processo de urbanização da cidade.

1.4.1 Sociabilidade e música em Michel Bozon

Dentre os estudos sobre sociabilidade, um estudo inspirador para essa tese foi o de Bozon (1984; 2000)¹⁹ Os resultados do seu estudo etnográfico foram publicados no livro *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province: la mise en scène des différences*, pela Universidade de Lyon, em 1984.

O propósito do autor é descrever e analisar os processos essenciais por meio dos quais se afirmam a identidade dos grupos sociais que coexistem em Villefranche sur Saône, uma pequena cidade operária francesa. Nesse livro, Bozon descreve o contexto local; aborda as diferenças entre novos forasteiros e autóctones na apreensão da cidade e de suas redes de sociabilidade; analisa a maneira pela qual lugares públicos são apropriados pelos grupos sociais; aborda as formas da

¹⁹ Uma parte do capítulo sete deste livro *Sociabilité et Distance Sociale* foi publicada na revista *Ethnologie Française*, 14 (3): 251-64, julho-setembro, 1984. E este artigo foi traduzido por Rose Marie Reis Garcia e Maria Elizabeth Lucas na revista *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000.

sociabilidade cotidiana e da sociabilidade festiva; trata das associações e do capital social que lá se acumulam e estuda a *mise en scène* da distância social em uma pequena cidade, escolhendo o campo da música para apresentar, demonstrar e discutir suas idéias sobre distância e aproximação social.

Para compreender como se opera a definição social do indivíduo nas situações fora do ambiente de trabalho, Bozon introduz a noção de “campo local” que é considerado “um conjunto de indivíduos, de grupos, de atividades, pertencendo a uma unidade local, unidos pelo fato de que eles servem-se mútua e regularmente de referência (positiva ou negativa)” (BOZON, 1984, p. 220).²⁰ Entre os campos locais, o autor menciona o campo político, o campo musical, o campo das atividades culturais, o campo das festas e considera que “a descrição do seu funcionamento, permite ver como se faz o contato entre os indivíduos representantes das classes e das práticas sociais diferentes” (BOZON, 1984, p. 220).²¹

Assim, Bozon (1984) propõe-se a analisar, de maneira detalhada, o funcionamento de um campo local, o campo da música, para descrever as principais formas de distanciamento entre os grupos sociais. Lucas (2000) afirma que essa análise “qualifica-se como exemplar para jovens pesquisadores que queiram realizar estudos similares, seja no seio de uma ou de várias instituições dedicadas à prática musical nesse tipo de contexto”, e chama a atenção para “os procedimentos metodológicos e interpretativos com que o autor examina as fontes de legitimidade musical local, as redes de sociabilidade construídas pelos membros de diversas associações musicais, os antagonismos e conflitos que unem o social ao musical” (p. 145).

Para estudar a sociabilidade e redes de sociabilidade nessa cidade, Bozon tem sua concepção de sociabilidade ancorada na tradição francesa de discutir e abordar as sociabilidades, especificamente, em Agulhon, Chamboredon, Forsé.²²

²⁰ No original: “Un champ local est un ensemble d'individus, de groupes, d'activités, appartenant à une unité sociale, unis par le fait qu'ils se servent mutuellement et régulièrement de référence (positive ou négative)”.

²¹ No original: “La description de leur fonctionnement permet de voir comment se fait le contact entre les individus représentant des couches et de pratiques sociales différentes”.

²² Bozon cita: AGULHON, M. *Le cercle dans la France Bourgeoise (1810-1848)*. Paris: Armand Colin, 1977.; CHAMBOREDON, J. C.; LEMAIRE, M. *Proximité spatiale et distance sociale: les grands ensembles et leur peuplement*. *Revue Française de Sociologie*, v. 1, n. 9, janv-mars, 1970.; FORSÉ, M. *La sociabilité*. *Économie et statistique*, n. 132, avril, 1981. LEMEL, Y.; PARADEISE, C. La

Bozon (1984) afirma que toda forma de contato entre os indivíduos (encontros, redes de amigos ou de pais, reuniões, associações) é geralmente considerada como uma manifestação de sociabilidade, porém menciona que as opiniões divergem sobre a maneira pela qual é necessário interpretar esses comportamentos (p. 12).

Na tradição da interpretação da sociabilidade como uma das qualidades distintivas do homem em relação ao animal, unem-se todas as descrições e análises que fazem dos fenômenos de sociabilidade, implicitamente ou explicitamente, "a resultante de uma interação entre indivíduos igualmente interessados e favorecidos pela freqüentação mútua" (BOZON, 1984, p. 13).²³

Partindo da afirmação de Jean Claude Chamboredon de que, "as condutas de sociabilidade as mais anódinas comprometem toda a posição social e toda relação com outros grupos sociais",²⁴ Bozon (1984) considera que reconhecê-las como um verdadeiro estatuto de fenômenos sociais é

compreender que as práticas sociáveis de um indivíduo e de um grupo social formam um sistema, e que elas estão profundamente inscritas nos estilos cotidianos da vida do grupo, da mesma forma que os outros sistemas de disposições interiorizadas (práticas alimentares, cultura política, modo de consumo, etc.). Elas se interpretam em referência e em oposição às práticas sociais (aos estilos) de outros grupos sociais. A menor interação de sociabilidade coloca, assim, em jogo todo um conjunto de leis sociais, sexuais, históricas; a sociabilidade não é um jogo de sociedade, mas um capítulo das relações sociais (BOZON, 1984, p. 13).²⁵

Bozon (1984) considera que o termo sociabilidade designa um ponto de vista totalizante sobre o mundo social. Nesse sentido, quando se fala de sociabilidade supõe-se que é possível colocar em evidência o que aproxima os modelos de formação e de socialização dos indivíduos, os laços de vizinhança, os

sociabilité. Paris: INSEE, 1976.; PONTON, R. Une histoire des sociabilités politiques. Annales E.S.C, n. 6, nov.-dec. 1980.

²³ No original: "la resultante d'une interaction entre individus également intéressés et doués pour la fréquentation mutuelle".

²⁴ No original: "les conduites de sociabilité les plus anodines engagent toute la position sociale et tout le rapport aux autres groupes sociaux".

²⁵ No original: "comprendre que les pratiques sociables d'un individu, et d'un groupe social foment système, et qu'elles sont profondément inscrites dans les styles quotidiens de vie du groupe, au même titre que les autres systèmes de dispositions intériorisées (pratiques alimentaires, culture politique, mode de consommation, etc.). Elles s'interprètent en référence et en opposition aux pratiques sociables (aux styles) des autres groupes sociaux. La moindre interaction de sociabilité met ainsi en jeu tout un ensemble de lois sociales, démographiques, sexuelles, historiques; la sociabilité n'est pas un jeu de société, mais un chapitre des rapports sociaux".

funcionamentos de associações, a vida religiosa, as especificidades de uma cultura local, as relações sociais no trabalho, um estilo de vida política, as relações com os parentes, as relações em determinado campo (p. 13).

Assim, para Bozon os fenômenos de sociabilidade representam

um ponto de vista estratégico para o estudo de uma pequena cidade. De fato o efeito do contato cotidiano, a coexistência e a coabitação de grupos e de indivíduos muito diferentes socialmente, a confrontação de estilos de ser em sociedade oposta que definem sociologicamente a situação dos grupos sociais em uma pequena cidade (BOZON, 1984, p. 13)²⁶.

Em sua análise do campo local da música, Bozon (1984) identificou na cidade de Villefranche sur Saône nove sociedades musicais e algumas orquestras jovens que tocavam do *rock* ao *folk*. Cinco associações praticavam a música instrumental (a Fanfarra, a Harmonia, a Orquestra Sinfônica, a Amigos dos Acordeonistas e as Trompas de Villefranche), as quatro outras praticavam a música vocal: a De Coração Alegre (*A Couer Joie*), a Associação Coral, os Cantadores do Beaujolais, os Cadetes do Beaujolais.

Observou que, por um lado, a legitimidade musical nessa cidade da França é representada pela Escola Municipal de Música "cuja aprendizagem oficial da música aparece estreitamente ligada à detenção de um capital cultural elevado por parte dos pais" (Bozon, 2000, p. 149), além de "designar tanto as práticas legítimas quanto estigmatizar outras" (p. 152). Por outro lado, as associações "pertencem a um sistema de encenação da identidade social coletiva, com seus estilos de vida e de sociabilidade colocados em ação com a prática musical" (p. 153).

Dentre as observações e conclusões de Bozon (1984) pode-se salientar a hierarquia na legitimidade de práticas musicais exercidas na quantidade de apresentações, nos espaços das apresentações (ruas ou em espaços fechados), nos uniformes, no repertório executado, nos tipos de instrumentos usados em cada conjunto instrumental, bem como nas redes de sociabilidade estabelecidas para aproximação e distanciamento social entre os membros componentes das várias associações. Mas, também foi salientado que cada grupo, associação, produz seus

²⁶ No original: "une point de vue stratégique pour l'étude d'une petite ville. C'est bien en effet le contact quotidien, la coexistence et la cohabitation de groupes et d'individus très différents socialement, la confrontation de styles d'être en-société opposés qui définissent sociologiquement la situation des groupes sociaux dans une petite ville".

signos exteriores de reconhecimento quando se coloca em exposição sua identidade coletiva.

Quanto à sua análise sobre sociabilidade e redes de sociabilidade, Bozon (1984) estuda, na cidade de Villefranche sur Saône, os mecanismos de integração e pertencimento de várias camadas e campos sociais, tendo como base dessa análise suas profissões. Essa integração e pertencimento às redes de sociabilidade locais se dá na medida em que os indivíduos vão estabelecendo suas próprias redes, seus espaços de freqüentação e seus respectivos símbolos, contatos e conhecimentos que permitem "participar" da vida cotidiana da cidade.

Assim, para esse autor, a sociabilidade faz parte do conjunto de acontecimentos e dos contatos que definem o universo social do cotidiano de um indivíduo. Mas Bozon considera que ver na sociabilidade apenas o esquema variado de relações dos indivíduos (na família, vizinhança, amigos, vida associativa, etc.) é esquecer, de início, que são os próprios indivíduos uma engrenagem ativa desses agrupamentos humanos, que não existem fora deles, e, reciprocamente, que nenhum indivíduo pode existir sem um universo social cotidiano já, em parte, estruturado. De fato, as diferenças (e as semelhanças) entre indivíduos são, por sua vez, profundas, sociais, sistemáticas (p. 101).

Nesse pensamento, as semelhanças e diferenças entre os indivíduos são exacerbadas na proximidade. Enquanto a sociabilidade como um lugar de circulação e apropriação de capital social exprime aproximação, fazendo referência às relações prolongadas que um indivíduo mantém com outros indivíduos, a distância social exprime o afastamento. Nesse afastamento, os indivíduos colocam em cena diferenças grupais, diferenças de práticas sociais, culturais e/ou econômicas que, confrontadas, conduzem a estratégias de afastamento, de oposição, ou de imitação. Dessa forma, para Bozon (1984) o indivíduo se define socialmente em um movimento duplo de aproximação (com o grupo social no qual está ou no qual gostaria de estar) e de distanciamento (do grupo do qual não se quer fazer parte).

Mesmo reconhecendo que o estudo de Bozon (1984) é um trabalho sobre um campo local, sendo que o campo da música é um dos "subcampos" dentro da cidade, suas observações são importantes, em primeiro lugar, porque associa o pensamento de Bourdieu à idéia de sociabilidade; e em, segundo lugar, porque estuda as hierarquias sociais, considerando a música como "um lugar por excelência da diferenciação" (BOZON, 1984, p. 147).

1.4.2 Em torno de uma sociabilidade pedagógico-musical

Riedel (1964) foi um dos poucos autores encontrados, que procura associar o conceito de sociabilidade à educação musical, mas sua ênfase está em pensar no ensino de música estabelecido a partir da interação do aluno com a música em instituições escolares. Ainda que seja um artigo publicado na década de 1960, ele mantém sua atualidade quando convoca os educadores musicais a pensar a educação musical com uma abordagem da sociologia.

Nesse trabalho considera-se que o conhecimento pedagógico-musical

não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos. Por causa do cruzamento singular da prática músico-educacional com a reflexão pedagógico-musical ele diz respeito a todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidades próprios da música, portanto, também jornalistas especializados em música, regentes, músicos de igreja e professores particulares de música, entre outros. [...] Pais, políticos da área educacional, mas também crianças e jovens têm uma idéia sobre a transmissão de música. Nas instituições pedagógico-musicais o pensamento e o querer pedagógico-musical encontram-se à disposição junto aos receptores. A variedade destes pensamentos terminam em decretos, diretrizes, em cancionário, livros didáticos, documentos e métodos mas, também, em biografias, autobiografias, registros de diários, romances, filmes de cinema e imagens (KRAEMER, 2000, p. 65).

Portanto, como resume Souza (2000), “a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares” (p. 49).

Quando se pensa em uma sociabilidade pedagógico-musical não se pensa em uma interação entre pessoas e a música tal como foi estudado por DeNora (2000), ou seja, no uso recepção/consumo dos produtos musicais. Mas, um estudo que incida sobre uma sociabilidade pedagógico-musical terá que dirigir seu olhar para as interações ou relações estabelecidas entre pessoas e música(s), vistas “sob os aspectos da apropriação e transmissão musicais” (KRAEMER, 2000, p. 51). Mas, mais especificamente, acredita-se que seja entre pessoas/pessoas/música(as).

Buscando entender a aprendizagem musical no contexto da sociabilidade, Riedel (1964) considera que quem aprende música necessita adquirir um conhecimento musical que lhe permita compartilhar experiências musicais em seu meio social. Assim, na concepção desse autor, um aluno de música “precisa de um conhecimento musical que o ajude a se identificar com o nível ocupado por seu

professor, compositor, performer, regente preferidos; ou [...] que o distinga de sua família” (p. 152).²⁷ Sob esse ponto de vista, para esse autor, um estudante que

pratica seu instrumento assiduamente não o faz somente porque gostaria de aprender tocar o instrumento, mas também porque gostaria de adquirir alguma habilidade com a qual possa agradar seus amigos, para ser aceito pelo grupo, para impressionar seus pais, adversários reais ou imaginários, ou membros do sexo oposto (RIEDEL, 1964, p. 152).²⁸

Do ponto de vista de Simmel (1983a; 1983b) essas seriam motivações e interesses que levariam as pessoas a organizarem-se em grupos e, no caso dessa pesquisa, à organização de bandas, conjuntos orquestrais e escola de música. Todos são considerados espaços sociais onde se aprende/ensina música.

Quando me refiro a uma sociabilidade pedagógico-musical, o foco desta pesquisa está direcionado para as interações estabelecidas pelos componentes que freqüentavam alguns dos espaços onde se aprendia/ensinava música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960, quais sejam: a Banda Municipal de Música, a aula particular de música, as escolas, o Conjunto Orquestral do Liceu, a Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia. Interações que são analisadas tendo em vista as práticas ou “jeitos” de se ensinar/aprender música.

Considera-se esses espaços como lugares de sociabilidade pedagógico-musical. São não só espaços físicos, mas espaços sociais de ensino/aprendizagem musicais, de trocas intelectuais e de circulação de informações nos quais exprimiam-se interesses, idéias, gostos, usos, paixões, símbolos (BAECHLER, 1995).

Espaços físicos que na concepção de Bourdieu (1997) também são sociais. Os agentes “são constituídos como tais em e pela relação” com os espaços, os “lugares” em que vivem (p. 160). Segundo Bourdieu (2004b), o espaço social consiste no “conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua *exterioridade mútua* e por

²⁷ No original: “He [music student] wants that kind of knowledge that permits him to identify himself with the level occupied by his preferred teacher, composer, performer, or conductor; or, [...] to distinguish himself from his family”.

²⁸ No original: “The student who practices his instrument assiduously does so not only because he wants to learn how to play the instrument, but also because he wants to acquire some skill with which to please his friends, to gain acceptance by a group, to impress his parents, real or imaginary adversaries, or members of the opposite sex”.

relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também por relações de ordem, como acima, abaixo e *entre*” (p. 19).

Nesse sentido, é importante destacar que as pessoas se constituem na relação com os espaços não só fisicamente, mas também simbolicamente como

“lugares” e repositórios de suas memórias, encontram ressonância na sua história pessoal, do seu grupo, da sua família, comunidade étnica, em espaços públicos, bairros, etc., ou do seu estilo de vida nos equipamentos oferecidos pela cidade (bares, teatros, cinemas, universidade, etc.). Outros vivem a cidade buscando sentido em relações construídas a partir de desejos pessoais, interesses coletivos gerando uma complexidade de “províncias de significação”, de rede de relações, de sociabilidades, mas que da mesma forma atribuem à cidade formas, conteúdos, suas diversas faces e imagens; outros vivem a cidade em grande anonimato e solidão, e justamente buscam na cidade espaços e formas de relação que não ameaçam esta situação, outros ainda vivem excluídos de interações intensas de grupo familiares, e em geral descartados da vida ativa, encontram na vida doméstica e sobretudo no lazer intimista [...], maneira mais plena de “passar o tempo” (ECKERT, 2000, p. 892).

Assim, esses espaços não são vistos somente nas interações estabelecidas no seu interior, mas em um movimento que também é externo, como o das redes de sociabilidade. Nesse jogo estabelece-se não só o sentimento de pertencimento dos “agentes” (BOURDIEU, 1983) aos seus respectivos espaços de ensinar/aprender música, mas também desses grupos perante a cidade.

Cada um desses espaços tem uma organização interna, sendo que cada um dos seus “agentes” estão distribuídos de acordo com o seu capital que, segundo Bourdieu (2004b), regula a lógica, o funcionamento desses espaços e tem uma função importante nas relações estabelecidas no seu interior.

Sob essa concepção é o capital que define a posição de um determinado agente no seu espaço social, sendo que existem vários tipos de capital. Para explicá-los e relacioná-los Bourdieu (2004a, p. 134) desenvolveu a chamada Teoria do Capital Cultural, que defende que o domínio dos diferentes tipos de capital: econômico, social, cultural e simbólico. O capital econômico tem como base a apropriação de bens materiais; o capital social as relações estabelecidas no campo e que constituem fontes estratégicas de apoios para atuação dos agentes sociais; o capital cultural se fundamenta na posse dos títulos escolares, uma de suas manifestações institucionais.

O valor do capital, para Bourdieu (2004b), está relacionado com as características culturais da posse de um capital específico do seu campo social, ou seja, espaço social. A posse de um capital cultural específico de um determinado espaço social, conseguido em relação de força e de monopólio, é o fundamento do poder e da autoridade em um determinado espaço social. Quando oficialmente sancionado e garantido o capital cultural transforma-se no que Bourdieu (1990) chama de capital simbólico.

O capital simbólico pode ser oficialmente sancionado e garantido, além de instituído juridicamente pelo efeito de nomeação oficial, pois o ato de outorgar um título a alguém, uma qualificação socialmente reconhecida,

é uma das manifestações mais típicas do monopólio da violência simbólica legítima, monopólio que pertence ao Estado e a seus mandatários. Um título como um título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados [...] e representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento (BOURDIEU, 1990, p. 163-164).

O capital simbólico ao ser a "diferença inscrita na própria estrutura do espaço social quando percebida segundo as categorias apropriadas a essa estrutura" (BOURDIEU, 2004a, p. 144) é considerado como distinção, que é qualquer tipo de capital conhecido e reconhecido por agentes dotados de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura (o habitus). Assim, nessa concepção, as distinções enquanto transfigurações simbólicas das diferenças são

produto da aplicação de esquemas de construção que, como por exemplo os pares de adjetivos empregados para enunciar a maior parte dos juízos sociais, são produto da incorporação das estruturas a que eles se aplicam; e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objectivas e das estruturas incorporadas (BOURDIEU, 2004a, p. 145).

Nesse sentido, a distinção (BOURDIEU, 1998b) evidencia o lugar dos agentes no espaço social em função do volume global de capital que possuem, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, "de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural, no volume global de seu capital" (BOURDIEU, 2004b, p. 19). Nessa perspectiva, em um campo, as distâncias são medidas em

função da quantidade de capital que "define proximidade e afinidade, afastamento e incompatibilidades" (BOURDIEU, 1990, p. 95).

Assim, nessa pesquisa, pensar sobre uma sociabilidade pedagógico-musical é conceber que ensinar/aprender música não se dá em um vazio, mas em um todo social permeado de interações movidas por interesses e motivações. O conhecimento musical não existe em si e por si próprio, mas é produto de interações sociais estabelecidas entre pessoas e música(s) (KRAMER, 2000).

Nos espaços de convivências e ensino/aprendizagem musicais investigados são estabelecidos laços e conexões afetivas ou não, de proximidade e/ou distanciamento (intimidade ou não). Entender uma sociabilidade pedagógico-musical é olhar para essas várias formas de interação, ou para a ação de ensinar/aprender música entre os componentes do grupo, e compreender não só seus conteúdos, mas também a forma dessas interações materializadas nos laços e, conseqüentemente, nas redes de sociabilidade definidas nesses e a partir desses espaços de ensinar/aprender música.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

2.1 A História Oral como escolha metodológica

2.1.1 A História Oral: das várias abordagens

A metodologia adotada nesse estudo foi a História Oral.²⁹ Adentrar no mundo na História Oral como método implica em estar ciente dos seus usos sob as mais variadas formas e sob diversos enfoques.

Autores como Alberti (1990) e Meihy (1996) têm salientado a dificuldade de definir o que seja a História Oral. Destacam que essa dificuldade pode estar relacionada, inclusive, ao fato de ela ser utilizada por várias disciplinas, já que “antropólogos, historiadores, psicólogos têm se apropriado deste recurso segundo os pressupostos de usos característicos de seus âmbitos” (MEIHY, 1996, p. 49).

Nesse sentido, a História Oral se presta a diversas abordagens e se “move num terreno pluridisciplinar” (ALBERTI, 1990, p. 1). Para Lozano (1998), uma das grandes riquezas da História Oral é justamente a de ser “um espaço de contato e influência interdisciplinares: sociais, em escalas e níveis locais e regionais” (p. 16). Temáticas que adotam a História Oral têm como ênfase:

os fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (LOZANO, 1998, p. 16).

Diante de sua utilização nos vários âmbitos disciplinares, Lang (1996) menciona que o consenso que existe é que a História Oral é “um trabalho de pesquisa, que tem por base as fontes orais, coletadas em uma situação de entrevista” (p. 34).

As tentativas de definir História Oral perpassam pelo enfoque dado pelos autores aos seus princípios, às suas fontes de pesquisa e aos procedimentos de

²⁹ Dentre os vários autores que discutem a História Oral, uns usam o termo em letras maiúsculas, outros em letras minúsculas. Quando me referir à História Oral como método, opto por usá-lo em letras maiúsculas.

pesquisa envolvidos, principalmente, na busca, organização e documentação de suas fontes. A discussão em torno do que seja História Oral perpassa as várias perspectivas em que é utilizada, “ora como técnica, ora como método, ora como ferramenta” (MEIHY, 2000, p. 31-32).

No que se refere aos seus princípios, de acordo com Meihy (2000), a “História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (p. 25).

Também, nesse sentido, para Vidigal (1996), a História Oral é “um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social, particularmente da esfera do cotidiano, que não são geralmente passados a escrito ou documentados noutros suportes, e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar de uma história do vivido” (p. 21).

Diante da dificuldade de uma definição para História Oral, Alberti (1990) arrola algumas especificidades que decorrem do seu emprego como método e como fonte de pesquisa. Dentre essas especificidades, a autora salienta um aspecto que se relaciona com as temáticas e com os participantes da pesquisa, considerando que História Oral “só pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas” (p. 4). No que se refere às fontes, destaca a intencionalidade da produção de documentos históricos que, por sua vez, “através de várias etapas, o documento se torna fonte” (p. 4). No entanto, para Alberti (1990), a principal peculiaridade da História Oral decorre de “toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (p. 5).

Meihy (2000) identifica três modalidades de História Oral: história oral de vida, tradição oral e história oral temática. A história oral de vida é considerada como sendo “a narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (p. 61). A tradição oral “trabalha com a permanência dos mitos e com a visão de mundo e de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto (...), sociedades ágrafas são ricos depósitos de tradições orais” (p. 71).

Tendo em vista os objetivos e características desta pesquisa adoto a História Oral Temática que, segundo Meihy (2000), se caracteriza “por basear-se em um assunto específico e previamente estabelecido [...] comprometendo-se com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (p. 67). E acrescenta ainda que a História Oral Temática, ao “articular na maioria das vezes, diálogos com outros documentos” (p. 67), é quase sempre usada como técnica. Apesar dessa consideração, opto por considerá-la como método de pesquisa.

2.1.2 A memória como fundamento da História Oral

2.1.2.1 Memória e biografia

Considerando que as configurações socioculturais podem ser estudadas “privilegiando a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”, segundo Alberti (1990), “não se pode pensar em História Oral sem pensar em biografia e memória” (p. 5). Nessa concepção, as narrativas orais revelam-se “uma actividade básica para a caracterização das acções humanas, [...] e um traço comum a toda memória” (CONNERTON, 1999, p. 19).

E, ainda, segundo Tedesco (2004), estudos que abordam de alguma forma a memória envolvem “noções de temporalidade, lembrança, oralidades, subjetividades, factuaisidades, espacialidades...” (p. 27) e estão auxiliando

tanto as análises acerca do vivido presente/cotidiano quanto de fatos e tempos passados; estão se apresentando, em sua maior parte, como uma forma de fazer o tempo passado se presentificar analítica e oralmente; de construção e reconstrução social vividos; de entender formas e representações simbólicas históricas e educacionais; de entender tempos e espaços que necessitam de valores e significados culturais nem sempre em harmonia vividos e concebidos, expressos nas condições de existência passadas, atuais e projetivas (TEDESCO, 2004, p. 29).

Um dos estudos clássicos sobre os mecanismos envolvidos na memória, bem como no processo de recordar, lembrar é o de Halbwachs (2004a) em seu livro *Memória Coletiva*, no qual preconiza a memória como sendo sempre uma reconstrução, que evoca um passado visto pela perspectiva do presente. Para esse autor, as lembranças de um indivíduo dependem do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com seus grupos de convívio e/ou referência. Halbwachs considera que qualquer

mudança social pode atingir a memória uma vez que a memória da pessoa está associada à memória do grupo, ou seja, a memória individual está relacionada à memória coletiva.

Segundo Halbwachs (2004a), cada memória individual “é um ponto de vista sobre a memória coletiva, e que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (p. 55).

Se concebermos o pensamento individual como uma série de pontos de vista sobre o pensamento dos grupos dos quais participa, “então compreenderemos que eles podem recuar no passado e ir mais ou menos longe conforme a extensão das perspectivas que lhes oferecem cada um desses pontos de vista sobre o passado tal como é representado nas consciências coletivas das quais participa” (HALBWACHS, 2004a, p. 135).

No caso de um grupo específico como o dos professores a memória docente é um “*locus*’ privilegiado de reconstrução de experiências, de vivências, de saberes, de valores, de crenças, de expectativas, de comportamentos vividos pelos professores, possibilitando uma sistematização das singularidades e da cultura como produção de um grupo social” (OLIVEIRA, V., 2002, p. 106).

Trabalhar com professores, como grupo social, “aciona a construção da memória coletiva”. Para Santos (2003), a lembrança do professor de sua prática de ensinar “nos faz tecer uma rede de múltiplos fios, de matizes diversificados que pontuam emoções, amizades, desencantos, avanços e retrocessos, gestos de carinho, diferenças e semelhanças. Esses fios, quando puxados e entrelaçados, formam uma trama que ignora espaços/tempos e faz o passado tornar-se presente” (SANTOS, 2003, p. 2).

Mas, para Halbwachs (2004a), as lembranças são em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, elas “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de conhecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (p. 30). Nessa perspectiva, “esquecer um período de sua vida é perder contato com aqueles que então nos rodeavam” (p. 37).

Tendo como um dos suportes teóricos o pensamento de Halbwachs, Bosi (1994), em seu livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, afirma que, na

maioria das vezes, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (p. 24).

Quando se pensa nesse processo de reconstrução das lembranças, para Bosi (1994): “memória não é sonho, é trabalho” e, se é assim, “deve-se duvidar da sobrevivência do passado ‘tal como foi’”, pois

a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Para Connerton (1999), a memória está ligada à experiência, sendo que a experiência do presente depende do conhecimento que se tem do passado. Nesse sentido,

entendemos o mundo presente num contexto que se liga causalmente a acontecimentos e a objetos do passado e que, portanto, toma como referência acontecimentos e objetos que não estamos a viver no presente. E viveremos o nosso presente de forma diferente de acordo com os diferentes passados com que podemos relacioná-lo. Daí a dificuldade de extrair o nosso passado do nosso presente: não só porque os factores presentes tendem a influenciar - alguns diriam mesmo distorcer - as nossas recordações do passado, mas também porque os factores passados tendem a influenciar, ou a distorcer, a nossa vivência do presente (CONNERTON, 1999, p. 2).

2.1.2.2 Memória, experiência e narrativa

Lembrar é tanto um ato individual quanto coletivo. O grupo vive, reforça, repassa as lembranças, mas aquele que conta vai individualizando essas memórias quando lembra e quando conta suas experiências nesse grupo (BOSI, 1994). Desta forma, a memória é construída socialmente, pois

quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discurso”, “universos de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O

ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história (BOSI, 1994, p. 66-67).

Connerton (1999) considera esse tipo de memória como memória social, quando imagens do passado legitimam, geralmente, uma ordem social presente. Segundo esse autor

É uma regra pressupor uma memória partilhada entre os participantes de qualquer ordem social. Se as memórias que têm do passado da sociedade divergem, os seus membros não podem partilhar experiências ou opiniões. Esse efeito observa-se, talvez de forma mais evidente, quando a comunicação entre gerações é dificultada por diferentes conjuntos de memórias. De geração em geração, conjuntos diversos de memórias, freqüentemente sob a forma de narrativas de fundo implícitas, opor-se-ão uns aos outros, de tal modo que, embora as diferentes gerações estejam fisicamente presentes, umas perante as outras, num determinado cenário, podem permanecer emocionalmente isoladas, como se as memórias de uma geração estivessem, por assim dizer, irremediavelmente encerradas nos cérebros e nos corpos dos indivíduos dessa geração (CONNERTON, 1999, p. 3).

De acordo com Halbwachs (2004a), a memória está ligada àquilo que viveu e como viveu, quando, muitas vezes, a experiência do passado parece congelar por não ter referências do presente e aquilo que se viveu parece ser uma experiência de todos. O lembrar, na concepção desse autor, não é reviver o passado, mas sim reconstruir esse passado. É uma reconstrução, pois a lembrança só vem à tona “com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada” (p. 75-76).

Gallian (1996) também afirma que a memória assume “uma dimensão dinâmica, estabelecendo uma relação com o presente que acaba por reformular o passado. Aquilo que se viveu e experimentou no passado é recriado no presente, assumindo nova feição” (p. 149). Nesse sentido, “não há dúvidas de que o passado condiciona características das lembranças futuras; não se sobrepõe ao presente para permitir meramente a sua identificação, mas, sim, para permitir a escolha e a intencionalidade do que melhor lhe interessa armazenar na memória” (TEDESCO, 2004, p. 31).

Não só a memória depende das relações estabelecidas pelo indivíduo, mas também a narrativa. As experiências surgidas dessas relações são elementos essenciais para a narração e dependem das experiências. Para Benjamim (1994, p.

201), o narrador, ao contar sua experiência ou a dos outros, incorpora o que foi narrado em experiência dos que o escutam e do que narra. Sob a concepção desse autor a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro de si’ da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p. 205).

De acordo com Larossa (2004) “o sentido do que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, tanto para nós mesmos como para os outros, depende das histórias que contamos e que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é, por sua vez, o autor, o narrador” (p. 12-13)³⁰. Nessa concepção, “o tempo de nossas vidas é, então, tempo narrado; é o tempo articulado em uma história; é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e nos contar. Mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada” (LAROSSA, 2004, p. 16).³¹

Portelli (1997c) menciona que “a construção da narrativa revela grande empenho na relação do relator com sua história” (p. 31), sendo que a motivação para narrar consiste “precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar” (PORTELLI, 1996, p. 60).

As narrativas de experiências são entrecortadas com idas e vindas no tempo, um certo misturar de fatos que pareçam sobrepor-se um ao outro, a linha do tempo esgarçada por uma narrativa de uma experiência que se abstém da linha temporal. Ao pesquisador cabe ficar atento a essa linha do tempo, já que quando os entrevistados narram suas experiências, passam do passado ao presente de forma, muitas vezes, que demanda do pesquisador conhecer o presente. Ou muitas vezes, contam o presente fazendo referência ao passado ou vice-versa.

O tempo também é indicado por palavras que dão de alguma forma a noção de tempo, tais como: naquele tempo, antigamente, hoje, dentre outras. Essas palavras “pontuam e demarcam o discurso do passado; tanto aquele passado que

³⁰ No original: “el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador”.

³¹ No original: “El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. Mas o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada”.

se ouviu contar, quanto do passado mais próximo, aquele vivido pelos próprios narradores” (GANDON, 2001, p. 141).

2.2 O trabalho de campo

2.2.1 Sobre a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em quatro etapas. A primeira inserção no campo se deu em julho e agosto de 2004, quando ainda estava definindo o foco do estudo. Permaneci em Uberlândia durante 2 semanas. A segunda inserção se deu nos meses de junho e julho de 2005 quando, já com o objeto mais focado, voltei novamente a Uberlândia. Na terceira etapa, nos meses de setembro e outubro de 2005, dediquei-me intensamente à busca dos colaboradores, bem como a realização das entrevistas. Na quarta e última etapa, de dezembro de 2005 a fevereiro de 2006 realizei a coleta final dos dados, quando intensifiquei a coleta dos relatos orais.

A realização da coleta de dados, dessa forma, teve suas vantagens e desvantagens. Uma das vantagens de ir para Uberlândia “somente” para a realização da coleta foi que tive o meu tempo envolvido integralmente com a pesquisa. Outra vantagem foi ter um intervalo de tempo entre cada etapa, o que me proporcionou um período de reflexão, análise e certo distanciamento entre cada ida ao campo. Uma das desvantagens foi ter que ficar “costurando” as minhas idas e vindas com os colaboradores, negociando os períodos de volta para Uberlândia e Porto Alegre, tendo em vista suas disponibilidades de tempo.

O Quadro 1 apresenta o cronograma e as atividades realizadas no campo que serão detalhadas a seguir.

Etapa	Ano	Mês/es	Dias	Atividades
1ª etapa	2004	Julho e agosto	25 de julho a 01 a 8 de agosto (2 semanas)	Pesquisa no Arquivo Público Municipal (artigos de jornais e revistas); 2 entrevistas
2ª etapa	2005	Junho e julho	21/06 a 21/07 (5 semanas)	Pesquisa no Arquivo Público Municipal e no CDHIS (artigos de jornais e revistas, fotos); entrevistas
3ª etapa	2005	Setembro e outubro	23/09 a 23/10 (4 semanas)	Entrevistas
4ª etapa	2005-2006	Dezembro de 2005, janeiro e fevereiro de 2006	23/12/2005 a 25/02/2006 (9 semanas)	Entrevistas e revisão bibliográfica

Quadro 1: As etapas da coleta de dados

2.2.1.1 O início da coleta de dados

O primeiro contato com o campo empírico se deu em julho e agosto de 2004. Quando fui para Uberlândia já tinha conhecimento sobre o Arquivo Público Municipal (APM), que tem procurado conservar, organizar, disponibilizar para pesquisadores de diversas áreas materiais de pesquisa relacionados, principalmente, às temáticas que tratam de questões referentes à cidade. O Arquivo Público Municipal também tem sob sua guarda um acervo praticamente completo dos jornais que foram publicados na cidade, processos da Câmara Municipal de Uberlândia, bem como coleções de documentos, fotos, artigos, revistas doadas por personalidades da cidade.

Iniciei o levantamento de dados fazendo uma busca ampla de artigos nos jornais que abordassem a “vida musical na cidade” ou “as práticas musicais” realizadas na cidade nas décadas de 1940 a 1960. Quando pensei nessas temáticas, o meu olhar foi direcionado para os variados tipos de manifestações musicais. Assim, interessavam-me referências às apresentações musicais na cidade, concertos e shows realizados nos auditórios das rádios e salões por artistas locais ou não; anúncios de professores particulares de música; eventos (esportivos, comemorações nas escolas, formaturas, solenidades promovidas pela Prefeitura) que tinham apresentações musicais; os conjuntos musicais que atuavam nas reuniões e bailes realizados na cidade; reivindicações dos colonistas por escolas de música, bandas e orquestras; a coluna social na qual eram evidenciadas atividades dos alunos do Centro Acadêmico do Conservatório Musical de Uberlândia (eleição dos seus diretores, promoção de eventos musicais, concursos de miss, além de atividades pedagógicas, como palestras).

Considero que essa opção de iniciar o trabalho pelos jornais e por essa temática foi bastante acertada: primeiro, porque quando fui realizar as primeiras entrevistas já tinha algumas informações que puderam alimentar o diálogo com os colaboradores; segundo, porque possibilitou a visão de um contexto musical mais amplo no qual o ensino de música estava inserido.

Além de pesquisar no Arquivo Público Municipal também estive várias vezes no Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da Universidade Federal de Uberlândia. Consultei os inventários de acervos particulares que foram doados ou comprados. Faz parte desse acervo: fotos, livros e teses, sendo que

busquei pesquisar aqueles que, de alguma forma, faziam referência à música e ao ensino de música na cidade.

Nesses acervos foram encontrados fotos, artigos de jornais, livros, teses e dissertações sobre temáticas relacionadas à cidade. Também foram encontrados Processos da Câmara Municipal de Uberlândia, além de cadernos de recortes da coleção particular do professor Milton Porto, que era diretor do Colégio Liceu de Uberlândia.

Também tive acesso a acervos particulares dos colaboradores da pesquisa, que já chegavam para as entrevistas com o material em mãos que, segundo eles, “iriam me interessar” como: fotos, revistas, recortes de jornais, cartazes, partituras, monografias realizadas sobre temáticas relacionadas à música na cidade.

2.2.1.2 Os colaboradores da pesquisa

A opção pela História Oral Temática direciona a escolha dos colaboradores desta pesquisa. Esses colaboradores se caracterizam por terem sido agentes (BOURDIEU, 1983) no/do ensino/aprendizagem de música em Uberlândia nas décadas 1940 a 1960.

Como mencionado anteriormente, iniciei a coleta de dados consultando os jornais e estes me deram as primeiras pistas de quem procurar para entrevistar. Não sabia se as pessoas estavam vivas, mas as que foram citadas nos jornais deram-me um direcionamento. Na primeira etapa fiz duas entrevistas: uma com D. Cora que já conhecia e sabia do seu envolvimento com o ensino/aprendizagem de música na cidade; e a outra com D. Adélia através de uma indicação de que essa professora de piano dava aulas na cidade havia mais de 60 anos.

A partir dos jornais e dessas duas entrevistas construí as primeiras redes de sociabilidade estabelecidas entre pessoas que estavam ligadas ao ensino de música na cidade e que me deram algumas direções no sentido dos primeiros possíveis colaboradores da pesquisa.

Para compor o quadro de colaboradores, inicialmente, procurei ter contato com essas pessoas a partir de conhecidos comuns. Evitei perguntar se conheciam esse ou aquele a quem eu estava procurando. Acredito que isso poderia interferir nos seus depoimentos. Essa interferência poderia se dar caso o colaborador não gostasse de quem eu estava procurando, ou poderia “acessar” outras informações que nem sempre seriam ditas ou vice-versa.

Mas, geralmente, eu perguntava: “Com quem o Sr.(a) acha que eu poderia falar e que me ajudaria na pesquisa?” Aí, sim, pedia telefone ou algum tipo de indicação sua para uma primeira aproximação com outros colaboradores citados.

Assim, o corpo de colaboradores foi sendo construído aos poucos, na medida em que eu ia fazendo as entrevistas, um ia indicando o outro, ou mesmo pessoas da cidade com as quais eu tinha contato indicavam-me algumas pessoas.

A chamada entrevista bola de neve que “faz uso da própria rede de amigos e parentes dos informantes na configuração do corpus de pessoas” (MARGOLIS, 1994, p. 2000) aconteceu pelo menos três vezes durante a pesquisa: uma com a D. Cora e toda a sua rede de contatos sobre o ensino/aprendizagem na aula particular de música e no Conservatório Musical de Uberlândia, outra com a Neusa Borges e suas indicações de mulheres, que, na época, eram meninas, e que tocaram na Banda Lira Feminina Uberlandense; outra com Seu Alfredo Tucci que participou do Conjunto Orquestral do Liceu.

Assim que iam e atribuíam importância ao meu trabalho, alguns colaboradores ficavam atentos a outras pessoas que poderiam me ajudar. Raramente quem eu entrevistava se furtava de indicar alguém para eu realizar outra entrevista.

Muitas vezes, redes de pessoas que eu não conhecia estavam lá, enquanto outras redes iam se formando a partir do meu trabalho. Na entrevista com o Seu Sebastião, que tinha estudado na Escola da Banda e também tocado na Banda Municipal, ele me dizia:

Seu Sebastião: - Quando eu mudei pra cá [Uberlândia] havia uma outra banda na cidade, mas essa era quase uma orquestra. Não pode falar que é banda, era quase uma orquestra. Era de um colégio que tinha aqui, o Colégio Liceu de Uberlândia. Inclusive, até tocaram na Rádio Nacional, naquela época. Fizeram muito sucesso e, inclusive, eu tenho um amigo que corta cabelo comigo até hoje que tocou nessa banda.

Lilia: – Quem?

Seu Sebastião: – Ele chama Alfredo. Alfredo Tucci.

Lilia: – Seu Alfredo?

Seu Sebastião: – Sabe quem é?

Lilia: – Sei.

Seu Sebastião: – O Alfredo tocou nessa banda.

Lilia: – Ele é muito simpático.

Seu Sebastião: – Você já conversou com ele também? [Surpreso]

Lilia: – Já.

Seu Sebastião: – Ah, já? É muita coincidência, então. Ele falou sobre essa orquestra, então?

Lilia: – Sim. Eu fui falar com ele sobre essa orquestra. Que legal, o Sr. se lembrar da orquestra. Isso é muito interessante para mim... Interessante, como as pessoas vão cruzando, vão falando das mesmas coisas... que interessante. O Sr. chegou a ouvir a Orquestra do Liceu tocar?

Seu Sebastião: – Eu cheguei a ouvir. Ouvi um pouquinho, ouvi até no rádio quando eles apresentaram na Rádio Nacional...

Lilia: – E como foi isso?

Seu Sebastião: – Ah, eles estavam muito bem. A orquestra deles era muito boa. Na época eu não sei quantos elementos tinha porque pouco tempo depois acabou a banda. Foi uma coisa boa. Então você entrevistou o Alfredo? Ele falou muito sobre a banda?

Lilia: – É... eu fui falar com ele por causa do Conjunto do Liceu... da Orquestra do Liceu (Seu Sebastião, E2, p. 6-7).

Desta forma, fui percebendo que as pessoas iam se cruzando, algumas estavam lá e eu nem sabia, outras permaneciam e outras redes iam sendo revigoradas a partir do meu trabalho quando, em seus encontros, falavam sobre o trabalho e depois comentavam comigo.

Outra forma de chegar às pessoas se deu também mediante as fotografias. A partir do acervo particular de fotos de entrevistados eu ia chegando a outras pessoas. Isso aconteceu também a partir de fotos dos acervos do Arquivo Público Municipal e do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Tanto a partir das redes quanto das indicações dos entrevistados fui construindo o meu caminho com os relatos orais e compondo o meu quadro de colaboradores.³²

O termo “colaborador” (MEIHY, 2000) é utilizado para fazer referência às pessoas que fizeram parte desta pesquisa, sendo “importante na definição do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado. Sobretudo é fundamental porque estabelece uma relação de compromisso entre as partes” (p. 49).

No total, participaram da pesquisa 32 colaboradores, com idades que variam de 48 anos a 91 anos, que ensinaram/aprenderam música ou que participaram de grupos musicais nas décadas de 1940 a 1960. No Quadro 2 estão relacionados os colaboradores desta pesquisa, por ordem alfabética, bem como os espaços onde

³² Durante o trabalho tratarei a todos como colaboradores, não fazendo distinção entre masculino e feminino, com exceção do capítulo 7 que trata da Banda Lira Feminina Uberlandense. Também quando me referir a cada colaborador usarei o seu nome ou seu apelido acompanhado do pronome de tratamento, Seu, Dona, professora ou professor, da mesma forma como me dirigi a eles durante as entrevistas.

ensinavam/aprendiam música.

	Colaboradores	Idade³³	Espaços onde aprendiam/ensinavam música
1	Adélia França	77 anos	Professora particular de música.
2	Alfredo Maria Tucci	79 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; tocou na fanfarra do Colégio Liceu de Uberlândia; músico do Conjunto Orquestral do Liceu.
3	Beatriz Moraes Bernardes	58 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.
4	Carlos Gonçalves de Oliveira	81 anos	Estudou música com professor particular; músico do Conjunto Orquestral do Liceu; músico da Banda Municipal de Uberlândia.
5	Cora Pavan Capparelli	79 anos	Estudou música com professor particular; foi professora particular de música; criadora e diretora do Conservatório Musical de Uberlândia; professora de música no Colégio Nossa Senhora.
6	Dimas de Souza Oliveira	63 anos	Estudou música com o pai, maestro Barraca; estudou música na escola; músico da Banda Municipal de Uberlândia.
7	Eduardo Ferreira (Seu China)	64 anos	Músico no rádio.
8	Eurípedes Melo	48 anos	Estudou música com o pai, maestro Antônio Melo; estudou música na escola; músico da Banda Municipal de Uberlândia.
9	Francisca Maria de Souza	76 anos	Estudou música na escola.
10	Francisco de Assis Fernandes (Seu Chico)	88 anos	Músico da Banda Municipal de Uberlândia.
11	Gaspar Marcelino de Oliveira	73 anos	Músico da Banda Municipal de Uberlândia; professor particular de música.
12	Geralda Maria Guimarães Rodrigues	68 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.
13	Glauce de Aguiar Queiróz	61 anos	Estudou música na escola; tocou na Banda Lira Feminina Uberlandense.
14	Helena Silva Moreira (Leninha)	55 anos	Estudou música na escola; tocou na fanfarra do Colégio Brasil Central; tocou na Banda Lira Feminina Uberlandense;

³³ As idades mencionadas são as dos colaboradores no momento da primeira entrevista, já que alguns cederam mais de uma entrevista. Alguns, no entanto, preferiram não indicar suas respectivas idades.

			estudou música no conservatório.
15	Hélio Alves Pereira (Helinho)	56 anos	Estudou música na escola; tocou na fanfara do Colégio Brasil Central; acompanhava a Banda Lira Feminina Uberlandense.
16	José Luciano Pereira (Professor Pereirinha)	91 anos	Professor particular de música; professor de música no Colégio Brasil Central.
17	Leida Siqueira de Assis	73 anos	Professor particular de música; professora de música na Escola Estadual de Uberlândia.
18	Maria Aparecida Borges Oliveira	80 anos	Estudou música com professor particular.
19	Maria Aparecida Garcia	Não indicada	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.
20	Maria do Rosário Braga Pereira	65 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.
21	Maria Helena Mendes de Andrade	66 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.
22	Maria Terezinha Guimarães Guilherme	67 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.
23	Miracema Barbosa de Souza	53 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou música no Conservatório Musical de Uberlândia; tocou na Banda Lira Feminina Uberlandense.
24	Nelson Gardellari	72 anos	Estudou música com professor particular; msico no rádio.
25	Neusa Maria Borges	61 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; tocou na Banda Lira Feminina Uberlandense; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.
26	Nicolau Sulzbeck	73 anos	Estudou música na escola; maestro do Conjunto Orquestral do Liceu;
27	Nininha Rocha	Não indicada	Estudou com pai que era professor particular de música; professora particular de música.
28	Pedro Nazareth Barbosa (Seu Pedrinho)	70 anos	Estudou música na escola e com professor particular; músico do Conjunto Orquestral do Liceu.
29	Regina Maura Morais Pena	60 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; tocou na Banda Lira Feminina Uberlandense, estudou no Conservatório Musical de Uberlândia.
30	Ronaldo Nocera	74 anos	Músico do Conjunto Orquestral do Liceu;

			instrutor de fanfarra.
31	Sebastião Francisco de Souza	76 anos	Estudou na Escola da Banda; músico da Banda Municipal de Uberlândia.
32	Vanilda de Fátima Rezende Garcia	63 anos	Estudou música com professor particular; estudou música na escola; estudou e foi professora no Conservatório Musical de Uberlândia.

Quadro 2: Lista dos colaboradores da pesquisa.

Um dos percalços que apareceram durante a pesquisa foi a morte de alguns possíveis colaboradores, talvez o aspecto mais difícil de lidar durante a coleta de dados. Outro foi a negativa de algumas pessoas que participaram ativamente do ensino/aprendizagem de música em Uberlândia, na época, em fazer parte do corpo de colaboradores.

Logo que cheguei a Uberlândia para a segunda etapa da coleta de dados, junho e julho de 2005, fiquei sabendo que o professor Antônio Melo havia falecido 5 meses antes; D. Adélia, com quem tinha feito a primeira entrevista em agosto de 2004, também faleceu dois meses após nossa conversa.

Outra morte também ocorrida no período de coleta foi a de Terezinha Margonari, uma pianista que tinha participação muito ativa na cidade de Uberlândia nas décadas de 1950 e 1960. Eu cheguei ao seu nome pelos jornais. Até janeiro de 2006 não tinha conseguido falar com alguém que a conhecesse. Mas, um dia quando cheguei à casa da D. Cora para uma entrevista, tive a notícia de que ela havia falecido. Essa cena ficou assim registrada no caderno de campo:

Percebi que ela [D. Cora] parecia que estava um pouco triste, preocupada. Logo ela me disse, parece que, um pouco constrangida, que havia perdido uma grande amiga que estava sendo velada e que ainda não tinha ido lá. Achei que ela não queria ir ao velório sozinha. Perguntei para ela quem tinha falecido, ela me respondeu: - Terezinha Margonari. Eu perguntei: - A pianista? Aí, ela me perguntou de volta: -Você a conheceu? Eu respondi: - Pessoalmente, não, mas pelos jornais eu me lembro dela, já que tocava muito na cidade em recitais e/ou apresentações beneficentes ou não e que tinha aulas de piano com professores fora de Uberlândia. Quando a D. Cora me falou da morte dela, eu fiquei muito surpresa. Perguntei a ela se a Terezinha continuava tocando. A D. Cora me disse que ela era uma excelente pianista, mas que não tocava mais em público como antes. Como eu percebi que ela queria ir ao velório, eu deixei-a à vontade para desmarcar a entrevista. Mas, diante da indecisão dela de ir ou não eu me dispus a acompanhá-la. Quando disse isso para ela, ela quis saber se isso não me atrapalharia. Eu disse que não.

Assim, fomos para o velório. Chegando lá, D. Cora cumprimentou boa parte das pessoas presentes e ficou conversando

com algumas delas. Eu fiquei quieta no meu canto, sentei-me numa das cadeiras do salão, depois de ter, chegado perto para ver o corpo da Terezinha. Foi uma sensação estranha, pensar que eu queria ter conversado com aquela senhora e ela estava ali morta. [...] Ir ao velório e ouvir a D. Cora falar sobre ela me deu a impressão de conhecê-la um pouquinho. Deixou de ser só uma pessoa que li nos jornais, sem rosto (CC4, p. 24-25).³⁴

Desde o início foi difícil lidar com essa questão, mas, aos poucos, fui percebendo os limites da pesquisa. Assim como era muito importante ouvir as experiências daqueles que quiseram contar, eu tinha que compreender o silêncio daqueles que não queriam falar e daqueles aos quais cheguei tarde demais.

2.2.2 O trabalho realizado com as fontes

Para a realização desta pesquisa além das fontes orais foram utilizadas fontes escritas (jornais e revistas) e fontes iconográficas (fotos e outros objetos). A combinação desses três tipos de fontes não teve como objetivo comprovar a veracidade dos relatos orais, mas iluminá-los entre si.

Albarello, Digneffe, Hiernaux *et al* (1997) defendem o uso de outras fontes associadas aos depoimentos na História Oral, pois consideram que é “raro uma única fonte esgotar a investigação. Todas têm o seu interesse, mas a síntese do conjunto é ainda mais rica” (p. 21).

Para Portelli (1997c), as fontes escritas e orais “não são mutuamente excludentes. Elas têm em comum características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher” (p. 26). Considera-se, muitas vezes, que as fontes orais “se acham distantes dos eventos”, mas segundo Portelli (1997c), “este problema existe para muitos documentos escritos, comumente elaborados algum tempo após o evento ao qual se referem, e sempre por não participantes” (p. 33). No entanto, os narradores orais, sob este ponto de vista, “têm dentro de sua cultura certas ajudas para a memória, já que muitas histórias são contadas repetidas vezes ou discutidas com membros da comunidade” (p. 33).

Portanto, fala-se que as fontes orais “não são objetivas”. Mas, para Portelli (1997c), “isso naturalmente se aplica para qualquer fonte, embora a sacralidade da escrita sempre nos leve a esquecer isto” (p. 35). Muitas vezes, “a informação mais

³⁴ Caderno de Campo 4 (CC4).

preciosa pode estar no que os informantes escondem e nos fatos que os fizeram esconder mais do que eles contaram” (p. 34).

Sobre a associação entre fontes iconográficas, como os álbuns de família e depoimentos orais, segundo Carneiro (1996), servem, muitas vezes, “como ponto de partida para a recuperação de certas lembranças do passado adormecido pelos traumas e pela idade” (p. 277).

2.2.2.1 Fontes orais: entrevistas

As fontes orais, qualquer que seja a forma assumida, baseiam-se na memória e são “uma fonte viva, inacabada, parcial” (TEDESCO, 2004, p. 113). Consiste, portanto, em “um esforço em percorrer uma estrada, não de mão única nem cumulativa no tempo, mas numa perspectiva de inter-relação entre o que se considera individual e coletivo, local e nacional, marginal e central, privado e público” (TEDESCO, 2004, p. 143).

Do ponto de vista de Portelli (1997c), o que as fontes orais têm “que nenhuma outra fonte tem em medida igual é a ‘subjetividade do expositor’”. Isso porque as fontes “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e que agora pensa que fez” (p. 31). Nesse processo, o que realmente é importante é que a “memória não é apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações” (PORTELLI, 1997c, p. 33). Assim, as fontes orais são úteis para o pesquisador porque repousa “não tanto em suas habilidades de preservar o passado ou nas muitas mudanças forjadas pela memória. Essas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar o sentido no passado e dar forma às suas vidas e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico” (PORTELLI, 1997c, p. 33).

A entrevista é tida como a forma mais difundida e mais utilizada de coleta de dados orais e são classificadas por Alberti (1990) em entrevistas *temáticas* e entrevistas de *história de vida* (p. 19). Adoto nesta pesquisa as entrevistas temáticas que versam especificamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido.

Nesse sentido, o objeto de uma entrevista temática não constitui a trajetória de vida do entrevistado, e sim uma parte de sua vida: aquela estreitamente vinculada ao tema estudado, sendo que “o seu depoimento é solicitado na medida em que possa contribuir para o estudo de determinado tema, e assim, as perguntas

que lhe serão dirigidas terão o objetivo de esclarecer e conhecer a atuação, as idéias e a experiência do entrevistado enquanto marcadas por seu envolvimento com o tema” (ALBERTI, 1990, p. 61).

Para Alberti (2003) a entrevista de História Oral tem uma “vivacidade especial”, pois;

É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. Ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem! (ALBERTI, 2003, p. 1).

As entrevistas com os colaboradores da pesquisa foram sendo realizadas a partir das minhas idas para Uberlândia e da disponibilidade dos colaboradores. Com alguns deles foram feitas mais de uma entrevista, o que totalizou 40 entrevistas realizadas.

Todas as entrevistas foram gravadas em MD com exceção de uma que o colaborador não aceitou que gravasse. Os arquivos foram descarregados no computador, transformados em arquivo *wave* e, posteriormente, gravados em CDs. São 59 CDs onde estão registradas as entrevistas, com 51 horas e meia de gravação.

2.2.2.1.1 Construindo o roteiro de entrevista

Para a segunda etapa da coleta de dados elaborei um roteiro de entrevistas. Esse roteiro norteava aspectos e eixos temáticos que deveriam ser abordados na entrevista (APÊNDICE B). Elaborar o roteiro de entrevista exigiu aproveitar as brechas, seguir as pequenas pistas, prestar atenção aos detalhes e não no aparente. Podia ser uma ida à missa, ou à praça para ver a banda tocar que revelaria algo sobre a sociabilidade pedagógico-musical na cidade.

Era preciso lembrar que o interesse da pesquisa estava nas pessoas que viveram e participaram como alunos/professores, no que eles diziam sobre ensinar/aprender música na cidade. Os jornais, os documentos diziam mais sobre os

projetos da cidade, e não necessariamente como se dava a sociabilidade pedagógico-musical em espaços onde se aprendia/ensinava música.

Também não poderiam ser perguntas de cima pra baixo. Era essencial que me colocasse no meio dessas pessoas e formulasse perguntas que possibilitassem respostas que, diante da minha interpretação, pudessem esclarecer aspectos do meu objeto de pesquisa. Portanto, eu tinha de me colocar numa posição de quem, realmente, queria ouvir a versão de cada um dos colaboradores da pesquisa. Assim, pensar na versão das pessoas implicava em ter nas perguntas, como ponto de partida, os sentidos que as pessoas faziam, um sentido que não é só individual, mas também coletivo. Para Bosi (1994):

As lembranças grupais se apóiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se, por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. Imagine-se um arqueólogo querendo reconstituir, a partir de fragmentos pequenos, um vaso antigo. É preciso mais que cuidado e atenção com esses cacos; é preciso compreender o sentido que o vaso tinha para o povo a quem pertenceu. A que função servia na vida daquelas pessoas? Temos que penetrar nas noções que as orientavam, fazer um reconhecimento de suas necessidades, ouvir o que já não é audível. Então recompostemos o vaso e conheceremos se foi doméstico, ritual, floral... (BOSI, 1994, p. 414).

No início, eu estava muito mais preocupada com o “vaso em si” do que “penetrar nas noções que as orientavam, fazer um reconhecimento de suas necessidades, ouvir o que já não é audível” (BOSI, 1994, p. 414). Era preciso estar atenta aos sentidos que as pessoas fizeram da aula de música, das relações que elas estabeleceram. Mais do que elaborar perguntas, tinha que “convidar” meus colaboradores a contarem suas experiências de ensinar/aprender música. E a partir dessas respostas tentar compreender as relações estabelecidas pelos grupos nos espaços de sociabilidade pedagógico-musical.

As perguntas foram sendo aperfeiçoadas ou modificadas a cada entrevista, por isso elas, na maioria das vezes, não eram iguais. E dependendo do perfil do colaborador, se era professor, aluno, músico do Conjunto Orquestral do Liceu ou da Banda Municipal, o roteiro passou por várias modificações e foi sendo construído e reconstruído o tempo todo. Durante as entrevistas começava sempre por perguntas amplas. Também a partir das respostas dos colaboradores ia acrescentando outras

perguntas ao roteiro. Assim, na maioria das vezes, consultava o roteiro somente para ver se alguma temática havia sido ou não contemplada na entrevista.

2.2.2.1.2 Realizando as entrevistas

Das 40 entrevistas feitas foram 39 entrevistas individuais e 1 entrevista coletiva.³⁵ Segundo Ketele e Roegiers (1993) “as entrevistas de grupo podem revelar-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer por efeitos procurados que se situam mais no nível das interações entre diferentes pessoas do que nos fatos precisos” (p. 21).

As duas primeiras, com a D. Cora e a D. Adélia, foram entrevistas abertas e as demais 38 foram semi-dirigidas. Segundo Ketele e Roegiers (1993), uma das funções das entrevistas abertas “consiste, freqüentemente, [em] possibilitar emergir hipóteses, enfim, informações sobre a temática em questão” (p. 23). Já as entrevistas semi-dirigidas têm dois aspectos importantes: “no primeiro, o entrevistado produz um discurso que não é linear, o que significa que o entrevistador reorienta a entrevista em certos momentos; no segundo, nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente. Quando muito, este prevê algumas perguntas importantes ou alguns pontos de referência” (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 193).

A entrevista coletiva não foi uma opção metodológica, mas foi iniciativa e escolha de componentes da Banda Lira Feminina. Elas se organizaram e marcaram um encontro entre elas e me convidaram dizendo: “Eu acho que nós temos que conversar juntas, porque uma puxa a outra” (Regina, EC, p. 2).

Nessa entrevista coletiva participaram 4 componentes e o encontro durou mais de 5 horas. Tinha anos que algumas delas não se encontravam. Posso dizer que escutei mais do que perguntei. Considero que, naquele dia, pude experimentar o lado de uma interação plena e afetiva entre entrevistador e entrevistado. Momentos de interação em que a partir da memória do entrevistado são construídos momentos de intenso significado. Ficaríamos dias conversando e lembrando e, como diz Bosi (1994), “lembança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito” (p. 39).

A maioria das entrevistas foi realizada na casa dos colaboradores da

³⁵ Durante o texto, a referência a Entrevista Coletiva será realizada da seguinte forma: (EC).

pesquisa, com exceção do Eurípedes Melo, que preferiu ir onde eu estava. Geralmente, as entrevistas aconteciam na sala, na sala de jantar ou na cozinha das casas. Quando realizadas na sala, sentávamos em um sofá e conversávamos durante o tempo da entrevista. Quando era na cozinha ou na sala de jantar, sentávamos junto a uma mesa e eu colocava a aparelhagem de gravação sobre a mesa e conversávamos.

Assim, na maioria das vezes, as entrevistas têm algum tipo de participação de outras pessoas da casa, filhos, irmãos e, principalmente, esposas. E essa participação foi interessante porque ajudavam e estimulavam lembranças como, por exemplo, quando diziam que não poderiam deixar de contar isso ou aquilo. Segundo Campos (1996), quando outras pessoas pedem para contar algum evento, isso “evidencia que já tinha ouvido esse relato em outras ocasiões” (p. 195), e são situações que “exigem tato, pois as interrupções podem conter informações valiosas” (BECKER *et al*, 1996, p. 314).

O cenário mais diferenciado foi o da entrevista coletiva realizada com as quatro participantes da Banda Lira Feminina Uberlandense. Além delas, estavam presentes amigos e seus respectivos companheiros.

A quantidade de entrevistas realizadas com cada colaborador e a duração de cada uma delas variou de acordo com o que eles tinham para contar, bem como da disponibilidade de tempo.

O Quadro 3 apresenta a data da entrevista com cada colaborador, a quantidade de entrevistas e a duração de cada uma.

Colaboradores	Entrevistas Individuais	Datas	Duração
1- Adélia França	1	12/08/04	1:00
2- Alfredo Maria Tucci	1	11/10/05	2:13:88
3- Beatriz Moraes Bernardes	1	24/01/06	1:17:91
4- Carlos Gonçalves de Oliveira	1	13/10/05	1:58:14
5- Cora Pavan Capparelli	1 2	13/08/04 22/10/05 15/02/06	0:50 1:55:60 1:10
6- Dimas de Souza Oliveira	1	04/02/06	2:38:29
7- Eduardo Ferreira (Seu China)	1	30/01/06	1:14:18
8- Eurípedes Melo	1	28/09/05	0:45
9- Francisca Maria de Souza	1	09/01/06	1:22:63
10- Francisco de Assis Fernandes (Seu Chico)	1	07/10/05	2:15
11- Gaspar Marcelino de Oliveira	1	17/02/06	2:30
12- Geralda Maria Guimarães Rodrigues	2	10/10/05 14/10/05	1:04:22 1:30

13- Glauce de Aguiar Queiróz *	1	08/02/06	1:00
14- Helena Silva Moreira (Leninha)*	1	19/10/05	2:40
15- Hélio Alves Pereira (Helinho)	1	27/01/06	1:20
16- José Luciano Pereira (Professor Pereirinha)	2	02/07/05 07/02/06	1:00 1:22:67
17- Leida Siqueira de Assis	1	11/10/05	1:25
18- Maria Aparecida Borges Oliveira	1	31/01/06	1:15:81
19- Maria Aparecida Garcia	1	31/01/06	1:17:50
20- Maria Constança da Rocha (Nininha Rocha)	1	12/07/05	1:35
21- Maria do Rosário Braga Pereira	1	06/10/05	1:30
22- Maria Helena Mendes de Andrade	1	28/01/06	1:56:03
23- Maria Terezinha Guimarães Guilherme	2	19/10/05 23/01/06	1:15 1:15
24- Miracema Barbosa de Souza*	1	02/02/06	1:00
25- Nelson Gardellari	1	04/02/06	1:58:33
25- Neusa Maria Borges	1	29/09/05	1:17:87
27- Nicolau Sulzbeck	1	20/07/05	0:40
28- Pedro Nazareth Barbosa (Seu Pedrinho)	1	20/10/05	3:17:33
29- Regina Maura Morais Pena*	1	08/02/06	1:15
30- Ronaldo Nocera	1	12/07/05	1:20
31- Sebastião Francisco de Souza	2	07/01/06 12/01/06	1:22:63 1:22:31
32- Vanilda de Fátima Rezende Garcia	2	26/01/06 09/02/06	1:00 1:49:14
* - Participaram da Entrevista Coletiva	1	12/10/05	3:00
32 colaboradores	40³⁶		51:30:00

Quadro 3: Colaboradores, quantidade de entrevistas, data e duração.

2.2.2.1.3 Interação com os entrevistados: ouvindo suas lembranças

Para Portelli (2004), a essência da coleta de dados da História Oral é a oportunidade de “pôr à prova a capacidade de ouvir – de aceitação do outro sem, contudo, anular a própria subjetividade” (p. 10). Os documentos de História Oral são “sempre o resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, entrevistador e entrevistado, são envolvidos, mesmo que não harmoniosamente” (PORTELLI, 1997c, p. 35). O resultado da entrevista é um “produto de ambos, narrador e pesquisador” (p. 36). Sob essa perspectiva, uma entrevista “é uma troca entre dois sujeitos: literalmente é uma visão mútua. Uma parte não pode ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca” (PORTELLI, 1997b, p. 9).

A interação com os entrevistados variou bastante. Era necessário atçar as

³⁶ A referência a cada entrevista realizada com os colaboradores será feita da seguinte maneira: E1 (Entrevista 1), E2 (Entrevista 2) e E3 (Entrevista 3),

narrativas das experiências vividas dos colaboradores. Nessas narrativas “o sentido não é reproduzir o acontecido, e sim, construir o vivido através de palavras, imagens, discursos” (FERREIRA; GROSSI, 2004, p. 44).

Para Montenegro (2003, p. 21), nem todo mundo sabe transformar o que viveu em relato. A capacidade de narrar, de descrever, de contar, de analisar nem sempre se encontra em todos os entrevistados. Mas o entrevistador tem uma parcela de responsabilidade no encaminhamento da entrevista. O autor identifica pelos menos dois tipos de entrevistados: o que relembra revivendo, como se estivesse naquele momento e a narrativa tem poucos adjetivos; e aquele que faz um “discurso sobre” e raramente conta os detalhes.

Essas discussões clarearam para mim tanto as questões relacionadas à narrativa enquanto um aspecto do saber histórico das pessoas quanto os próprios elementos que a constituem, inclusive, a subjetividade. Pois, segundo Portelli (1997c) “a construção da narrativa revela grande empenho na relação do relator com sua história” (p. 31).

Nessa interação o entrevistado conta o que quer contar. À medida que o tema foi ficando mais claro, o diálogo também foi fluindo melhor entre eu e os entrevistados. Isso porque foi havendo um compartilhar de experiências, sentimentos e emoções. Pois, um dos elementos da História Oral é que o colaborador “reconstrói o passado à sua maneira e em função do seu presente. O que ele relata é a sua percepção do que viveu no passado. Fala hoje sobre ontem” (FARIAS, 1996, p. 167). Reconstruindo essas experiências no presente, no ato de narrar, o entrevistador deixa de ser apenas um ouvinte para ser também um participante desse momento, como um co-participante dessa reconstrução, como o detonador dessas experiências.

Segundo Becker *et al.* (1996), as entrevistas são:

Experiências carregadas de emoções, tanto para o narrador como para os entrevistadores, criando um elo de afeição entre eles. São gratificantes para todos que delas participam. [...] Momentos tristes e alegres são compartilhados. Os entrevistadores sentem-se privilegiados como depositários dessas extraordinárias experiências de vida e sabem que sua presença está sendo apreciada (BECKER *et al.*, 1996, p. 313)

A entrevista coletiva foi um momento em que as lembranças foram sendo ativas em conjunto, compartilhadas entre elas e comigo. No caso da entrevista

com componentes da Banda Lira Feminina Uberlandense eram lembranças que faziam alusão não só ao aprender/ensinar música na Banda Lira Feminina, mas também a outras experiências que tinham a ver com a convivência entre elas na época como, por exemplo, quando Miracema diz:

Miracema: - [interrompe as lembranças da Glauce sobre a Lira Feminina]. Glauce sabe porque eu fiz esse bolinho? Eu não sei se você vai se lembrar, mas quando a gente saía com a Banda, a gente comia nos botecos as mãe-benta e guaraná [risadas]. Então, você come aí, experimenta para ver a mãe-benta que eu fiz (EC, p. 22).

Isso, segundo Alberti (1990) ocorre porque o processo de recordação de algum acontecimento varia de pessoa para pessoa, “conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado” (p. 5).

Durante a pesquisa busquei constantemente uma relação com os colaboradores que fosse de respeito com suas histórias, mas, ao mesmo tempo, sem perder de vista o meu trabalho e os objetivos a que me propunha realizar. Ficava bastante atenta porque, muitas vezes, depois de já ter terminado a entrevista e ter desligado o gravador, eles começavam a me contar coisas quando iam tocar algum instrumento para mim, nos lanches e cafezinhos, almoços, ou quando me acompanhavam até à porta ou portão. Bosi (1994) também observou que “freqüentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão” (p. 39). Muitas dessas falas não foram registradas em gravações, mas foram, na medida do possível, transcritas no caderno de campo.

Refletindo sobre o meu processo na pesquisa acho que o grande momento foi quando, na prática da entrevista, eu tomei consciência de que deveria deixar de querer ouvir aquilo que gostaria de ouvir. Eu tinha que estar aberta para ouvir o que eles quisessem me dizer e que isso estava muito além de fatos, acontecimentos da cidade. Quando consegui perguntar de forma que eles também perderam um pouco daquele medo de não conseguir se lembrar, o que aconteceu muitas vezes com idosos, as entrevistas fluíram muito mais.

Aos poucos fui desenvolvendo com esses colaboradores uma relação de confiança e que, naquele momento, parece ter sido muito próxima. Isso podia ser visto no envolvimento deles com a pesquisa, tanto na disponibilidade em ceder-me

os contatos quanto me ligando para dar informações quando esqueciam de alguma coisa importante, quando queriam dar-me alguma coisa, ou mesmo para combinar algum encontro.

2.2.2.1.4 Os colaboradores e suas memórias: como lidam com suas lembranças?

Cada um dos colaboradores lidava de uma forma diferente com a memória. Alguns faziam questão de estar sempre dizendo que tinham memória boa, outras vezes achavam que não sabiam ou se lembravam de pouca coisa, como por exemplo:

A gente não pode ajudar muito na música, o que nós vivemos faz muitos anos (Seu Sebastião, E2, p. 19).

Foi uma época muito boa, sabe? Mas, eu não tenho assim muita lembrança. Porque, foi uma época que passou. Depois eu fui fazer outros cursos, outras coisas. Fui viver outros momentos e não tenho muitas lembranças. Continuei tocando muito com o Seu Antônio, muito, mais muito mesmo. Mas, assim, essa lembrança mesmo eu não tenho. Eu tenho muita pouca coisa guardada (Neusa, E1, p. 12).

É uma outra época, parece que é uma outra vida! [riso] (Maria Helena, E1, p. 51).

Durante as entrevistas o professor Pereirinha, de 91 anos, ficava ansioso por não conseguir se lembrar de fatos, nomes de pessoas e lugares, ou apenas dizia que “fazia muito tempo”. A impaciência surgiu com os lapsos de memória. Ao mesmo tempo em que não gostava de esquecer fatos, o professor Pereirinha também gostava de evidenciar que ele continuava com a “memória boa”.

Aqueles entrevistados que fizeram muitos cursos e se aposentaram como professores de música contam sobre os jeitos de ensinar/aprender música de uma forma muito diferente, provavelmente, evitando o que hoje seria considerado “antigo”, omitindo, inclusive, os detalhes que acham sem importância.

Além de não existir um único jeito de narrar, também a distância no tempo fez com que tivessem esquecido de que tinham vivido aquele fato. Uma das colaboradoras comentou: “Pois é, o dia que você me ligou eu pensei: - Nossa! Eu nem lembrava mais da Lira Feminina. Foi tão no passado, meu Deus do céu!” (Neusa, E1, p. 22). Depois, saindo de sua casa, me disse: “Lembrei de coisas que

eu nem sabia que lembrava mais” (CC3, p. 6).

Uma lembrança comum a vários colaboradores se refere à questão racial. Quando contam sobre a cidade as pessoas, geralmente, se lembram que havia lanchonetes e clubes nos quais negros não entravam, calçadas em que eles não passavam, e lugares no teatro destinados a eles. Eu não me lembro de ter lido sobre essa divisão nos jornais, mas as pessoas falam disso com detalhes, algumas vezes, salientando o absurdo dessa situação.

Mas, quando negros contam essa cena falam de uma maneira constrangida, tom de voz mais baixo. Cada um fala sobre isso de uma forma e, provavelmente, a partir do envolvimento de cada um nessa questão. Seu Chico, que é negro e tocava na Banda Municipal de Música, Seu Alfredo Tucci, que era músico da Conjunto Orquestral do Liceu e o Seu Nelson Gardellari, que tocava no rádio.

Seu Chico: [meio sem jeito]. Por exemplo, aqui a divisão preto e branco. Você não sabe, mas aqui já teve... a avenida Afonso Pena de um lado tinha o passeio dos brancos e do outro lado o passeio dos pretos. É verdade... [talvez por ter percebido a minha expressão de surpresa]. Do lado do cinema, do antigo Cine Uberlândia, era o lado dos brancos, do outro lado era dos pretos, do lado do Magazine Luiza. Inclusive, por exemplo, eu falei para você que nós fomos almoçar na Mineira, que era uma glória, por que não se entrava preto lá não [um tom mais confidencial]...

Lilia: – O Sr. não ia na Mineira por que não se entrava...

Seu Chico: – Não, uai. Eu não tinha condição. Primeiro, era caro. Era um restaurante e bar muito chique. Então, naquela época, existia tudo isso e a divisão era assim: preto e branco, pobre e rico...

Lilia: – E um preto e rico?

Seu Chico: – Você sabe? E tinha também, mas ele não tinha tanta coisa assim na sociedade também não. Tanta facilidade, não (Seu Chico, E, p. 41-42).

Alfredo Tucci: – Ali na Afonso Pena, ali naquele trecho que tem as Casas Bahia, Bradesco: Ali tinha o cinema, ali tinha o footing das moças andando pra lá e pra cá e tal. Do lado do cinema era dos brancos e do outro lado da rua era dos pretos [mudou um pouco a intensidade da voz, diminuiu].

Lilia: – Oh!

Alfredo Tucci: – É. Mas era um desfile... quando era na sessão das seis [horas] todo mundo ia. E... não podia entrar sem gravata e paletó não. Tinha que ser bem arrumado... Todo fim de semana quem tinha um dinheirinho ia pro cinema, né? E em cima, era os pretos porque era mais barato. Eles falavam em discriminação. Eles mesmos que discriminavam (Seu Alfredo Tucci, E, p. 29).

Seu Nelson: – [...] Agora aqui... tinha separação. Uberlândia aqui... era trapalhado. Ali na Afonso Pena tinha a separação do pobre, do rico e do preto [riso].

Lilia: – Como que era essa separação?

Seu Nelson Gardellari: – Na frente do Uberlândia Clube era dos ricos, era o lugar de passear as moças, os rapazes do povo rico. De cá onde é o Magazine Luiza era dos pretos. Hoje fala dos negros, né? A gente falava os preto. (Seu Nelson, E1, p. 28).

Seu Nelson Gardellari: – no cinema os negros iam no puleiro. Em cima tinha um outro palco. E embaixo era dos ricos... o pretos subiam uma escada e ia lá em cima.

D. Terezinha [esposa do Seu Nelson]: – Mas eles iam muito mais no [Cine] Éden porque o cinema era mais barato, menos importante. Mas os negros que queriam aparecer um pouco melhor eles iam no puleiro (Seu Nelson, E, p. 39-40).

Outro tema bastante comum que entremeou as narrativas dos colaboradores dessa pesquisa foi Juscelino Kubitschek, que, na época, foi prefeito de Belo Horizonte, governador de Minas Gerais e, posteriormente, presidente do Brasil. As idas de JK a Uberlândia e tocar para ele estão na memória coletiva dos colaboradores, sendo que quase todos fizeram algum tipo de menção a ele:

Prof. Pereirinha: – Era porque eu lecionava pras filha do Seu Geraldo, aquele que viveu junto com JK a vida inteira. Esse Seu Geraldo foi companheiro dele desde que ele era vereador... até no fim, né? Lecionava pras duas filhas dele e panhei muita convivência com ele... e quando ele ia esperar o Juscelino eu ia com ele e panhei muito conhecimento... de família mesmo. E ele me perguntou: -Você quer ir... pra... como fiscal? Eu falei: – Interessante. Bom entrei com portaria... aí... como fiscal (Prof. Pereirinha, E2, p. 3).

Glauce: – Ah! uma história... Isso aqui que você está filmando fez parte da vida do Juscelino Kubitschek...

Lilia: – Ah! por que?

Glauce: – [aqui ela está me mostrando]. Quando ele era candidato... eu ainda não era eleitora... já tínhamos a banda feminina então quando ele vinha por aqui fazer campanha política a Banda Lira Feminina ia esperá-lo no aeroporto tocando: O *Peixe Vivo*, que é a música que ele mais e o *Hino Nacional*. Só de eu falar eu estou arrepiadinha, olha aqui para você ver [e mostra seu braço]. A gente tocava para ele. Eu tinha paixão... afinal ele fazia aniversário no mesmo dia que eu. Então, não tive o prazer de votar, por que? Porque quando eu adquirei a maioria ele já estava cassado. Então, eu não tive o prazer de com esse bonezinho [um dos quepes do uniforme que usavam quando tocavam], ir lá votar para o Juscelino Kubitschek. Mas, de coração e em pensamento, ele deve ter recebido essa mensagem de carinho e amor (Glauce, E2, p. 16).

2.2.2.1.5 Procedimentos éticos

Para Portelli (1997d), o respeito pelo valor e a importância de cada indivíduo é uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na

História Oral, pois

cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias *em potencial*, de possibilidades imaginadas e não escolhidas de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. [...] Cada entrevista é importante, por ser *diferente* de todas as outras (PORTELLI, 1997d, p. 17).

A ética não está somente no tratamento dos entrevistados como indivíduos e com quem aprendemos, mas também na forma como transcrevemos e interpretamos seus relatos orais.

Conforme mencionado, dos 40 relatos orais dos colaboradores desta pesquisa, 39 foram gravados, sendo que só um não foi gravado porque a entrevistada não permitiu.

Sabe-se que o gravador “longe de significar um mero instrumento de trabalho que não interfere na situação de entrevista, ele é parte integrante da narrativa. O depoente sabe-se gravado. Sua fala foi documentada” (VIDAL, 1996, p. 234). Em alguns momentos o entrevistado via o gravador ou o microfone como uma “testemunha indiscreta” do nosso diálogo. Quando achavam que não deveriam contar alguma coisa iam diminuindo a intensidade da voz e olhavam, ou até tocavam no microfone, ou diziam: “- Você está gravando, eu não posso dizer”.

Quando começavam a falar sobre alguma coisa que consideravam que não deveria ser gravada, o discurso ficava truncado e os olhos fixos no microfone como, por exemplo, quando a Maria Terezinha fala sobre uma professora de música na cidade, D. Alfredina Rezende:

Ninguém sabe disso mais, então é... essa coisa... assim, sabe? Mas, voltando lá na D. Alfredina, ela é de Monte Alegre, a minha passadeira [falando em tom confidencial e faz o gesto em relação ao microfone se sentindo constrangida com o que vai falar. [Aí desliguei o microfone] (Maria Terezinha, E1, p. 27-28).

A preservação ou não da identidade foi decidida em conjunto e acordada com os colaboradores da pesquisa. Optamos por manter os respectivos nomes dos colaboradores, inclusive, os nomes com os quais são chamados como, por exemplo: Helena (Leninha), Helio (Helinho), Seu Pedro (Seu Pedrinho). Também deixei na tese o pronome de tratamento com o qual me dirigia a cada um dos colaboradores:

D. Cora, Seu Sebastião, por exemplo.

Cada entrevistado recebeu um CD gravado com arquivos *wave* de sua respectiva entrevista. Não sei como seria a reação com o papel, mas, a maioria deles, quando recebiam o CD já colocavam no aparelho de som para escutar. Sendo assim, eu transcrevi as entrevistas e as deixei no estado bruto. Fui fazendo a textualização somente das falas que foram sendo utilizadas na tese.

Todos os entrevistados assinaram a carta de cessão (APÊNDICE C), que também contempla o pedido de autorização para uso das falas em publicações. Segundo Alberti (1990), a carta de cessão consiste em um “documento através do qual o entrevistado cede ao programa [ao pesquisador] os direitos sobre aquela entrevista e sem o qual o não há como abrir aquele depoimento para consulta ao público, além de tornar-se restrito o uso que dele podem fazer os pesquisadores” (p. 54).

2.2.2.2 Fontes escritas

Os documentos escritos produzidos pela imprensa apresentam uma versão dos acontecimentos, geralmente, baseada na visão de algumas pessoas e/ou grupos que mantêm o poder de voz no local. Mezzano (1998) considera esse tipo de documento como “versões oficiais que o poder estabelecido ou as instâncias de poder produzem, transmitem, sustentam e impõem nos coletivos e nos indivíduos” (p. 50).

Assim como “os documentos escritos são somente a transmissão sem controle de fontes orais não identificadas” (PORTELLI, 1997c, p. 32), as fontes orais são uma versão do entrevistado sobre o passado, individual e coletivo.

Portanto, a imprensa, além de fornecer notícias, fatos e ser um dos veículos privilegiados da publicidade também “ilustra as opiniões de grupos ou de categorias sociais determinadas e, por isso, desempenha um papel essencial na vida política e social. A imprensa de opinião é expressiva tanto pelas escolhas que faz como pelas lacunas que apresenta” (ALBARELLO, DIGNEFFE, HIERNAUX *et al.*, 1997, p. 23).

Na primeira etapa da pesquisa, nos jornais e revistas que circularam em Uberlândia, foram copiados os artigos, que de uma maneira geral, noticiavam de alguma forma a presença da música. Esses artigos faziam cobertura das apresentações musicais realizadas, principalmente, nos salões nobres da cidade e em orfanatos. Eram apresentações de alunos de professores particulares e dos

alunos do Conservatório Musical de Uberlândia, de músicos convidados a tocarem na cidade; e dos conjuntos musicais escolares. Os jornais também acompanhavam as atividades realizadas dentro do Conservatório Musical de Uberlândia, muitas vezes na coluna social, mencionando atividades pedagógicas, eleição do grêmio da escola, da miss conservatório, entre outros. Apresentavam ainda reivindicações por ações políticas em prol da criação de escolas de música, de bandas de música e de orquestras na cidade. Enfim, eram artigos que ofereciam informações sobre práticas musicais na cidade e menções a espaços nos quais se aprendia/ensinava música na cidade.

Esses artigos me deram algumas pistas para construção do objeto, já que os jornais noticiavam, na maioria das vezes, eventos musicais. Os artigos dos jornais foram essenciais para entender o ideário e o projeto pedagógico-cultural da cidade no que se refere ao ensino/aprendizagem de música. Desses jornais surgiram vários colaboradores que, para mim, eram desconhecidos.

Nessa mesma direção estão outras fontes escritas que consultei como, por exemplo, os Processos da Câmara Municipal onde estão algumas ações da Câmara de Vereadores da cidade no sentido da implementação ou não de conjuntos instrumentais e escolas de música na cidade, da concessão de recursos para eventos musicais que seriam realizados na cidade e para manutenção da Banda Municipal. Também foram consultados recortes da coleção do Professor Milton Porto, os quais foram importantes para escrever o capítulo 6 sobre o Conjunto Orquestral do Liceu e também para compreender a aula de música no contexto da escola, no caso, o Colégio Liceu de Uberlândia.

2.2.2.3 Fontes iconográficas

As fontes iconográficas têm sido usadas nas ciências sociais e justificadas por suas inúmeras possibilidades. Porto Alegre (1998) salienta que o estudo da imagem é fundamental para “o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço” (p. 76). No entanto, afirma a necessidade de se tomar a imagem “como objeto, procurando compreender o lugar dos ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo a eles as mesmas preocupações teóricas e metodológicas presentes no estudo das representações sociais” (p. 76).

Se a partir de fontes iconográficas é possível ter idéias sobre a vida de um indivíduo, sua utilização pode dar subsídios para entender os aspectos de uma época, pois para Albarello, Digneffe, Hiernaux *et al* (1997):

Estes meios de registro remedeiam ao mesmo tempo o caráter parcial das nossas percepções e o caráter efêmero do registro dos nossos sentidos. Além disso, permitem completar a observação humana no espaço e no tempo. Semelhantes técnicas proporcionam, portanto, documentos: fixam acontecimentos ou fenômenos [...]. Possibilitam uma interpretação menos imediatamente subjetiva: com efeito, graças a elas, é possível regressar aos fatos, compará-los, permitir que sejam vistos por outras pessoas, trocar opiniões (ALBARELLO, DIGNEFFE, HIERNAUX *et al.*, 1997, p. 20).

Quando se associa fontes iconográficas às memórias, Santos (2001) afirma que “através das imagens trazidas ao hoje, olhamos objetos, lugares e as cenas dos acontecimentos com a forte sensação/emoção de que já os conhecemos, os visitamos, dele fizemos parte e revivemos esse momento através da experiência de seus verdadeiros protagonistas” (p. 61).

No contexto do estudo das memórias, Tedesco (2004) menciona que “a fotografia permite reconstituir, reparar, reconhecer e proteger fatos, identidades, lugares, tempos, objetos; é um suporte de sentimentos, presentificação de ausentes, mensagem visual e produtora de realidade; faz ‘parar a vida’, mas também revela a consciência da sua passagem e da sua transformação” (p. 49).

No âmbito deste trabalho as fotos, em alguns momentos, foram “reveladoras” de pessoas que poderiam se tornar colaboradores da pesquisa, além de mostrarem práticas utilizadas na cidade que as pessoas, em seus relatos, não diziam.

Durante as entrevistas com músicos da Banda Municipal, o Seu Sebastião mostrou-me uma foto que reunia algumas informações sobre a Banda Municipal ainda não reveladas por ninguém. Nesse momento, houve uma junção dos três tipos de fontes utilizadas nessa pesquisa: as fontes orais, escritas e iconográficas. Havia lido nos jornais sobre a Banda Juvenil, mas nenhum dos colaboradores tinha falado dela ainda. Sabia que a Banda Municipal de Música tinha sido inaugurada em 1952, mas o Seu Sebastião falava da inauguração em 1954. Eu sabia que, na inauguração da Banda, em 1952, houve um almoço no Bar da Mineira e o Seu Sebastião falava de um almoço, só que no Bar Antártica. Depois de algum tempo, quando olhávamos as fotos, percebi alguns meninos nas fotos. Daí foi que percebi que ele estava

falando de uma banda que se chamava “Banda Juvenil” (O Repórter, 03/05/1964).³⁷

Essa foto, então, foi gerando expectativas em mim e passei a “explorá-la”: Quem eram os participantes? Quem eram aquelas pessoas que acompanhavam a banda? Essa foto foi tirada em uma praça da cidade e estão focalizados os músicos, mas aparecem outras pessoas que não eram músicos. O que faziam ali?

Além das fotos, foram importantes os instrumentos musicais, bem como outros objetos que foram guardados durante todos esses anos. A relação estreita de alguns entrevistados com seus instrumentos aparece em seus relatos: Seu Nelson com seus instrumentos de percussão de porcelana utilizados para tocar no rádio desde a década de 1950; Seu Tucci, com seu contrabaixo; Seu Pedrinho, com seu bongô; D. Maria A. Borges com seu piano; Glauce, com seu trompete que tocou na Lira Feminina, e que sempre o manteve consigo (ver Figura 1).



Figura 1 – Glauce de Aguiar Queiróz com seu trompete que tocou na Banda Lira Feminina Uberlandense, o qual nunca quis vender. (Fotografia: Lilia Neves Gonçalves).

Além do instrumento, Glauce guarda ainda parte do uniforme utilizado na Banda Lira Feminina Uberlandense, como os quepes, tanto o de gala quanto o que era usado do dia-a-dia (ver Figura 2). Em uma das entrevistas, Glauce mostrou-me como eram presos à cabeça (ver Figura 3), explicando-me em que situações eram usados.



Figura 2 - Quepe usado nas apresentações mais rotineiras da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Glauce de Aguiar Queiróz). Fotografia: Lilia Neves Gonçalves.



Figura 3 – Glauce de Aguiar Queiróz com o quepe que era usado nas apresentações de gala da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Glauce de Aguiar Queiróz). Fotografia: Lilia Neves Gonçalves.

³⁷ Título do artigo: *O 2º aniversário da Banda Municipal.*

Ao mostrá-los e, ao mesmo tempo, colocá-los novamente na cabeça ela me dizia: “- Nunca pensei que um dia eles serviriam para alguma coisa. Achava que era só recordação” (CC4, p. 42).

Carneiro (1996) defende que, como as “imagens têm um significado especial para o indivíduo” (p. 277), o uso da fotografia somado aos depoimentos orais se faz necessário “para ativar as lembranças adormecidas” (p. 277), na medida em que são “os únicos fragmentos concretos e visíveis do seu próprio passado” (p. 277-278), sendo, portanto, “possível fazer um inventário de informações acerca do passado de cada colaborador, pois ali encontram-se gravados dados multidisciplinares” (p. 279).

2.3 Organização, análise e interpretação dos dados

2.3.1 A organização do material coletado

2.3.1.1 Fontes orais

Os relatos orais, colhidos mediante as entrevistas, foram organizados em cinco cadernos. A organização em um determinado caderno está relacionada com as temáticas propostas para a construção dos capítulos da tese.

No primeiro caderno estão as entrevistas com músicos que tocaram na Banda Municipal; no segundo caderno, as entrevistas de músicos que tocaram no Conjunto Orquestral do Liceu; no terceiro caderno, as entrevistas com quem esteve envolvido com a Banda Lira Feminina Uberlandense; no quarto caderno, as entrevistas com a diretora e com alunos/professores do Conservatório Musical de Uberlândia; e o quinto caderno contém entrevistas com professores particulares de música, músicos do rádio, pessoas que estudaram música na escola ou na aula particular.

Como alguns músicos tocaram tanto na Banda de Música como no Conjunto Orquestral do Liceu optei por colocá-los em um único caderno. Quando se trata da aula de música nas escolas, todos os colaboradores que estudavam nessa época relatam suas experiências com a aula de música na escola. Portanto, em todos os cadernos têm entrevistas nas quais aparecem lembranças sobre a aula de música em escolas uberlandenses.

As anotações realizadas durante todo o processo de coleta de dados foram registradas em um caderno de campo. Esse caderno de campo foi dividido em quatro partes, que correspondem às quatro etapas em que estive no campo. Sempre

que me referir ou citar as anotações do caderno de campo serão indicadas da seguinte maneira: CC1 (Caderno de Campo 1), CC2 (Caderno de Campo 2), CC3 (Caderno de Campo 3) e CC4 (Caderno de Campo 4).

2.3.1.1.1 Transcrevendo os depoimentos

O momento da transcrição é caracterizado na História Oral como o momento da produção do documento oral. Para mim a transcrição foi um momento de “reviver” a entrevista. O início da transcrição de cada entrevista era uma volta no tempo. Pensando como Halbwachs (2004a), cada frase, cada lembrança que ia vindo à tona à medida que os sons e as vozes eram transformados em palavras e frases escritas. Não revivia, mas reconstruía o momento da interação entre eu e o entrevistado.

Nas transcrições pude ter uma visão mais distanciada de mim como entrevistadora, minha ansiedade, minha dificuldade de lidar com silêncio. As pausas, o silêncio tinham que ser “necessariamente” preenchidos por mim com outras perguntas, ou com algum comentário que muitas vezes cortava aquele momento. Aos poucos, fui conseguindo trabalhar melhor esse aspecto, sentir o ritmo do entrevistado, deixá-lo trilhar o curso do seu relembrar, sem atropelos. No momento de transcrição fui podendo tomar consciência também de mim e, aos poucos, ir melhorando minha atuação.

Também pude rever minha postura como entrevistadora. Era muito bom “voltar no tempo” da entrevista. Ir sentindo a minha respiração, procurando acompanhar o fluxo da voz que me contava suas experiências e também procurando formas de passar para o papel aquilo que eu estava ouvindo. Procurei relembrar gestos, descrever alguns sons, intensidades diferentes na voz, acelerações que, na maioria das vezes, tinham o seu significado.

Cada colaborador tem um ritmo diferente de falar, uma pontuação diferente. A cada entrevista que ia sendo transcrita é como se eu entrasse e saísse de um mundo todo particular de cada um. Esse mundo particular de cada entrevista tinha como matéria-prima as narrativas pontuadas por mudanças nas entonações vocais (variações timbrísticas), acentuações vocais (acentuando palavras e sílabas), no ritmo da fala (acelerando e diminuindo o andamento); aspectos que são difíceis de serem confinados à transcrição.

Ferreira e Grossi (2004) mencionam que “há uma polissemia de sentidos que o documento oral engendra: expressões faciais, gestos, timbres e tonalidade de voz,

formas de respiração, regularidade das pausas, etc.” (p. 46). Todos esses elementos podem indicar subjetividades envolvidas no depoimento.

No caso de músicos, isso apareceu no depoimento do professor Pereirinha quando, muitas vezes, dizia que queria mostrar-me como se executava uma passagem de algum trecho no acordeom. Enquanto ele não ia para a sala onde estava o instrumento ele se limitava a imaginar um acordeom e mostrar para mim: movimento dos dedos da mão direita e esquerda, o movimento do fole executado pela mão esquerda e o ritmo na voz.

Sobre o que seria um *dialeto narrativo*, Portelli (1997c) aponta que “a maior ou menor presença de materiais formalizados (provérbios, canções, fórmulas e estereótipos) pode medir o grau no qual um ponto de vista coletivo existe dentro da narrativa do indivíduo. Os descompassos entre a linguagem padrão e o dialeto são sempre um sinal de um tipo de controle que os expositores têm sobre sua fala” (PORTELLI, 1997c, p. 30).

Nesse aspecto aparece uma particularidade na transcrição que tem a ver com a área de música. Ao contar suas experiências no e sobre o ensino/aprendizagem de música na cidade foi comum surgirem momentos em que a linguagem falada era insuficiente para dar curso aos seus relatos. As canções foram um desses recursos entremeados com o discurso falado.

Maria Terezinha relata bastante sobre o canto na formação musical das pessoas, na época, nas aulas particulares de instrumentos, nas aulas de canto coral, nas aulas de música na escola. Em sua fala, essa temática aparece com frequência, e recorre ao cantar como uma forma de discurso quando conta sobre uma família de músicos da cidade:

Maria Terezinha: – [...] A gente conhecia a família dos França: Alírio França, Lindolfo França. Pra mim, D. Amanda, Alírio França, que eram daqui, que compunham, era como falar de Noel Rosa. Aqui também tinha gente boa que compunha. O *Hino de Uberlândia* é muuuito... a melodia é muito bonita, né? [e começa a cantar]: [10:38] (localização no MD):

Uberlândia, terra gentil que seduz
Uberlândia, jóia da minha afeição
Uberlândia, tua beleza reluz os teus jardins
Formosos são, toda a minha adoração...

[e continua]

Maria Terezinha: – E ainda tem... [e continua cantarolando]: Tá, ra, ram, ra... (Maria Terezinha, E1, p. 5).

Quando conta sobre a aula de música no Colégio Nossa Senhora das Lágrimas:

As irmãs eram formadas em altos conservatórios de São Paulo e até de fora e... por exemplo, a gente cantava todos os hinos. Era obrigado saber as letras: [começa cantar]:

*Já podeis [será isso?] seja um pálio de luz
Desdobrado sobre a...*

[e continua] Sabe que hino é esse?

Lilia: – Qual que é esse?

Maria Terezinha: – É o da *Proclamação da República*. Eu sabia direitinho, a gente tinha que decorar porque na prova de canto... você tinha que cantar a 3ª estrofe do hino tal. E a gente sabia cantar: [começa a cantar fazendo na entonação as elisões devagar e com cuidado]:

*Ou vi ram doi pi ran ga às mar gens plá ci das
Deum po vo he rói co, sabe?*

[e continua] Sabe, sobre a silabação, eu fico biruta com o povo cantando tudo errado, sabe? Porque... a gente fazia umas aulinhas de solfejo, não eram oficial... (Maria Terezinha, E1, p. 21).

Maria Terezinha: – [...] Sabe o *Samba Fantástico*? Nós cantamos, o povo aplaudiu de pé e nós tivemos que ficar repetindo. Conhece o *Samba Fantástico*?

Lilia: – Qual é o Samba Fantástico?

Maria Terezinha: – [começa cantar] "*Samba Fantástico expressão do coração, do meu país, amar um povo todo imortal*". Olha, me arrepio toda e tenho vontade de chorar [e continua] "*Sem distinção de raça e cor, quem for olhar os cafezais e os palmeirais a ondular... Verá sambar a terra me que plantando tudo dá, Brasil, Brasil*". Mas é lindo! (Maria Terezinha, E1, p. 31).

Como este trabalho lida com memórias de musicistas apareceu durante as conversas a necessidade de tocar também. Essa manifestou-se de maneiras diferentes: algumas vezes se contentaram em me mostrar os seus instrumentos (Glauce, Seu Alfredo Tucci) e discorrer sobre suas “sagas” e a felicidade em comprá-los. Outras vezes utilizavam um piano, uma clarineta ou um acordeom imaginários para contar-me alguma coisa, ou, realmente, pegavam o instrumento e tocavam para exemplificar alguma fala, ou pelo prazer de mostrar que continuam tocando.

Registrei alguns desses momentos em meu caderno de campo:

Fiquei impressionada que, com quase 91 anos, professor Pereirinha toque acordeom ainda dessa forma. O prazer de tocar, a compenetração na *performance* e nas questões técnicas do

instrumento são evidentes. Mas, quando terminou de tocar e reclamou bastante dizendo: - Não toquei bem, não está limpo porque não pude treinar antes de tocar para a senhora (CC2, p. 15).

Além das entrevistas, conversas com pessoas da cidade e com os colaboradores, em momentos que não o de entrevistas, foram transcritas “de memória”. Conversas com os colaboradores ao telefone foram transcritas no caderno de campo, bem como aquelas conversas que aconteciam antes de começar a gravar ou conversas que aconteciam depois que a entrevista já tinha terminado.

2.3.1.1.2 Textualização

Portelli (2004) não diferencia a transcrição da textualização. Com uma visão de que a passagem da palavra do narrador para a gravação, para a transcrição, como instrumento de trabalho provisório e, finalmente, para a transformação em texto publicado implicam “escolhas e que a cada etapa alguma coisa fica de fora” (PORTELLI, 2004, p. 13). Menciona ainda que “não acredita na transcrição perfeita” e nem na “reprodução neutra de qualquer evento”. Sendo assim, considera que não deveríamos “empenhar tanto em conseguir a neutralidade, mas em deixar clara a manipulação e, por conseguinte, buscar menos a reprodução do que a representação” (PORTELLI, 1997a, p. 39).

Na concepção de Portelli (1997a) “qualquer transcrição torna-se, automaticamente, uma forma de manipulação” (p. 39), portanto, “uma prática de montagem, a construção de um discurso que é essencialmente a nossa interpretação do significado desses relatos, mas que passa sempre pelas palavras dos entrevistados selecionadas, retiradas do contexto e recontextualizadas” (PORTELLI, 2004, p. 13-14).

O autor parte do princípio de que “a qualidade dos relatos e o modo como incorporam e filtram a experiência estão implícitos principalmente no uso da linguagem”. Portanto, como representar o “falar cotidiano, corriqueiro como elementos coloquiais e vernaculares” sem falsificar a história vivida, contada e revivida através dessa linguagem? Portelli sugere que o pesquisador deva levar em conta:

O desejo de auto-representação dos entrevistados, que não querem ser vistos como “ignorantes” e “analfabetos”. Por isso, sem alterar, submeter a normas ou corrigir, toda vez que se apresentou a ocasião, optamos sempre por representar o discurso falado na norma

mais aceitável para um texto escrito. Se uma transcrição normalizada falsifica a qualidade da experiência, uma transcrição que busque reproduzir servilmente o falar, em vez de representá-lo com inteligência, termina por praticar uma violação igualmente grave: transformar um belíssimo falar numa escrita ininteligível. Deve ficar claro que se os entrevistados [...] falam desse modo não é porque não saberiam expressar-se de forma “correta” no sentido convencional, mas porque esse modo é o modo *correto* para esse *tipo* de vivência (PORTELLI, 2004, p. 14).

Procurei, neste trabalho, seguir essas sugestões de Portelli, tendo como regra, que não é suficiente, mas básica: “Jamais atribuir a alguém palavras que não tenham proferido. Jamais” (PORTELLI, 1997a, p. 40).

2.3.1.2 Fontes escritas e iconográficas

Todos os artigos dos jornais foram copiados e digitados. Posteriormente, os artigos foram organizados por ano de publicação em três volumes: o primeiro com artigos do jornal *O Repórter* (1940-1963); o segundo com o material do jornal *Correio de Uberlândia* (1940-1970); e o terceiro com artigos do jornal *O Tribuna* (1940-1944), artigos das revistas *Uberlândia Ilustrada*, a *Sereia* e *Elite Magazine*, além dos Processos da Câmara Municipal.

Foram encontrados 10 artigos no jornal *O Tribuna*; 156 no jornal *O Repórter*, e 439 no *Correio de Uberlândia*. Ao todo foram localizados 605 artigos. Os artigos citados estão listados após as referências deste trabalho.

Muitas fotos coletadas no Arquivo Público Municipal e no Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da Universidade Federal de Uberlândia, que fazem referência à música na cidade não estão identificadas. Quando há identificação ela é realizada de uma forma mais global, isto é, estão datadas como, por exemplo: década de 1940, década de 1950. As fotos cedidas dos acervos particulares estão organizadas em uma pasta: acervo da D. Cora Pavan Capparelli, acervo do professor Pereirinha, dentre outros.

Foi consultado também no CDHIS o acervo do Prof. Milton Porto que consta de atas escolares e recortes de jornais. Esses recortes de jornais, cartas e atas escolares dão pistas sobre a música na escola e das atividades do Conjunto Orquestral do Liceu no começo da década de 50.

2.3.2 Análise e interpretação dos dados

Como mencionado, não foi intenção em nenhum momento confrontar fontes escritas, orais e/ou iconográficas. Portelli (1997c) salienta que, geralmente, existe um preconceito que é dominante que dá credibilidade às fontes escritas, mas afirma que, assim como os documentos orais, “os documentos escritos são somente a transmissão sem controle de fontes orais não identificadas” (p. 33).

Sob essa perspectiva, não busco nas fontes orais a veracidade de fatos ou de informações, mas a

apreensão do todo social, as relações entre os indivíduos, grupos e coletividades; atribui-se, assim, menor importância à identificação do informante, que ao conhecimento de sua posição na estrutura socioeconômica, de sua inserção em diferentes grupos e coletividades, que influiriam de modo determinante na sua maneira de ser, viver, pensar e julgar. Importa identificar, qualificar as diferentes versões sobre fatos ou processos e explorar sua riqueza, mais do que verificar a veracidade do relato (LANG, 1996, p. 43-44).

Assim, o documento da História Oral, os relatos transcritos, deve ser entendido

não só como um documento sobre o passado, mas também, e principalmente, como um documento sobre o presente. Saber o que o entrevistando sentiu e pensou no passado é muito mais difícil do que saber o que pensa e sente sobre o seu passado hoje (GALLIAN, 1996, p. 143-144).

Tendo em vista esses aspectos, o uso dos três tipos de fontes não objetiva fazer contraposição, justaposição ou comprovação entre elas, mas realizar um diálogo entre elas, “permitindo obter uma imagem mais vívida e mais concreta” (PORTELLI, 2004, p. 12) dessas mesmas fontes.

Não se teve como objetivo “pesar” o uso de cada depoimento dos colaboradores. O uso de suas falas dependeu dos caminhos interpretativos que foram sendo construídos para o trabalho. Assim, poderei usar depoimentos com “pesos diferentes”, isto é, provavelmente com mais falas de um e de outro. Mas, isso não quer dizer que um relato foi mais ou menos importante do que outro.

Quando se trata do uso dos relatos orais nesta pesquisa, cabe ressaltar que, segundo Vidal (1996), a entrevista é uma relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, portanto, “nunca pode significar a posição do

informante, mas sua posição frente ao pesquisador, seja em razão das perguntas [...], seja em função das atitudes ou de todas as referências que são passadas no ato da entrevista”. Cabe ao pesquisador a interpretação desses relatos orais.

Bourdieu (1998a), preocupado com a forma como estavam sendo usados os relatos de vida nas pesquisas, salienta que tratar a história de vida como “o relato coerente de uma seqüência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda tradição literária não deixou e não deixa de reforçar” (p. 185). Ainda acrescenta:

Não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 1998a, p. 190).

Tendo em vista os princípios teórico-metodológicos adotados tanto em relação às fontes quanto em relação às idéias de uma sociabilidade pedagógico-musical, a organização e a análise do material empírico dessa pesquisa passou por vários momentos, tanto durante o processo de coleta de dados quanto no momento de redigir o texto final da tese.

Foram organizadas e reorganizadas categorias temáticas que foram sendo construídas durante todo o processo de análise, escrita e interpretação do material empírico.

Os capítulos foram organizados a partir dos espaços de se ensinar/aprender música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960. Sabe-se que esses espaços não são os únicos, mas foram os recorrentes nas lembranças dos colaboradores dessa pesquisa. Como apresentado anteriormente, esses espaços são: a Banda Municipal de Música, a aula particular de música, a escola de ensino primário e secundário, o Conjunto Orquestral do Liceu, a Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia.

Considera-se cada um desses espaços como microssociedades com suas práticas e seus códigos onde nascem idéias novas, onde há experimentação, trocas e confrontações (RAJOTTE, 2001b, p. 24-25). Portanto, o fio analítico e interpretativo condutor do trabalho é o princípio da sociabilidade visto a partir de

autores como Simmel (1983a; 1983b), Bozon (1984; 2000), Baechler (1995). A partir de suas idéias vou “escavando”, em cada um desses espaços, o que chamei de uma “sociabilidade pedagógico-musical”.

Uma sociabilidade estabelecida no processo de ensinar/aprender música nesses espaços e nesse tempo. O aprender/ensinar é graficamente separado por uma barra por considerar que representa melhor a visão de quem ensina aprende, quem aprende ensina. Isso se dá em um processo de interação que tem peculiaridades em cada um desses espaços, mas que também possui regularidades na relação que acontece quando há “transmissão e apropriação do conhecimento musical” (KRAEMER, 2000).

O material empírico está relacionado com as práticas de ensinar/aprender, com “os jeitos” de se ensinar/aprender música, é visto e analisado a partir dos tipos e formas de interação estabelecidas quando se ensina/aprende música, chegando, então, à idéia de uma sociabilidade pedagógico-musical.

Mas, a partir da análise desse material, bem como das formas de sociabilidade que iam sendo percebidas, era necessário uma armação analítica. Um trabalho que foi inspirador para se chegar a esse ponto foi o organizado por Pierre Rajotte (2001b), *Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec* (Lugares e redes de sociabilidade literária em Québec). O livro propõe “uma reflexão geral sobre certos lugares e redes de sociabilidade literária, sua estruturação, sobre o seu modo de funcionamento e sobre o papel determinante que eles exercem no circuito de criadores literários em Québec” (p. 29).³⁸

Alguns autores,³⁹ buscando estudar a “sociabilidade interna da literatura”, se debruçam sobre vários espaços de sociabilidade literária. Esses espaços foram estudados como “instâncias reguladoras” da vida literária. A literatura é considerada como um fator eminentemente social. As instituições da vida literária (academias, círculos, salões) têm como “razão social” regular a prática literária, o conjunto de

³⁸ No original: “une réflexion générale sur certains lieux et réseaux de sociabilité littéraire, sur leur structuration, sur le mode de fonctionnement et sur le rôle déterminant qu'ils exercent dans le circuit des créateurs littéraires au Québec”.

³⁹ Belánd (2001) estuda os salões literários, Houle (2001) a revista *La Relève*, Boisclair (2001) a editora, Brisson, (2001) a livreria *Dèom*, Rajotte (2001a) as academias; e Giguère (2001), as associações de escritores e a sociabilidade e a formação de escritores mediante redes de correspondência.

valores e ‘usos’ que codificam essa prática” (RAJOTTE, 2001b, p. 20).⁴⁰

Segundo Rajotte (2001b), esses agrupamentos literários são “tanto lugares de informação e de formação para os autores, como meios de difusão das suas obras, de reconhecimento e legitimação do seu estatuto” (p. 21).⁴¹ Portanto, permitem aos escritores saírem do isolamento e “ter acesso à informação do seu setor. Favorecem os contatos, sustentação mútua, reconhecimento pelos pares e, finalmente, oficializam o papel do escritor na sociedade” (p. 22).⁴²

Viala (2001) salienta que a literatura forma um mundo singular em sua sociabilidade interna, porque não trata de questões profissionais, ou de divertimento, mas trata diretamente de sua produção literária. Viala, apesar de achar o termo “produção” fortemente marcado pelo sentido que vem da economia, conserva a idéia de produção literária. Justifica isso por que “a criação de um objeto e o fato de que alguma coisa ‘se produz’, o ato e o fruto desse ato são indissociáveis” (p. 9).⁴³ E a especificidade da sociabilidade literária, para esse autor, reside justamente nessa junção.

No campo da música, Vasconcelos (2002) concebe que o ensino/aprendizagem é mais do que “produto”. Considera que “são processos através dos quais os indivíduos vão incorporando outros olhares e sentidos, artísticos, técnicos, teóricos, tecnológicos e emocionais que lhes permitem a construção da sua individualidade e a aquisição de determinadas competências possibilitadoras de desempenhos intelectuais, artísticos e profissionais” (p. 60).

No entanto, opto por pensar como Viala (2001), pois se acredita que, quando se trata de uma sociabilidade pedagógico-musical, também não é possível dissociar o ato de ensinar/aprender música do seu produto pedagógico, o conhecimento musical.

Um conhecimento musical que não está restrito às escolas e nem a um determinado tipo de conhecimento musical. Esse conhecimento está destinado “a se

⁴⁰ No original: “dont la ‘raison sociale’ consiste à réguler la praxis littéraire, et l’ensemble de valeurs et ‘usages’ qui codifient cette praxis”.

⁴¹ No original: “autant comme lieux d’information et de formation pour les auteurs que comme moyens de diffusion de leurs oeuvres, de reconnaissance et de légitimation de leur statut”.

⁴² No original: “d’avoir accès à l’information dans leur secteur. Favorisent-ils des contacts, une soutien mutuel et une reconnaissance par les pairs. Et, finalement, officialisent-ils le rôle de l’écrivain au sein de la société”.

⁴³ No original: “le création d’un objet et le fait même que quelque chose “se produit”, l’acte et le fait de cet acte étant ainsi indissociables”.

transferir para a vida social/musical do homem e por meio disso intensificar e expandir sua sociabilidade” (RIEDEL, 1964, p. 152). Ainda, segundo Riedel (1964), por trás da “mera aquisição do conhecimento musical” está a necessidade do indivíduo de adquirir um conhecimento que lhe permita compartilhar experiências musicais no seu meio social.

Considera-se, portanto, que há todo um processo de sociabilidade envolvendo os agentes na produção pedagógica dos vários espaços de ensino-aprendizagem musicais. Porém, essa sociabilidade não fica restrita a esses espaços e se organiza em um movimento de interação externa ao grupo. Estabelece-se, então, uma sociabilidade que ao ser externa possibilita divulgar e, algumas vezes, difundir seu produto musical na cidade.

Assim, nesses espaços de ensinar/aprender música mencionados, há um movimento interativo que é tanto interno quanto externo, o que possibilita uma interpretação de uma sociabilidade pedagógico-musical tanto em um nível das microrrelações no interior de cada grupo quanto macro, no âmbito da cidade de Uberlândia.

CAPÍTULO 3 A BANDA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

A Banda Municipal de Uberlândia foi inaugurada em 1º de maio de 1952. A cidade amanheceu, naquele feriado do dia do trabalho, com a Banda⁴⁴ tocando a alvorada às 4 horas da manhã. Houve o hasteamento da bandeira brasileira, missa de ação de graças, passeata pelas principais ruas da cidade e a retreta na antiga praça da República. A Banda executou um repertório com dobrados, valsas e sambas (Correio de Uberlândia, 03/05/1952).

Para muitos foi um “dia especial” (Seu Chico, E1, p. 48). Foi realizado um almoço no Bar da Mineira onde se reuniram os músicos e as autoridades da cidade. Seu Chico conta: “Foi um dia bonito. Chegamos tocando, na frente da porta, depois entramos pra almoçar, depois tornamos a tocar e depois viemos embora!” (Seu Chico, E1, p. 48).

A Banda chegava à cidade para “preencher uma lacuna que estava sendo grandemente sentida”, já que:

Uberlândia [...] noutros tempos quando era incomparavelmente menor, contava com boas corporações dessa espécie estava agora desde alguns anos privada desse elemento artístico, sendo lhe necessario, sempre que tivesse festividades populares, valer-se de bandas de localidades vizinhas com dispendio enorme e vários incômodos (Correio de Uberlândia, 03/05/1952).⁴⁵

Em sua inauguração, a Banda Municipal apresentou-se com 28 músicos (Correio de Uberlândia, 03/05/1952), todos homens, executando instrumentos de metais, clarinetas e percussão, com uniformes cedidos pela prefeitura. Esteve sob a batuta do maestro João Clemente de Oliveira, também conhecido por maestro Barraca, até por volta de 1963. Quando o maestro se aposentou, seu contramestre, o professor Antônio Melo assumiu a função até a década de 1980.

A atuação da Banda nos vários momentos e acontecimentos da cidade e seu repertório estão registrados nos jornais locais, bem como a freqüência e o tempo de duração de suas apresentações, sua *performance*, e a dedicação dos músicos e

⁴⁴ Quando me referir à Banda Municipal de Música será como a Banda em letra maiúscula, letra minúscula quando se tratar de bandas de uma maneira geral.

⁴⁵ A grafia original será mantida no trabalho, conforme a língua portuguesa adotada nos anos de 1940 e 1960, bem como os erros de ortografia e concordância dos colunistas locais.

maestros. Os jornais foram muito importantes para que se entendesse o pensamento divulgado na cidade e que expunha o ideário de se criar e manter uma banda de música na cidade.

Os relatos orais de seis músicos⁴⁶ que tocaram na Banda nessa época, também contribuíram para que se tivesse uma idéia tanto da Banda, enquanto lugar de ensinar/aprender música, como, para entender a posição que esses músicos ocupavam na sociedade local.

As bandas de música na cidade

Bandas de música na cidade de Uberlândia aparecem desde o final do século XIX. Por volta de 1860 alguns escritos atestam a presença da Banda dos Pintos, em 1887 a Banda dos França, também conhecida como União Operária, em 1909 a Banda dos Carneiros (PEREIRA, 1989). Em 1916 a família Melazzo fundou a Banda Santa Cecília passando a chamar-se, posteriormente, Banda União Sete de Setembro, que atuou na cidade até meados da década de 1940. Também de 1926 a 1930 “uma nova União Operária” (PEREIRA, 1989) atuou sob a regência do professor Inocêncio Rocha.

Até a década de 1950 as bandas, quando estiveram associadas às iniciativas de músicos da cidade, eram tidas como bandas particulares. Para Dângelo (2001) a criação das bandas esteve ligada à urbanização, ao progresso, bem como ao ideário civilizatório da cidade divulgados pela imprensa local. As bandas de música em Uberlândia também estavam associadas à vida cotidiana da cidade, bem como às atividades de “lazer das classes populares” (p. 71), geralmente realizadas aos domingos nas praças do centro da cidade.

A atuação dessas bandas esteve presente nos noticiários locais. Ora mencionavam a sua performance nas ruas da cidade, ora chamavam a atenção da população local quando a banda parava de tocar ou quando demoravam a tocar nas retretas, e também quando a banda precisava de instrumentos novos ou uniformes.

Em 1949, o *Correio de Uberlândia* destaca que a banda de música era

⁴⁶ Seu Francisco de Assis Fernandes (Seu Chico), Seu Carlos Gonçalves de Oliveira (Seu Carlinhos), Seu Gaspar Marcelino de Oliveira Seu Sebastião Francisco de Souza, Seu Dimas de Souza Oliveira e Eurípedes Barsanufio Melo. Os dois primeiros estavam no almoço de inauguração da Banda Municipal de Uberlândia.

considerada uma “parcela da vida de uma cidade”, pois Uberlândia era uma “grande cidade sem possuir um conjunto musical em atividade” (Correio de Uberlândia, 22/11/49). Nessa mesma matéria, o jornal apresentava uma razão para a necessidade de ter uma banda na cidade:

Nunca é demais cultivar a musica. E o povo, este, tem ainda grande prazer quando ouve uma banda de musica, garbosa, timbrando os sons das marchas, os dobrados patrioticos, ele mechem com o coração da gente e dá-nos alguma esperança no dia de amanhã, nos faz voltar o entusiasmo pelas coisas bonitas que dormem em nossos ideais. Ela sempre proporciona uma imensa alegria aos lares, quando passa, em festa, pelas ruas da cidade (Correio de Uberlândia, 22/11/49).

No início da década de 1950, a cidade de Uberlândia ainda encontrava-se sem uma banda de música, e os discursos iam no sentido de que uma iniciativa nessa direção seria

uma grande inovação para Uberlândia, pois há muito que precisavamos de uma Banda de Musica que viesse, dar mais brilho às nossas festividades, e que viesse também, com retretas, animar um pouco mais, nossos dias de domingo, o nosso jardim, que é ponto principal onde se reúnem os asseclas de Cupido. E que coisa melhor para incentivar as tramas do 'deus do amor' do que ouvir uma deliciosa música, bem interpretada, por uma banda nossa, com elementos nossos? (O Repórter, 17/10/1951).

Uma iniciativa que conforme Dângelo (2001) estará associada, desde o começo do século XX, ao progresso de uma cidade que se urbanizava. E essa urbanização estava ligada à educação, à economia, e também ao lazer das pessoas da cidade. Assim, busca-se expor os habitantes da cidade aos “meios de entretenimento e de fruição musicais” (p. 63).

Segundo Dângelo (2001), desde 1920 a banda esteve associada na cidade às diversões populares, a lazeres públicos que “fossem sem ônus para o povo, em contraposição aos cinemas pagos, bem acompanhada com a falta de música, a qual atingiria a alma, em atividades que ‘convém’ aos trabalhadores” (p. 105).

A banda, nas décadas de 1940 e 1950 tocava na praça da República que “era o lugar de lazer e sociabilidade da cidade” (ALVES, J., 2004, p. 23). A atuação das bandas de música, enquanto projeto da cidade, servia para uma sociabilidade pública, e uma trilha sonora dos encontros aos domingos, do footing realizado na principal rua da cidade, das brincadeiras da criançada na praça, dos namoros.

3.1 Organização e estrutura

3.1.1 A criação da Banda Municipal a partir de uma escola

Tanto a criação de uma banda como a de uma escola de música eram ações políticas aclamadas pelos jornais locais. O *Correio de Uberlândia*, em 22/11/1949, salientava a necessidade de ter-se também uma escola de música:

Faltar-nos-ia uma escola? Um conservatório de música? Não há duvida de que isto seria uma notavel coisa.

Esperamos ainda que dentre um povo cheio de cultura, civilização, haverá de abrir-se uma era promissora, cheia de realidades e iniciativas neste setor importante das artes, da cultura e educação das gentes.

O povo ainda gosta e pensamos mesmo que jamais deixará de apreciar o concerto musical de uma corporação instrumental do genero - teto aberto (*Correio de Uberlândia*, 22/11/1949).

Assim, em 18 de agosto de 1951, o prefeito Tubal Vilela (1951-1955) enviava à Câmara Municipal um projeto de lei para a criação de uma Escola de Música que seria mantida pela Prefeitura. Essa escola seria responsável pela organização de uma Banda Musical, “com o aproveitamento de elementos locais” (Projeto de Lei n. 280, 10/08/1951). Uma das justificativas para essa criação era a de que Uberlândia, “em todos os setores”, teria “alcançado progresso surpreendente”, porém teria “permanecido indiferente ao culto das artes, notando-se ate a falta de pequenos conjuntos musicais, comuns em quase todas as cidades, por menores que sejam” (Projeto de Lei, n. 280, 10/08/1951).

O jornal *O Repórter* parabenizava “àqueles que tiveram essa idéia”, contudo salientava para “não esmorecem [esmorecerem]”, porque “aquele que não puzer [pusesse] a mão no arado e olhar [olhasse] para traz” não era “digno de ser uberlandense. Pois Uberlândia quer crescer e não diminuir, quer fatos e não palavras, quer realidade” (*O Repórter*, 17/10/1951).

Ter uma banda não só equiparava Uberlândia às cidades da região, mas também estava em questão o fator econômico, já que para as festas eram convidadas bandas de fora, o que acarretava “despesas de condução, hospedagem e outras”, além do “exorbitante preço” que poderiam exigir (*O Repórter*, 17/10/1951).

Os jornais publicavam as providências que o prefeito Tubal Vilela ia tomando nesse sentido, como a compra dos instrumentos, a busca de um maestro, bem como

a instalação da escola de música. Em 17 de outubro de 1951, o jornal *O Repórter* anunciava: *Uberlândia cria uma Banda de Música*, com a expectativa de que “essa idéia [se] concretizasse ‘de fato’”, pois:

Cidades muito menores e mais atrasadas possuem a sua "Banda de Música" e nós que estamos numa "urbs" de progresso e ascensão não podemos possuir? E de mais a mais a música é uma arte e exige que se aprenda, que se tenha instrução. Ora nós não estamos numa cidade de analfabetos, ao contrário, o nível aqui é muito elevado (O Repórter, 17/10/1951).

Essa Banda de música, “apesar de não ser uma inovação em Uberlândia”, viria a

beneficiar enormemente a nossa cidade, emprestando mais brilhantismo a todas as nossas festividades e mais alegria a nossos jardins, principalmente ao jardim da Praça da Republica que é o ponto principal onde se reúne a população nas noites frescas, para passear um pouco (O Repórter, 21/12/1951).

É possível afirmar que a criação da Banda estava inserida em um contexto amplo de atuação nos vários momentos festivos da vida cidade, indicando uma sociabilidade pública estabelecida pelos moradores nas praças e eventos promovidos pelas autoridades locais.

O prefeito Tubal Vilela conseguiu que fosse colocado à sua disposição um sargento instrutor, de Diamantina, que convocou os primeiros músicos na cidade e realizou os primeiros ensaios com os músicos, mas “não chegou inaugurar a banda” (Seu Carlinhos, E1, p. 4).

Quando esse maestro teve que deixar a cidade, para atender a um chamado do seu batalhão, o Prefeito Tubal Vilela contratou o maestro Barraca para organizar a Banda Municipal de Uberlândia. Atuando também como professor particular de música, foi um maestro que “formou várias bandas na região e que sempre viveu disso, sempre dando aula de música” (Seu Dimas, E1, p. 9).

Depois de fazer uma reunião com os músicos que já estavam ensaiando na cidade, em cerca de três meses a Banda já estava na rua. Em maio de 1952, a Banda Municipal de Uberlândia tocou pela primeira vez na cidade junto com os festejos dos trabalhadores, conforme mencionado. Segundo Pereira (1989, p. 26), o prefeito Tubal Vilela esteve, de alguma forma, próximo da Banda, sendo que sempre foi “carinhoso com a Banda”. Era comum visitá-la nos ensaios, e, no Natal,

presenteava e cumprimentava cada músico.

Quando foi criada, a Banda Municipal teve como sede o Mercado Público Municipal. Todas as atividades da Banda eram realizadas nessa sede, sendo, portanto, o “lugar de concentração da Banda” (Seu Dimas, E1, p. 21). Nesse local, havia espaço e salas para ensaios gerais e parciais da Banda.

Na sede ficavam guardados os instrumentos. Como nem todos os músicos tinham seus próprios instrumentos, e já que “não era permitido, tirar o instrumento” da sede, quando o músico precisava “ele ia estudar lá” (Seu Dimas, E1, p. 31-32).

Era partindo da sede que os músicos saíam para as atividades que seriam realizadas na cidade, era lá que se “reuniam, colocavam-se em forma, às vezes marchavam um pouco e ficavam de prontidão” (Seu Sebastião, E1, p. 19). Algumas vezes, já saíam marchando e tocando até os lugares onde se apresentariam.

3.1.2 A Banda Municipal: um projeto político e educativo

Pode-se dizer que a criação, tanto da Banda Municipal de Música como de uma Escola de Música, também chamada Escola da Banda⁴⁷ fazia parte de um projeto político-pedagógico-musical para a cidade. Projeto empreendido pelas autoridades políticas locais, mas endossado e divulgado pela imprensa que não deixava de destacar essa “notícia alviçareira”, salientando que

os mentores dessa recém criada escola de música dediquem o seu entusiasmo em pról da causa que imaginaram e que os alunos se sintam animados e dispostos a continuar com esse estudo que só lhes trará benefício a si e a Uberlândia. Façam com que estes alunos que estão aprendendo produzam alguma coisa de positivo para que em breve possamos ter em nossa cidade a primeira audição da nova banda, que será um marco de animação e alegria para todos os que querem ver Uberlândia na ponta em tudo e também nas cousas pequenas (O Repórter, 21/12/1951).

Ter conjuntos musicais e escolas de música eram empreendimentos considerados importantes para a cidade que precisava, não só ter o que outras cidades da região tinham, mas que também tivesse o melhor de todas. A criação de uma banda e de uma escola de música estava relacionada à necessidade de que houvesse um grupo musical na cidade que participasse tanto dos momentos oficiais

⁴⁷ A partir desse momento passo a me referir a essa escola criada pelo prefeito Tubal Vilela como “Escola da Banda”.

quanto dos espaços de diversão na cidade.

Havia certa descrença que era destacada nos jornais sobre a continuação desses projetos. Uma banda de música não era uma inovação, já que outros músicos na cidade já tinham criado algumas bandas como, por exemplo, o maestro Vitor Mellazzo. Como, geralmente, essas iniciativas eram temporárias o jornal *O Repórter* destacava que:

tudo que é bom acaba depressa, como se costuma dizer, tal banda também acabou, morreu. [...] Mas finalmente de todo esse tempo, em que o próprio povo de Uberlândia já nem se recordava de bandas de música, surge a idéia que se avolumou, cresceu na mente dos seus imaginadores e tomou vulto na realidade, fazendo-se acreditar que realmente possuiríamos novamente uma banda de música (O Repórter, 21/12/1951).

Pensando na continuação da Banda Municipal como um projeto “duradouro”, a Escola da Banda teria um papel importante na medida em que não só organizaria a Banda, mas também assumiria a formação de músicos que a alimentassem.

Porém, ao analisar o projeto de lei que criava tanto a Banda quanto a escola de música, fica clara a intenção de que a Escola da Banda, criada, estaria aberta para um público maior de alunos na cidade com o “objetivo principal de despertar o pendor da juventude uberlandense para o estudo e a pratica da musica constitui medida de grande necessidade” (Processos da Câmara, Projeto de Lei n. 280, 10/08/1951).

Assim, Uberlândia seria beneficiada com a criação de uma escola de música que trazia consigo a possibilidade de os “alunos de poucos recursos a desenvolverem suas aptidões” (Processos da Câmara, Parecer de 13/08/1951). E que, além disso, serviria também de “estímulo para outros que querem[quisessem] aprender música” (O Repórter, 21/12/1951).

Criada, inicialmente, para organizar a Banda, essa escola de música, em sua gênese, estaria aberta para a formação musical geral na cidade, sendo que suas portas estariam abertas para “todos àqueles que desejassem aprender gratuitamente a arte musica” (O Repórter, 03/05/1954).

Nesse esforço para a criação dessa escola de música pela Prefeitura de Uberlândia, há algumas indicações de que houve uma abertura para um ensino de música que abarcasse um número maior de alunos, ou, pelo menos, alunos que quisessem estudar música independentemente de fazer parte da Banda Municipal.

Pelos depoimentos, o objetivo dessa escola de música criada foi de preparar músicos para a Banda Municipal tanto que o professor dessa escola era o próprio maestro da Banda, o maestro Barraca. Além disso, no aniversário de dois anos da Banda Municipal, os jornais anunciaram o aparecimento da Banda Juvenil como um “departamento anexo à Banda Municipal” (ver Figura 4).



Figura 4 - Dia da inauguração da Banda Juvenil, em 1954. A Banda Municipal e a Banda Juvenil, juntas. (Acervo do Seu Sebastião Francisco de Souza).

Nas duas corporações constavam “48 figuras, sendo 22 adultos da Banda Municipal e 26 integrantes da Banda Juvenil” (O Repórter, 03/05/1954). Portanto, nas

primeiras horas da manhã do dia 1º de maio saíram as duas corporações musicais percorrendo as ruas da cidade com seus instrumentos e executando belas peças musicais de seu repertório numa alvorada festiva.

Até 13 horas do mesmo dia, realizou-se um almoço oferecido pelo Sr. Prefeito no Bar Antarctica e assistido por elevado número de pessoas gradas de nossa melhor sociedade (O Repórter, 03/05/1954).

Seu Sebastião, que estava nesse almoço, conta que essa Banda Juvenil era também chamada de “Banda dos Meninos”, porque alguns meninos faziam parte, sendo que o “próprio maestro tinha três filhos que tocavam: um tocava piston, o outro tocava bombardino e o outro tocava surdo... o ritmo, a bateria”. Conforme Seu Sebastião, o maestro Barraca “passou a reunir as duas Bandas. Ficou uma Banda enorme com muitos elementos. Uma Banda muito boa. E assim funcionou muito tempo” (E1, p. 2).

Há algumas informações um pouco desencontradas tanto sobre a Escola da Banda quanto sobre a Banda Juvenil. Ao que tudo indica, essa escola, criada pelo prefeito Tubal Vilela, não conseguiu manter-se na cidade, pelo menos no que se refere à idéia inicial de que essa escola deveria “obedecer as regras adotadas pelas instituições congêneres existentes no País” (Projeto de Lei n. 280, 10/08/1951).

Sendo assim, parece que se tornou uma escola “só da Banda mesmo. Quem fosse para lá estudar teoria era só mesmo para tocar na Banda. [...] Porque era interesse para a Banda, era interesse para a Banda a pessoa estar sempre renovando” (Seu Sebastião, E2, p. 9).

Além de comemorar os dois anos de inauguração da Banda Municipal, essa “Banda dos Meninos” tinha a intenção de “reforçar, ampliar a Banda”. Esse reforço, para Seu Sebastião (E2, p. 17), “foi muito bom”, porque muitos continuaram e deu “uma força boa” para a outra Banda. Essa “Banda dos Meninos” tinha uma função importante que era a de “abastecer” com novos músicos a “Banda dos Adultos”.

Apesar de se dizer “Banda dos Meninos”, alguns componentes não eram meninos. Dentre eles estava o Seu Sebastião (E1, p. 1), na época com 24 anos de idade, e que, mesmo “não sendo novo”, foi colocado na “Banda dos Meninos”. Seu Dimas, que era filho do maestro Barraca e começou a tocar nessa Banda Juvenil por volta dos oito anos de idade, afirma que “demorou a pegar a ‘Banda dos mais velhos’”. Isso ocorreu somente quando atingiu uns 14 anos, porque, segundo ele, “antes disso [seu] pai não deixou” (E1, p. 14).

O foco da Escola da Banda estava em preparar músicos para tocar na “Banda dos Adultos”. Função importante na medida em que, com a idéia de renovar, ia “repondo músicos” para a Banda Municipal. Já a “Banda dos Meninos” (ver Figura 5) que, por sua vez, estava associada à Escola da Banda, também teve uma função importante no fornecimento de músicos para a “Banda dos Adultos”.

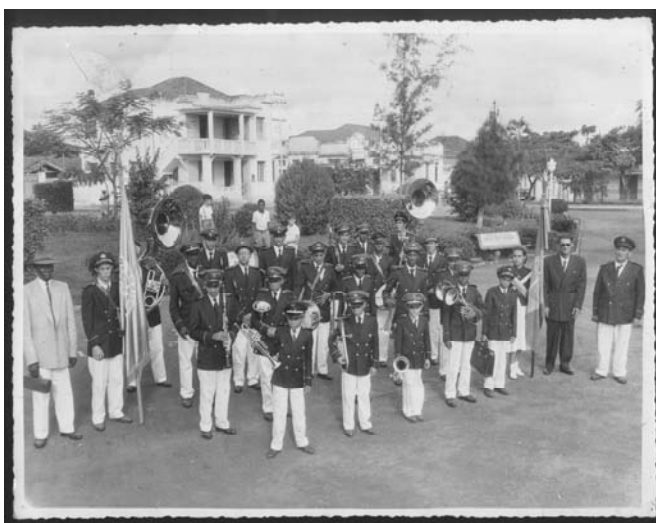


Figura 5 – A “Banda dos Meninos” no dia de sua inauguração, em 1954. (Acervo do Seu Sebastião Francisco de Souza).

Depois de algum tempo as Bandas foram fundidas tornando-se uma só. Desses músicos, o maestro Barraca “fez um acervo” porque pensava que: “esses meninos têm que ter notícias dessas coisas porque a gente não vai existir e eles que têm que levar adiante essas coisas” (Seu Dimas, E1, p. 14).

3.1.3 Os músicos que tocavam na Banda

Mesmo prevendo que a organização da Banda Musical se daria mediante “o aproveitamento de elementos locais” (Projeto de Lei n. 280, 10/08/1951) e a cidade contando com “inestimáveis artistas no ramo musical” (O Repórter, 21/12/1951), o maestro Barraca levou outros músicos com ele para que também fizessem parte da Banda. Assim, os primeiros músicos da Banda Municipal eram aqueles da cidade que já tocavam, os filhos do maestro Barraca, além de músicos que vinham de outras cidades trazidos ou não pelo maestro.

As relações de amizade estabelecidas na cidade no meio musical foram fator importante no ajuntamento inicial dos primeiros músicos da Banda Municipal. Os músicos convidavam uns aos outros para fazerem parte da Banda. O Seu Chico, que viera de Passagem de Mariana-MG, recorda-se que “conhecia os músicos da cidade” e, por isso foi convidado pelo maestro Antônio de Melo para fazer parte da Banda.

Foi aí que eu comecei a entrosar com eles. [...] Mas, na verdade, quem me convidou pra ir pra lá foi um eletricista que tinha aqui. Ele gostava muito de música e falou: - Dizem que você é músico, vai pra Banda [risos]. Mas, como a gente fica acanhado, a gente pensava: - Será que eu vou dar conta? [risos]. Fui. Fui feliz. Me acolheram bem, tudo (Seu Chico, E1, p. 5-6).

Já o Seu Gaspar conta que, assim que se mudou para Uberlândia, foi fazer uma visita aos músicos da Banda e ficou ouvindo-os tocar e “logo eles queriam que eu tocasse alguma coisinha. E como a gente não tinha vergonha, queria aparecer um pouquinho... Aí me chamaram para ensaiar com eles” (E1, p. 10).

Segundo Seu Chico, naquela época, era “uma coisa interessante”, pois quando chegava um músico na cidade “todo mundo ficava sabendo” e aí “ele também se achegava”. Conta que, por exemplo, às vezes, “o músico dava um palpite, ou tocava para gente ver, aí, logo ele entrosava. Então, a gente já sabia: - O fulano é bom, vamos ver se a gente pega ele para ficar aqui. Isso era comum. Ele

entrava em função do que ele tocava, mesmo” (E1, p. 29).

O músico tinha que “mostrar que ele sabia tocar” (Seu Chico, E1, p. 29) e quando ia aos ensaios o maestro “fazia o teste, e se não se desse bem tinha que estudar primeiro” (Seu Dimas, E1, p. 31). Assim, para ser agregado à Banda, a condição essencial era que soubessem tocar o instrumento e ainda um instrumento que estivesse em falta dentre o grupo de músicos.

Nesse caso, tocar o instrumento não era só uma habilidade importante para que o músico passasse a tocar na Banda, mas era também uma forma de contato entre os músicos da cidade. Tocar um instrumento era um fator de aproximação entre os músicos que eram chamados para tocar na Banda.

Segundo o relato do Seu Chico, para fazer parte da Banda Municipal, o músico tinha que saber

primeiro teoria. Saber os movimentos [dos compassos], essas coisas e tal. E a segunda é no instrumento. Se você tinha dedilhação, se você tinha capacidade, embocadura, porque o instrumento de sopro requer embocadura. Tem outra, uns músicos, principalmente, teoricamente são muito bons, mas, às vezes, na parte do instrumento já não toca nada. E tem o contrário também: tem aqueles que tocam muito, mas teoricamente eles não sabem nada (Seu Chico, E1, p. 25).

Muitas vezes a entrada dos músicos para a Banda estava associada ao instrumento que porventura o músico tocasse. Por exemplo: “o limite de clarinetas era quatro. Quando faltasse uma é que entrava outra. Agora, se o músico pegasse um outro instrumento até surgir uma vaga para clarineta, aí ele entrava” (Seu Sebastião, E2, p. 10).

Quando a Banda Municipal foi criada, nos primeiros anos, alguns músicos recebiam salário enquanto outros não. Então, os músicos saíam da Banda por motivos pessoais, ora mudança, ora descontentamento por falta de salário. Seu Sebastião revela:

Eu parei pelo seguinte: naquela época não tinha ordenado. Não havia ordenado, era amor à arte mesmo. Então aconteceu o seguinte: a mulher grávida eu precisando trabalhar, já tinha um menino (...) sábado dia de movimento no meu trabalho tinha que ir tocar não podia faltar (Seu Sebastião, E1, p. 4).

Talvez pela seleção que se dava na entrada dos músicos para a Banda, tocar pouco seus respectivos instrumentos ou não estudar o repertório não eram motivos

para serem dispensados. Segundo o Seu Chico, “nem lá, nem em lugar nenhum. Às vezes, o músico é fraco, mas pode-se fazer uma parte para ele. Então, ele toca de acordo com o que ele sabe e pode” (E1, p. 26).



Figura 6 – A “Banda dos Adultos” no dia da inauguração da “Banda dos Meninos”, em 1954. (Acervo do Seu Dimas de Souza Oliveira).

Nessa época, somente homens tocavam na Banda. Na Figura 6 aparece uma mulher segurando o estandarte da Banda, mas, segundo o Seu Sebastião, ela era a “madrinha da Banda” e “ficava na Banda só para ajudar. Às vezes organizava as partituras, mas tocar mesmo, ela não tocava não” (E1, p. 9). Ao perguntar para o Seu Gaspar se existia a possibilidade de as mulheres tocarem na Banda ele foi categórico: “Nããão... não pensava nisso não. Na minha turma, não pensava nisso não. Só dava nós mesmo [riso]. Agora... [risadas] como era só os homens, por isso que eles ficavam crescidos, animação, só fazendo os repertórios” (E1, p. 22).

Além dos músicos, a Banda contava com um arquivista que colocava as partituras nas pastas e as distribuía no ensaio. Quando os músicos chegavam para os ensaios “a primeira, segunda, terceira, quarta músicas já estavam tudo nas pastas, tudo certo” (Seu Carlinhos, E1, p. 71). Também tinha o copista já que as partituras “eram manuscritas”. O repertório era comprado e já vinha com as partituras para cada instrumento.

Apesar de a Escola da Banda ter sido criada em agosto de 1951 e a Banda Municipal em maio de 1952, os músicos que faziam parte da Banda Municipal eram

músicos que já estudavam ou atuavam como profissionais na cidade ou estudavam música fora de Uberlândia.

A “Banda dos Adultos”, desde que foi criada, estava composta por músicos que já tocavam. Esses músicos tinham aulas particulares com professores de música ou haviam estudado em suas respectivas cidades. Mas, também havia aqueles músicos que aprendiam na família e aqueles que aprendiam com os colegas.

Seu Chico conta que o maestro Corsino, que ensaiou os primeiros músicos da Banda, “deu aula para muita gente” na cidade, e a maioria dos músicos que aprendiam com esse professor “repassava para outras pessoas”. Além disso, muitos outros, uma grande parte “foram alunos do Barraca e do Seu Antônio de Melo” (E1, p. 28).

Assim, à medida que os músicos estudavam também iam ensinando o que e como aprendiam. Ensinar o outro músico para tocar na Banda estava associado ao “saber tocar o instrumento”, bem como aos conhecimentos técnicos dessa execução.

Seu Chico recorda que os músicos “aprendiam um com o outro, não tinha sala de aula” (E1, p. 49). Esses músicos iam ensinando amigos, familiares, vizinhos. Dentre os entrevistados, Seu Sebastião (E1, p. 4) começou estudar música com um vizinho que tocava na Banda, sendo que foi esse vizinho que o convidou para ir para a Escola da Banda.

3.2 Produção pedagógico-musical

Para entender a produção pedagógico-musical na Banda Municipal de Música é importante que se tenha em vista a própria estrutura da Banda enquanto grupo ou conjunto instrumental. Isto é, quando criada, já trouxe consigo práticas de ensinar/aprender música, bem como um repertório que comumente as bandas tocavam.

Aliado a isso, havia um projeto pedagógico-musical quando se buscou, mediante a criação da Escola da Banda, um espaço para se ensinar/aprender música na cidade. Como a proposta inicial de que essa escola participaria na formação de músicos na cidade não foi adiante, coube ao maestro Barraca também ser “o professor” daqueles que queriam, porventura, se tornar músicos da Banda.

A ênfase no ensino de música destinado aos músicos da Banda, nessa época, estava em aprender teoria musical, “solfejo rezado ou falado” e o instrumento. Assim, para se tocar na Banda era importante ler música, inclusive, a ler à primeira vista. Seu Dimas, filho do maestro Barraca, contou:

Meu pai incentivava muito isso: - Gente, vocês podem passar muito aperto na vida sem saber leitura à primeira vista. Ele mesmo praticava: ouvia uma peça no rádio e começava a escrever. Depois ia na clarineta, verificava a tonalidade e começava a fazer um arranjo para aquilo ali (Seu Dimas, E1, p. 36).

Os músicos que estudavam na Escola da Banda eram agregados, depois de um tempo, à Banda, depois de passarem pelas aulas de música ministradas pelo maestro Barraca que, por sua vez, ensinava: o domínio dos conteúdos de teoria musical (valores comparativos das figuras musicais, tonalidades, dentre outros), leitura musical e o estudo dos instrumentos de sopro.

Os conteúdos de teoria musical eram ensinados por meio de “métodos”⁴⁸ e livros de teoria musical e solfejos, geralmente, estudados na íntegra. Os conteúdos abordados, então, estavam delineados nesses materiais e direcionavam aquilo que o aluno deveria aprender. Esses conteúdos eram direcionados à prática de tocar na Banda, ou seja, aquilo que o aluno deveria conhecer ou saber para sua atuação enquanto músico.

No entanto, além dos conteúdos musicais propriamente ditos, uma preocupação do maestro da Banda era “treinar a ordem unida”, que são atividades inspiradas no exército, onde os soldados aprendiam a marchar, movimentar os braços e as armas, bem como obedecer à voz de comando de seus superiores. Isso porque os músicos tinham que tocar e marchar ao mesmo tempo. Para que conseguissem tocar e marchar pelas ruas da cidade era realizado um treinamento específico.

3.2.1 Aulas de teoria musical

O principal objetivo das aulas de teoria musical era ensinar aos alunos e músicos a ler música. Os conteúdos e os métodos estavam voltados para aspectos teóricos e práticos da leitura musical. Nos aspectos teóricos eram enfatizados

⁴⁸ Livros para qualquer instrumento que se constituíam ou por compilação de obras de compositores, ou exercícios técnicos organizados por graus de dificuldade ou não.

conteúdos como: claves, figuras, compassos, intervalos, dentre outros. Já os aspectos práticos envolviam a leitura musical ou divisão musical: uma leitura cantada entoando alturas das notas musicais ou a “leitura rezada”, na qual as notas são faladas nos seus respectivos tempos e compassos.

Basicamente, eram utilizados *A Artinha: compêndio de música*, (1838), de Francisco Manuel da Silva, o *Abc Musical: princípios de música prática*, de Rafael Coelho Machado⁴⁹ e *O método de divisão musical*, de Paschoal Bona⁵⁰, conhecido pelo sobrenome do seu autor, “Bona”.

A *Artinha*, ou as artinhas, eram livros de iniciação à teoria musical escritos por vários autores e que, segundo Dantas (s.d), no Brasil, no contexto das bandas, “desempenhou um importante e fundamental papel na formação dos músicos de banda, quando, com seus rudimentos básicos da teoria da música, auxiliou tais aprendizados” (p. 7).

Já o *Abc Musical: princípios de música prática* também era considerado uma “artinha” e adotado para iniciação musical. Ambos os livros enfatizam os rudimentos de teoria musical, inclusive tratando de conceitos como: o que é música, quais as partes da música, dentre outros.

Os músicos da Banda Municipal iniciavam seus estudos de teoria musical, ora na *Artinha*, ora do *Abc Musical*. Seu Chico conta que “cada dia pegava uma lição daquela. Tinha que saber de cor e dava ali a lição para o mestre” (Seu Chico, E1, p. 39).

Nessa forma de ensinar a ler notas abordadas nesses livros decorava-se a localização das notas no pentagrama na clave de sol. Após essa etapa, os alunos eram introduzidos ao solfejo, utilizando o “Bona”. É tido como um método importante de divisão musical, ou seja, de leitura de notas. Os exercícios do “Bona” estão todos na clave de sol na 2ª linha, mas ele era realizado nas demais claves: de fá e de dó.

Ler em outras claves que não a do seu instrumento dependia do professor. Seu Dimas conta que o maestro Barraca, dizia: “- De que instrumento você é? Esse instrumento aqui é clave de fá, então, vai pegar mais na clave de fá” (E1, p. 18). Já

⁴⁹ Português da Ilha da Madeira, Rafael Coelho Machado (1814-1887) chegou ao Brasil em 1835 e escreveu a primeira edição do *Abc Musical* em 1845 (BINDER; CASTANHA, 1996).

⁵⁰ Paschoal Bona, compositor italiano, viveu de 1816 a 1878. Lecionou canto no Conservatório de Milão, onde escreveu o tradicional método de divisão musical, que ficou conhecido pelo seu sobrenome “Bona”.

Eurípedes, que era filho do professor e contramestre da Banda Municipal Antônio Melo, aprendeu “clave de fá, clave de dó” e questionava: “Gente de Deus, porque estudar nessas claves, já que meu instrumento era o trompete? [que toca na clave de sol]. Depois, mais tarde, eu precisei para fazer arranjo para a Banda. Então, eu precisava saber as outras claves” (E1, p. 14).

Apesar de as aulas de teoria musical serem realizadas em turmas, cada um tinha que decorar as lições teóricas e/ou cada um tinha que “passar ou dar a lição”, para o maestro. Musicalmente, nesse tipo de aula, o foco está na preparação para a aprendizagem do instrumento, deixando pouco espaço para uma aprendizagem em grupo. Cada aluno é desafiado individualmente nos processos de leitura musical, havendo, portanto, pouca ou nenhuma interação coletiva de ensino/aprendizagem musicais.

3.2.2 A aula de instrumento

Duas formas de aprender/ensinar o instrumento foram muito utilizadas na Banda: na primeira, aprendia-se teoria e solfejo e depois se iniciava no instrumento; na segunda tinha-se um contato concomitante entre teoria musical e solfejo e o instrumento. Mas, é importante destacar que esse contato simultâneo entre teoria musical e o instrumento estava focalizado no manuseio do instrumento: domínio do sopro e da escala cromática respectiva de cada instrumento. Seu Chico conta:

o mestre exigia que você solfejasse cantando: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó [cantou com a altura das notas, entoando-as]. Ia e voltava [movimento ascendente e descendente]. [...] Como isso não tinha na *Artinha*, então escrevia numa folha de papel como é que você fazia: a nota fá qual era, punha primeira e segunda, terceira, ou segunda e tal, escrevia em cima. Você ia para casa aprender aquilo. Dessa maneira que a gente aprendia a música (Seu Chico, E1, p. 39-40).

O maestro Barraca também fazia com que seus alunos tivessem contato com o instrumento enquanto aprendiam teoria musical. Contato que associava aspectos técnicos do instrumento como emissão do som e escala cromática do instrumento a conteúdos teóricos. Seu Dimas explica:

Meu pai escrevia muitos exercícios. Escrevia bastante. Ele era compositor, ele inventava melodias e depois ele tocava. Também depois tocava junto com o aluno até o aluno pegar: pegava tudo no tranco. Ele falava: “- Isso aqui é uma ligadura, ligadura faz assim, assim... Dava exercícios para ligadura. Depois pegava o aluno: - A

sua deficiência está nos intervalos das notas, nós vamos estudar os intervalos de 5^a, de 6^a” [e canta os intervalos]. Fazia tudo isso aí... escala cromática para decorar as notas no instrumento... devagar [e canta uma escala cromática]. Ou aumentava o andamento ou diminuía os valores das notas. Os dois jeitos de fazer o andamento: *andante*, *andantino*, *moderato*, *allegretto* ou no começo repetindo as notas [e canta]. Quando um músico pegava a partitura ele já tinha visto isso tudo. Então, tinha que ter conhecimento, mas também paciência (Seu Dimas, E1, p. 32).

Já o Seu Nelson Gardellari, que estudou trombone com o Seu Gaspar, músico da Banda, aprendeu “teoria mais ou menos dois anos - solfejando as notas” (E1, p. 9) para depois entrar no instrumento. Eurípedes também conta que: “enquanto não soube o nome das notas, valor, o som, o tempo, aí vem a questão do sustenido, do bemol, das tonalidades, não fui ver instrumento na minha frente” (E1, p. 7).

Cada instrumento tinha os seus métodos e suas lições que eram tocadas de uma a uma em seqüência. Depois o aluno da Banda ia para o instrumento, tocava as lições do método daquele instrumento para, então começar a ensaiar o repertório tocado pela Banda.

O ensino/aprendizagem do instrumento na Banda Municipal também tinha um enfoque individual primando pela busca da realização musical mediante a leitura musical e a execução do instrumento. “Tocar com o aluno até ele pegar” (Seu Dimas, E1, p. 32) eram práticas de ensinar/aprender música voltadas para a aprendizagem individual.

No ensino/aprendizagem do instrumento, a interação entre o maestro/professor e o aluno tinha o objetivo de que o aluno conseguisse ler música e tocar o instrumento. Conseguir tocar implicava executar o repertório ensaiado pela Banda e, portanto, conseguindo isso passava a integrar o grupo de músicos da corporação.

3.2.3 Repertório e arranjos

A Banda Municipal tocava valsas, polcas, choros, xote, maxixes, sambas e, principalmente, os dobrados, que “era um tipo de música militar que serve para cadenciar, para você andar, para você marchar” (Seu Chico, E1, p. 11). Como diz o Seu Carlinhos “era um repertório de banda mesmo. [...] Música que o povo entendia” (E1, p. 6).

Além desse repertório, a Banda tocava vários hinos cívicos e, quando desfilava pelas ruas da cidade, tocava os dobrados, que por seu tempo de marcha facilitava a locomoção dos músicos.

Escolher o repertório era função do maestro e o músico tinha que acatar sua decisão. O que o maestro decidisse, “seja o que for, o músico não pode dizer que não toca ou que não gosta daquela música. Ele pode não gostar, mas ele tem que tocar aquela música” (Seu Chico, E1, p. 29).

Assim como o repertório, os arranjos das músicas eram escolhidos pelo maestro. Muitas vezes, os arranjos comprados eram, especificamente, compostos para bandas. Podiam ser modificados para se adequar ou ao grupo de músicos da banda ou ao gosto do maestro. Outras vezes, tinha “só a melodia de um dobrado”, o maestro “fazia o arranjo”. Seu Dimas conta que:

teve uma ocasião lá em Tupaciguara⁵¹ [que o prefeito da cidade] foi em casa à noite, e falou: – Barraca, amanhã eu quero uma procissão, mas não quero dobrado na procissão. Meu pai disse: - Olha tem a Marcha Fúnebre de Beethoven, mas é muito extensa. Mas, não tem jeito de você fazer uma?. Ele fez. Ficou até lá pelas 4:00 da manhã... fez a grade e distribuiu para turma. Fez tudo. E naquele tempo era caneta tinteiro, a bico de pena. E se errasse vinha com a caixa de fósforo, tinha que esquentar e raspar com gilete. Fez aquilo ali e lá pelas 5:00 da manhã ele foi na casa de todo mundo chamar para ensaiar. Ensaiou e foram tocar na procissão. Isso aconteceu muito na vida dele (Seu Dimas, E1, p. 35).

Além de os maestros comprarem os arranjos ou, algumas vezes, até comporem para que a Banda tocasse, Seu Gaspar comenta que havia troca de repertório e arranjos entre as bandas e que “iam pegando e passando o repertório de uma para a outra” (Seu Gaspar, E1, p. 22).

Na escolha do repertório e dos arranjos que seriam executados, o maestro ocupava uma “*posição estratégica*” (BOURDIEU, 2004a, p. 134) dentro da Banda. Uma posição conferida não só pelas autoridades locais como o “maestro da Banda Municipal de Uberlândia”, pelo lugar que ocupava enquanto maestro/professor na Banda e na Escola da Banda, além de “sua experiência de formação de bandas” (Seu Dimas, E1). Em ambos, o maestro decidia o que ensinar, como ensinar, o que

⁵¹ Cidade localizada ao norte do Triângulo Mineiro, próximo a Uberlândia onde o maestro Barraca morava antes de dirigir a Banda Municipal de Uberlândia.

tocar. Contudo, é importante mencionar que essas decisões fazem parte de uma “memória coletiva” de se ensinar/aprender música nas bandas de música.

3.2.4 Ensaios

Destinado à preparação do repertório que era tocado nos vários eventos promovidos na cidade e pela cidade, os ensaios eram momentos de interação e aprendizagem coletiva.

Quando a Banda Municipal foi criada os ensaios eram realizados na “segunda, quarta e sexta, sendo que, aos domingos, tocava” (Seu Chico, E1, p. 7). Posteriormente, aconteciam duas vezes por semana, já que “não precisava ensaiar tanto e não tinha mais música nova, estava tudo ensaiadinho” (Seu Gaspar, E1, p. 32).

Seu Sebastião relembra um ensaio da Banda:

Era bastante organizado. Lá era bem amplo, tinha várias cadeiras, mesas... era bem organizado. [...] Quando começava, o maestro dava explicação sobre a música que ia apresentar: falava sobre a música, pedia pra vermos o que a gente estava entendendo da divisão e passar para ele... falado [“solfejando” o nome das notas]. Então, assim por diante. Aí, o que estava errado ele corrigia. Aí, ele, muito bom maestro, ensinava direitinho (Seu Sebastião, E2, p. 5).

Enquanto interação coletiva, na Banda, o ensaio era um momento de aprendizagem em grupo por excelência. Mas, também era o momento em que as hierarquias apareciam, pois “embora o conjunto funcione como um todo uniforme, depende ao mesmo tempo da realização individual” (GRANJA, 1985, p. 93).

Os erros e os “defeitos eram corrigidos”, diz Seu Dimas (E1, p. 36). O ensaio era, portanto, um momento onde se evidenciava as diferenças de formação musical entre os músicos, já que podia tocar na Banda aquele “sujeito fraco”, mas que o maestro ia “se ajeitando com ele” (Seu Chico, E1, 26). Como, por exemplo: “quando o músico não dava conta da parte dele e se ele não dava conta de tocar a primeira voz, ele podia tocar a segunda, podia tocar a terceira, ou podia fazer só a harmonia” (Seu Chico, E1, p. 26).

Sendo “fraco” ou não, cada músico era importante. Essa organização das partes é que fazem o todo, pois “todo instrumento de banda se faltar atrapalha, porque cada um tem sua parte” (Seu Sebastião, E1, p. 4).

Tocar a primeira, a segunda ou a terceira voz era uma forma de hierarquização entre os músicos que, “apesar da aparente igualdade, distinguem-se entre si conforme exerçam ou não a função de solistas [ou não] dos naipes [dos instrumentos]” (GRANJA, 1985, p. 93).

Os momentos que antecediam aos ensaios da Banda eram momentos de aprendizagem individual ou coletiva. Como alguns músicos não tinham instrumentos eles iam antes do ensaio para repassar suas partes. Outros, quando necessário, estudavam com outro músico, pois um “músico ajudava o outro” porque alguns tinham “mais condições do que outro” (Seu Carlinhos, E1, p. 13).

Não era apenas o repertório que era ensaiado. Também se ensaiavam as evoluções que a Banda fazia nas avenidas na cidade. Segundo Carvalho (1997), como as bandas civis guardam muitas características das bandas militares, “nas paradas cívico-militares [...] executam dobrados e marchas militares, marchando como militares e, não raro, *puxando* um grupo de estudantes ou agrupamento militar que não dispõe de uma banda própria” (p. 235).

O maestro da Banda Municipal de Uberlândia também se preocupava em ensaiar “essa apresentação”. Seu Sebastião, que participou da inauguração da Banda Juvenil, conta que foi feito todo um suspense na cidade, tanto pela novidade de se ter os meninos tocando nas ruas quanto pelo tipo de evoluções que seriam realizadas pela Banda. Sobre esses ensaios, Seu Dimas explica que seu pai quis até ir para um lugar reservado para ensaiar a Banda.

Porque senão, no dia da apresentação não seria mais novidade pra ninguém. Meu pai disse: - Eu vou levar esse pessoal para o mato. Acho que foi até o Tubal [Vilela] que disse: - Olha, eu tenho uma área lá no Córrego do Óleo, aquela área é minha. Se você quiser levar seus músicos pra lá, você pode treiná-los lá. Aí, ele levou todo mundo: “Banda dos velhos” e a “Banda dos mais novos”. Então, ensinou todo mundo a marchar porque ninguém sabia marchar. A banda tem que marchar. O tempo de marchar é o tempo fraco. Meu pai ensinava: - Quando o dobrado vai entrar no tempo forte, ou no tempo fraco, vocês têm que saber dar a entrada para continuar marchando direitinho. Então, ele fez aquelas evoluções. Olha, ele ficou uns dois meses levando o pessoal pra lá. Eu me lembro que a minha mãe ia com as amigas dela para fazer comida pra gente, porque ficava lá o dia inteiro. Chegava cedinho e malhava, parava pra almoçar aquelas comidas, aqueles tachos... [mostra o tamanho com os braços]. Então, a gente ficava o dia inteiro e vinha à noite. O outro final de semana inteiro e vinha à noite. Dois meses fazendo assim. Aí no dia fizemos a apresentação... e fez todas as evoluções dentro da cidade e foi muito aplaudida. Foi uma beleza, foi uma maravilha! (Seu Dimas, E1, p. 10).

Nos momentos dos ensaios a interação era coletiva, mas sem deixar de se levar em consideração a *performance* individual dos músicos com seus instrumentos. Nesses momentos, por exemplo, seu Chico descreve: “o mestre viu que estou tocando e não estou dando conta, ele parava a Banda e ia lá perto de você ensinar. Ensinar aquela parte que você não estava dando conta perto de todo mundo. Os outros ficavam parados me ouvindo” (Seu Chico, E1, p. 14).

O músico deveria conseguir tocar sua parte e quando não conseguia, então, o maestro “chamava a atenção” e dizia: “-Você precisa estudar. Vai levar essa partitura para casa para estudar melhor essa parte” (Seu Sebastião, E2, p. 5). Como os músicos já sabiam ler música o que faltava, na concepção do Seu Sebastião,

era treino. Às vezes, em uma colcheia, semicolcheia e até uma fusa que não estava treinada naquele compasso. Então, a gente ia corrigir aquilo porque fusa, semifusa... quer dizer semifusa era rápida, rapidíssima. Então a gente errava mesmo, mas a gente levava para casa treinava aqueles momentos, aqueles compassos que tinha mais dificuldade. Dava certo levar pra casa, não era ruim não (Seu Sebastião, E1, p. 11).

Pode-se dizer que a Banda era um todo tocando, era o produto de um todo individual, pois quando “alguém errava ficava naquele bolo e dava tudo certo” (Seu Sebastião, E1, p. 11).

3.3 Divulgação e difusão pedagógico-musical

3.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade

Ao fazer parte de um projeto político-pedagógico, a Banda Municipal de Música quando criada já chega assumindo uma função que dela se esperava, já que iria “beneficiar enormemente” a cidade de Uberlândia, “emprestando mais brilhantismo a todas festividades”, bem como “mais alegria aos nossos jardins [...] que é o ponto principal onde se reúne a população nas noites frescas, para passear um pouco” (O Repórter, 21/12/1951).

O almoço oferecido pelo prefeito aos músicos e ao maestro no Bar da Mineira foi considerado pelos entrevistados como o “ponto alto da festa” (Seu Chico, E1, p. 7), não só por almoçarem com o prefeito e as autoridades públicas daquela época, mas também porque o Bar da Mineira “era um restaurante muito chique. Era um

restaurante freqüentado só por pessoas de alta roda” (E1, p. 48). Segundo o Seu Chico: “Eu passava lá na porta, mas entrar... não [...] Primeiro, eu não tinha condição e depois era caro. Era um restaurante e bar muito chique, e naquela época existia tudo isso. A divisão era assim: preto e branco, pobre e rico...” (Seu Chico, E1, p. 42).

Mas, mesmo dizendo que esse almoço “foi um acontecimento” para os músicos, Seu Chico acredita que, para o Seu Carlinhos, também um dos entrevistados, “não foi a mesma coisa porque ele não é preto, não. Mais claro, pele mais vistosa. Mas outros como o Nego Anísio, o Jarbas, esse do bombo, nós éramos pretos mesmo” (Seu Chico, E1, p. 47). Nesse momento, quando uma cidade que tinha o lado da rua em que negros e brancos transitavam em lados diferentes, os músicos junto com o maestro e autoridades da cidade sentam-se para comemorar a criação da Banda Municipal.

O estandarte da Banda teve sua benção na missa de ação de graças na Igreja Santa Terezinha, os músicos tocaram pelas principais ruas da cidade, tocou na retreta e depois a Banda visitou famílias importantes da cidade.

Por estar ligada à Prefeitura, o tratamento dado à Banda dependia bastante do prefeito em exercício. Segundo Seu Sebastião, a Banda funcionou muito tempo como foi criada, “mas com a vinda de outros prefeitos ela foi esfacelando... foi parando, chegou a ficar pequena” (E1, p. 15).

Não só a Banda ficava à mercê dos investimentos da Prefeitura, mas dependendo do prefeito em exercício, o maestro também corria risco de ser demitido. Seu Dimas conta que um dos prefeitos de Uberlândia, falou para o seu pai, maestro Barraca:

- É pra você entregar a chave da Banda. Ele disse: - Não, não. Eu fui convidado pelo Tubal, eu tenho um contrato de trabalho, eu tenho uma história. Não é assim não Seu Raul. Nem parece que o Sr. é administrador. Tem que ser com todas as formalidades. Aí ele ficou com medo, porque não tinha motivos. Ele queria botar o outro por causa de negócio de partido. O Tubal ainda estava aqui e era ainda muito forte, aí ele ficou com medo. Aí no dia do ensaio o cara fez um discurso, eu estava lá. Aí meu pai falou [para o maestro que ficaria no seu lugar]: - Olha, [...] eu era muito amigo do seu pai, mas não sabia que a sua intenção era tomar o meu lugar não. Mas, eu vou falar uma coisa para você, sob a sua regência eu não toco porque você não tem condição de me reger. Então, ele pegou a mochila dele e foi embora. Aí, depois do Raul, entrou um outro da UDN. Aí o meu pai falou: - Estou perdido, o Afrânio Rodrigues da Cunha. Ele falou: - Ô, Barraca eu não sou UDN, eu sou é amigo de

todo mundo, eu quero é fazer coisas para a cidade, e o que você quiser de música você me pede. Ele ia no coreto, batia palma. Vai entender o ser humano... (Seu Dimas, E1, p. 41).

A Banda estava a serviço da prefeitura e tocava bastante em inaugurações. Seu Sebastião conta que no dia da inauguração da “Banda dos Meninos” o prefeito Tubal Vilela

tinha construído aqui na cidade o serviço de água. Foi até uma coisa interessante! Naquele dia inaugurou as duas coisas: as bandas e a questão de água. Resultado: ele soltou a água na cidade, as ruas encheram de água, aquela coisa... [risos] desperdiçou muita água... e, ao mesmo tempo, as Bandas tocando.

Quer dizer, tinha a “Banda dos Meninos” e a Banda... Quer dizer, saíam a “[Banda] dos Adultos” tocando numa região e a “[Banda] dos Meninos” tocando em outra região da cidade. Aí depois eles marcaram uma hora e encontramos todos na praça. E lá, então, que houve essa fotografia das bandas (Seu Sebastião, E1, p. 1-2).

A relação com a política que a Banda estabelecia ultrapassava os limites da cidade, já que algumas vezes viajavam para outras cidades para tocar também em comícios de partidários do prefeito em exercício na cidade. Redes de sociabilidade eram, muitas vezes, estabelecidas pela Banda enquanto grupo, independentemente dos seus componentes, mas que estavam ligados aos interesses dos prefeitos e/ou da prefeitura da cidade.

3.3.2 O que era tocar ou ser músico na e da Banda Municipal?

Estar e tocar na Banda Municipal passa pelo prazer não só de tocar o instrumento, mas também de tocar em conjunto, sob o ponto de vista de que “o músico, sempre onde tem música ele está, ele vai e procura” (Seu Carlinhos, E1, p. 25).

Esse estar na Banda, “onde tem música”, implicava se associar a um grupo ou a uma “unidade que satisfaz[ja] seus interesses” (SIMMEL, 1983b, p. 166). Músicos que tinham interesses não só de estar em grupo, de continuar a aprender música, mas também de estar na Banda com tudo o que ela representava: ser e estar na sociedade como músico da Banda. Ser, portanto, reconhecido como “artista mesmo”. Isso porque:

Se você sai aí na rua tocando e qualquer coisa, ganha um aplauso, você fica feliz porque tem tudo isso. É uma engrenagem [risos]. O motivo principal mesmo é você gostar de música e, geralmente, todo mundo que está na Banda está porque gosta mesmo, não é só pelo dinheiro. O dinheiro é importante e faz falta mesmo, mas... Ninguém pode fazer nada de graça, mas não é só isso. É preciso que a pessoa goste de ser músico (Seu Chico, E1, p. 16).

A dedicação à Banda aparece quando os colaboradores discorrem sobre o prazer de tocar, de estar junto a outros músicos na cidade, além de ser um lugar onde se faziam amizades. Assim, a Banda servia para “se divertir, aprender a música” (Seu Sebastião, E2, p. 17).

De acordo com os relatos orais, os contatos estabelecidos na Banda faziam com que os músicos se sentissem “como uma família” e que a Banda fosse “um espaço acolhedor para o músico” (Seu Sebastião, E1, p. 4). Nesse tipo de experiência vivida na Banda “não havia polêmica. Sempre tinha amizade” (Seu Sebastião, E2, p. 5-6).

Acredita-se, no entanto, que os músicos preferem não relatar os conflitos e disputas entre eles. Salientam, em suas lembranças, “essa união” entre os músicos, pois

o músico é considerado irmão mesmo. Você está trabalhando junto, quando você sai você sente mais saudade ainda. Interessante, músico não briga. Eles não têm ranheta com ninguém, não tem nada disso. Toda vida foi assim. Na época que a gente tocava em baile aqui, tem aquela turma que tocava com a gente, tem outra turma que toca para lá. Quando se encontra é tudo assim... Ou quando precisa do outro para tocar. Aí vai toca e ganha o dele e não quer nem saber, ninguém fica com raiva, nem nada. É bom. É unido, são unidos. (Seu Gaspar, E1, p. 19)

No entanto, é possível ver que havia aqueles músicos que eram mais próximos uns dos outros e que mantinham, inclusive, uma relação fora da Banda. Eram aqueles que “tinham mais afinidade” (Seu Dimas, E1, p. 23) e que eram “colados mesmo” (Seu Gaspar, E1, p. 20). Relações que eram estendidas até suas famílias, quando conviviam em outros círculos que não só o dia-a-dia da Banda.

Aqueles músicos que não tinham uma relação muito próxima limitavam-se a conviver “só mesmo ali no meio musical” (Seu Carlinhos, E1, p. 69). No entanto, às vezes aconteciam encontros esporádicos e não planejados “em algum lugar, em um café, por exemplo” (Seu Sebastião, E2, p. 5).

Alguns músicos eram mais próximos do maestro, mas outros nem tanto. Os colaboradores desta pesquisa não quiseram falar sobre as divergências entre músicos e/ou maestro como, por exemplo:

Lilia: – E como era relação do Sr. com o maestro?

Seu Carlinhos - Tinha lá alguma diferença, às vezes, mas coisa... do ramo mesmo.

Lilia: - E essas diferenças eram em relação a quê?

Seu Carlinhos: - Às vezes, um maestro chamava a atenção, a gente, às vezes, achava que não tava errado... Então, tinha aquelas divergências (Seu Carlinhos, E1, p. 34-35).

Se as diferenças entre os músicos apareciam na relação estabelecida fora da Banda, quando se davam dentro da Banda essas diferenças estavam relacionadas, principalmente, ao próprio *métier* do músico na Banda. Quando se toca um instrumento, há sempre “um músico melhor que outro, tem sempre um que se sobressai mais do que o outro”. Sobressaem-se, principalmente, vendo o erro do outro músico, e dizem: “-Você errou. Isso é para você saber que ele está sabendo” [risos] (Seu Chico, E1, p. 34). Mas, na concepção do Seu Chico, aqueles músicos “mais fracos, que não são tão bons, também fazem falta à Banda” (Seu Chico, E1, p. 32).

Para o Seu Chico, tanto a Banda quanto o músico da Banda eram “muito bem aceitos nas praças e aonde quer que fossem tocar” (E1, p. 20). Para o Seu Gaspar, o músico “era bem considerado” e “era visado”. As pessoas na cidade diziam: “-Aquele lá toca, aquele lá faz isso... toca na Banda, toca na orquestra. Sempre tem disso. Falavam que tinham visto a gente tocar em tal lugar e que estava bom” (E1, p. 31).

O que era ser músico da Banda na cidade passava pela posição que cada um ocupava na sociedade. Seu Chico considera que o músico de Banda não tinha privilégios: “por ser músico, não. O único privilégio, quando muito, que poderia ter era assim: eu estou com o conjunto, mas eu conheço fulano, ele está na porta [de um clube] e tal, aí eu peço a ele para me dar uma canja, me ajudar. Ah, esse era o único jeito que tem para o músico entrar. Mas, pela porta... Fulano diz: - Eu sou músico. - Não, você não vai entrar” [risos] (E1, p. 20).

O músico não era visto de maneira “pejorativa, nem elogiado. Era uma coisa comum, era um cidadão comum. Apenas as pessoas admiravam ele enquanto estava apresentando lá na Banda. Não tinha nada especial” (Seu Sebastião, E2, p.

18-19). Se o Seu Sebastião levantou que o músico não tinha privilégios, o Seu Chico, como negro, revela outras facetas da posição dos músicos na cidade, dizendo:

Seu Chico: Socialmente era muito difícil [de uma forma contida]. Socialmente era muito difícil... [meio fechado].

Lilia: Vocês não tinham certa visibilidade por serem músicos?

Seu Chico: Não. Pra você ver, no Uberlândia Clube aqui, o músico para poder tocar no Uberlândia Clube não passava pela portaria, tinha uma outra entrada (Seu Chico, E1, p. 19).

No entanto, os músicos, mesmo sofrendo esse tipo de tratamento, quando estavam na Banda, enquanto grupo, não entravam por essa entrada secundária. A Banda sempre “passou pela porta da frente” (Seu Chico, E1, p. 19).

Enquanto grupo musical pode-se dizer que a Banda tinha seu reconhecimento na cidade, mas não os músicos fora da Banda, mesmo sendo eles detentores de um capital cultural que poderia diferenciá-los na cidade. Segundo Bourdieu (2004a) nem sempre o capital cultural vem acompanhado do capital social e que, por isso, nem sempre um capital cultural que é reconhecido também é aceito. No caso da Banda os músicos que eram negros não entravam em determinados ambientes em Uberlândia, mas se estivessem “com a Banda Municipal” aí sim, eles podiam entrar.

Segundo seu Chico: “os músicos era gente humilde”. Mas, salienta que entre eles “eram todos iguais”, mas que na cidade “tinha sim, diferenciação” (E1, p. 43). Já para o Seu Dimas, como filho do maestro e que era uma criança nessa época, os “filhos do Barraca eram todos artistas. E tudo “pixotada”, tudo criança. As pessoas ficavam maravilhadas. Menino tocar? Então, a gente era visto assim” (Seu Dimas, E1, p. 25).

Diante desses relatos fica claro que enquanto grupo musical a Banda era reconhecida na cidade, mas quando não estavam com a Banda os músicos sentiam-se vistos de acordo com suas condições sociais, econômicas, etárias e étnicas. Enquanto “músicos da Banda” sentiam-se reconhecidos.

3.3.3 O que era usar o uniforme da Banda na cidade?

Os uniformes dos músicos da Banda Municipal eram fornecidos pela prefeitura, que recebiam uniforme completo com exceção do sapato. Os uniformes deveriam ser usados somente durante as apresentações.

Os uniformes estavam, de alguma forma, na mira da imprensa local. Ao participar de um evento em comemoração ao jubileu de prata do Colégio Liceu de Uberlândia, o colunista do jornal *Correio de Uberlândia* menciona que “tivemos uma impressão deveras penosa”:

Podemos ver com um misto de dó e de admiração aqueles dedicados músicos executando suas peças, com o máximo de boa vontade, mas com uniformes que muito deixavam a desejar.

Venhamos e convenhamos que estando a Banda no coreto, tudo passa em branca nuvem. Mas num desfile, numa festa cívica, o garbo dos uniformes é nota complementar ao bom êxito.

Sem maldade ou espírito de ferir a quem quer que seja, achamos de nosso dever lembrar que os músicos precisam de um uniforme de gala, para esses dias.

A cidade deve a esses dedicados artistas, esse complemento que os ajudará na manifestação da arte que tão bem representam (*Correio de Uberlândia*, 31/10/1956).

Os uniformes da Banda foram destacados em outras oportunidades pela imprensa. Era imprescindível que esses uniformes estivessem em boas condições. Pode-se dizer que os uniformes identificavam tanto os músicos quanto a própria Banda Municipal enquanto grupo.

Dessa época, o Seu Chico descreve dois uniformes: o primeiro era um uniforme azul escuro, que tinha o boné e era “todo cheio de galões, essas coisas”. O segundo, foi da época do professor Antônio Melo, por volta de 1962 e 1963, que tinha também o boné, mas que tinha muito dourado: “ele punha na gente uns cordões amarelos e a gente ficava parecendo general mesmo” (Seu Chico, E1, p. 23).

O uniforme era um elemento importante de identificação na cidade e, portanto, sua utilização como “vestimenta apropriada é significativa, porque confere à cada Banda uma identidade que a torna única e reconhecível pela comunidade. Por outro lado, o uniforme iguala todos os componentes, separando o papel que o músico exerce no ritual, dos outros papéis que desempenha na vida cotidiana” (GRANJA, 1985, p. 93).

Para Carvalho (1997), os uniformes da banda “lembra o dos militares, usando, inclusive o quepe e, algumas vezes, até com insígnias” (p. 234-235). No caso da Banda Municipal de Uberlândia isso não era diferente, como, por exemplo, na inauguração da Banda Juvenil, a “Banda dos Meninos” se diferenciava da “Banda dos Adultos” pelos distintivos nos quepes, que eram diferentes (ver Figura 7 e 8).



Figura 7– Detalhe A da Figura 4 (ver p. 96).



Figura 8 – Detalhe B da Figura 4 (ver p. 96).

Sem dúvida, apesar de o uniforme conferir à Banda uma identidade enquanto grupo, os usos que cada um fazia do uniforme estavam associados com a forma como se sentiam vistos na e pela cidade. Mas, Seu Chico acredita que as pessoas “não reconheciam o uniforme”. Não sabiam que aquele era o uniforme da Banda. Como isso não acontecia, Seu Chico diz que se “aproveitava muito disso”. Ele conta:

Seu Chico: A única coisa que eu aproveitei muito do uniforme era vendo futebol. [...] Quando tinha futebol no [Estádio] Juca Ribeiro eu vestia o uniforme e ia lá e não pagava [muitas risadas].

Lilia: [brincando com ele] No Uberlândia Clube o senhor não entrava, mas no futebol...

Seu Chico: [rindo] No Uberlândia Clube não, mas no futebol... eles pensavam que eu era um militar, por causa do uniforme. Mas isso não era só eu não, muitos faziam isso. A gente copia do outro, mas eu aproveitei muito [risos] (Seu Chico, E1, p. 23).

Os músicos eram reconhecidos na cidade nem tanto como músicos, mas como um grupo musical. Pensando como Bourdieu (1987), a cidade já tinha legitimado a Banda Municipal, bem como suas práticas tanto de produção quanto de divulgação musicais. Ao trazer consigo as tradições das bandas e suas funções na cidade e por ser dotada de “distinções culturalmente pertinentes”, a Banda, em seu “campo social”, é dotada de valor que lhes confere “marca de distinção” (p. 109). Nesse sentido, a distinção tem como base “mecanismos de diferenciação”, que,

ligados à “esfera cultural”, são atribuídos pela cidade à Banda Municipal de Uberlândia.

3.3.4 Apresentações musicais

A Banda esteve ligada a vários momentos e acontecimentos da cidade. Sua presença era requisitada para tocar e “abrilhantar” (O Repórter, 29/03/1958) os momentos festivos. Essa presença se dava nas cerimônias públicas promovidas pelo poder municipal, em eventos e festividades cívicas locais como “Semana da Pátria” (Correio de Uberlândia, 31/08/1952), em acontecimentos esportivos como a “Corrida de Bicicletas” (Repórter, 29/03/1958), jogos de futebol e outras competições como a de natação, em inaugurações (Correio de Uberlândia, 12/08/1952) e em formaturas em várias escolas da cidade. Além das participações semanais no coreto das praças da República e na Praça da Independência (Correio de Uberlândia, 31/10/1956; 06/08/1957; O Repórter 07/04/1962; 10/08/1963), bem como em comícios políticos.

Os locais que a Banda tocava estavam associados diretamente à atividade que seria realizada: nos locais das muitas inaugurações, no aeroporto e na estação ferroviária, na chegada de autoridades à cidade, nas atividades cívicas desfilava pela cidade, além, é claro, no coreto da praça, animando as noites de domingo.

A prefeitura e o maestro eram responsáveis por organizar quando e onde a Banda faria as apresentações, já que os músicos não tomavam parte nessa decisão. Também tocavam em escolas, aniversários de pessoas influentes na cidade. Mas, a atuação da Banda Municipal na cidade esteve sempre associada às retretas realizadas aos domingos na praça e aos momentos cívicos e datas comemorativas na cidade, como as alvoradas.

A alvorada era um anúncio das atividades festivas da cidade naquele dia. Aconteciam em datas, como o aniversário da cidade, em 31 de agosto, bem como em comemoração ao aniversário de alguns políticos, como o prefeito. Essas alvoradas eram realizadas ao “amanhecer, lá pelas 4 horas da manhã... na alvorada mesmo”. Seu Dimas exemplifica:

Então, vamos supor: amanhã é dia cívico, 7 de setembro, a Banda vai fazer a primeira apresentação em alvorada. Então, 4 da manhã, todo mundo na sede da Banda. Então, a gente se encontrava

e lá pelas 4:30, saía a pé tocando pela cidade, acordando o pessoal. Era o prenúncio do 7 de setembro (Seu Dimas, E1, p. 22).

Muitas vezes, a alvorada, em vez de ser feita caminhando e/ou marchando pelas ruas da cidade, os músicos subiam na carroceria de um caminhão e saíam tocando pela cidade. Era comum a presença do fogueteiro, que era o único que mexia e soltava os fogos para os políticos de Uberlândia. Só ele que sabia manejar, manipular a coisa” (E1, p. 7).

A presença do fogueteiro, bem como a prática de soltar fogos quando a Banda tocava só foi detectada a partir de uma foto (Figura 9), quando perguntava quem era aquela pessoa que estava junto com os músicos da Banda, por que estava vestido com uma roupa diferente do uniforme que os músicos usavam.



Figura 9 – Detalhe C da Figura 4 (ver p. 96).

A Banda, caminhando e marchando pelas ruas da cidade, era um acontecimento recorrente na cidade. Isso acontecia tanto nas madrugadas, nas alvoradas, como quando se desfilava pelas ruas. O percurso da Banda realizado do Mercado Público, onde estava localizada sua sede, até a Praça Tubal Vilela é muito lembrado pelas pessoas da cidade e pelos músicos: “nós saíamos tocando assim... e ficava cheio de crianças, as donas-de-casa, as empregadas deles acompanhavam os meninos até chegar na praça... no coreto. Era animado, um negócio diferente. Tem dia que eu lembro disso. É tão bom (Seu Gaspar, E1, p. 4).

As retretas da Banda no coreto da cidade realizadas aos domingos estão também na memória coletiva das pessoas. Tanto os músicos que tocavam na Banda quanto as pessoas que iam para a praça conversar, namorar, rever os amigos trazem à tona lembranças associadas à presença da Banda no coreto da praça.⁵² As apresentações da Banda no coreto da cidade são relembradas pelos colaboradores da pesquisa e estão associadas, principalmente, ao domingo, às idas ao cinema e ao footing realizado na principal rua da cidade.

⁵² Nas décadas de 1940 e 1950 tinha os coretos da Praça Independência (hoje, Praça Clarimundo Carneiro) e da Praça da República (hoje, Praça Tubal Vilela).

O coreto da Praça da República⁵³ ficava no centro da praça, que era o ponto de encontro das pessoas da cidade. Enquanto a Banda tocava as pessoas continuavam o seu footing na praça.

Depois de uma temporada sem realizar as retretas na praça apareceu nos jornais que:

Felizmente para gáudio das pessoas humildes, as quais só podem se divertir gratuitamente, a Banda Municipal iniciou novamente as retretas na Praça Tubal Vilela tornando mais alegre e movimentada a cidade nas noites dominicais.

Esperamos que ela continue, mas sugerimos também aumentar o tempo e os números musicais, que demasiado curtos (O Repórter, 12/06/1961).

As apresentações da Banda aconteciam aos domingos no coreto das 19 às 21 horas, sendo que “podia contar que o pessoal estava todo ali no coreto, ali em volta da praça andando para ouvir a Banda tocar” (Eurípedes, E1, p. 4).

Essas participações semanais da Banda estão relatadas, muitas vezes com detalhes, pelos cronistas nos jornais. No relato a seguir é exposto o entorno das apresentações na Banda, bem como a descrição da movimentação das pessoas, principalmente das crianças nessas apresentações:

Talvez sejam as crianças os maiores da nossa banda de música, pois as noitadas domingueiras no coreto da praça da República, são essencialmente infantis, isto é, se tornaram um ponto preferido da criançada.

Quem for aquele local, encontrará uma multidão nos domingos à noite, infantil, se expandindo alegremente, executando suas danças, confraternizando-se ao som das marchas e dos dobrados (Correio de Uberlândia, 31/10/56).

[...] A praça, aos domingos, sempre regorgita. Parece uma feira noturna onde transitam quase que só crianças. E elas cantam e pulam sob os olhos dos pais que parecem outras crianças encantadas com as fadinhas que são seus filhinhos (O Repórter, 07/04/1962).

O movimento das pessoas da cidade para assistir a Banda tocar aos domingos na praça trazia à tona reminiscências dos colonistas locais como, por exemplo:

⁵³ Quando a Praça da República foi reformada, no final da década de 1950, esse coreto foi substituído por uma concha acústica.

Quem, aos domingos não vai assistir, a banda Municipal de Uberlândia, tocar na praça?

Quem não relembra a sua mocidade quando escuta aquela música, que nos leva a um passado distante?

Ao escutar uma banda de música lembro-me do tempo de menino do interior, a correr descalço ouvindo enlevado aquela música tão vibrante sentia um desejo enorme de ser músico, de desvendar aqueles segredos que na minha mente infantil formavam-se a respeito das notas musicais.

Mas o tempo passa célere, já não ando descalço, já não corro atrás de bandas que por mim passam, mas ainda as escuto com o mesmo enlevo de minha meninice e recordo-me de tempos aureos, recordo-me ainda das quermesses, dos leilões das festas religiosas, dos gritos do leiloeiro, tudo isso acompanhado pela Banda Municipal do lugarejo onde morava, lembro-me também dos namorados que de mãos dadas escutavam aquelas músicas marciais e trocavam olhares apaixonados (Repórter, 10/08/1963).

Essas referências sugerem relações estabelecidas entre a Banda de Música Municipal e a comunidade local. Quando a Banda deixou, por algum tempo, de realizar retretas na praça da cidade, essa ausência não passou despercebida aos jornais, e é assim comentada:

Onde está a Banda Municipal? As crianças, os adultos, enfim todos que apreciam, aquelas músicas agradáveis que a Banda Municipal apresenta em público, todos os domingos, no coreto da praça da Republica, pois, já, há vários domingos que, ela, a "gostosa bandinha" não aparece para divertir o povo que se reúne naquela praça. É preciso voltar a banda para que as crianças sintam mais felizes, porque pulam, cantam, brincam, dançam, ao som das belas e alegres músicas... para que os adultos se divirtam também, e esqueçam as "tribulações" da vida [...] pelo menos aos domingos! (Correio de Uberlândia, 06/08/57).

A praça era um lugar onde se ouvia a Banda, e era um dos principais lugares de encontro da cidade. As pessoas se preparavam para ir à praça. Isso se via quando as pessoas vestiam suas "roupas de domingo", que eram roupas de ir à Igreja: "Eram roupas de ver Deus" (Maria Helena, E1, p. 14-15). Isso quer dizer que a roupa ficava guardada e usada para ir à Igreja e para "passear lá na praça com as crianças" (Maria Helena, E1, p. 15).

A Banda Municipal, tocando na praça aos domingos, está na memória coletiva das pessoas. Os colaboradores contam sobre as noites de domingo em que a Banda Municipal de Música tocava na praça central da cidade. Cada um conta essa cena de forma diferente como mostram os dois exemplos a seguir:

D. Francisca: As pessoas gostavam mais das retretas da Banda tocando no jardim aos domingos. A criançada, então, adorava. Ia para o coreto e a meninada ficava pulando, dançando, brincando em volta, né? Então, todo mundo adorava. Também em datas comemorativas, por exemplo, feriado tinha retreta e todo mundo acordava com a Banda (D. Francisca, E1, p. 12).

Maria Helena: Vou te explicar. Chamava Praça da República [hoje, Praça Tubal Vilela], tinha uma fonte luminosa, mais pra frente, mais pro lado da Floriano Peixoto tinha o coreto. E tinha diversos lugares para o pessoal andar, passear e a Banda ia tocar lá naquele coreto. Isso antes, há muitos anos. Aí depois, quando resolveram reformar, eu não me lembro qual o prefeito que arrumou a praça, tem muitos anos também, o nome passou para praça Tubal Vilela. Mas, acabaram com a Praça da República e tudo, tiraram o coreto... Tinha uma fonte muito bonita, sonora, quase chegando lá na Floriano Peixoto, só que essa fonte acabou, não sei porquê, não funciona mais, tinha diversos lagos assim. Colocaram aquele busto do Juscelino Kubitschek lá, mas mudou tudo. Eram bancos, assim, aqueles bancos, aqueles bancos comuns de jardim, aí puseram aqueles bancos inteirinhos assim, inteirinhos. Aí ficou assim e a Banda passou a tocar no coreto da praça, lá onde é o Museu hoje [Praça Clarimundo Carneiro] até terminar a Praça Tubal Vilela que plantaram árvores e tudo muito pequenininho, tinha muito sol, muita coisa. E aí ficou, fizeram a concha acústica. Aí depois que estava tudo pronto a Banda passou a ir tocar lá todo o domingo (Maria Helena, E1, p. 13-14).

Assim como os que freqüentavam a praça os músicos também se lembram das apresentações da Banda:

Se fazia retretas todos os domingos. Não tinha televisão e o rádio era pouco. Então, se fazia retretas todos os domingos na praça, e com um número bem expressivo de pessoas pra assistir, na Praça Tubal Vilela. Não é essa aí, era diferente, tinha um coreto grande e a gente ia pra lá todos os domingos tocar [risos] (Seu Chico, E1, p. 6).

Durante a apresentação da Banda no coreto, os músicos tinham um intervalo de 15 minutos e, nesses intervalos, Seu Carlinhos descia e brincava com sua filha. Já Seu Dimas, que começou a tocar na Banda ainda criança, conta que, durante esse intervalo, “saía pra conversar com as meninas e com o povo” (Seu Dimas, E1, p. 34).

O jornal *O Repórter* noticiava as apresentações da Banda na praça, sendo que, muitas vezes, os colunistas se detinham em mostrar as variadas reações das pessoas à Banda, como, por exemplo,

Ontem à noite, no coreto da Praça da República, a Banda de Música realizou uma retreta com o seu garbo e correção e que já se

habitaram os habitantes da cidade nos aplausos que nunca são regateados.[...]

A Praça da República ficou repleta de espectadores aglomerando-se o povo ao redor do coreto, vendo-se muitos amigos e discípulos do venerando musicista, que além dos meritos artísticos, é também um chefe de família exemplar, um cidadão benquisto por todos, que trabalhou honestamente pelo desenvolvimento da cidade na frente de uma indústria mantida há cerca de quatro decênios. A cada número executado pela banda seguiam-se aplausos não só por que a interpretação satisfazia aos mais exigentes como ainda porque representava a consagração aos atributos que distinguem o Sr. Vitor Melazo no circuito da sua arte (O Repórter, 23/11/1953).

Em nenhum momento houve alguma menção de que outros grupos ou conjuntos musicais, que não fosse a Banda, tocavam no coreto da praça. O coreto da praça “era só da Banda” (Seu Carlinhos, E1, p. 65).

Alves, J. (2004), que estudou as transformações da praça Tubal Vilela em sua estrutura física, nos movimentos políticos, sociais e culturais que a tiveram como palco, mostra que, além da Banda, autoridades discursavam no coreto, mas que os vários “eventos aconteciam ao redor do coreto” (p. 89).



Figura 10 – Coreto da Praça da República, demolido na década de 1950, quando a praça foi reformada. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).

Sem dúvida, o coreto “era o lugar da Banda” (Seu Nelson, E1, p. 30). Subir a escada (ver Figura 10) e estar no coreto distinguia a Banda e a “elevava” perante os olhos dos freqüentadores da praça. Naquele momento, em uma cidade tão separada, onde negros e brancos tomavam lugares diferenciados na praça, ao redor do coreto, os músicos sentiam-se como “os donos da festa” quando “ficava todo mundo ali junto. Misturava ali.

Era uma festa para todo mundo” (Seu Nelson Gardellari, E1, p. 30). (Figura 11).



Figura 11 – Coreto da Praça da República, início da década de 1940. Negros e brancos ocupando espaços diferentes na praça. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).

PRIMEIRO INTERLÚDIO

A Banda Municipal de Uberlândia foi criada a partir de um projeto político e educativo para a cidade. Os jornais já reclamavam sua presença nas solenidades locais, nas festividades cívicas, além de já ter o seu palco, o coreto da cidade, pronto para recebê-la.

A criação de uma banda estava ligada ao ideário do progresso, já que “uma cidade que progride” tinha a sua banda de música. Uma banda de música estava também ligada aos “divertimentos públicos” e era um elemento de lazer para as pessoas da cidade, onde se dizia que: “só aqueles que possuem o ‘vil metal’ podem participar das programações dos clubes e frequentar os cinemas” (O Repórter, 12/06/1961).

Pode-se afirmar que, ao fazer parte de um projeto político-educativo, a Banda já chega à cidade com as credenciais que a reconheciam e que, ao mesmo tempo, já determinava qual espaço, qual o lugar, enquanto grupo musical, ela teria na cidade.

Enquanto um projeto político, desde o início da década de 1940, a presença de uma banda estava associada não só “à altura do progresso da cidade” (O Repórter, 09/04/1940), mas também à banda como sendo um bem coletivo. Enquanto projeto pedagógico, a Banda instituiu um lugar de formação musical na cidade que ficaria a cargo da Escola da Banda que, por sua vez, serviria para “estimular os que quisessem aprender música” (O Repórter, 21/12/1951).

Enquanto grupo musical instituído pela prefeitura da cidade, a Banda esteve ligada aos momentos de sociabilidade pública estabelecida na praça da cidade, que era o lugar de encontro da população local nas noites de domingo. Seu repertório eram a trilha sonora desses encontros domingueiros e faziam parte do cenário de sociabilidade que se estabelecia na praça ao redor do coreto.

Se, por um lado, a Banda já chega com um papel pré-estabelecido na cidade, por outro, esse grupo também cria um espaço em que os músicos se tornavam reconhecidos. Tocar na Banda rendia aos músicos interações pedagógico-musicais que lhes possibilitava estabelecer outras redes de sociabilidade, as quais eram importantes para que fossem abrindo outros espaços de atuação músico-profissional na cidade.

O projeto pedagógico-musical da Banda Municipal estava ligado à Escola da

Banda e à formação musical concretizada na criação da “Banda dos Meninos”. Enquanto escola, a Banda Municipal mantinha um espaço organizado para se ensinar/aprender música, mas uma aprendizagem voltada para a formação de músicos que, depois de um tempo, passariam a fazer parte da Banda.

Com uma produção pedagógico-musical voltada, essencialmente, para a formação de novos músicos para a Banda, as práticas estavam voltadas para ensinar a ler música e tocar um instrumento, focos principais de se ensinar/aprender música na Escola da Banda.

A “Banda dos Meninos” foi uma ação concreta no sentido da organização pedagógica da Banda. Pode ser considerada como uma etapa inicial daqueles músicos, que passariam a fazer parte da Banda Municipal, que era a “Banda dos mais Velhos” (Seu Dimas, E1, p. 15). Portanto, era um projeto que tinha como foco crianças e jovens, já que, para o maestro Barraca, “era necessário deixar as crianças tomar conhecimento desse tipo de música, porque senão essa cultura musical de banda ia desaparecer” (Seu Dimas, E1, p. 15).

Para pensar na sociabilidade pedagógico-musical é importante que se volte o olhar para os tipos de interações que eram estabelecidas entre os componentes da Banda. Pode-se dizer que o maestro ocupava uma “posição estratégica” (BOURDIEU, 2004a) na Banda. Era o responsável por ensinar música na Escola da Banda, por escolher e ensaiar o repertório. Era também o elo entre a Prefeitura e os músicos. Relação que, nos relatos orais, esteve entremeada de silêncios e com pouca disposição de revelá-la por parte dos entrevistados.

Enquanto sociabilidade pedagógico-musical é possível detectar que o ensino/aprendizagem de um instrumento pelos músicos da Banda era um momento de interação estabelecido no âmbito da Escola da Banda focada no ensinar a ler música e a tocar o instrumento.

Começar a aprender música possibilitava a aproximação entre vizinhos, e fazia com que crianças e jovens fossem para o espaço da Escola da Banda dividir momentos de ensino/aprendizagem musicais. Apesar de essa aproximação coletiva ocorrer nesse espaço, o conteúdo dessas interações é, em sua essência, voltado para a aprendizagem individual: ler música no “Bona”, por exemplo, ou passar as lições dos métodos dos instrumentos para o maestro Barraca.

Mesmo nos ensaios da Banda quando todos os músicos se reuniam para preparar o repertório das apresentações, o foco estava em como o músico afinava o

seu instrumento, como ele estava tocando sua parte do arranjo. Eram momentos de aprendizagem individual dentro de um momento coletivo de aprendizagem. Isto é, mesmo em um momento como o ensaio, que prima por uma prática de ensino/aprendizagem coletiva, a atenção estava na execução individual dos músicos. É claro que existiam os momentos em que, segundo Seu Sebastião, era “tudo um bolo” (E1, p. 11), ou, segundo Seu Chico, alguns músicos estavam na Banda “para acompanhar os outros” (E1, p. 14).

Pensar em uma sociabilidade pedagógico-musical estabelecida no âmbito da Banda de Música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960 é entrever um grupo musical em uma sociabilidade que é interna, mas que também é externa. Interna quando se organiza em torno dos seus afazeres cotidianos, dos ensaios do repertório, das suas aulas de teoria musical. Envolvidos em suas relações de aproximação e de afastamento (BOZON, 1984) dentro da própria Banda, os músicos iam construindo possibilidades de convivências externas à Banda. Externa também quando, enquanto grupo musical, a Banda se envolve nas muitas atividades coletivas da cidade. Ao ser um grupo direcionado para o bem-estar e o lazer coletivo, a sociabilidade pedagógico-musical se sustenta, principalmente, no estar e o ser músico na/da Banda. Uma sociabilidade que se distingue pelo sentimento de pertencimento a um grupo musical, a Banda, mas também a uma Banda que pertence a uma cidade.

CAPÍTULO 4 A AULA PARTICULAR DE MÚSICA

Especialmente nas décadas de 1940 e 1950, a aula particular de música era um espaço privilegiado de interação pedagógico-musical em Uberlândia. Voltada para a prática e o ensino/estudo do instrumento, esse tipo de aula era oferecido por alguns professores de música que, aos poucos, vão aumentando na cidade. Os professores ministravam aulas, sobretudo de piano, acordeom e canto. Mas também, tinha um ou outro professor que ministrava aula de violão, instrumentos de sopro e violino.

Vários professores foram identificados nos depoimentos orais e fontes escritas consultadas. O professor Inocêncio Rocha, natural da Bahia, dava aulas de piano e manteve “uma Banda Nova União Operária, de 1926 a 1930” (PEREIRA, 1989); D. Amanda Teixeira deu aulas de piano durante muitos anos e para vários alunos na cidade; professor Salvador de Lucca, que vinha de Uberaba, dava aulas de piano; o professor Carlos Alberto Alcântara foi criador da Orquestra Tapajós; professor Barraca, que também era maestro da Banda Municipal; professor Antônio Melo que, além de contramestre da Banda Municipal e regente da Banda Lira Feminina Uberlandense, era professor particular de vários instrumentos; D. Alfredina Rezende, professora de piano e de música em escolas da cidade; D. Adélia França, que deu aulas particulares de piano durante cerca de 60 anos; os professores de acordeom, Professor Lélío Clélío, professor Pereirinha, professor Hamilton Silva, e, além destes, D. Cora Pavan Capparelli, Irene Bernardes e Lucy Santa Cecília, professoras de piano, dentre outros.

Visualizar esse tipo de aula de música como um espaço de sociabilidade pedagógico-musical é estar atento ao que é peculiar a esse espaço: Como se estabelecia a relação do professor/aluno nesse espaço? Que idéias pedagógico-musicais permeavam práticas de ensinar/aprender música na aula particular nessa época? Que tipo de sociabilidade estava envolvida na interação professor/aluno/aula particular de música?

A sociabilidade pedagógico-musical estabelecida na e através da aula particular de música é estudada, neste capítulo, basicamente, a partir dos relatos orais de alunos e professores, bem como de alunos que, ainda estudantes de música, atuaram como professores. As vozes e as idéias de alguns professores que não quiseram participar da pesquisa ou que já faleceram acabaram sendo ouvidas

nos depoimentos e lembranças de seus alunos.

4.1 Organização e estrutura

4.1.1 Os professores particulares de música na cidade

Os professores particulares, em sua grande maioria, não tinham diploma nem como músicos e nem como professores de música. Eram professores que tinham formação musical variada. Alguns tinham uma formação musical específica adquirida fora da cidade. Outros eram alunos que estudavam com professores particulares e passavam a dar aulas, ou músicos que aprendiam a tocar seus instrumentos na família, com vizinhos, nos conjuntos de bailes, no circo. Além disso, tinha aqueles professores que eram músicos que tocavam na Banda Municipal ou em festas e clubes da cidade. Também apareciam professores que eram itinerantes que “vinham avulso para isso” (Prof. Pereirinha, E1, p. 9). Esses professores iam e vinham, “mas como o povo não tinha fé... iam embora” (Prof. Pereirinha, E2, p. 13).

As relações estabelecidas entre professor/aluno na aula particular de música, muitas vezes duravam longos períodos. Como não se tinha a idéia da formatura e nem um momento no qual se “terminava os estudos”, os alunos estudavam muito tempo como seus professores de música.

Também havia aqueles alunos que estudavam com um professor durante algum tempo e depois mudavam, ou, outras vezes, deixavam de estudar música. D. Adélia pondera: “nem todos alunos têm aquele ideal de estudar mesmo, de modo que eu tinha muitos alunos, mas nem todos continuavam. Muitos paravam” (D. Adélia, E1, p.18). Mas, mesmo assim, e “apesar de não ser formada”, D. Adélia não tinha horário disponível (E1, p. 20). O professor Pereirinha revelou ter “uns 30, 40 alunos”, por isso não podia aceitar mais alunos: “Tinha alunos de Goiás que deixavam a família para vir estudar comigo aqui. [...] Eu não dava conta nem da metade dos alunos” (Prof. Pereirinha, p. 2, 10).

Em Uberlândia faltavam professores de percussão, de contrabaixo e de cordas. Quando alunos queriam estudar esses instrumentos, ou estudavam sozinhos, ou tinham aulas com professores que não, necessariamente, tocavam aquele instrumento. Seu Alfredo Tucci, que tocou contrabaixo no Conjunto Orquestral do Liceu, estudou com o maestro Barraca e depois com o maestro

Antônio Melo. Com o maestro Barraca ele teria estudado “só música”, pois naquele tempo ninguém tocava o contrabaixo na cidade. Estudar música sob essa perspectiva tinha a ver com o conhecer as claves, leitura e divisão musicais. Seu Alfredo Tucci menciona que o professor Antônio de Melo “ainda tentou me [lhe] ensinar, tanto que ele começou a tocar [o contrabaixo]” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 20-21).

O professor Antônio Melo, como músico de banda, conhecia e tocava vários instrumentos. Ele era um professor que dava aulas particulares de vários instrumentos e tinha domínio das várias claves, transposição, e era considerado um professor “muito versátil”, por dar aulas de vários instrumentos, embora tocasse “o trombone, o violão e o bandolim” (Neusa, E1, p. 1).

Apesar de alguns professores como Lélío Clélio, professor Pereirinha e professor Hamilton Silva se organizarem em “escolas de acordeom”, o ensino ministrado não era diferente, no que se refere aos conteúdos, daquele que os professores ministravam em suas casas.

4.1.2 Os alunos que estudavam música particular

Quem estudava música particular na cidade eram pessoas que podiam pagar a aula e que podiam adquirir o instrumento. O professor Pereirinha conta que seus alunos “eram de famílias ricas. Eram os filhos de autoridades como: juiz de paz, advogado, diretor de banco, filho de professor. Era uma classe muito alta” (E1, p. 9).

Porém, isso não significava que apenas pessoas da classe mais abastada estudassem música, muitas vezes, estudavam música pessoas de prestígio na cidade que não eram “ricas nem nada, mas pessoas que tinham mais era nome” (Maria Helena, E1, p. 25).

Estudar música fazia parte do que Bourdieu (2004a) chama de um capital cultural, que à medida que o conhecimento musical manifestado sob a forma de executar um instrumento é percebido, lhe é dado valor e é reconhecido pelos agentes sociais que vivem na cidade torna-se em capital simbólico. Nesse sentido, tocar um instrumento musical traz consigo as “marcas da distinção” (BOURDIEU, 1987, p. 14) não só enquanto um bem cultural, mas também “simboliza a posição” que cada agente ocupa na estrutura social (p. 16).

Segundo Bozon,

o instrumento exprime o estilo de vida e de contato com o outro que o possui ou que se deseja possuir, em suma uma estratégia social (sociável) seguida pelo grupo. A apreensão que os agentes têm do valor simbólico dos instrumentos musicais (resultado de uma história social incorporada) permite-lhes atribuir a estes um nível social, definindo essencialmente pelas formas de sociabilidade das quais o instrumento pode ter suporte” (BOZON, 2000, p. 150).

Nesse sentido, aprender música, na visão de uma das alunas colaboradoras, nessa época “era moda”, isto é, “fazia parte de uma certa classe social” (Geralda, E1, p. 13). Estudar música “fazia parte da educação das mocinhas” (Geralda, E2, p. 4). Maria Helena conta que

era normal, era de bom tom, que as moças fossem prendadas, que tocassem piano, soubessem bordar, essas coisas assim. Falar uma língua estrangeira, melhor ainda. E que eu me lembre era isso, onde muita criança, muita moça, e rapaz também, mas mais moças aprendiam... porque havia um certo preconceito de moço que tocava piano. Sabe, falavam que isso não era instrumento de homem, não sei o quê... Já não era a mesma coisa referente ao acordeom (Maria Helena, E1, p. 57).

Mas as moças também estudavam outros instrumentos que, segundo Neusa, como seu pai era “muito fissurado em música”, contratou o Seu Antônio Melo para dar aulas para ela, seu irmão e sua prima: “Eu fiquei estudando acordeom com ele, meu irmão trompete, e essa minha prima bandolim. [...] Como ele ia dar aula de trompete para o meu irmão, e eu era muito curiosa com instrumento musical, eu comecei a aprender o trompete também” (Neusa, E1, p. 1, 2).

Apesar das mulheres tocarem outros instrumentos o piano era o preferido. Era considerado “o fino da bossa!”. Segundo Geralda, “era chique tocar piano. As mocinhas tocavam piano”. Já agora o acordeom era considerado mais ou menos adequado às mulheres enquanto que o violão “era instrumento de boêmio” (Geralda, E2, p. 36). Outras entrevistadas afirmaram que apesar do acordeom “também ser um instrumento muito bem vindo, ele era considerado secundário ao piano” (Maria Helena, E1, p. 57) e que o acordeom não era considerado um instrumento “classe A” (Maria A. Garcia, E1, p. 14). Nesse sentido, Bozon (2000) afirma que a escolha de um instrumento é “a ocasião para os diversos grupos manifestarem suas diferenças, seus pertencimentos e suas aspirações sociais” (p. 150).

Já quando se tratava de aprender o canto, Maria A. Garcia conta que seu pai não queria que ela aprendesse porque “achava que ia ser cantora popular. [...]

Depois ele aceitou, mas ele gostava mesmo era que tocasse acordeom, mas o canto ele não gostava!” (E1, p. 3-4).

Há, sem dúvida, a atribuição social do piano e do acordeom como sendo instrumentos para mulheres. Estudar um ou outro não era somente uma questão de gênero, mas também de poder aquisitivo. A escolha do instrumento colocava em evidência quem era quem na cidade.

Mas, o estudo de um instrumento também tinha a ver com a presença de professores disponíveis na cidade que acabaram dando destaque a um dos instrumentos como é o caso do acordeom:

foi uma época que teve muita fama, a questão do acordeom. Porque tinha aqui o professor Lélío Clélío que montou uma escola de acordeom, e ele era um entusiasta do Mário Zan, que era a questão de acordeom... Eu me lembro dele como seu Lélío e ele era muito entusiasta. Fazia show com os acordeonistas, apresentações... e a minha cunhada fez parte (Seu Pedrinho, E1, p. 4).

Como alguns instrumentos eram mais caros do que outros muitos alunos, mesmo querendo tocar piano optavam pelo acordeom, que tinha preço mais acessível para as famílias. Poder adquirir o instrumento era muito importante para se estudar um ou outro instrumento. Vanilda, por exemplo, iniciou seus estudos de música tocando acordeom porque não podia ter um piano.

Sendo assim, as oportunidades eram bastante restritas a quem não pudesse pagar a aula de música e/ou comprar o instrumento. Mas, segundo Geralda, era possível estudar também com as bolsas de estudo, principalmente, uma pessoa “muito talentosa ou que tivesse muita facilidade” (Geralda, E2, p. 13).

D. Francisca, que trabalhava e que tinha bolsa de estudo para estudar no Colégio Estadual, conta que sempre gostou de música e que “curtia muito a aula da professora de música, a D. Alfredina”. Reconhecendo o seu empenho e seu gosto em relação a música, D. Alfredina, se ofereceu para dar-lhe aulas particulares de piano:

Não sei quanto ela cobrava, mas era caro. Só estudava quem tinha posses mesmo. A D. Alfredina me ofereceu música gratuita... nem pensar de ter piano: - Você vem, eu marco horário para você aqui no hotel, eu posso te dar aula. Ela me adorava porque eu me interessava muito pelas aulas dela [no Colégio Estadual], prestava muita atenção, fazia perguntas e tudo. Ela me adorava. Aí um dia ela me convidou para ir até a casa dela. Eu me lembro... porque ela morava no hotel. Eu me lembro direitinho que eu cheguei com umas

florzinhas para ela e ela me serviu um lanche e depois ela me ofereceu... Quando ela me convidou para ir a casa dela, ela não tinha falado nada de aula para mim. Aí, depois que ela me falou que, se eu quisesse estudar com ela, não iria cobrar nada. Bastava que eu fosse lá e marcasse um horário no hotel. [...] Mas, eu estudava de manhã no Colégio Estadual e na parte da tarde eu trabalhava como empregada doméstica... [...] Depois não pude nem continuar estudando: exatamente por problema de família. Parei os meus estudos por aí (D. Francisca, E1, p. 3-4).

Alguns alunos que estudavam música com professores particulares, com o tempo, deixavam e decidiam-se por uma formação musical fora de Uberlândia como, por exemplo, D. Cora, foi estudar no Conservatório Musical e Dramático de São Paulo; Leida Siqueira de Assis foi para Belo Horizonte estudar canto; Terezinha Margonari estudava com Guilherme Fontainha em São Paulo. Outras alunas iam para Uberaba ter aulas com o professor Alberto Frateschi.

Estudar música também tinha a ver com as experiências familiares. Geralda conta que a mãe gostava muito de cantar dentro de casa e que o pai era folião de carnaval, uma família “muito musical, muito festeira” e isso marcou muito sua vida (E1, p. 4, 22). D. Cora freqüentava os saraus da cidade, ouvia discos dos grandes sopranos do mundo, porque seu pai colecionava discos de ópera (E1, p. 7). Vanilda almoçava sempre ao som de música. Esperava o pai chegar e ele escolhia a música, “música para o almoço” (E2, p. 2). D. Maria A. Borges, que era filha de uma pianista de Uberlândia que tocava nos filmes do cinema mudo na cidade, lembra que nasceu praticamente escutando música, porque a mãe era pianista no rádio e tinha sempre uma pessoa que a procurava para ensaiar: um cantor que vinha de fora, uma orquestra, um instrumentista. Então, sempre a acompanhava e os ensaios eram realizados “em casa” e ela estava “sempre participando, sempre ouvindo” (E1, p. 2).

É importante mencionar que, além do “valor simbólico” de cada um dos instrumentos (BOZON, 2000, p. 150), a música, por um lado, era tida como um bem cultural por muitas famílias uberlandenses e, por outro lado, simbolizava uma posição social (BOURDIEU, 1987, p. 16) na cidade.

4.1.3 Ser aluno e ser professor

Como mencionado, nessa época, muitos alunos que estudavam música também já davam aulas particulares de música. Era comum dar aulas particulares de

música quando ainda eram alunos. Esses alunos-professores, na cidade, vão ser importantes na medida em que passavam a ensinar muito cedo, e também iam estabelecendo suas redes de sociabilidade. Algumas vezes, começavam ensinar música para membros da própria família, estendendo-se aos vizinhos e logo estavam também dando aulas particulares de música. Seu Pedrinho, que tocou no Conjunto Orquestral do Liceu, conta que sua “sua cunhada [Iti de Souza] estudava acordeom com a Professora Cora Pavan Capparelli e ela começou a tentar a me ensinar” (Seu Pedrinho, E1, p. 2).

Esses alunos-professores ensinavam o que aprendiam, ensinavam o que tocavam. Nininha Rocha, considerada “menina prodígio” pelos jornais na cidade, teve os seus primeiros alunos aos 11, 12 anos e guarda “o primeiro aluno com muito carinho”. Isso porque

ele tinha vontade de estudar, ele me ouvia tocar e ficava doido para fazer o que eu fazia e não conseguia. Então, eu até ainda não tinha pensado... era muito menina para pensar em lecionar... [...] Eu resolvi lecionar por causa disso, porque ele era apaixonado por eu tocar. Eu ia dar aula para ele e eu comecei a sentir bem em transmitir aquilo que eu sentia dentro de mim. Foi daí que deslanchou (E1, p. 27).

Vanilda também começou aos 12 anos a dar aulas de acordeom, e conta: “já tinha uma escola na minha casa, com quadro negro, 12 a 15 alunos, era uma paixão que eu tinha” (E1, p. 12). Ela começou a dar aulas porque queria comprar o seu piano e por isso era necessário “fazer economias” (E1, p. 2).

Esses alunos-professores que ensinavam conforme aprendiam “passavam para frente” também aquilo que aprendiam. Assim, para eles, alunos-professores “se o professor fazia, a gente ia fazendo” (Maria A. Garcia, E1, p. 42).

4.1.4 Onde eram ministradas as aulas de música?

As aulas particulares eram ministradas nas casas dos alunos ou dos professores. Isto é, ou os alunos iam às casas dos professores ou os professores iam até às casas dos alunos. No entanto, alguns professores como o professor Pereirinha, seu Hamilton Silva com suas “escolas de acordeom”, o professor Lélío Clélío com sua “academia de acordeom”, tinham espaços alugados para darem aulas. Nesses espaços era comum os alunos trazerem o instrumento para a aula.

Ter aula em sua própria casa ou ter aulas particulares de música na casa do

professor estava relacionado com o instrumento que o aluno estudava. Os professores que davam aulas nas casas dos alunos ensinavam, em sua maioria, instrumentos como acordeom e violão. Já os professores de piano davam aulas em suas respectivas casas. Aqueles que estudavam instrumentos de sopro tinham aulas em casa ou na Escola da Banda Municipal.

Quando os alunos tinham aulas na casa do professor, ele se organizava e adaptava os espaços de sua casa para dar aulas de música,⁵⁴ como D. Cora, que tinha uma sala para lecionar dentro da sua casa, considerava seu

trabalho em casa, como professora de música, como se fosse também numa escola. Tinha caderneta de chamada, tinha presença dos alunos, eu tinha um caderno que eu fazia os alunos marcarem o horário que eles preparavam as aulas, quantas horas eles estudavam por dia, quanto tempo eles tinham dedicado a cada autor, cada livro ou peça que eles estavam estudando, porque conforme a dificuldade da peça, uma peça requeria muito mais tempo do que outra (D. Cora, E3, p. 2).

Ter aula de música em casa permitia tanto ao aluno se aproximar da família do professor quanto ao professor se aproximar da família do aluno. Nessas combinações, os horários estavam em função da comodidade tanto de um quanto de outro. Vanilda conta que o professor Antônio Melo ia cedo a sua casa. “Às 6 horas da manhã ele estava na minha casa porque eu não tinha horário depois” (E1, p. 2, p.13). De casa em casa, de horário em horário, o professor Antônio Melo, de bicicleta, “andava essa Uberlândia toda” (Neusa, E1, p. 20).

Maria A. Garcia tinha aulas em sua casa com um “professor de banda”, mas preferia ter aulas na casa da professora Iti de Souza, porque lá era possível ter “contato com mais gente” (E1, p. 30-31). Do ponto de vista da sociabilidade pedagógico-musical, em primeiro lugar, é possível dizer que o fato de sair de casa para ter aulas de música na casa da professora, com horário marcado, já apresenta um outro aspecto para a aula que é: o se preparar para a aula, sair de casa, muitas vezes, com o acompanhamento da família. Em segundo lugar, é estar convivendo com a professora em um espaço que não é o da sua própria casa, estar em contato com outros colegas, ouvi-los tocar. Há, nesse espaço, um outro tipo de interação

⁵⁴ Bozzetto (2004) publicou os resultados de uma pesquisa sobre o ensino particular de música e seus percursos na construção de identidades profissionais de professores de piano. Dentre os vários aspectos abordados nesse estudo, um deles é como o professor transforma o local privado, sua própria casa, em local de atuação docente.

pedagógico-musical envolvendo professores/alunos/alunos.

Concebendo como Bourdieu (1997) que “os agentes sociais são constituídos como tais em e pela relação com um espaço social” (p. 160), os professores/alunos vão se organizando não só como agentes, mas também em suas práticas de acordo com o espaço físico em que vivem. As aulas de música ministradas nas casas possibilitam uma aproximação entre seus agentes que, nesse caso, é tanto física quanto social.

4.1.5 Como escolhiam os professores

A escolha dos professores de música se dava mediante os conhecimentos estabelecidos nas famílias, na Igreja, na vizinhança. Maria A. Garcia estudou com Iti de Souza porque ela era sua vizinha e porque “ela morava nessa mesma rua e todo mundo conhecia ela” (E1, p. 29).

A vizinhança pode ser considerada um aspecto muito importante na sociabilidade pedagógico-musical estabelecida nessa época. Importante na medida em que, na vizinhança, um tocava para o outro, aquele que aprendia um pouco começava a ensinar o outro, além de ser, muitas vezes, um estímulo para que se começasse a estudar música. E aí se estudava música por indicação ou afinidade com o professor que dava aula para esse vizinho. E, como percebe Maria A. Garcia, quando se trata da aula particular “é gozado, porque um fala para outro” (E1, p. 29).

Essas indicações iam permitindo a aproximação entre alguns grupos de pessoas, o que era um fato importante na escolha dos professores. Aproximação que ocorria também por freqüentarem os mesmos lugares. Geralda conta que foi estudar com Lucy

talvez um pouco por amizade porque a gente já se conhecia de freqüentar as reuniões da Igreja. Morávamos aqui na mesma praça, ela do lado de lá, perto do hotel, onde hoje é o Hotel Presidente, e a gente do lá de cá. Não sei se alguém indicou ou alguém falou que gostou, eu sei que minha mãe falou: - Você vai estudar com a Lucy! E a gente era amiga, já se conhecia e aceitou a escolha. Pelo menos no meu caso foi assim, minhas irmãs também (Geralda, E1, p. 11).

No caso de Maria Helena, assim que D. Cora voltou para Uberlândia, depois de ter estudado piano e canto no Conservatório Musical e Dramático de São Paulo, seu pai procurou-a para que desse aulas de piano para suas filhas:

Foi onde começou esse relacionamento nosso. Parece-me que ela [D. Cora] não sabia direito ainda se queria lecionar ou não. Não sei. Então, nós fomos as primeiras alunas dela. A minha irmã do meio logo deixou, não gostou, não quis e a minha irmã mais velha e eu continuamos com ela toda vida... na música (Maria Helena, E1, p. 2-3).

As indicações eram, sem dúvida, um dos aspectos importantes na escolha dos professores de música. Vanilda diz que seu pai viu “a Iti [de Souza] com alunas particulares e foi indagando na cidade. Aí me colocou na Iti. Foi lá que eu aprendi as primeiras notinhas musicais” (E1, p. 9). Mais tarde seu pai “se entrosou com o Seu Antônio” que a colocou como aluna do Seu Antônio Melo “porque ele começou a dar aula e ele era um grande musicista” (E2, p. 4).

4.2 Produção pedagógico-musical

4.2.1 A aula particular de música e seus métodos

A partir das lembranças dos colaboradores da pesquisa é possível ver aspectos comuns às práticas e ações de ensinar/aprender música dos professores que davam aulas particulares de música, bem como à estrutura e organização dessas aulas.

As aulas, que aconteciam, geralmente, nas casas, eram realizadas aluno por aluno, tendo, portanto, um caráter bastante individualizado. Não havia programas definidos previamente, mas existiam aqueles “métodos” comumente utilizados nas aulas dos respectivos instrumentos. Esses métodos eram livros elaborados por professores do instrumento e/ou compositores estruturando o ensino do instrumento em uma determinada seqüência de repertório, de aspectos técnicos considerados relevantes. Cada professor adotava aqueles que achava mais propícios e que se aplicavam melhor às suas necessidades.

No entanto, ao que tudo indica, não havia muita diversidade desses métodos. Isso ocorria, provavelmente, porque os professores iam ensinando o que aprendiam e conforme aprendiam.

Cada instrumento tinha suas práticas, “seus métodos”. D. Cora conta que

em Uberlândia a gente fazia Schmöll, fazia Behrens, fazia o Hanon e o Czerny. Só. E aí tocava muita música. Podia, tocava *Le lac de come*, *Prière de la Vierge*, tocava umas *gavottes*... algumas coisas

assim que os professores conheciam. Depois veio um professor de São Paulo chamado Salvador de Lucca. [...]: - Eu vou a São Paulo, vou trazer um livro pra você fazer técnica e eu já trabalhei esse livro no Conservatório em São Paulo [que ele tinha estudado lá [...]]. Então, aí eu fiz. Chama-se *O Pequeno Pischina*. Eu fiz esse livro inteirinho com ele. Eu sei o livro de cor até hoje. Até hoje se falar pra eu tocar do primeiro ao último exercício de cor... E foi maravilhoso porque esse livro fazia tudo em todas as tonalidades, por que o Hanon é só em dó maior e eu trabalhava tudo, tudo em dó maior. Fazia as escalas em diversas tonalidades. [...] Eu fazia um pouquinho de arpejo, tocava uma nota primeiro que a outra, as terças, eu não sabia fazer uma terça junto os dois dedos ao mesmo tempo (D. Cora, E3, p. 6).

Nessa fala é possível destacar dois aspectos importantes da aula de música: o primeiro é que era comum o professor ensinar o aluno a tocar todo o método (“fez o livro inteirinho”), da primeira à última lição; o segundo é que nas aulas de instrumento tocava-se um repertório de obras musicais como chorinhos, composições de Zequinha de Abreu, músicas “mais conhecidas, músicas próprias para aluno tocar” (D. Adélia, E1, p. 8). Mas, também se aprendia um repertório erudito para o piano como obras de Chopin, Beethoven, dentre outros.

O acordeom, assim como o piano, também tinha o seu repertório, “seus métodos” e aspectos técnicos que eram mais enfatizados, como o professor Pereirinha que tinha seu “método próprio para o fole do acordeom” (E1, p. 3).

Além dos aspectos relacionados ao que e como tocar cada instrumento, os alunos também tinham aulas de teoria musical. A leitura de notas era um dos aspectos mais enfatizados na aula particular de música. Realizada, muitas vezes, utilizando o *ABC Musical* e o *Método de divisão musical*, de P. Bona, os alunos o estudavam o “Bona” sob a forma de solfejo falado ou, algumas vezes, dito de solfejo rezado, ou solfejo cantado. Era realizado também executando os movimentos de regência dos compassos com as mãos.

Estudar divisão musical era importante e era um trabalho realizado, geralmente, antes que o aluno começasse a estudar o instrumento, pois se considerava que “sem ter divisão não dá para tocar o instrumento [...] era importante a divisão completa, até o fim” (Prof. Pereirinha, E2, p. 17). Eram exercícios realizados “da primeira nota, da semibreve, até aqueles solfejos difíceis” (Vanilda, E2, p. 13).

A leitura musical era considerada essencial para se tocar o instrumento. Vanilda, mesmo tocando o acordeom, que utilizava, para leitura musical, as claves

de sol e fá, diz que o professor Antônio Melo “era muito exigente” e que ensinava “leitura até na clave de dó, todas as claves da Banda. Isso foi muito bom [...] foi grandioso!” (E2, p.10).

É possível perceber que outras práticas pedagógico-musicais relacionadas ao ensino/aprendizagem dos instrumentos passam a fazer parte do cotidiano da aula particular de música na cidade. Uma delas é a inclusão de atividades complementares como tocar e cantar na aula de piano, além de atividades e aulas coletivas de instrumento.

Tocar e cantar eram atividades realizadas pelo aluno de piano, tanto de forma individual quanto coletiva. O aluno tanto podia tocar e cantar quanto podia tocar para outro colega cantar. Quando D. Cora ainda estudava em Uberlândia não se podia tocar e cantar, embora sempre gostasse disso:

eu cantava qualquer coisa que eu estava tocando, é: do-ré-mi-fá-ré-mi-do-sol [entoando as notas na altura], qualquer coisa, assim, ela [a professora de piano] falava: -Grilo, cala essa boca! Grilo, cala essa boca! [mudando a entonação da voz e praticamente entoando em uma altura]. Quando acabava minha aula, ela falava assim: -Felizmente o grilo vai-se embora! (D. Cora, E3, p. 46).

Mais tarde, os professores passaram a incentivar essa associação entre canto e instrumento. Além dos métodos como os exercícios técnicos de Czerny, Lemoin, Hanon, havia um pequeno repertório de música para canto: “Se a gente tinha voz tinha que cantar. Então, a gente tocava e cantava” (Maria Terezinha, E1, p. 15-16).

4.2.2 A interação na aula particular de música

A intensidade da convivência estabelecida entre professor e aluno variava e dependia de cada professor. Nessa aula individualizada e privada os professores também iam descobrindo, experimentando e disseminando seus “jeitos particulares” de ensinar música. Nesses jeitos estabelecia-se uma sociabilidade pedagógico-musical específica que, por sua vez, possibilitava que idéias e práticas de ensinar/aprender música fossem disseminadas.

D. Adélia era uma professora cujas relações estavam mais envoltas em sua prática pedagógica diária, porque considera a convivência com os alunos como sendo muito gratificante, pois “a verdade é essa que sempre os alunos, do momento que você não leciona visando ao comércio, eles se tornam muito amigos da gente”

(D. Adélia, E1, p. 9).

Mediante esses jeitos de ensinar música e interagir com seus alunos cada professor ia também construindo sua imagem de professor perante a cidade. Os colaboradores falam de professores “antigos e modernos”. Maria Terezinha conta que “não convivia muito” com sua primeira professora “era muito amiga e quando terminava a aula ela chamava a gente lá dentro para comer um biscoitinho, uma coisa assim...”. Entretanto, ela “era muito enérgica, ela até batia com o lápis no piano e batia na mão de vez em quando, quando precisava: -Olha a mão, conserta a mão”. Maria Terezinha acha que “foi uma experiência”, pois “era muito nova e ela era de bastante idade”, mas não deixou de lhe marcar. Considera que esse ensino “era aquela coisa antiga, mas foi o comecinho, mesmo, da música na minha vida pessoal” (Maria Terezinha, E1, p. 3).

D. Maria A. Borges fala também sobre suas experiências com uma outra professora, “que era uma professora diferente, moderna”. Ela recorda:

Por exemplo, ela falava assim: - Não, se você quiser fazer um arranjo você faz, dessa música. E eu comecei, ela me incentivou. Musiquinha às vezes simples eu ponho um arranjo, um enfeite na música, e comecei a tentar. Quando eu gosto da música, eu ouço, vou lá no piano, não é de uma hora pra outra que gente vai tocar ela inteira e bem tocada, né? Vou lá e tiro aquelas primeiras notas, o tom que ela tá escrita e tudo, no ouvido, só não é escrito não. E aí vou, se eu tô interessada, vou escutar outra vez. Vou escutar até eu entender, aí eu consigo tirar a música de ouvido. E assim também de cor eu tenho facilidade, decoro rapidamente. Quando eu sei tocar a música inteirinha eu já sei de cor. Mas não é fácil também, não é de uma hora pra outra. Demora! [...] Então, [essa professora] me incentivou muito. - Meu amor você vai fazer, gostei mais desse seu arranjo que você fez. Isso que é incentivar, não é? Gostei mais desse seu arranjo que do original. Então, a gente procurava fazer tudo (Maria A. Borges, E1, p. 23-24).

O tipo de interação estabelecida entre o professor de música e o aluno na aula particular é um aspecto muito importante para se discutir sociabilidade pedagógico-musical nesse espaço de ensinar/aprender música.

Ter aulas ou dar aulas de música para o vizinho, para alguém da Igreja criava laços de afinidade entre professores e alunos e suas respectivas famílias. Isso potencializava uma proximidade da família do professor com a do aluno e vice versa.

Nessa proximidade entre aluno/professor/família estabeleciam-se elos que permitiam que também família/professor de música estreitassem e tivessem um

acompanhamento muito próximo das atividades do aluno relacionadas à aula de música: estudou, não estudou, foi bem ou não foi bem na aula.

Maria Helena conta que “naquela fase da preguiça quando saía da casa da D. Cora e chegava em casa, porque era no mesmo quarteirão, do mesmo lado, mais em baixo um pouquinho, a minha mãe já estava ao telefone. E eu pensava: - Ihhh, lá vem! Quer dizer, a lição foi péssima, foi tudo errado, foi tudo errado” (Maria Helena, E1, p. 3).

O professor de música dava aula para todos da família e, às vezes, durante muito tempo. Essa proximidade era reforçada pelos espaços que freqüentavam e que, muitas vezes, a música estava presente. Maria Terezinha que estudava com suas quatro irmãs com a mesma professora, conta que ela cantava e tocava na missa às seis e meia da manhã no domingo e por isso ela também ia cantar.

Minha irmã e eu íamos ensaiar: eu era do colégio [Nossa Senhora] e ela era da JEC [Juventude Estudantil Católica]. Quando eu passei pra JIC, que era a Juventude Independente Católica, aí eu ficava junto com a Lucy [sua professora de piano]. A Lucy mexia com a turma de JOC, que era a Juventude Operária Católica, apesar dela não ser operária, ela dava orientação. Mas na JIC e na JOC a gente ficava juntas e aí a gente cantava nas missas. Se fazia uma comemoração, tinha alguns cantos era a Lucy que ensaiava e aí gente cantava quando tinha alguma comemoração litúrgica (Maria Terezinha, E2, p. 14).

Estando a música presente em um ambiente fora da aula, professores e alunos passam a ter um outro tipo de relação que não necessariamente a de professor e aluno. Uma relação em que a interação com a música é compartilhada em prol da necessidade do outro: cantar na missa, tocar em eventos beneficentes.

De acordo com Riedel (1964), quem aprende música busca um conhecimento musical que lhe permita partilhar experiências em seu meio social. É o que Simmel (1983b, p. 169) chama de “impulso de sociabilidade”. Nesse caso, tocar ou cantar na missa é um dos conteúdos da sociabilidade.

Nesse tipo de interação, a proximidade estabelecida por e na aula de música particular passa de uma sociabilidade pedagógico-musical mais privada, para um tipo de sociabilidade pedagógico-musical que sai do âmbito da aula de música para ser partilhada e compartilhada em outros ambientes, como o da Igreja.

Assim, nesse sentido, Simmel (1983b) chama de “sociabilidade no sentido estrito da palavra” o “processo da sociação como um valor apreciado” e, nesse caso,

se constitui na medida em que sai de um conhecimento musical aprendido/ensinado nas casas, na família, para ser evidenciado perante a cidade.

Nessa convivência, alunos e professores estabelecem relações recíprocas de proximidade, sendo que o professor passa a ter uma atuação que vai, muitas vezes, além da aula de música. Geralda acredita que Lucy, sua professora, “não dava só aula de piano, ela te dava aula de vida”. E descreve: “Você chegava lá... Ah, era tudo! Então, a gente estava estudando piano e de repente surgia um assunto ou a gente fazia uma pergunta para ela, então, daquilo ela dava uma aula para gente, de vida, de ensinamento, teórico e de vida” (Geralda, E1, p. 8).

Trata-se de um exemplo de relação mestre-aluno em que os professores “são agentes musicais, os modelos e as forças motivadoras para seus alunos”. Nesse tipo de relação, a ênfase está no professor que é “o modelo a imitar” (VASCONCELOS, 2002, p. 70) pelo aluno de música. Vanilda diz que encontrou no professor Antônio Melo “a disciplina que já tinha. Ele era superdisciplinado, de uma capacidade... com um ouvido absoluto” (E2, p. 13).

O estreitamento das relações pedagógico-musicais é estabelecido mediante o rompimento da fronteira do que professores e alunos vivem na aula e fora da aula de música. Mas, um outro aspecto é importante nesse estreitamento e se refere à própria estrutura e organização da aula de música particular: o professor não é só professor de instrumento, mas também o professor de teoria musical.

Alguns professores até davam aulas de teoria musical em horários separados, porém não havia uma seriação. A idéia de se aprender primeiro teoria e depois o instrumento era uma prática pedagógico-musical compartilhada por muitos professores enquanto outros consideravam que os alunos “muitas vezes ficavam na teoria e tocavam muito pouca música” (D. Adélia, E1, p. 5).

Ser um professor que ensinava música além da aula de música era estar presente e viver situações pedagógico-musicais também em outros espaços: era ouvir do professor uma orientação ao cantar na Igreja, na afinação do instrumento. Neusa contou emocionada que chamava o professor Antônio Melo de “pai”. Para ela, o professor Antônio era “o pai da música. Para gente ele era o pai” (E1, p. 19).

4.2.3 O ensino individual

Nessas interações que ocorriam na e através da aula particular de música

idéias, gostos, bem como modos de ensinar/aprender música iam sendo disseminados na cidade: o professor buscava em seus alunos respostas para suas crenças e ações pedagógico-musicais e os alunos as experimentavam, as assumiam e as divulgavam.

Assim, não havia um jeito único de se ensinar sem se esquecer que ensinar música quase sempre era sinônimo de ensinar o instrumento. Havia crenças e jeitos de ensinar que eram comuns e/ou comungados ou não por vários professores, mas outras práticas pedagógico-musicais relacionadas ao instrumento e à música, de uma forma geral, diferenciavam esses professores que davam aulas particulares de música entre si.

Nessas relações o professor ia construindo seu jeito de ensinar música/instrumento. Dentre alguns professores, D. Adélia diz que “não ficava amarrada só na teoria”, pois “só dar teoria para o aluno, ele perde o entusiasmo” (E1, p. 5). Sob esse ponto de vista, a aula de instrumento era “mais prática” e D. Adélia “controlava a teoria com a parte técnica, porque o aluno quer tocar música também, não ficar só na teoria” (E1, p. 10).

Tocar e “não ficar só na teoria” é uma idéia subjacente à prática de se ensinar música que vai diferenciar os professores entre si. Há aqueles que consideram importante conhecer conteúdos de teoria “relativamente para tocar” ou para “saber o que está tocando” (Prof. Pereirinha, E2, p. 17). Outros professores consideravam a importância de que se tocasse um repertório reconhecido, com base na partitura. Sob esse ponto de vista, a leitura musical era considerada imprescindível ao estudo do instrumento.

D. Cora, como aluna, lembra que sua professora “tinha uma varinha que ela batia no dedo da gente se a gente tentasse tocar de ouvido” (E3, p. 46). Acreditava-se que “tinha que ter divisão para tocar o instrumento. Era importante olhar a música [partitura] e saber também porque está maior ou menor, saber as coisas de música. Não é ensinar onde o compositor nasceu, é também, mas isso é depois” (Prof. Pereirinha, E2, p. 17).

Nessa aula individual do instrumento o professor tinha autonomia para decidir qual perspectiva adotar. Autonomia que implicava uma liberdade que lhe possibilitava adotar “seu próprio programa” por mais que existisse “certos métodos” comumente utilizados. Essa liberdade se traduzia em “programas dos professores” que se adaptavam ao nível, ao gosto, ao interesse e ao tempo dos alunos (Prof.

Pereirinha, E2, p. 12).

O professor Pereirinha dava para seus alunos “músicas mais fáceis, conforme o grau de conhecimento”, já que ele fazia o seu programa (E2, p. 12). Nesse tipo de aula, Maria A. Garcia se sentia “mais elástica” porque o “aluno fazia mais aquilo que quer[ia]”. Por essa razão, naquela época, não exigia “tanto do aluno e ele fazia aquilo que dava conta” (Maria A. Garcia, E1, p. 22-23). No entanto, às vezes, “mesmo sendo difícil, os alunos tocavam coisas da época. [...] Músicas que não eram fáceis, mas tocavam para fazer gosto da própria pessoa e até da família” (Prof. Pereirinha, E2, p. 16).

4.2.4 O ensino coletivo

Os trabalhos teóricos e de execução instrumental eram, essencialmente, tratados de forma individual pelos professores de música. No entanto, algumas práticas levavam para uma abordagem com aspectos mais coletivos do ensino do instrumento. Dentre essas estava a associação entre piano e canto. D. Cora diz que “ensinava música brasileira a suas alunas” e “aí não era só tocar piano, mas também muita música para elas cantarem. Então, elas cantavam a duas vozes alguns solos” (E1, p. 9). D. Adélia também diz que quando lecionou “dava um pouquinho da parte de canto” para os seus alunos com a finalidade de “educar a voz, pois o solfejo cantado ajuda muito” (E1, p. 7).

A decisão por práticas mais coletivas de se ensinar/aprender música também tem, nessa época, uma associação com o instrumento em questão. Os professores particulares de piano optavam, em grande parte, por aulas mais individuais, com exceção de alguns professores que promoviam práticas coletivas envolvendo os alunos, mas as aulas propriamente ditas eram individuais. Já os professores de acordeom dividiam-se entre um ensino de acordeom individual e coletivo, com aulas também individuais e coletivas.

Esse aspecto de um ensino mais coletivo aparece com mais intensidade no ensino do acordeom, nessa época, com a formação de conjuntos. Esses conjuntos se inspiravam na experiência de “Mário Mascarenhas que tinha mais de 1.000 alunos de acordeom no Rio de Janeiro” (Prof. Pereirinha, E2, p. 16). Os participantes estudavam o repertório individualmente, mas havia os ensaios e as aulas coletivas.



Figura 12 – Conjunto de acordeons das alunas do professor Antônio Melo, ao centro. (Acervo particular de Neusa Aparecida Borges).

Existiam alguns conjuntos de acordeons na cidade, tais como: conjunto de acordeons do professor Barraca, do professor Pereirinha e do professor Antônio Melo (ver Figura 12). Vanilda conta que os conjuntos de acordeons “estavam no auge e que juntamente com suas colegas [...] tinha um grupo imenso” (E2, p. 2, 4).

O conjunto do professor Pereirinha tinha “uns 20 acordeons” (ver Figura 13). Segundo o seu depoimento: “Quem vinha de São Paulo e Rio não sabia que eu tinha alguma coisa desse jeito aqui” (E2, p. 2-3). Algumas vezes dava aulas para os alunos juntos, outras vezes separados. As aulas eram realizadas em grupo e “era uma turma, depois outra turma” (E1, p. 17). Esse tipo de aula proporcionava uma aprendizagem em conjunto quando a maioria das aulas de instrumento eram realizadas individualmente.

Estar em grupo ou tocar em conjunto são experiências, nessa época, destacadas pelos alunos. Com uma aprendizagem restrita muitas vezes aos ambientes das casas, a aprendizagem musical em grupo, tanto nos momentos de preparação do repertório quanto nos momentos de apresentação musical, eram práticas pedagógicas que eram bem recebidas pelos alunos.



Figura 13 – Conjunto de acordeom dos alunos particulares de música do Professor José Luciano Pereira – Prof. Pereirinha, ao centro. (Acervo particular do Prof. Pereirinha).

Segundo Maria A. Garcia, participar desses conjuntos de acordeons “Era um prazer. Um prazer! Canto, eu era meio vergonhosa de cantar! Não gostava muito de público não! Mas o acordeom parece que, não sei se porque a gente tocava sempre em grupo, era diferente” (E1, p. 28-29).

Os professores de piano também estabeleciam práticas que possibilitavam a

interação mais coletiva na aula do instrumento. Dentre essas práticas foi salientado o “jeito moderno” (Maria A. Borges, E1, p. 24) da professora Lucy. Essa era considerada moderna por seus alunos porque era uma professora que dava “aqueela aula de música” e “fazia de vez em quando recitais, reunia todos os alunos para um se acostumar com o outro, para um ver o outro tocando, ir se desinibindo” (Geralda, E1, p. 8).

A diferença entre essas apresentações, também chamadas de “audições”, residia no fato de que a intenção era outra: tinham um objetivo pedagógico-musical, como o de ouvir música, se “acostumar com o outro”, “se desinibir”, enfim, aprender música ouvindo e vendo o outro colega tocar.

Se algumas apresentações ou audições musicais eram para mostrar o trabalho, outras eram concebidas como mais um momento da aula de música. A audição musical como mais um momento da aula de música era realizada “em uma salinha apertadinha, ou era realizada na casa de algum aluno que tinha uma casa com uma sala maior” (Maria Terezinha, E2, p. 14).

Esse tipo de atividade promovida pela professora Lucy não tinha público externo àqueles que participavam da aula de música. Era um momento em que os alunos se encontravam para tocar um para o outro. Era destinada ao aluno de instrumento e, algumas vezes, alunos de outros professores eram convidados para essas audições.

Essas audições eram momentos de interação e aprendizagem musical. Para Geralda, nessas audições aprendiam-se “lições de vida”. Por exemplo, [a professora] dizia: “-Oh, vocês cheguem, conversem. Aí ela ensinava um pouco de etiqueta social, até para ver a gente conversando, palestrando” (E1, p. 9).

Maria Terezinha conta que em cada uma dessas audições já ficava combinado o que aconteceria, quem tocaria no próximo encontro, e que a professora dizia:

- Na próxima audição, cada uma vai tocar uma peça solo. Então, o aluno preparava aquilo e tocava aquilo. Aí, na próxima audição: - O que você trouxe? - Eu trouxe isso, aquilo... Você até podia levar o que você queria tocar. Então, isso era, ousado, e... criativo. [...] A gente ia tocar e tirar a peça sem ela ouvir antes. Audição surpresa, então isso não é antigo, isso é moderno, não é? (Maria Terezinha, E2, p. 12-13).

Muitas vezes, a professora não dizia qual música queria ouvir e no dia falava:

“-Eu quero que você toque essa aqui. O colega também podia pedir e, às vezes, não estava nem muito afiadinha, mas escolhia aquela. Ou: -Na próxima audição eu quero uma peça nacional, de autor nacional. Então, ela não dava dica nenhuma” (Maria Terezinha, E2, p. 12) sobre a forma e aspectos envolvidos em cada obra musical que aluno deveria estudar.

Salienta-se que nessa proposta o aluno era instigado a estudar sozinho as obras musicais e depois mostrar para os professores e os colegas. Como em cada audição tinham que levar uma obra musical nova estudada, esses encontros faziam com que esses alunos interagissem entre si, sendo que, muitas vezes, reuniam-se antes das audições para tocarem um para outro, já que tinham estudado o repertório das audições sozinhos.

É possível vislumbrar que quando o aspecto coletivo se adentra nas práticas pedagógicas de ensinar o instrumento a aula particular de música possibilita outra sociabilidade pedagógico-musical. As práticas coletivas aparecem nas aulas particulares dos vários instrumentos: o acordeom com os conjuntos de acordeom, instrumentos de sopro na organização de pequenos grupos para tocarem nas festividades da cidade, o piano associado ao canto e realizando repertórios também a quatro mãos. No entanto, as aulas de instrumentos como acordeom, piano, canto eram realizadas, geralmente, com um só aluno e tocavam em grupos, eventualmente, em alguma apresentação.

4.3 Divulgação e difusão pedagógico-musical

4.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade

As redes de sociabilidade pedagógico-musical estabelecidas pelos professores, entre professores e alunos e entre os alunos dos vários professores que davam aulas particulares de música, vão possibilitar não só a produção pedagógico-musical, mas também a divulgação e difusão de idéias e de práticas de ensinar/aprender música.

Ser professor de música na cidade era “ser importante”. Era “ser diferente”, porque “você ensinando música era ser uma coisa elevada” e também “porque a música está em todos os momentos da vida” (Maria A. Garcia, E1, p. 42). Dar aulas de música significava também ter uma profissão. Ser, portanto, professor de música

na cidade, ser professora de piano era ocupar um lugar de destaque na sociedade local.

Há a presença de pequenos núcleos organizados em torno do professor e seus respectivos alunos que, às vezes, interagem de alguma forma com outros alunos e professores da cidade. Cada um desses núcleos estava agrupado em torno de algum instrumento, como professores de piano eram mais próximos dos professores de piano. Segundo Vanilda, seu professor Antônio Melo fazia apresentações só de seus alunos de acordeom (E2, p. 16).

D. Adélia diz que “nesse tempo era uma coisa mais isolada. Nessa época os professores não tinham muito contato” (E1, p. 8). O professor Pereirinha disse que ninguém o ajudava a dar aulas e que esteve com seus alunos de acordeom “sempre sozinho” (E1, p. 10).

No entanto, havia na cidade grupos que se encontravam, principalmente para realizar apresentações e encontros entre os seus respectivos alunos. Vanilda (E2, p. 17) participava de encontros que a D. Cora, Irene e Lucy promoviam, já que colegas, alunas dessas professoras, lhe convidavam. Maria A. Garcia fazia muitos recitais junto com outros professores, sendo que “a gente misturava os alunos, a gente cruzava os alunos dela comigo” (E1, p. 19).

As redes de contatos estabelecidas entre professores e/ou entre alunos vão ampliando possibilidades de sociabilidade pedagógico-musical, vão ampliando o capital social (BOURDIEU, 2004b) através das “redes de relações” (p. 31) que levam à acumulação desse capital. É possível identificar grupos de professores que atuavam de forma mais próxima, mas outros de forma mais isolada.

A organização e o estabelecimento de redes de sociabilidade na cidade vão permitir e dar uma visibilidade maior ao trabalho dos professores que davam aula particular de música. O professor Pereirinha conta que “era muito conhecido na cidade” (E2, p. 11). Ser conhecido era uma forma de manter os seus alunos e conquistar outros. Uma forma de os professores estarem visíveis e serem conhecidos na cidade era, não necessariamente nessa ordem, ser conhecido por suas condições sociais e econômicas; pela quantidade de alunos, por sua atuação como professor, por sua atuação enquanto músicos.

Cada professor estabelecia seus contatos que eram importantes para municiá-lo com outros alunos de música e serem respeitados pelo seu trabalho. Maria A. Garcia diz que nunca fez “propaganda em rádio, jornal. Era assim: - Ah, a

minha filha quer estudar, gosta, via que eu tocava e daí vinha estudar comigo. Assim, vinha a filha de muitos amigos, amigos da minha mãe, do meu pai” (E1, p. 43).



Figura 14 – Anúncio “Escola de Acordeon dirigida pelo Professor Pereirinha”. O Correio de Uberlândia, 27/04/1952. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia).

Apesar de alguns acharem que não era necessário fazer propaganda, outros anunciavam suas aulas nos jornais. Há anúncios do professor Pereirinha, do professor Lélío Clélio, do professor Hamilton Silva, todos professores de acordeom. Esses anúncios vinham em pequenas notas como, por exemplo, "Estude com o prof. Pereirinha e receba um ensino racional e eficiente" (O Repórter, 19/12/1952), como na Figura 14.

O texto de um outro anúncio que ocupa um quarto da página do jornal diz o seguinte: "apresentamos, aqui, um grupo de alunos da escola de acordeom, dirigida pelo talentoso professor Hamilton Silva, que inestimáveis serviços vem prestando à arte musical, nesta cidade" (O Repórter, 25/12/1958). A Figura 15 faz propaganda da “Escola de acordeom do professor Hamilton Silva”. Pela figura é possível entrever o acordeom como sendo um instrumento que, depois do piano, tinha prestígio na cidade. O professor, junto com sua esposa, ladeado por seu grupo de alunos, inclusive mostrando também que era um instrumento que, em termos de tamanho, já estava adaptado para crianças.



Figura 15 – Anúncio “Escola de Acordeon do Prof. Hamilton Silva”. O Repórter, 25/12/1958. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia).

Outra forma de divulgação do trabalho do professor particular de música acontecia quando escreviam artigos para os jornais ou quando os jornais destacavam sua atuação na cidade. O professor Pereirinha escreveu um artigo sobre “a influência da música na alma do homem, seu papel importante na cultura, na religião, nas festas e na guerra” (O Repórter, 29/09/1951) e também sobre o “Acordeom e sua história” (O Repórter, 05/10/1951). Os jornais mencionavam sua atuação como diretor e examinador da União Brasileira dos acordeonistas (UBA),

entidade que lutava “em prol da sempre maior difusão e do enobrecimento do instrumento, incentivando assim, o seu estudo” (O Repórter, 05/10/1951).

Além dos professores que também davam aulas de música em escolas da cidade, outra forma de divulgação era a atuação do professor como músico na cidade. Nininha Rocha desde criança tocava nas rádios locais e mais tarde se apresentava nas festas noturnas dos clubes da cidade. O professor Pereirinha, antes de ser professor, era acordeonista do Trio Sertanejo, grupo que viajou bastante na região, sendo que “em cada estação tinha aquela fila grande para ver a gente passar” e ele disse que “era muito conhecido” (E2, p. 15). Também tocava em campanhas e comícios políticos, nas casas de pessoas conhecidas à noite, em aniversários, em bailes e “em festas nas fazendas” que eram organizadas pelo fazendeiro para o mutirão que ia “capinar a roça”, mas ele “não ia para trabalhar, capinar não”. Ele “tocava e dançava” (E2, p. 21).

Depois de concluir seu curso em São Paulo, D. Cora procurou as professoras Lucy e Irene que eram “muito amigas” e também D. Amanda que tinha sido sua professora durante “muito tempo”. Nesse encontro, ela teria dito:

- Olha, eu estou chegando, eu me formei. Eu queria procurar fazer um grupo com vocês. Eu queria ver se a gente pode trabalhar em conjunto, quando a gente fizer uma audição nós nos reunirmos, eu ponho algumas alunas minhas, vocês põem as alunas de vocês e nós vamos fazer a coisa assim, juntas (D. Cora, E3, p. 8-9).

Com essas professoras, D. Cora fazia reuniões, estudavam juntas, discutiam programas e assim o grupo

começou a ter, um caráter muito didático, de tudo que nós fomos fazendo, realizando. E nós sempre fomos muito amigas. Principalmente eu, Lucy e Irene. Porque tinha D. Amanda, ela foi minha professora, eu tinha todo o respeito por ela, mas ela também teve mais dificuldade de seguir aquela orientação que a gente tava tentando imprimir (D. Cora, E1, p. 4).

Nesse grupo e com esse grupo D. Cora passou-se a organizar e adotar programas para o ensino do piano e do canto. Defendia a necessidade de se tocar obras e autores do repertório cânone, como de Johann Sebastian Bach, e foi “tentando fazer uma modificação na pedagogia do piano, nos métodos, nos tipos de livros, no que tinha que trabalhar” (D. Cora, E1, p. 3). Pode-se dizer que esse grupo se associou em torno dessas idéias e passou a difundir outras práticas de se

ensinar/aprender música na cidade.

Assim, começa haver uma preocupação com os programas que os professores desenvolviam com seus alunos na cidade e com aquelas professoras com quem “tinha familiaridade, amizade”, D. Cora começou “a divulgar o trabalho que aprend[eu] e que deveria ser feito com os alunos” (D. Cora, E2, p. 6) tanto na parte do piano quanto na parte do canto.

4.3.2 Apresentações musicais

O ambiente da aula particular de música possibilita um tipo de sociabilidade privada na família, na vizinhança tanto do aluno quanto do professor de música. Havia certo confinamento de cada professor com seus alunos em seus mundos, onde cada um desenvolvia as atividades com seus alunos. Uma forma de sair desse mundo privado da aula de música eram as apresentações musicais.

A aula particular de música foi, aos poucos, saindo do ambiente privado para um espaço que abrigava apresentações musicais para um público maior. Um público que era convidado pelos jornais e que comparecia ao que era promovido pelos professores particulares de música na cidade.

Cada professor promovia suas apresentações com seus próprios alunos. É possível visualizar esse aspecto, principalmente, quando se vê recitais de acordeom, recitais de piano, instrumentos solistas, e os instrumentos de banda, geralmente, executados em conjunto, mas que ficavam no âmbito da Banda Municipal, ou da Escola da Banda, ou nos conjuntos musicais que tocavam em bailes e festas na cidade. Aparentemente, os diferentes instrumentos conviviam muito pouco, bem como os instrumentistas dividiam também pouco os palcos dos salões disponíveis na cidade.

As apresentações eram utilizadas pelos professores como forma de divulgar o seu trabalho. Também era uma forma de compartilhar com a família, vizinhos e amigos o produto pedagógico-musical: “Os alunos tinham prazer em tocar” e “o pai gostava de ouvir o filho tocando” (Prof. Pereirinha, E2, p. 14).

Essas apresentações eram organizadas sob a forma de “festinhas musicais”, como diz D. Adélia, ou de “saraus” conforme D. Cora. Para as “festinhas musicais” D. Adélia ensaiava muito e “não era só para dar entusiasmo ao aluno”, mas porque “tinha apresentações de piano e violino canto e poesia” (E1, p. 7). Já para os saraus

D. Cora “convidava mocinhas que estavam tocando: alunas da Lucy, alunas da Irene, minhas alunas e de outros professores” (D. Cora, E2, p. 21). Além disso, realizava saraus em que ela e outras musicistas da cidade, como Terezinha Margonari Carvalho, tocavam.

Tocar para as pessoas era tanto uma forma de divulgar, mostrar o produto pedagógico-musical do professor e do aluno quanto uma prática de ensinar/aprender música “porque o aluno só progride mesmo quando ele começa a ter contato com o público. Porque todo aluno é vergonhoso, todo aluno tem medo. Então, o contato com o público, não adianta também você aprender só para você. Então, ela [a Iti] fazia as apresentações, a gente tocava, fazia as festas para reunir os alunos e todos tocavam” (Maria A. Garcia, E1, p. 24).

Se muitas apresentações eram realizadas em casa, outras saíam do âmbito privado para os poucos salões e espaços existentes na cidade. A escola também foi um espaço importante para a divulgação do trabalho do professor particular de música na cidade. Um espaço que abarcava essas produções dos alunos nas muitas atividades promovidas pela escola tanto curriculares quanto extracurriculares.

Além disso, a escola também fornecia salões para apresentações musicais. No Colégio Nossa Senhora, o professor de acordeom, Lélcio Clélcio, realizou um recital beneficente (O Correio de Uberlândia, 17/05/1952) e D. Cora realizou *A noite de arte*, um recital a dois pianos (O Repórter, 14/04/1956).

Outros espaços em que os alunos tocavam estava a rádio, o cinema, o circo. Professor Pereirinha levava seus alunos para a rádio sempre que “tivesse um número musical bonito. Eu falava na rádio e eles concordavam” (E1, p. 17).

Já D. Cora e seus alunos participavam de outros eventos na cidade como do Natal e do Dia das Mães: “Geralmente, o pessoal do Uberlândia Clube, vinha me pedir: -Será que você participa do Dia das Mães? Nós queremos fazer uma homenagem ao Dia das Mães no Clube. Eu levava as minhas alunas para tocar e cantar e fazia a homenagem. Existiam muitas coisas que a gente participava” (E1, p. 9).

As apresentações que eram realizadas nas casas não eram noticiadas nos jornais, mas aquelas apresentações que aconteciam em salões da cidade eram destacadas. O *Festival artístico de música*, oferecido pelo professor Pereirinha com o seu conjunto de acordeonistas, foi destacado pelo jornal *O Correio de Uberlândia*, que, por sua vez, saudava o professor “por haver dado com a sua iniciativa um forte

impulso a arte musical em nossa cidade assim como novo animo artístico aos jovens uberlandenses” (O Correio de Uberlândia, 17/11/1950).

Na crônica *À margem de uma audição de piano*, publicada no *Correio de Uberlândia*, descreve-se o recital organizado por D. Cora, Lucy e Irene no Uberlândia Clube com seus alunos de várias faixas etárias e níveis de adiantamento. Escrita por Eurico Silva, um proeminente professor da cidade, levanta vários aspectos dessa apresentação:

Muitas famílias para assistir, muita gente de escol social, muitas pessoas de apurado bom gosto.

Como se vê, é uma etapa inicial a formação artistica de nossa juventude, é um lance magnifico para mais altas e meritórias realizações nos dias porvindouros.

Ganha a sociedade uberlandense com esses belos requisitos em aquisição familiar e a cidade os fôros de civilização que a recomendam.

Bravos aos pais, louvores ás mestras, palmas aos alunos, parabens a Uberlândia.

[...]

Muito agradável, simpática e promissora a audição (Correio de Uberlândia, 10/06/1950).

Apresentações eram realizadas também em prol de instituições de caridade. O recital de piano a quatro mãos promovido por D. Cora com suas alunas, no Clube Municipal, foi noticiado durante alguns dias nos jornais e elogiado mencionando-se que o “espetáculo de arte, que contou com grande e seleta assistência, foi muito aplaudido. [...] É de louvar o interesse da artista uberlandense, trazendo para o nosso meio músicas finas e levando moças a se enlevarem pela arte, de maneira tão proveitosa e atraente” (Correio de Uberlândia, 31/12/1952).

As apresentações musicais, como divulgação do produto musical da aula particular é um momento de encontro entre os envolvidos no processo de ensinar/aprender música, o aluno e o professor, bem como a família, os vizinhos e pessoas da cidade. Momentos de interação tidos como sendo importante para o projeto educativo que se tinha para a cidade.

SEGUNDO INTERLÚDIO

A aula particular era um lugar de convivência pedagógico-musical, onde crenças e práticas de ensinar/aprender música foram sendo disseminadas. Um lugar de interação privada entre professor e aluno, entre o professor e suas práticas pedagógico-musicais diárias. Um espaço onde eram construídas relações estreitas entre professor/aluno, entre professor/aluno/família e entre professor/aluno e o ensino/aprendizagem do instrumento.

Esse estreitamento das relações permite uma proximidade que não se estabelece somente em torno da aula particular de música, mas que ultrapassa seus limites na medida em que o professor e o aluno constroem suas relações no âmbito das famílias, Igreja e/ou dos seus respectivos espaços de freqüentação.

Para Simmel (1983a), esse é o estado de uma sociabilidade cujas interações são recíprocas, “quando se produz a ação de uns sobre os outros” (p. 61). Os interesses são de todos os envolvidos no processo de ensinar/aprender música, podendo existir conflitos ou não, mas que esses interesses impelem as pessoas para determinados tipos de interação quando se aprendem/ensinam música.

O ultrapassar os limites da aula faz com que haja também intimidade entre professor e aluno. Uma intimidade que possibilita laços de afinidade, de amizade e de cumplicidade entre professor e aluno e que vai se solidificando na medida em que a sociabilidade pedagógico-musical se amplia e se torna recíproca. Lembrar dessa aula de música e das relações estabelecidas a partir dessa aula fez com que Geralda se recordasse de uma “amizade com música” (E1, p.15) estabelecida mediante a interação pedagógico-musical.

Apesar dessa sociabilidade externa à aula particular de música dar uma outra nuance para a relação professor e aluno, o caráter privado desse tipo de aula não deixa de existir. É como se uma alimentasse a outra. Na privacidade, o professor vai organizando suas práticas pedagógico-musicais e difundindo idéias de ensinar/aprender música. A sociabilidade externa à aula particular de música tem outros “fins associativos” (SIMMEL, 1983a), mas não menos importante no processo de se ensinar/aprender música.

Nessa construção pedagógico-musical diária do professor suas práticas são disseminadas “em e por seus alunos”, sendo que à medida que esses alunos se tornam alunos-professores também vão difundindo idéias de seus professores em

suas próprias práticas de ensinar/aprender música.

Passam a ser difundidas na cidade crenças da importância de que o ensino de música ressoasse práticas pedagógicas que fugissem daquelas comumente utilizadas. Aparecem ações que procuravam construir pontes entre uma pedagogia individual e uma pedagogia coletiva do instrumento. Idéias e ações, nesse sentido, são experimentadas por professores na cidade.

Experimentar ações mais coletivas de se ensinar música levanta também a possibilidade de organizar outras estratégias de interação professor/aluno/aluno que, por sua vez, proporcionem uma sociabilidade pedagógico-musical que sai do âmbito do indivíduo para uma aprendizagem musical baseada na troca, no ouvir e ver o outro.

As idéias de se ensinar/aprender música no âmbito da aula particular de música acenam para um ensino do instrumento em duas direções: a primeira, para uma aula em que as necessidades, motivações do aluno são colocadas em questão; a segunda, uma aula de música que procura a excelência na execução do instrumento, buscando um repertório de referência com ênfase em aspectos técnicos e interpretativos.

Ações dessa natureza facilitam a sociabilidade pedagógico-musical que, por sua vez, enseja o desencadeamento de relações de ensino/aprendizagem musicais diferentes. Aceitar e crer na importância de se seguir programas adotados em outras escolas brasileiras de música na aula particular de música, nesse período, implica em buscar para essa aula um “selo de qualidade” que a fizesse reconhecida tanto dentro quando fora da cidade.

Enquanto essa idéia ia sendo difundida, principalmente, na década de 1950, os professores particulares no dia-a-dia experimentavam e disseminavam jeitos de ensinar/aprender música. Considerando, sempre, que era importante que Uberlândia se equiparasse aos grandes centros de ensino de música.

CAPÍTULO 5 A ESCOLA

A escola era um lugar para se ensinar e aprender, mas também um espaço efetivo de interação social na cidade e de interação pedagógico-musical. A música estava presente no currículo e em vários momentos da vida escolar: na aula de música, nos ensaios para as apresentações, nas atividades musicais curriculares e extracurriculares como corais, fanfarras, bandas e conjuntos orquestrais.

Para pensar a escola como um espaço de sociabilidade pedagógico-musical é preciso se perguntar: Que aula de música era essa? Quem eram os professores? Que idéias pedagógico-musicais estavam subjacentes às práticas de aprender/ensinar música na escola?

A sociabilidade envolvida no processo de ensinar/aprender música na escola é analisada, neste capítulo, utilizando relatos orais dos colaboradores que estudaram ou deram aula de música em escolas uberlandenses durante as décadas de 1940 a 1960.

Aqueles que foram alunos nessa época relacionam a aula de música a alguns conteúdos que eram estudados, mas, principalmente, aos professores que davam essa disciplina. As atividades musicais extracurriculares da escola que ocorriam fora da aula de música propriamente dita também foram muito lembradas.

Ao falar de suas experiências escolares com a aula de música, os colaboradores se recordaram, na maioria das vezes, menos da aula em si e mais daquilo que “não dava certo” na aula, como: a indisciplina, as dificuldades da professora em conduzir a aula ou as peripécias dos colegas, as brincadeiras com a professora ou suas características físicas. Essas lembranças vinham sempre acompanhadas de muito riso como, por exemplo, quando se lembravam da aula de música ministrada pela professora D. Alfredina Rezende em várias escolas de Uberlândia.

Nessa época, eram poucos professores que davam aulas de música na escola. Desses professores foram entrevistados três que atuaram como professores de música: D. Cora, professor Pereirinha e Leida, que foi substituta da professora D. Alfredina Rezende na Escola Estadual por um curto período de tempo.

5.1 O ensino de música nas escolas de Uberlândia

Até a década de 1940, o ensino nas escolas de Uberlândia foi marcado pelas características de sistema privado, pois, além de “ter chegado em primeiro lugar”, ele também se destaca “por estar vinculado a um sistema de ensino confessional” (GATTI, 2001, p. 53-54). Com a idéia de que “o desenvolvimento da cidade estava diretamente ligado à instrução” (GATTI, 2001, p. 80), a partir desse período, há uma expansão escolar.

Com participação intensa na vida social e cultural da cidade, cada escola se organizava em torno de propostas pedagógicas curriculares e extracurriculares que aglutinassem seus alunos. Essa organização em torno de algumas atividades específicas gerava diferenciações entre as escolas que eram percebidas pelos estudantes da cidade. Obviamente, o aspecto social e econômico dos alunos também eram aspectos que diferenciavam as escolas entre si.

Em relação à música nas escolas o canto orfeônico ainda será a prática musical mais enfatizada nas décadas de 1940 a 1960. Mesmo com algumas modificações no seu conteúdo programático, porém mantendo seus ideais pedagógicos cívico-artístico-social, o canto em conjunto será considerado como uma forma de exaltação cívico-patriótica.

Ter em vista a sociabilidade pedagógico-musical nas escolas uberlandenses consiste, inicialmente, em entender que os ideais de educação, disciplina e civismo do projeto educacional-musical do Regime Vargas para as escolas brasileiras ligados ao canto também ecoavam nas práticas musicais escolares adotadas nas escolas de Uberlândia.

O jornal *O Correio de Uberlândia*, de 05 de dezembro de 1940, mencionava: “o canto é educativo. O canto é disciplinador. O canto é eugênico. Cantar poderá parecer uma ocupação de ociosos; se é ocupação deixará, portanto, de ser uma atitude ociosa. Mas não referimos ao canto como profissão. Aludimos, mais propriamente, ao canto como distração de alegria íntima, como força educadora” (p. 4).

Souza (1999) salienta que a noção de disciplina associada ao canto em conjunto, difundida por Villa-Lobos, aparece de forma “aceita, entendida e desejada” e que “a contradição entre o canto e a alegria espontânea deve ser diluída através da diversão, da disciplina e controle” (p. 20). Nesse sentido, disciplina coletiva é

considerado um elemento importante para alcançar o “nível das nações civilizadas” (SOUZA, 1999, p. 20).

Argumentando e destacando a utilização do canto nos muitos momentos da vida das pessoas, tendo como princípio “o canto como motivo educacional”. O jornal *O Correio de Uberlândia* ainda reforça que desenvolver o canto “não é só contribuir para a disciplina do grupo social, e uma disciplina facilmente e livremente aceita com prazer e interesse. É também permitir um escape às emoções íntimas” (*Correio de Uberlândia*, 05/12/1940).

O canto também estava associado à idéia de felicidade e de harmonia:

Há povos alegres. Há povos tristes. Sejamos alegres, porque a alegria é demonstração de saúde da alma. Embora o temperamento possa tornar mais difícil esta obra de expansão dos sentimentos através da canção, poderemos realizá-la com relativa facilidade se começarmos pela escola. Porque não hão de cantar as nossas crianças? Não nos referimos apenas aos cânticos patrióticos. Neste caso, pensamos mais propriamente nessas doces e embaladoras canções populares na maliciosa envolvência das cantigas. O povo deve cantar, fazendo-o com absoluta naturalidade, sem as contrafações de uma afetação que chocaria a sensibilidade e significaria um transvio do espírito (*Correio de Uberlândia*, 05/12/1940).

Para Souza (1999), os ideais do canto orfeônico divulgavam que “um repertório adequado desenvolve a ‘força socializadora’ formadora da coletividade” e que, Villa-Lobos concebe as canções folclóricas e os hinos cívicos “como uma matéria fundamental para a educação musical e a cultura de um povo” (p. 21).

Em consonância com essas idéias de disciplina, civismo e educação artística, a preocupação das escolas com as concentrações escolares,⁵⁵ as apresentações orfeônicas com grande número de vozes e manifestações patrióticas também eram uma realidade na cidade.

A ênfase do ensino de música estava tanto no canto quanto nos conteúdos teóricos, especialmente na aprendizagem da leitura musical. Essas aulas de música aconteciam ora em salas comuns da escola que tinham quadro negro, ora nos espaços ou salas maiores das escolas que, geralmente, contavam com um piano.

Dentre as atividades extracurriculares estava a organização de conjuntos

⁵⁵ Também chamadas de concentrações cívico-orfeônicas “eram compostas de grandes massas e atuavam em eventos nacionais e religiosos, sendo que a maioria delas era realizada em estádios de futebol ou parques públicos. Essas concentrações deveriam contribuir para a divulgação do sentimento patriótico e desenvolvimento da consciência nacional” (SOUZA, 1999, p. 22).

musicais. Foi possível identificar algumas iniciativas, que parecem não ter seguido em frente, como a organização do “Conjunto Musical do Colégio Estadual” (O Repórter, 26/08/1953). Exceção foram o Conjunto Orquestral do Liceu (ver capítulo 6), regido por Nicolau Sulzbeck, e da Banda Lira Feminina Uberlandense (ver capítulo 7) no Colégio Brasil Central, coordenada e regida pelo professor Antônio Melo.

Os grupos instrumentais que exerceram intensa atividade nas escolas, nesse período, foram as fanfarras. Em determinados momentos, dependendo dos componentes, as fanfarras se abriam para outros instrumentos tornando-se bandas marciais. Mas, em sua maioria, eram compostas por instrumentos de percussão e cornetas.

As fanfarras ocupavam um lugar importante nessas festividades escolares realizadas nas ruas e nas praças da cidade. Sobre uma das concentrações, do “Dia da Juventude”, um jornal local descrevia:

Compareceram todos os estabelecimentos de ensino, em marcha cadenciada ao som das bandas de rufas e cornetas.

[...]

Guiado por sua luzida banda de tambores, passou o ginásio [Escola Estadual] e Escola Normal Brasil Central. Logo após o ginásio e Escola Normal N. Senhora, dirigido pelas Irmãs de Jesus Crucificado, com a banda de tambores conduzindo cartazes com dizeres alegóricos.

O ginásio mineiro levou ao dia da juventude sua contribuição como sempre notável pelo esmero com que os alunos apresentaram-se nessas comemorações. A frente sua banda de tambores, reforçada este ano, seguiam-se suas diversas secções, entre as quais os seus esportistas, de ambos os sexos, em vistosos e originais trajes de desportes.

O desfile diante o coreto durou cerca de 2 horas, enchendo a avenida de movimento (O Repórter, 08/09/1943).

Aos poucos, esses atos cívicos foram deixando de ser tão enfatizados, mas os desfiles continuaram na cidade sendo embalados, principalmente, pela Banda Municipal de Música e pelas fanfarras. A Figura 16 mostra a preparação de escolas da cidade para esses desfiles que, por sua vez, eram esperados e planejados por cada escola.



Figura 16 - Desfile do Colégio Liceu de Uberlândia, em 1943. (Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia - CDHIS).

Maria Terezinha, que estudava no Colégio Nossa Senhora nas décadas de 1940 e 1950, relembra:

Eu saía cedo... e no dia que a gente desfilava tinha que chegar cedinho no colégio porque aquilo era impecável. Todo mundo queria ver passar e passava impecável mesmo... bonito. Era caprichado. Era uma marcha, um ensaio, cada escola tinha a sua praça... ficava rodando ali em volta da praça, ensaiando. Então, aí não tinha a música, a fanfarra aí era o ritmo (Maria Terezinha, E2, p. 6).

As fanfarras eram, sem dúvida, um fator de diferenciação entre as escolas que competiam entre si: sobre quem tocava melhor, quem tinha o maior número de instrumentos, que ritmos eram executados, os uniformes que usavam, as evoluções que faziam nos desfiles. Com uma atuação que ultrapassava os períodos que antecediam as datas comemorativas, muitas vezes durante o ano essas fanfarras ensaiavam para os concursos realizados nos “domingos de fanfarra na praça” (Maria Terezinha, E2, p. 8). Nesses concursos as rivalidades se evidenciavam e cada escola procurava se destacar perante as outras escolas.

A aula de música na escola era equiparada com qualquer outra aula do currículo. Ter esse *status* na escola implicava também que o professor de música fosse “um professor como qualquer outro professor. Ganhava a mesma coisa, só que, ao invés dele lecionar geografia, matemática, ou português, ele tinha que ensinar aos alunos música” (D. Cora, E2, p. 9).

Ser como qualquer outra matéria do currículo, como qualquer outro professor da escola, fez com que práticas pedagógicas escolares comuns à época fossem compartilhadas pelos professores de música, como: as avaliações e a busca pela disciplina. A aula de música “era rígida, tinha nota” (Maria Helena, E1, p. 30), sendo que os alunos também “faziam exames, decoravam no livro sobre os principais artistas de nome... a matéria toda” (Prof. Pereirinha, E1, p. 10).

5.1.1 As quatro escolas lembradas

Apesar de existirem várias escolas públicas, como grupos escolares e escolas particulares em Uberlândia nessa época, os relatos orais fazem referências, principalmente, a quatro escolas: à Escola Estadual de Uberlândia, ao Colégio Brasil Central, ao Colégio Liceu de Uberlândia e ao Colégio Nossa Senhora das Lágrimas (também conhecido como Colégio das Irmãs), consideradas as “quatro mais importantes” (Geralda, E1, p. 11). Dessas quatro escolas apenas a Escola Estadual era mantida pelo Estado, as demais eram escolas particulares.

5.1.1.1 Escola Estadual de Uberlândia

A Escola Estadual de Uberlândia foi criada em 1912 pela Sociedade Progresso de Uberlândia, como Ginásio Mineiro de Uberabinha. Foi estadualizada em 1929 com o nome de Ginásio Mineiro de Uberlândia e funcionava nas modalidades de internato, semi-internato e externato. O seu primeiro reitor como escola estadual foi Mário de Magalhães Porto. Segundo Gatti (2001), “desde sua gênese, a escola se auto nomeava como sendo um dos mais importantes estabelecimentos de ensino da cidade” (p. 82).

Primeira escola de nível secundário na cidade, outras escolas foram sendo anexadas ao Ginásio de Uberlândia, como: Escola de Comércio, Escola Normal Brasil Central, Liceu de Uberlândia. Apelidado mais tarde como Museu, era conhecido na cidade por ter um ensino “muito apertado” e “muito difícil” (Maria Helena, E1, p. 36). De acordo com os depoimentos “lá era a escola que o povo da elite ia... que era cultura, onde os médicos mais antigos estudavam” (Beatriz, E1, p. 13), e era, “geralmente, freqüentado por filhos de pais que podiam mantê-los depois na universidade” (Seu Pedrinho, E1, p. 47).

Mesmo sendo uma escola estadual muitas famílias tinham dificuldade de

manter seus filhos, e muitos deles tinham bolsas de estudos:

Eu ganhei uma bolsa de estudos... naquele tempo era do Dr. Jacy de Assis. O Dr. Jacy de Assis me dava tudo: me dava objeto, uniforme, só não me dava sapato. [...]. Ele me adorava também porque eu só tirava nota boa lá. Ele pegava meu boletim para ver todo mês que eu ia lá (D. Francisca, E1, p. 6, 7).

A Escola Estadual era mista, porém, segundo o depoimento de Geralda, quem colocava as filhas para estudar nessa escola “era porque, às vezes, não eram muito religiosas. Não, não quero dizer que quem estudava no Estadual não era religioso. Mas, geralmente, era assim. Porque quem era religioso mesmo, devoto, se era da igreja católica botava no Colégio das Freiras. As mulheres, porque menino não tinha” (Geralda, E2, p. 29-30).

A aula de música na Escola Estadual de Uberlândia era ministrada pela professora D. Alfredina Rezende.

5.1.1.2 Colégio Brasil Central

O Colégio Brasil Central foi criado por José Inácio de Souza, em 1924, como Escola Normal. Também funcionou, inicialmente, como anexo do Ginásio Mineiro de Uberlândia. Nas décadas de 1950 e 1960 oferecia o Curso de Contabilidade e Normal, estando sob a direção de D. Maria Conceição Barbosa, conhecida como D. Lia.

Era uma escola particular, mas que possuía um internato de meninas e alguns meninos, considerados como “filhos da D. Lia” que estudavam e trabalhavam na escola. Aos alunos menos favorecidos eram oferecidas bolsas de estudos.

O Colégio Brasil Central atendia a uma “certa elite”, mas era “mais misturado” (Geralda, E2, p. 30-31). Essa escola proporcionava à comunidade escolar atividades extracurriculares ligadas ao esporte e à música, como coros, fanfarras, e o grupo instrumental Banda Lira Feminina Uberlandense. Segundo Helinho, um dos alunos entrevistados: “em Uberlândia tem vários negros que se formaram no Brasil Central, através da bolsa de estudo, porque naquela época eles não tinham condições nenhuma de estudar” (E1, p. 10). Ali, teriam sido formados “os primeiros pretos de Uberlândia” (E1, p. 10).

Nessa época, foram identificados quatro professores que deram aula de música no Colégio Brasil Central: Ligia Santa Cecília, o professor Pereirinha, D.

Alfredina Rezende, além do professor Antônio Melo, que era regente da Banda Lira Feminina e instrutor da fanfarra.

5.1.1.3 Colégio Liceu de Uberlândia

O Liceu de Uberlândia foi fundado em 1928 por Mário de Magalhães Porto, natural de Caruaru-PE, e Antônio Vieira Gonçalves, tendo encerrado suas atividades em 1973. Funcionou, inicialmente, como um anexo do Ginásio Mineiro de Uberlândia, mais tarde, denominado de Escola Estadual de Uberlândia.

A partir de 1931 esteve sob a direção de Milton de Magalhães Porto, irmão de Mário Porto que, por sua vez, sob os regimes de internato e externato, aos poucos foi “ampliando as atividades da escola abrindo a Escola Técnica de Comércio, o Colégio Oswaldo Cruz, o Colégio Normal Mário Porto, Curso Primário e Curso Científico, alguns passando a funcionar à noite” (SILVA, 2003, p. 48).

Era uma escola freqüentada por alunos que, em sua grande maioria, podiam pagar escola e por suas atividades educacionais que foram sendo anexadas à escola original exerceu intensa atividade social estudantil na cidade.

Partindo dos depoimentos e de documentos é possível perceber que a música no Colégio Liceu de Uberlândia esteve presente sob a forma de aulas de música, de fanfarras, além de bailes e festas escolares freqüentados pela sociedade local. Há uma relação próxima tanto da escola com os alunos, quanto dos alunos com a escola. Nesse sentido, Seu Pedrinho recorda que

na escola [no Liceu de Uberlândia] cria[va]-se o ambiente de favorecer ao jovem o desenvolvimento das aptidões que, às vezes, ele não consegue desenvolver sozinho em casa. É preciso que ele tenha companheiros. É preciso que ele tenha ambiente, né? E ali no Liceu de Uberlândia foi uma casa em que esse ambiente, essa acolhida, esse carinho, esse afeto era marcante do professor Milton, da esposa e dos professores... com os alunos. [...] Eram exemplos de pessoas que, além deles ensinarem a matéria, eles davam lições de vida também... de afetividade, de respeito, de grandeza, de valorização do ser humano (Seu Pedrinho, E1, p. 9-10).

Segundo Geralda, o curso que “marcava mais o Liceu era o Curso de Comércio” (E2, p. 30-31), tendo como público, principalmente, rapazes da cidade. Por essa razão “as meninas passavam muito na porta do Liceu para ver os rapazes, já que elas não podiam estudar nem na Escola Estadual, nem no Liceu. Elas tinham

que estudar no Colégio Escola Nossa Senhora Aparecida”⁵⁶ (Maria Tereza, CC3, p. 19).

5.1.1.4 Colégio Nossa Senhora das Lágrimas

O Colégio Nossa Senhora das Lágrimas⁵⁷, também chamado de Colégio das Irmãs, foi inaugurado em 1932. Nessa época em que foi criado, o interesse em fundar um colégio de freiras “era justamente por causa da concepção de espírito religioso que existia entre os moradores da cidade” (GATTI, 2001, p. 79).

Era uma escola que funcionava em regime de internato e externato, onde só estudavam meninas. Muitas iam estudar nessa escola por sua formação religiosa. Como o colégio funcionava como internato, atendia a meninas de várias cidades da região.

Na percepção de Geralda, quem estudava nessa escola eram “meninas de society. Não que não tivesse uma ou outra aluna que as irmãs também, às vezes, davam bolsa, davam escola pra elas e tal, mas era society”. Na família de Geralda, por serem todas mulheres, a escolha de estudar no Colégio Nossa Senhora “foi natural” quer dizer, “chegou a hora de ir pra escola, era o Colégio das Freiras, era o Colégio Nossa Senhora” (Geralda, E2, p. 3). Geralda relembra:

como nós éramos só mulheres, eu tenho a impressão, tenho a impressão não, eu tenho certeza que ele [o pai] não deixaria a gente estudar num colégio misto. [...] Eu não estudei no Estadual. Eu fiz até o Normal, sempre no Colégio das Irmãs. Quer dizer, eu só fui ter colegas, homens, na faculdade! (Geralda, E2, p. 3).

Segundo Inácio Filho (2002), estudar nessa escola “era muito caro”, sendo que estudavam nessa escola as filhas de famílias de posses. Mesmo as meninas que eram externas

submetiam-se às normas do estabelecimento, as quais pretendiam que o mundo exterior ao colégio deixasse de influenciar as vidas das alunas. Dessa forma, as normas acabavam por se estender aos seus lares, ao espaço de convívio com a família, realçando a obediência, a disciplina e o controle da sexualidade, segundo a ideologia, a doutrina e a moralidade católicas (INÁCIO FILHO, 2002, p. 59).

⁵⁶ Essas informações foram dadas por Maria Tereza, uma colega com quem tive várias conversas sobre sua vida na cidade. Essas conversas foram registradas no Caderno de Campo 3 (CC3).

⁵⁷ Durante o trabalho me referirei a essa escola como: Colégio Nossa Senhora.

5.1.2 Diferenciação entre as escolas

Os depoimentos salientam as diferenças econômicas, sociais e étnicas presentes nas escolas. Ouve-se, por exemplo, que “era famoso na cidade o ensino aprimorado que o Colégio das Irmãs [o Colégio Nossa Senhora] dava” (Vanilda, E2, p. 22), mas que “não aceitava preto” (Seu Chico, E1, p. 43). Seu Alfredo Tucci, cuja esposa estudou no Colégio Nossa Senhora, conta que havia “uma separação” e exemplifica: “Vamos supor se tivesse um desfile, se tivesse que carregar a bandeira procurava uma filha de um rico pra carregar a bandeira. Não era porque ela tinha um porte bom, era mais bonita, ou alta... sei lá” (E1, p. 33).

Seu Pedrinho acha que havia “uma certa distinção em termos de potencial de escolas, em termos de dinheiro”, então, por isso foi estudar no Liceu de Uberlândia, já que seu “lugar não era no Colégio Estadual”, o seu “lugar era mais ou menos no meio” (E1, p. 47).

Leninha se refere ao Brasil Central como “uma escola de formação de brilho. Porque tinha o Colégio Estadual de Uberlândia, que era do Estado, mas era de elite”. Certo é que havia “um debate das duas” (Leninha, E1, p. 38-39). Para D. Francisca “o Estadual e o Liceu eram meio rivais”. Quando perguntei porque, ela arriscou:

D. Francisca: Eu acho que é questão do Seu Milton. Eu penso que era uma inveja porque o Estadual foi muito bem conceituado e era um colégio de crédito. Quem estudava no Estadual estava com tudo! E o Liceu era um colégio mais particular e não era tão popular. Então, eu acho que tinha uma rivalidade.

Lilia: E o Brasil Central?

D. Francisca: Tanto o Brasil Central quanto o Colégio das Irmãs parecem que eram meio neutros. Cada um na sua... acho que não tinha nada não. O que a gente notava mesmo, que eram rivais, era o Liceu e o Estadual (D. Francisca, E1, p. 31).

Cada escola apresenta suas especificidades e estratégias para atrair alunos e se sobressaírem na cidade. As atividades extracurriculares e/ou extraescolares envolvendo o esporte, a música e as festas podem ser consideradas como estratégias das escolas que proporcionavam a convivência entre os alunos e, ao mesmo tempo, os envolviam em torno dos interesses da escola. Apesar de todas as escolas terem aulas de música, cada escola se dedicava mais a algumas atividades musicais em detrimento de outras.

No que se refere ao esporte, Helinho conta que no Brasil Central houve

“grandes times” e D. Lia, a diretora, “não gostava de perder uma olimpíada de jeito nenhum” (E1, p. 9). Geralda relembra que quando chegava a época dos “jogos esportivos era uma rivalidade muito grande”. E ressalta:

Se bem que o nosso colégio [Colégio Nossa Senhora], como era só feminino, a gente mais torcia para onde tinha os namorados. O meu namorado, por exemplo, era do Brasil Central. Então, eu tinha uma certa simpatia pelo Brasil Central (risos). Como nunca, na época, eu tive um namorado nem no Liceu e nem no Estadual, então a minha torcida era mais simpática ao Brasil Central [risos] (Geralda, E2, p. 30-31).

Além dos esportes, as escolas também se faziam sobressair na cidade mediante a organização dos conjuntos instrumentais. Dentre esses conjuntos estavam as fanfarras, que eram comuns à maioria das escolas da cidade, nesse período, conforme já mencionado. Disputavam entre si para ver a fanfarra que tocava melhor, quem tinha o maior número de componentes, quem fazia as evoluções melhores, dentre outros.

Quando as fanfarras subiam e desciam as principais avenidas da cidade, Afonso Pena e Floriano Peixoto, cada uma “sempre queria sobressair melhor do que a outra” e para isso ensaiavam muito. A rivalidade entre as escolas se exacerbava quando se tratava das competições entre as fanfarras e os jogos estudantis. Havia “uma tacinha para a melhor fanfarra, para o melhor desempenho da fanfarra. Sempre tinha” (Helinho, E1, 12).

Essas disputas não ocorriam somente entre as fanfarras, mas também entre outros grupos instrumentais das escolas da cidade. Miracema, que era filha da D. Lia, diretora do Colégio Brasil Central, e tocava na Banda Lira Feminina, conta que o diretor da Escola Estadual, professor Osvaldo Vieira Gonçalves, era “o rival” de sua mãe “por causa de escola”. Segundo seu relato, ele tinha uma outra escola e não gostava do Brasil Central e nem dos “niguinhos da Lia e nem da Banda Lira Feminina” (Miracema, EC, p. 53).

Essa rivalidade ocorria porque o Colégio Brasil Central “tinha uma fanfarra” que deveria ser a melhor da cidade: “Aí o quê que acontecia? A Banda Lira Feminina era o que levava o Brasil Central na avenida. [...] As maravilhoosas... E ele o que que fazia? Ele ia melhorando cada vez mais a fanfarra dele. Ele comprava, comprava, e comprava [instrumentos], mas não adiantava (Miracema, EC, p. 52). Também para Helinho, naquela época, a fanfarra do Colégio Brasil Central era “uma

grande fanfarra e a gente superava as outras” (Helinho, E1, p. 6).

5.2 Produção pedagógico-musical

Para compreender a produção pedagógico-musical no ambiente escolar dessa época é importante ver a música como uma disciplina do currículo que tinha o controle oficial sobre seus conteúdos e procedimentos de ensino, além de trazer consigo os resquícios da prática orfeônica desenvolvida nas escolas brasileiras por Villa-Lobos, de 1930 a 1945. Mesmo tendo controle oficial, salienta-se que isso não acontecia de forma rígida e por isso os professores tinham certa liberdade para organizar a aula de música.

Na Escola Nossa Senhora a aula de música, bem como o repertório, aparecem associados às atividades religiosas realizadas na e pela escola. Sendo assim, a sociabilidade pedagógico-musical se constituirá um pouco diferente quando o elemento religioso se entrelaça com a aula de música. Mas, apesar de algumas especificidades de cada escola, algumas práticas de ensinar/aprender música eram comuns entre as escolas.

Em um primeiro momento, quando se falava sobre a aula de música com os entrevistados que estudaram música nessa época, as lembranças teimavam em não virem:

Não sei se falava muito em nota musical, sabe? Eu não tenho essa lembrança, mas eu lembro dos livrinhos que tinha as letras... e tinha a melodia. Então, eu tocava, eu ia no piano e tocava e eu cantava, às vezes melhor do que as outras... porque eu tinha... [e começa a cantar]: *Seja um pálio de luz desdobra...* Então, eu conseguia tocar no piano e afinei. Cantava afinado. Mas eu acho que era mais assim... eu não lembro se tinha, tipo de... parece que tinha solfejo com *tum, tum, lá, lá...* uma coisa ou outra. Ela regia *tum, tum* e mais baixo, sabe? Parece que tinha uma coisa assim. Ensinava, por exemplo, *tum, tum, tum* [entoadas em alturas diferentes] tipo de uma melodia assim [e passa cantar com alturas] *lá, lá, lá, lá, lá, lá...* *tum*; *lá lá lá*, sabe? Eu lembro de uma coisa desse tipo. Quer dizer, então, a gente cantava bem... (Maria Terezinha, E1, p. 26).

Em um segundo momento, quando essas lembranças fluíam, era para contar sobre os professores, suas características físicas, sua forma de dar aula, o que as crianças e os jovens “aprontavam” nas aulas. D. Francisca conta que

os outros meninos não levavam muito a sério não e levava a aula dela [de D. Alfredina] na brincadeira. E ela tinha um tique nervoso de repuxar o olho e quando ela ficava nervosa, mais ela repuxava... [riso] E aí mais os meninos riam e criticavam ela. Mais era coisa tudo de molecagem naquela época (D. Francisca, E1, p. 1).

Os relatos dos colaboradores sobre a aula de música ministrada na escola parecem indicar para uma aula sem música. Professor Pereirinha, que era um professor de acordeom, disse que a aula de música era “mais teórica, mais histórica” (E2, p. 10). E, além disso, ainda que a “aula de colégio não é aula musical, não. Era mais teórica e pouca coisa. [...] Não cantava, não. Não tinha instrumento não. Era uma teoria, pouca coisa” (Prof. Pereirinha, E1, p. 15-16).

5.2.1 A aula de música no currículo

Como foi mencionado, apesar de ter certo controle oficial sobre a aula de música que era ministrada nas escolas, é possível identificar diferenças nas práticas de ensinar/aprender música, bem como nos conteúdos da aula de música nas escolas de Uberlândia. Enquanto alguns professores enfatizavam em suas aulas de música conteúdos de teoria musical, outros direcionavam suas aulas para o ensino do canto, e outros faziam uma mescla desses dois conteúdos, o que era mais comum.

Pensando nessa aula de música ministrada pela maioria das escolas é possível entrever uma aula sem muitas possibilidades de interação musical e, portanto, produzindo uma sociabilidade pedagógico-musical muito restrita à aula. Assim, muitas vezes, os alunos se dividiam entre “quem queria aprender” e “quem queria perturbar” (D. Francisca, E1, p. 24).

5.2.1.1 A teoria musical na aula de música

Apesar da aula de teoria musical estar associada, na maioria das vezes, à aula de canto o professor Pereirinha que, no início da década de 1950, deu aulas para mais ou menos 800 alunos no Colégio Brasil Central diz que sua aula de música era uma aula de teoria musical, era uma “teoria leve” (E1, p. 23).

Com a idéia e o objetivo de se ensinar a ler música, os conteúdos básicos desse ensino eram: notas, figuras (quadro comparativo), compassos, intervalos. O que se ensinava eram “essas coisinhas básicas: o elementar” (Maria Helena, E1, p.

35).

Assim como na maioria das escolas no Liceu de Uberlândia os conteúdos de teoria musical eram ensinados “tudo no quadro negro”. A professora Irene “dava semibreve, mínima, semínima... com todos os valores, os compassos... ensinava bater os compassos 4/4, 3/4, 2/4” (Seu Dimas, E1, p. 37).

Na Escola Estadual, esses conteúdos de teoria musical eram anotados em um caderno de música, pois D. Alfredina não adotava “livro de música ou métodos” (D. Francisca, E1, p. 25). Nesse caderno se escrevia as notas musicais, as escalas (“dó maior, dó menor”), as figuras (“colcheia, semicolcheia”). A professora “dava aquelas notas que a gente estava aprendendo pra gente pegar os sons” (D. Francisca, E1, p. 24).

Tentando se lembrar da aula de música, Seu Pedrinho acredita que “essas noções básicas de teoria da música era para pessoa não ficar voando de tudo. [...] Mas, na época, a gente estava com a mente mais voltada para as brincadeiras... a gente nem está lembrando... fica inconsciente. Fica no instinto” (E1, p. 37). Portanto, a leitura musical abordada na escola aparece, geralmente, de forma pouco contextualizada.

Para desenvolver a leitura musical um dos procedimentos utilizados era o da “divisão musical” e, Seu Dimas se sentia “muito à vontade nas aulas da professora Irene, dava divisão musical e muita gente aprendia mesmo” (Seu Dimas, E1, p. 37).

Nessa aula de teoria musical também se aprendia sobre a vida e obra de compositores e a professora Irene tinha um “livro que falava sobre manossolfa, sobre música, as notas musicais, uma literatura... Ela dava para gente fazer pesquisa e trabalho também” (Seu Dimas, E1, p. 37).

Porque a aula de teoria musical estava presente na escola? Seria para ler música? Seria para ler as partituras dos solfejos, hinos cívicos, canções religiosas, patrióticas e/ou folclóricas? Ensinar teoria musical e ler música não seria uma forma de legitimar esse produto pedagógico-musical da escola?

A idéia de alfabetização musical, saber ler, entoar e escrever música era uma prática considerada essencial para os músicos. Ler música diferenciava os músicos dos não-músicos, já que, durante muito tempo, quem não lia música não era considerado músico. Esse aspecto da aprendizagem na aula de música aparece quando D. Francisca descreve a aula de teoria ministrada pela professora D. Alfredina:

Começamos com as primeiras notinhas, e a maioria na turma não conhecia nem o dó. Então, ela dava teoria e começava do dó, da escala toda, as notas... as sete notas musicais... começava desde o abc mesmo. E na próxima [semana] ela ia com a gente no piano para ir fazer o reconhecimento das notas no piano. E assim por fim, no fim do ano, ela ensaiava musiquinhas, já tinha solfejo (D. Francisca, E1, p. 1-2).

Nessa fala aparece outro aspecto envolvido nessa aula. Pode-se dizer, então, “uma aula de música pouco musical”: uma aula que se utilizava do quadro negro para ensinar música e que os conteúdos teóricos “eram mostrados” no instrumento. Era uma aula “só na conversa, no ouvido e teórica”. A professora D. Alfredina Rezende “explicava direitinho, ela dava teoria, depois ela explicava direitinho no instrumento para gente conhecer” (D. Francisca, E1, p. 24).

5.2.1.2 O canto na aula de música

As aulas de canto também estavam quase sempre associadas às aulas de teoria. Mesmo em escolas como a Escola Nossa Senhora, que havia um direcionamento para o cantar e ensaiar em conjunto, não necessariamente organizando grupos vocais, os conteúdos de teoria musical estavam presentes. Portanto, ler música era importante para se cantar na aula de música.

As aulas de canto eram “obrigatórias e constantes” (Maria Terezinha, E1, p. 7) e os professores faziam “questão de que se seguisse a partitura” (Vanilda, E1, p. 24). A professora tocava piano e os alunos ficavam “sentados lá... cantando. [...] Ensinava, cantava uma frase e a gente repetia” (Maria Terezinha, E2, p. 4).

Às vezes, os alunos aprendiam a cantar músicas a duas vozes. Segundo D. Maria A. Borges, estudavam para cantar como se fosse um coral, “mas não era uma coisa que chegava a ser um coral” (Maria A. Borges, E1, p. 12).

Eram aulas de canto em conjunto, a mais de uma voz ou não, que aconteciam somente nas aulas de música. Não eram grupos vocais organizados com a função de ultrapassar o momento da aula de música, porque quando isso acontecia, geralmente, os alunos eram escolhidos. É importante mencionar que, no início da década de 1940, nas concentrações orfeônicas realizadas em Uberlândia, cantava-se em grandes grupos vocais. Mas eram grupos ensaiados para essas ocasiões, quando, como destaca o jornal, “a letra da nossa magna canção cívica foi entoada por milhares de bocas, em conjunto orfeônico” (O Repórter, 06/09/1943).

D. Francisca menciona que, quando estudava com D. Alfredina, “ela nunca

fez uma apresentação conosco. Eu não sei se era porque a gente ainda não tinha base... talvez por isso” (D. Francisca, E1, p. 30-31). Mas conta que tinha colegas que durante as aulas “cantavam e tocavam. [...] Aprendiam fora, não era nada da escola mesmo. Não era dos alunos da D. Alfredina não” (D. Francisca, E1, p. 31).

Nas escolas cantavam-se, principalmente, os hinos cívicos e patrióticos. Nesses hinos estudavam-se sobre seus respectivos compositores, as letras, a articulação entre letra e melodia. Cantavam-se todos os hinos como, por exemplo, o *Hino da Proclamação da República*:

Seja um pálio de luz desdobrado sob a... Eu sabia direitinho. A gente tinha que decorar porque na prova de canto você tinha que cantar a 3ª estrofe do hino tal. E a gente sabia cantar: [começa a cantar fazendo na entonação as elisões devagar e com cuidado]: [e continua] *Ou vi ram doi pi ran gaàs mar gens plá ci das Deum po vo he róí co...*, sabe? (Maria Terezinha, E1, p. 21)

Aprendia-se a cantar todos os hinos: da *Independência*, *Proclamação*, o *Hino Nacional*, do *Marinheiro*, dentre outros. Esses hinos eram cantados na escola nas datas cívicas e comemorativas, além de que “todos os dias antes de começar a aula tinha que cantar o *Hino Nacional* lá embaixo no pátio” (Beatriz, E1, p. 17). Beatriz se lembra que

cantava o *Hino da Proclamação da República*, cantava tudo quanto era hino, enfileiradinho: *Brava gente, brasileira* [entoando], a gente era obrigada a cantar todos os hinos, sabia cantar tudo de cor. Também cantava o *Hino de Uberlândia* [...]. Eu me lembro assim, o pessoal punha a mão no peitinho, aquele mesmo jeito e cantava (Beatriz, E1, p.17)

Além dos hinos, cantavam-se as canções didáticas. D. Francisca disse que não se recorda dessas canções porque “eram musiquinhas dela [da professora], não eram comum, que a gente ouvia. [...] Acho que eram inventadas e que ela dava pra gente” (E1, p. 2).

Essas canções estavam associadas à aula de teoria musical e tinham como objetivo trabalhar intervalos, cantar com os nomes das notas e direcionavam tanto para o cantar afinado quanto para a leitura musical. No entanto, se diferenciam dos livros de solfejos tradicionais quando seus autores procuram estruturas melódicas próximas das utilizadas nas canções folclóricas.

As canções folclóricas também eram utilizadas como repertório na aula de

música pelos professores. Beatriz se lembra que cantavam músicas folclóricas tais como *Andorinha*, *Sapinho*, *Samba Lelé*. Ela ilustra:

Das *Andorinhas* eu não me lembro muito, mas é uma coisa assim: *o anel, nananá, ele tem, ele vai e passou por aqui, já passou, ele vai, vai, vai* [tentando cantar e se lembrar, ao mesmo tempo]. Essas músicas, fazer canonezinhos, né? (Beatriz, E1, p. 16).

No caso da Escola Nossa Senhora, os cantos religiosos faziam parte do repertório trabalhado na aula de música. Ao lembrar-se da aula de música Maria Helena conta:

Tinha que cantar. Quando a gente começava a fazer graça... Eu me lembro muito bem que nós estávamos ensaiando para cantar numa formatura de quarta série de Ginásio: aquelas missas que duravam *ad infinitum*, o padre cantava de lá, o coro cantava de cá, e nós estávamos ensaiando isso. E foi assim, uma fome, porque foi depois da aula, de manhã. Então, lá [no Colégio Nossa Senhora] a gente tinha que cantar porque se não chamavam a atenção da gente. Nós estávamos ensaiando... e éramos um trio [risos], um trio de amargar, sabe, e que não tinha jeito delas darem queixa para os pais porque as três tiravam notas ótimas. Mas, para fazer folia! Aí, na hora que foi [risos] para entrar a terceira voz, que entrava só em determinados trechos, eu tinha uma colega... [...] ela entrou cantando, mas muito grosso, [rindo] uma coisa de deboche... Meu Deus do céu! Nossa Senhora! Eu tive a impressão que aquele auditório lá do colégio das freiras ia cair. O povo riu, mas elas ficaram bravas! As freirinhas eram bravas. A gente falava freirinhas porque as duas eram pequenas [professoras de música: Irmãs Marieta e Carolina], magrinhas. Foi uma bronca e uma bronca dada assim... [riso] Ninguém estava agüentando mais ensaiar, né? Mas tinha que cantar, era aula de canto mesmo! (Maria Helena, E1, p. 30-31).

Uma aula de música que tinha grande ênfase no repertório religioso, mas que, segundo Geralda, depois que a D. Cora tornou-se professora da Escola Nossa Senhora, um outro repertório passou a fazer parte da aula de música, “ela não ensinava só canto religioso, não” (E1, p. 21).

Na Escola Nossa Senhora as aulas de música aconteciam “em uma capela, era uma sala bem grande que tinha dentro do colégio, que era a capela do colégio” (Geralda, E2, p. 20). Era ministrada por duas professoras: “Uma irmã tocava no piano e a outra cantava” (Maria Terezinha, E2, p. 7).

Vanilda explica que “a irmã Palmira se dedicava ao coral e a Cora [Pavan Capparelli] às apresentações” (E2, p. 21); ou a “irmã Carolina que tocava para a Irmã Marieta ensinar” (Maria Terezinha, E1, p. 25).

Ter, ao mesmo tempo, duas professoras de música com funções diferentes dava uma outra dinâmica para a aula de música nessa escola. Essa dinamicidade é adquirida tanto na interação estabelecida entre as alunas e as professoras, entre as duas professoras, passando, inclusive, a ter uma outra organização do tempo na aula de música. Tempo mais preenchido e menos vazio quando se trata de ensaios de grupos musicais.

É possível entender melhor essa dinâmica da aula de música quando Maria Terezinha conta que, na Escola Estadual, D. Alfredina “ou tocava, ou cantava, ou ela, então, vigiava. Ela fazia isso tudo, e tudo isso ela não dava conta, o que gerava uma confusão” (Maria Terezinha, E1, p. 28).

Talvez “essa confusão”, no caso do Colégio Nossa Senhora, seja amenizada não só porque tinha duas professoras de música, mas também porque as aulas de música eram realizadas na capela da escola, um lugar considerado sagrado. Nesse sentido, há o entrelaçamento entre o local da aula de música e o objetivo da aula de música, já que, nessa escola, ensinava-se música tendo em vista os eventos religiosos que aconteciam, muitas vezes, inclusive, na capela da escola.

D. Cora, que participou de um grupo de mil vozes regido por Villa-Lobos em São Paulo, também realizou um evento semelhante em Uberlândia, “quando o colégio todo cantou” a peça *Congada* de Francisco Mignone, “que, no original, é a três vozes porque não se podia contar com as vozes masculinas, porque o colégio era só feminino” (D. Cora, E1, p. 5). Foi em um congresso eucarístico que cantou obras religiosas e obras do repertório da música de compositores brasileiros com “todas as alunas do Colégio”:

Eu preparei música a 4 vozes, e algumas músicas em uníssono para cantar nesta festa. Distribuía essas alunas no pátio do colégio e eu subia numa cadeira para que todas me vissem. Depois eu consegui que a diretoria do Colégio fizesse um praticável muito grande, muito precário, mas era seguro. E esse praticável foi levado no dia da apresentação para a Associação Comercial, lá na Avenida Vasconcelos Costa, num pátio muito grande que havia lá. E as mocinhas todas subiram naquele praticável e arrumaram um banquinho também, para eu subir, para eu poder também reger todas aquelas moças cantando uma seqüência de músicas. Fizemos um programa muito bonito (D. Cora, E2, p. 7).

Assim, é possível identificar que mesmo seguindo algumas orientações gerais do ensino de música e do canto nas escolas, D. Cora procurou acrescentar outros

aspectos à aula de música ministrada na Escola Nossa Senhora, inclusive, mudando o repertório. Ela incluía “muito esses cantores, compositores da época, falava bastante dos compositores” (Geralda, E2, p. 21). Geralda avalia:

Eu me lembro que ela abriu um pouco a nossa visão. Na época, a gente cantava músicas mais ou menos, religiosas e tudo, mas também essas modinhas que apareciam na época, músicas assim... aceitáveis para um Colégio de Freiras, né? [risos] (Geralda, E2, p. 21).

O repertório era um elemento importante para as aulas de música e estava relacionado com a interação que se estabelecia entre escolas/professores/alunos/música. Leida, que deu aulas no lugar da professora D. Alfredina na Escola Estadual durante pouco tempo, conta que, nessa época, ensinava hinos cívicos, mas que também ensinava outras músicas. Procurando realizar uma interação maior entre aula de música e escola passou a “a fazer coral” com os alunos e que “eles gostavam”:

A gente cantava todo mundo junto no pátio, e a festas, a gente dava festas também, entendeu? Então, interessava. Eu chamava pessoas para tocar, bandas, essas coisas assim, dança. Então eles gostavam, porque tinha muita música... Música não é só piano e canto, tem dança, tem a dança clássica, tem tanta coisa bonita, não é mesmo? Tem as músicas indianas, tem as músicas japonesas, tem tanta coisa interessante para mostrar, né? Tem a música do povo. Então eu buscava, eu encontrava muita audiência nos meninos por causa disso (Leida, E1, p. 10-11).

No entanto, Leida diz que, geralmente, “os alunos não tinham muito interesse pela aula de música” (E1, p. 12) e que “falavam: - Que coisa boba aprender clave, aprender nota, para que a gente quer isso? Eles achavam a aula de música boba” (E1, p.11). No primeiro dia de aula tentou reverter essa situação falando para os alunos: “nós vamos aprender coisas gostosas, vamos fazer festas, vamos fazer baile, nos vamos estudar música sim, música total, e não aquela música, aquela pacata, aquela opressiva, claro, papapá, não! Nós vamos estudar música, vamos cantar, vamos cantar nas festas” (Leida, E1, p.12).

Muitas vezes, os hinos cívicos, as canções didáticas não eram o que os alunos queriam cantar. Tendo em vista como esse repertório era utilizado na aula de música, Beatriz descreve que os alunos

da quinta e sexta série, meninos de dez, onze e doze anos, que já eram mocinhos, riam na aula dela [professora Alfredina Rezende]. Ela ficava nervosa. Sabe por que? Porque ela ensinava aquelas músicas *Peixe Vivo*, aquelas músicas antigas. [...] Não é todo mundo que gosta disso, e de cantar. Aqueles mocinhos... os homens, ela dava aula de canto só. Não funcionava (Beatriz, E1, p. 14).

As aulas de música também faziam parte do currículo do Curso Normal, cuja professora, no Colégio Brasil Central, era D. Alfredina Rezende. Nessas aulas as normalistas aprendiam como se ensinar música para as crianças e o programa de cada série. O repertório era tocado “no piano e professora dizia: - Você deve fazer assim, assim. Cantava com a gente. Assim era a aula dela” (Regina, E1, p. 9).

As alunas no Curso Normal, além de aprenderem cantar os hinos e as canções patrióticas durante a vida escolar, também aprendiam procedimentos para ensiná-los. Quando era, por exemplo,

o dia da aula de cantar os hinos, era aquela “chatura” porque hino, Deus me livre! [...] Primeiro o *Hino Nacional* que você tinha que saber ele de cor e salteado, aquela letrona daquele tamanho. Tinha o *Hino da Bandeira*, tinha o da *Proclamação da República*. Esses eu guardava porque a gente sabe até hoje. Eu só não gostava o dia que ela ia dar os hinos. Tinha *Canção do Marinheiro* e outro que nem me lembro mais (Regina, E1, p. 16).

Dessas aulas de canto no Curso Normal “nem todo mundo gostava”. Era uma aula em que se ficava “um período inteiro da aula assistindo ela tocando o piano, ensinar as letrinhas, cantar com a gente e ensinar como você ia dar aquilo ali na educação infantil” (Regina, E1, p. 8). Então, muitas meninas “não levavam isso a sério” e como a professora “não ouvia direito, trocava as letras das músicas, você morria de rir... trocava as letras tudo, era uma confusão [risos]” (Regina, E1, p. 9).

Mas, mesmo com esses “incidentes”, Regina considera que a “aula de música era divertida porque “era uma aula de lazer [...] Então, sair de uma aula pesada dessa para uma aula que você ia cantar, ouvir piano, eu gostava” (Regina, E1, p. 8-9).

5.2.2 Atividades musicais extracurriculares

Cada escola desenvolvia suas atividades extracurriculares. Fruto da iniciativa das escolas, de alunos, de professores as atividades musicais extracurriculares envolviam a formação de grupos vocais e instrumentais. Os conjuntos vocais eram

os que mais se aproximavam da aula de música ministrada na sala de aula, mas, muitas vezes, eles se tornavam independentes dentro da escola, deixando de ter uma ligação direta com a aula.

Juntar os alunos em torno de um projeto de formação de um conjunto instrumental eram iniciativas esporádicas, quem nem sempre tinham duração longa. É importante lembrar que não se tinha aulas de instrumentos na escola, mas fora da escola. Em Uberlândia, isso ocorria, até o final da década de 1950, quase que, essencialmente, nas aulas com professores particulares. Sendo assim, através das relações de amizade, nas festas, aos poucos, a comunidade escolar ficava sabendo quem tocava algum instrumento. Seu Dimas conta que “nos dias das festas, o Seu Milton Porto falava: “- Vamos fazer um conjuntinho aí. Então tinha muita coisa extracurricular, como Festa de São João, Nossa Senhora!” (Dimas, E1, p. 38).

Alguns alunos, como as componentes da Banda Lira Feminina Uberlandense que ensaiava no Colégio Brasil Central, não estudavam música fora da escola. Foi nessas atividades que iniciaram seus estudos musicais e aprenderam a tocar um instrumento musical. Leninha menciona que a escola comprava os instrumentos e isso “favoreceu muito para a gente crescer na música porque, na época, meus pais jamais teriam condições de comprar... com a D. Lia vieram coisas novíssimas. Então, a gente treinava, tinha condições de treino” (Leninha, E1, p. 52).

Enquanto que algumas escolas estavam voltadas para a formação de grupos instrumentais, a Escola Nossa Senhora focalizava suas ações no ensino do canto, tanto como atividade curricular quanto extracurricular.

As atividades extracurriculares tinham uma função importante na sociabilidade pedagógico-musical estabelecida pelos grupos vocais e instrumentais, tanto dentro de suas respectivas escolas quanto na cidade. Eram atividades que promoviam a interação entre os alunos dos vários turnos escolares, muitas vezes, de várias faixas etárias.

5.2.2.1 Conjuntos vocais

Apesar de o canto ser a base da aula de música ministrada em escolas de Uberlândia nessa época, nem sempre as escolas conseguiam organizar grupos vocais. Quando as escolas conseguiam organizar seus corais eles tinham uma participação importante nas festividades escolares: datas cívicas e comemorativas, aniversários e formaturas.

Quando acontecia a organização e a estruturação dos grupos corais, geralmente dava-se a partir das aulas de música. No Liceu de Uberlândia, D. Irene, por exemplo,

fazia todo mundo cantar em uníssono, depois que ela ia selecionando. Ela não dava escala para ver se a criança era soprano, essas coisas, não. Mas depois fazia um duetinho. Tinha uma menina lá [...] que tinha a voz de contralto, mas ela era desafinada. Ela dizia que sabia era a segunda voz, mas a professora falava: - Mas, canta bem baixinho, porque você canta forte demais [risadas] (Seu Dimas, E1, p. 38).

Assim, o coral da escola, geralmente era formado a partir da “seleção dos melhores da escola” (Seu Dimas, E1, p. 37). Mas, no Colégio Liceu de Uberlândia, algumas vezes, o diretor, professor Milton Porto, interferia porque

exigia todo mundo cantando: - Eu não quero que ninguém saia insatisfeito da minha escola. Aí já vem o negócio comercial, e o Seu Milton era muito político... Milton de Magalhães Porto era muito político. Então, era aquilo ali. Então, você calada é muito afinada, viu? [risadas] (Seu Dimas, E1, p. 38).

Vários conjuntos vocais eram formados no Colégio do Liceu, porém “tinham duração curta” ou “era uma festa, que depois desmanchava” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 31).

No Colégio Brasil Central, os conjuntos vocais também eram incentivados. Helinho conta que cantavam e que professora D. Alfredina montou vários grupos vocais, já que “ela gostava muito de corais”. Para Helinho, ela dava aula de música, mas o “charme dela mesmo era os grandes corais que ela teve” (Helinho, E1, p. 16).

Os conjuntos vocais também eram incentivados no âmbito da Escola Nossa Senhora, onde a prática de cantar em conjunto adquire uma dimensão diferente. Primeiro, porque o repertório religioso que faz parte da aula de música e é vivido nas atividades religiosas ou não, promovidas no dia-a-dia da escola. Ou seja, não havia separação entre o que se aprendia na aula de música e o que se fazia fora da aula de música.

Segundo, porque essa prática musical vocal alcança um caráter, ao mesmo tempo, tanto de uma atividade musical curricular, pela sua aproximação com a aula de música propriamente dita, quanto de uma atividade extracurricular, quando aparecia nos momentos comemorativos, cívicos e, principalmente, nos religiosos.

Assim, o produto pedagógico-musical dessa aula passa a ter um tipo de visibilidade que ia além da escola, ampliando para um tipo de sociabilidade pedagógico-musical próximo à Igreja e às famílias.

5.2.2.2 Conjuntos instrumentais

Conjuntos orquestrais e bandas

Os conjuntos instrumentais, orquestra e bandas, eram atividades extracurriculares que despertavam o interesse de escolas, alunos e professores. O Colégio Liceu de Uberlândia e o Colégio Brasil Central organizavam grupos instrumentais como, por exemplo, os já mencionados Conjunto Orquestral do Liceu (ver capítulo 6), a Banda Lira Feminina Uberlandense (ver capítulo 7) e as fanfarras.

Além do Liceu de Uberlândia e do Colégio Brasil Central, outras escolas também tentaram criar seus conjuntos instrumentais. Essas iniciativas em prol do “enriquecimento e progresso dos meios artísticos” da cidade eram destacadas na imprensa local. O jornal *O Repórter*, de 26 de agosto de 1953, salientava que “a arte musical, em Uberlândia, vem, ultimamente, adquirindo notável impulso”, pois

na classe estudantil, por exemplo, nota-se um grande entusiasmo em se organizarem conjuntos musicais.

Temos, assim, o do Liceu de Uberlândia, demais conhecido e apreciado não somente pelo povo uberlandense, mas ainda em outros centros e até mesmo na Capital da República, onde fez grande sucesso e recebemos as mais elogiosas referências, por sua atuação.

Agora, um grupo de estudantes do Colégio Estadual de Uberlândia está organizando o conjunto musical do referido estabelecimento de ensino. Entusiasmados, os seus componentes estão ensinando ativamente. Já ouvimos, aliás, alguns de seus ensaios e podemos afirmar que vão progredindo animadoramente esperando-se, para breve, a sua estréia.

Felicitemos o novo conjunto musical do Colégio Estadual e formulamos os nossos melhores votos para que os seus esforços sejam coroados do mais pleno êxito, para o enriquecimento e progresso de nossos meios artísticos (O Repórter, 26/08/1953).

Esses conjuntos eram formados com alunos que estudavam música fora da escola ou que se prontificavam a aprender o instrumento. Por exemplo, o Conjunto Orquestral do Liceu era formado por alunos que estudavam música fora da escola, já na Banda Lira Feminina suas componentes aprendiam música na própria banda.

Seu Nocera, que organizava bandas marciais em escolas de Uberlândia,

ensinava os alunos a tocarem instrumentos de metais, como trompete e trombone. Disse que na banda marcial ensinava de teoria “o básico: a clave de sol, ensinava que ela assina na segunda linha, pronto. E dali você parte para as notas” (Seu Nocera, E1, p. 17).

Apesar de ser comum na época pensar que os alunos deveriam aprender teoria e divisão musicais para depois estudar os instrumentos, para Seu Nocera o “instrumento já era ligado” (E1, p.17). Ou seja:

Colocava todos dentro de uma sala e colocava os instrumentos nas mãos deles. E deixava aprender a mexer com os instrumentos... tocava ao mesmo tempo, cada um pro lado, assim... e ia mandando bucha. Oh, Lília, depois que o menino dominava o instrumento, você ia ensinar música para ele. Era mais fácil. Depois que ele aprendeu a escala tudo, do re mi fa sol... (Seu Nocera, E1, p. 17).

Tocar e/ou aprender música nesses conjuntos musicais permitia um outro tipo de interação na escola, que possibilitava oportunidades variadas de relações de trocas de ensino/aprendizagens musicais entre os componentes do grupo. Seu Antônio Melo quando “via um aluno sobressair” determinava que “aquele seria o professor do outro... e ia ensinar para o outro. Ele ensinava para o grupo e tirava aquele melhor do grupo que repassava para os outros” (Helinho, E1, p. 13).

Os ensaios desses grupos, geralmente, aconteciam durante boa parte do ano e se intensificavam quando as apresentações se aproximavam. Os ensaios eram o momento em que muitos alunos aprendiam e ensaiavam, uma aprendizagem tanto individual quanto coletiva, já que os instrumentos, em sua maioria, pertenciam às escolas. Eram, portanto, um momento de intensa interação e aprendizagens musicais. Momento em que as individualidades e os conflitos apareciam, mas que seguiam em busca do objetivo coletivo comum: preparar o repertório escolhido para as apresentações que divulgavam não só o que se fazia de música, mas também a escola.

As fanfarras

Dentre os grupos instrumentais, as fanfarras eram os que, geralmente, tinham maior duração. Na década de 1940 as fanfarras eram compostas, essencialmente, por homens e, aos poucos, as mulheres também passaram a fazer parte.

Esses grupos eram motivo de disputas entre as escolas na cidade, como citado, já que a maioria delas tinha sua própria fanfarra. Seu Alfredo Tucci, que

tocou na fanfarra do Liceu na década de 1940, conta que apesar dessa fanfarra “ser menor do que a do Estadual” era “a melhor que tinha” (E1, p. 30-31).

A fanfarra da Escola Estadual era uma fanfarra respeitada na cidade e havia um investimento da direção da escola em vários sentidos: no instrutor que treinasse a fanfarra, em instrumentos para que tivesse muitos componentes.

Já o Colégio Nossa Senhora não tinha uma fanfarra. Como se recorda Geralda, “fanfarra só feminina surgiu muito depois. No meu tempo, eu me lembro, eu nunca toquei tambor [risos]. [...] Eu não sei como é que nós fazíamos, se nós arranjávamos fanfarra emprestada para tocar para nós, iam uns jovens tocar tambor para nós porque não tinha, não era costume fanfarra no colégio, não. Foi depois que apareceu” (E2, p. 32).

Ao contrário dos grupos orquestrais e das bandas, as fanfarras eram compostas por qualquer aluno da escola sem ter necessariamente outro tipo de formação que não aquela ministrada na própria fanfarra. Nas fanfarras, tocava “quem quisesse, se eles tivessem aptidão para isso. Se ele não desse conta, ele mesmo se safava” (Seu Nocera, E1, p. 16). Nesse tipo de grupo, “normalmente, você encaixava todo mundo, não marginalizava ninguém” (Seu Nocera, E1, p.16).

Na fanfarra do Colégio Brasil Central da década de 1950, da qual Helinho fez parte, também “tocava quem quisesse. Tinha meninos e meninas” (E1, p. 12). Leninha se recorda do dia em que tocou nessa fanfarra pela primeira vez: “Gente, eu chorei, eu chorei de emoção de pegar aquele... aquele tarol noviiiiinho” (E1, p. 13).

Estar e tocar nesses grupos demandava uma participação efetiva dos alunos na vida escolar, inclusive, tendo que ensaiar em turnos alternados àquele em que estudavam. O aluno também era responsável por seu instrumento. Helinho conta que “quando sumia uma baqueta, um couro, aquela pessoa que tomava conta daquele instrumento tinha que arcar com as conseqüências... do sumiço, de tudo” (Helinho, E1, p. 7). Os instrumentos eram guardados dentro do colégio. Os ensaios eram realizados dentro da própria escola. O foco dos ensaios da fanfarra estava na execução dos ritmos em cada instrumento, na execução em conjunto no pulso e nas passagens de um ritmo para outro. Dentre os procedimentos de ensaios adotados, o professor Antônio Melo separava os instrumentos por grupo:

Nós tínhamos um grupo do tarol, o grupo do bumbo, o grupo dos pratos... está me falhando os nomes dos instrumentos [riso]. Então, isso. Ele separava os grupos, treinava grupo por grupo e

depois colocava os grupos juntos, certo, para fazer o ensaio geral. E aí tinha que afinar instrumento, uma série de coisa que a gente participava com ele (Helinho, E1, p. 7).

Os ensaios das fanfarras eram momentos de ensino/aprendizagem musicais, nos quais não só os professores apresentavam idéias e modos de ensinar música diferentes dos adotados nas aulas de música, mas os alunos nessa interação coletiva também criavam outras possibilidades de aprendizagens musicais. Seu Alfredo Tucci conta que um de seus amigos que tocava na fanfarra da Escola Estadual foi tocar o tarol dele e “bateu uma batida fora do ritmo”.

Eu falei: - Para aí, dá de novo, bate isso aí de novo. Aí ele bateu e nós começamos a tocar aquele ritmo. E a nossa banda tocava diferente de todo mundo com aquele ritmo que ele errou e eu aproveitei a pancada. Isso eu fiz instintivamente, não porque eu conhecia música nem nada. Apenas no ouvido, de ver o outro (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 30).

Portanto, essas atividades musicais extracurriculares, sob a forma de conjuntos instrumentais, demandavam outras formas e idéias de se ensinar/aprender música que não aquelas utilizadas na aula de música curricular, que tinha como base os conteúdos de canto e de teoria musical, como, por exemplo, a que Seu Alfredo Tucci menciona acima, que tocavam na fanfarra “apenas no ouvido, de ver o outro” (E1, p. 30). Sem dúvida, permitia uma sociabilidade pedagógico-musical mais coletiva implementada não só na aula de música curricular, mas também fora da aula e em vários momentos da vida escolar.

5.3 Divulgação e difusão pedagógico-musical

5.3.1 As atividades musicais na escola e fora da escola

As escolas eram espaços tanto de produção quanto de divulgação musical. Elas tinham uma função importante na cidade que ia além de só ensinar. Como não havia muitos salões para as apresentações musicais na cidade era na escola que, geralmente, tinha “um salão nobre, onde também tinha piano, palco para música e tudo” (D. Francisca, E1, p. 10) e realizavam-se as apresentações musicais, bailes e festas de formaturas.

O que se aprendia na aula de música era pouco utilizado nesses momentos

de festas e bailes. Participavam dessas atividades, principalmente, os alunos que estudavam instrumento musical fora da escola. Nesse sentido, compartilhava-se com a escola e na escola conhecimentos musicais adquiridos com os professores particulares de música, possibilitando o estreitamento e a intensificação de laços sociais que, por sua vez, se efetivavam nas relações de sociabilidades pedagógico-musicais que eram peculiares à escola, nessa época.

Passar de um ensino de música particular, essencialmente privado, para compartilhá-lo na escola, é estabelecer uma outra dimensão para o ensino de música. Nesse sentido, a escola ampliava a divulgação de atividades pedagógico-musicais realizadas na cidade.

Mesmo na aula de música esses alunos que estudavam música fora da escola tinham uma participação importante quando ajudavam os professores de música durante as aulas e quando participavam nas várias festividades. Seu Dimas se lembra que durante as aulas de canto ela [a professora] dizia: “-Dimas, puxa aí você. - Eu, porque eu? Porque eu tocava na Banda de Música [Municipal]” (E1, p. 25).

Havia, então, uma troca entre alunos e escolas: os alunos usavam a escola como um espaço para mostrar seus conhecimentos musicais; e a escola “aproveitava” o conhecimento musical dos alunos em suas muitas atividades curriculares e extracurriculares.

Participar das atividades musicais extracurriculares tinha algumas vantagens, pois, como recompensa, os alunos conseguiam a isenção de mensalidades escolares. Seu Dimas, por exemplo, filho do maestro Barraca, assim como todos os seus irmãos, não pagaram escola “em troca da Banda tocar nas atividades cívicas” (E1, p. 38). Já Leninha, que tocava na fanfarra e na Banda Lira Feminina, no Colégio Brasil Central, nunca pagou mensalidade da escola porque D. Lia “favorecia naquela época um custo para quem estudasse a música e pertencesse à bandinha. Então, a gente foi pra lá. E como ela via as dificuldades da minha mãe nós nunca pagamos estudo” (Leninha, E1, p. 3).

Mostrar os conjuntos musicais era uma forma de divulgar não só o trabalho musical, mas também a escola perante a cidade. As atividades extracurriculares levavam o nome da escola. Helinho fala sobre as atividades apoiadas pela diretora do Colégio Brasil Central, D. Lia:

A D. Alfredina ia com o grupinho dela fazer apresentação também. Quando ia fazer aniversário da cidade, ela levava os corais, o grupo dela. Então, tinha os corais, tinha a fanfarra, e tinha a Banda Lira, e fora a outra parte de esporte que ela [D. Lia] tocou também. Ela sempre gostou disso. Sempre gostou de incentivar essa área aí. Essa área musical ela sempre participou. Ela gostava mesmo (Helinho, E1, p. 18).

Assim, tanto a escola quanto os alunos se beneficiavam da participação desses grupos nos vários eventos na cidade. Os alunos, além de conseguirem estudar em escolas que eram pagas, eles também, através da música, conseguiam se distinguir perante a escola e a sociedade local. Ao se “socializar” ou “associar-se” como diz Simmel (1983b) a uma escola de destaque na cidade, ou a um conjunto musical, os indivíduos demonstram “seus interesses” em estar participando desses grupos nos quais esses mesmos interesses deixam de ser individuais para ser coletivos, o que caracteriza a sociabilidade concebida por Simmel (1983b).

5.3.2 Estabelecendo redes de sociabilidade

5.3.2.1 Apresentações, festas e formaturas

Nas apresentações religiosas, comemorativas e/ou cívicas participavam os alunos que estudavam música, instrumentos como piano e acordeom na cidade com professores particulares. Vanilda, que estudava acordeom particular com o professor Antônio Melo, tocava nestas festas escolares *Sobre as Ondas* e “músicas do Mário Mascarenhas”. Era quando se fazia “uma roda, a D. de Lourdes mandava buscar o acordeom, e se fazia umas farrinhas boas” (Vanilda, E2, p. 19).

Nesses momentos escolares, a música estava sempre presente, sendo, portanto, um elemento que possibilitava relações de sociabilidade mediante as brincadeiras de rodas, das festas que aconteciam no âmbito da escola e do horário escolar. Nesses momentos, aqueles alunos que estudavam com professores particulares tinham uma participação efetiva.

Essas apresentações eram consideradas “coisas pequenas” e “não eram apresentações em clubes ou teatro” (Maria Terezinha, E2, p. 4). Algumas aconteciam em igrejas da cidade e havia “intercâmbio: ia na Presbiteriana, ia na Catedral, vinha aqui no Colégio” (Vanilda, E2, p. 11). Cantavam obras estudadas nas aulas de música: canto gregoriano nas missas e nas festas litúrgicas.

As apresentações musicais também ocorriam nas comemorações de

aniversários. Maria Terezinha conta que “cantava muito. Era aniversário da professora, inventava uma coisa, uma cantava, a outra cantava e tinha umas colegas que tinha[m] umas vozes boas. Cantava nas festas para madre, pegava 2 ou 3 vozes e apresentava na peça... tinha a irmã que ensaiava” (Maria Terezinha, E1, p. 22).

As formaturas também eram momentos de encontro na cidade e de apresentações musicais. Em 1942, o jornal *O Repórter* menciona que “durante o ato fez-se ouvir o coro das alunas, notando-se na nave a presença das autoridades locais, professores e famílias, e representantes da imprensa [...] o auditório do Colégio Estadual esteve repleto do que há de mais destacado na família uberlandense” (*O Repórter*, 16/12/1942).

Os conjuntos vocais se apresentavam, principalmente, nas formaturas, nas festas cívicas escolares e religiosas. Maria Helena conta que quando havia as formaturas eram “convocadas para coro. Nós íamos nessas aulas de música ensaiar o coro, assim, geralmente, cantado em latim. Detalhe: primeira voz, segunda voz, às vezes, terceira voz” (Maria Helena, E1, p. 30).

A Banda Municipal também marcava presença nas solenidades de formatura em escolas de Uberlândia, bem como o orfeão do Colégio Liceu de Uberlândia, sob a regência da professora Irene, cantando o *Hino Nacional* e o *Hino do Liceu*; *Ma Clarinette*, canção francesa a duas vozes; *Noites Goianas*, canto, acordeom, violino e violão (Caderno de atas de formaturas, 1959, Acervo Professor Milton Porto, Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia - CDHIS).

5.3.2.2 Desfiles e comemorações cívicas

Nos jornais, quando apareciam referências à música na escola na década de 1940, vê-se que o foco das reportagens estava nas apresentações e nas realizações musicais organizadas no contexto da “Semana da Pátria” quando destacava que “sob direção da professora de musica D. Alfredina Rezende, o Coro orfeônico do Ginásio [Escola Estadual de Uberlândia] cantou o *Hino Nacional* e outras canções patrióticas, havendo também vários números de declamação” (*O Repórter*, 05/12/1942). Na concentração escolar do “Dia da Juventude”, o jornal salientava que “a letra da nossa magna canção cívica foi entoada por milhares de bocas, em conjunto orfeônico [...] e ainda desfilou o Colégio Estadual de Uberlândia com sua

banda de tambores e clarins, de belíssimo efeito em seu conjunto” (O Repórter, 06/09/1943).

Outras comemorações cívicas ao Dia da Bandeira, Tiradentes, Dia do Soldado também eram realizadas com freqüência. Eram festas promovidas tanto dentro do espaço da escola quanto fora. Nas comemorações dentro da escola, a aula de música preparava os alunos para entoar os hinos cívicos, sendo que os grupos corais também se apresentavam.

Algumas festas cívicas realizadas na escola também eram transmitidas via rádio, fazendo com que essas comemorações saíssem para fora da escola. Há um registro, em 1957, de um programa “lítero-musical” de rádio em homenagem ao “grande Dia da Pátria”. O coro do Liceu, sob a regência da professora Irene, cantou o *Hino Nacional*, as alunas da 3ª e 4ª séries apresentaram a *Saudação Orfeônica 7 de Setembro*, *Saudosa Seresta* de Lorenzo Fernandez ao piano, *Aquarela do Brasil* de Ari Barroso com canto e piano, *Hino da Independência* ao piano, e *Canta Brasil* com canto e piano (Acervo do Prof. Milton Porto, Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia – CDHIS).

Dentre as comemorações cívicas que aconteciam fora do espaço da escola estavam os desfiles que eram realizados em várias ocasiões na cidade. Era um momento coletivo que envolvia as escolas, as autoridades locais e pessoas da cidade.

Os desfiles de 7 de setembro “era uma coisa bem programada” com “uniforme caprichado, as bandeiras... Não era uma coisa chiquérrima, mas que todo mundo desfilava com garbo e satisfação” (Maria Terezinha, E2, p. 5). Nesses dias de desfiles “a gente ia para rua pra escutar... subia e descia, corria lá em baixo, vinha de novo... E cada colégio com a sua fanfarra. Era quase que um concurso de fanfarras: todos, do Brasil Central, do Estadual, do Liceu...” (Maria Terezinha, E2, p. 5).

Cada escola planejava o seu desfile. Cada uma mostrava seu perfil, seus cursos, sua fanfarra. Participar desses desfiles dava a sensação de “dever cumprido, e uma satisfação interior de estar na escola, de ver a escola desfilar” (Maria Terezinha, E2, p. 6). Assistir aos desfiles era esperar para ver “aquelas meninas charmosas, bonitinhas, as balizas, rodopiando no meio da rua” (Maria Terezinha, E2, p. 6), era para ver :

A coleção de bandeiras dos Estados do Brasil que só o Liceu tinha. E isso me marcava muito, eu adorava! [...] Então, quando vinha todo mundo uniformizado, e aí eles vinham no desfile, quando vinha então cada, cada moça carregando a bandeira de cada Estado brasileiro, então a gente achava aquilo o máximo. Por que a nossa não tinha, não, a nossa tinha a bandeira da escola, a bandeira do Brasil, né? [riso], do Estado de Minas... e o Liceu não, o Liceu tinha de todos os Estados, muito interessante (Geralda, E2, p. 32).

A Figura 17 mostra o Colégio Liceu na avenida Afonso Pena com as bandeiras de todos os Estados. Eram festas compartilhadas na cidade e os jornais também não deixavam de mencionar os desfiles que as escolas faziam na cidade, como destaca *O Repórter*:

A multidão que ocorreu de todos os pontos, expandiu-se em aplausos às formas juvenis que encheram de sons e alegria nossas principais artérias, em magnífica formatura envergando os uniformes das diversas instituições de ensino uberlandense. [...] Como sempre; com seus uniformes, tipo esportivo, os rapazes, moças e crianças marchavam garbosamente, obedecendo ao ritmo da banda de tambores e cornetas (O Repórter, 06/09/1943).



Figura 17 – Desfile do Colégio Liceu de Uberlândia (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).

Nesses desfiles, os uniformes eram uma forma de diferenciação entre as escolas, entre os pelotões que desfilavam, e entre as fanfarras. Cada um desses conjuntos se esmerava nos uniformes. Os uniformes de cada grupo eram reconhecidos na cidade (ver Figura 18).



Figura 18 – Desfile de escolas em Uberlândia. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia)

5.3.2.3 Bailes e festas

As festas promovidas pela escola, geralmente eram abertas às pessoas da cidade, bem como aos alunos de outras escolas. Eram festas organizadas, principalmente, em forma de bailes e festas juninas.

Nas festas promovidas pelas escolas os grupos que tocavam nem sempre eram aqueles da própria escola, geralmente, estas festas eram animadas por orquestras de bailes. O Conjunto Orquestral do Liceu participava e tocava em alguns bailes do Liceu, mas os demais grupos, como as fanfarras e as bandas, participavam de outros tipos de festas realizadas na escola: desfiles, comemorações cívicas e/ou religiosas.

Mas, dessas festas, os bailes do Liceu estão muito presentes nas lembranças dos colaboradores tanto de quem tocava quanto de quem os freqüentava: “Tinha mesas... e aí vinha algum convidado ou conjunto de fora para animar o baile, para cantar. Tocavam aquelas músicas mais românticas ou então samba!” (Maria Helena, E1, p. 53).

Muito do sucesso desses bailes, principalmente os do Liceu de Uberlândia se deve às orquestras que o diretor, professor Milton Porto, conseguia contratar para tocar. Músicos da cidade também se lembram desses bailes e falam de sua admiração pelo Liceu “porque eles traziam orquestras na cidade, como a do Severino Araújo, até [orquestra] da argentina... Era um colégio que dava exemplo para cidade” (Seu Gaspar, E1, p. 28).

Também eram contratados músicos da cidade para tocar nesses bailes e que tocavam “só o repertório da época... bolero, mambo, *fox*, *fox trote*, era tudo música

moderna. Moderna da época, só sucesso! Só coisa boa mesmo!" (Seu Gaspar, E1, p. 27).

Um desses bailes é comentado pelo colunista Luis Duarte:

O baile transcorreu, na maior magnificiência, que é sem duvida a característica dos bailes do Liceu. Havia gente a valer, gente de todos os lados, e se eu fosse o Jacinto de Tormes, diria que era "gente bem", usando com a devida licença de sua linguagem afetada. Havia muita garota daqui e de Ituiutaba.

Após as valsas tradicionais, a orquestra iniciou o baile que me lembrou de um no fim do ano de 52. Pela primeira vez depois que passei a frequentar os salões, ouvi o sr. Diretor do Liceu dizer algumas palavras de elogio a uma orquestra da terra, ora vindo o elogio de quem veio, (o professor Milton Porto, ou mais intimamente, "o seu Milton") é uma das pessoas mais bem credenciadas a falar no assunto, pois que já teceu palavras elogiosas a orquestra de Severino Araujo é por certo um entendido (Correio de Uberlândia, 08/12/1955).

Os bailes eram momentos de encontro da juventude e das famílias da cidade. Estar perto de orquestras de renome nacional, como a Orquestra Tabajaras de Severino Araújo era, sem dúvida, importante para os músicos da cidade, principalmente para o grupo de jovens que fazia parte do Conjunto Orquestral do Liceu que "fazia canja com eles, fazia o intervalo enquanto os músicos descansavam. Eles achavam muito bom e nós achávamos melhor ainda a oportunidade da apresentação" (Seu Pedrinho, E1, p. 27).

5.3.2.4 Viagens

Havia um intercâmbio entre as escolas de Uberlândia e cidades vizinhas, principalmente nos aniversários da cidade e períodos de campanha política. Nesse intercâmbio, muitas vezes, vinham comitivas de alunos para atividades em escolas de Uberlândia e vice versa.

Helinho, que era aluno do Colégio Brasil Central, conta que "faziam apresentações em outras cidades. Ela [D. Lia] era muito politiqueira, então, por exemplo, o prefeito das outras cidades convidava o Brasil Central. Então, ela levava a fanfarra, levava a Bandinha. Ela levava tudo" (Helinho, E1, p. 9).

Quando a fanfarra do Colégio Brasil Central ia tocar nas cidades vizinhas "sempre existia as disputas, principalmente, quando a cidade tinha uma fanfarra ou estava começando a montar uma, aí ela queria ultrapassar aquela que foi pra tocar no lugar dela. Então, sempre houve essa disputa para ver quem era melhor"

(Helinho, E1, p. 12). As fanfarras eram, sem dúvida, um elemento de disputa entre as escolas, inclusive os concursos acirravam essas disputas.

Como a fanfarra tocava, principalmente, nos desfiles a Banda Lira Feminina “viajava muito mais do que a fanfarra”. Isso ocorria porque “utilizavam muito a Banda Lira Feminina em aniversários, em aniversários de cidades, na política” (Helinho, E1, p. 10).

O Colégio Nossa Senhora também fazia excursões com suas alunas em comemorações religiosas e aniversário da ordem. Quando o colégio fez 25 anos, Maria Terezinha conta que

estava na quarta série ginásial e aí nós fomos a Campinas. A congregação tinha colégio em Recife, Bahia, Campinas, Ipameri, Uberlândia. Cada colégio se esmerou em fazer uma coisa mais bonita para representar no Teatro Municipal de Campinas. [...] Nós cantamos o *Hino do Papa*: [passa a cantar] *Ó eterna...* Nós cantamos em italiano, português e em latim. Nós ensaiamos e fomos apresentar no Teatro Municipal de Campinas. O nosso era em homenagem ao fundador. Tinha um retrato assim... minha comadre muito querida vestiu de um anjo maravilhoso, com uma roupa toda plissada e nós... foi assim uma coisa muito marcante, importantíssima em Campinas, Teatro Carlos Gomes! Então, a turma do Recife... cada um apresentou. A gente foi de Mogiana [trem de ferro]... todo mundo, duas ou três irmãs tomando conta (Maria Terezinha, E1, p. 23-24)

Essas viagens divulgavam a escola não só em outras cidades, mas também na cidade de Uberlândia, pois ser convidado para tocar em outras cidades era uma forma de se distinguir perante os demais grupos instrumentais na cidade.

TERCEIRO INTERLÚDIO

A escola era um lugar de freqüentação social e musical. Não era só um espaço de sociabilidade na cidade de Uberlândia, mas também um espaço de sociabilidade musical e pedagógico-musical. Um lugar de trocas, de aprendizagens conjuntas propiciadas e oportunizadas pela vontade e pela necessidade dos alunos de mostrar e compartilhar seus conhecimentos musicais, bem como estar em/na sociedade local.

Falar sobre a aula de música não foi muito fácil para os colaboradores da pesquisa. Parecia que essa aula tinha ficado no passado e suas lembranças eram pouco significativas. Muitas vezes parecia que tinham se esquecido dessas aulas. D. Nicely, esposa do Seu Pedrinho, depois de um tempo: “Oh! Agora que eu estou lembrando. Tinha sim, Pedro, aula de música. Mas, uma aula de música natural. Não tinha nada... era só aula de teoria” (E1, p. 25). Lembrar da aula de música foi um momento em que os pensamentos teimavam em não voltar: “era só aula de teoria de música, divisão, conhecer as notas...” (Seu Pedrinho, E1, p. 24-25).

Lembrar dessa aula, muitas vezes, implicou trazer à memória menos a aula de música, e muito mais a professora: “Ah, D. Alfredina [risadas]. A D. Alfredina era o trem mais engraçado” (Helinho, E1, p. 14): um refrão nas vozes de quem se lembrava da aula de música. Recordavam-se do temperamento forte, dos tiques nervosos e das características físicas da professora de música, com momentos cômicos em que contavam e, ao mesmo tempo, imitavam a professora. Nesses momentos, os colaboradores pareciam voltar no tempo e se tornarem crianças novamente. As lembranças os levavam para uma época em que eram crianças bastante travessas, como seus risos que parecem ter estado bastante presentes na aula de música na época, para depois, assumindo um ar mais compenetrado e sério dizerem: “a D. Alfredina, ela foi uma grande professora!” (Helinho, E1, p. 19).

Em meio a sorrisos, risadas e olhares meio desajeitados desses senhores e senhoras, a maioria com quase 60 anos ou mais, ao falarem sobre a aula de música que tiveram na escola foi possível ir, aos poucos, juntando peças aqui e ali tentando construir essa aula de música na escola. Uma aula de música que deixou “suas marcas” (Maria Terezinha, E1, p. 23).

Há várias menções nos relatos orais de que a aula de música não correspondia aos interesses dos alunos. Isso aparece quando se vê que o que se

aprendia na aula de música era pouco usado na escola, enquanto que os grupos musicais formados por alunos, que estudavam música com professores particulares, tinham uma atuação maior nas atividades musicais realizadas tanto dentro quanto fora da escola.

Ouvindo os professores que deram aula de música nessa época, vê-se uma outra perspectiva. Uma perspectiva que passa pelo olhar de quem “ensinava música”, daquilo que acreditavam e ainda acreditam ser a aula de música na escola. Uma outra versão que não exclui a dos alunos, mas que a completa, e que preenche espaços em uma narrativa que é de todos aqueles que participaram, de alguma forma, do ensino/aprendizagem de música nas escolas de Uberlândia na época.

Os relatos orais foram a principal fonte de análise para se pensar a escola como espaço de sociabilidades pedagógico-musicais. Um espaço que se pode dizer mediador das relações de sociabilidade pedagógico-musical na cidade.

Um espaço em que o produto da aula de música curricular com suas idéias, usos e práticas adquiria pouca evidência dentro da escola. Mas, as escolas também adotavam atividades musicais extracurriculares que, com suas diferentes formas de agrupamentos, abriram outros espaços de convivência em que a relação estabelecida com o ensino/aprendizagem musicais ministrado na cidade ampliaram em muito as possibilidades de sociabilidades pedagógico-musicais na e pela escola.

Quando a escola “aproveita” os músicos que possuíam formação musical, ou seja, que já tocavam algum instrumento e que poderiam fazer parte do grupo de instrumentos planejado para o conjunto, estabelece-se uma rede de sociabilidade entre a escola e a aula particular de música, bem como com os professores. Há, sem dúvida, nesse momento, a interação entre dois espaços onde se aprendia/ensinava música na cidade.

Participar dos grupos instrumentais permitiu aos alunos uma aproximação com a escola, como Glauce, participante da Lira Feminina, revela: “sonho até hoje que eu estou no Brasil Central. Até hoje!” (Glauce, EC, p. 12). Se as lembranças sobre a aula de música ministrada nas escolas não fluíram com tanta naturalidade, falar sobre essa aula foram momentos em que se lembraram de suas infâncias, juventudes e do seu tempo de escola, e que esse tempo passou: “são uns 40 anos aí para trás. Não é bolinho, não! [risadas]” (Helinho, E1, p. 16).

CAPÍTULO 6 CONJUNTO ORQUESTRAL DO LICEU DE UBERLÂNDIA

O Conjunto Orquestral do Liceu era um grupo musical composto, principalmente, por alunos e ex-alunos do Colégio Liceu de Uberlândia. Um grupo instrumental, composto de instrumentos de cordas (violino e contrabaixo), de sopros (saxofones, trompete, trombones), de percussão e acordeom. Foi regido pelo maestro e aluno Nicolau Sulzbeck, que também era o violinista do grupo. Reunindo referências esparsas⁵⁸ é possível verificar que esse conjunto orquestral teve uma duração em torno de dois anos ou dois anos e meio.

Esse capítulo pretende entender a atuação desse conjunto no âmbito da escola e da cidade, bem como compreendê-lo como um espaço de sociabilidade pedagógico-musical.

Os jornais locais deram algumas pistas sobre a atuação desse conjunto em Uberlândia, mas foi um caderno de recortes do diretor da escola, professor Milton Porto, parte integrante do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS), da Universidade Federal de Uberlândia, que possibilitou ver anúncios e comentários na imprensa de outras cidades nas quais o grupo tocou. As fotos dos acervos pessoais são registros das viagens do grupo, e vão mostrando encontros do grupo com personalidades do mundo da política e da música. Já os relatos orais de cinco componentes do conjunto (Seu Alfredo Tucci, Seu Carlinhos, Seu Nicolau Sulzbeck, Seu Nocera e Seu Pedrinho) foram importantes para se compreender os meandros da convivência entre os músicos/escola/professores/direção e analisar a sociabilidade pedagógico-musical envolvida no e pelo Conjunto Orquestral do Liceu.

O Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia, conhecido também como Orquestra do Liceu de Uberlândia, teve uma atuação bastante intensa. Tocava em vários lugares e palcos da cidade, bem como em momentos variados como aniversário da cidade, na Prefeitura, além dos próprios bailes do Liceu, já citados

⁵⁸Uma primeira referência foi encontrada no jornal *O Repórter* (25/12/1952): o “conjunto musical composto de alunos do Liceu atuou com sucesso nas várias reuniões estudantis realizadas em 1952”. A última referência encontrada foi no *Correio de Uberlândia* (27/05/1954), uma manchete que cumprimentava o grupo de alunos por terem revertido a renda para um asilo da cidade.

anteriormente (ver capítulo 5).

6.1 Organização e estrutura

6.1.1 Sobre a criação e implementação

A criação e implementação do Conjunto Orquestral do Liceu se deu a partir de iniciativas dos alunos e do próprio diretor, professor Milton Porto. Seu Nocera, um dos integrantes da orquestra, conta que o “Sr. Milton viu um potencial dentro do Colégio” e que como “tinha músicos bons” resolveu “aproveitar esses músicos” (E1, p. 6). Nicolau Sulzbeck, o regente, conta:

eu, um colega e alguns professores começamos a tocar nas festinhas, aí já apareceu uma cantora, apareceu um cantor, apareceu um que tocava violão, depois apareceu o que tocava bateria, depois o que tocava bongô, o que tocava contrabaixo. Aí, nós acabamos formando uma orquestra de alunos e ex-alunos. Tinha um professor também (Nicolau Sulzbeck, E1 p. 2).

As lembranças sobre a estrutura da orquestra, sua organização, bem como sobre os participantes são um pouco esparsas. Cada colaborador conta como a orquestra estava organizada, uns se lembram da quantidade de instrumentos, outros já se lembram mais daqueles que tocavam, como o Seu Ronaldo Nocera:

Nós tínhamos... no saxofone era o Carlinho, Raul, o outro eu não me lembro, tinha mais um. Nos trompetes era Durval e o Geraldo Peres; contrabaixo era o Tucci; bateria era o Ronaldo meu xará; tinha o Pedrinho, era percussionista. Ele tocava bongô e tumbatura. Tinha bastante gente. Mauro Zardo era cantor, tinha um... Sebastião Magnino era o acordeonista, o Mauro morreu, o Sebastião está aí, o Geraldo Peres mora em Franca, o Durval morreu, o Carlinho mora aqui, o Raul mora aqui, né? (Seu Ronaldo Nocera, E1, p. 5).

O Conjunto Orquestral do Liceu teria sido estruturado nos formatos das bandas escolares americanas, pois “naquela época já era modelo em todas as escolas, universidades dos Estados Unidos, tinha bandas, música... etc. (Seu Nicolau Sulzbeck, E1, p. 1), ou mesmo, o modelo teria sido a Orquestra Tabajaras de Severino Araújo” (Seu Pedrinho, E1, p. 18).



Figura 19 – Conjunto Orquestral do Liceu (Acervo de Pedro Nazareth Barbosa – Seu Pedrinho).

Pela Figura 19 é possível ver que o número de componentes variava em torno de 20 músicos⁵⁹. Os participantes do conjunto faziam parcerias com músicos profissionais da cidade ou também se organizavam em pequenos grupos para tocar em bailes. Essas divisões eram exercitadas

durante os bailes quando se dividiam em pequenos grupos:

lá pelas 3 da madrugada, quando o pessoal estava cansado, então, o Sebastião Magnino, [...] pegava o acordeom, e falava: - Agora vai o trio de baião. Eu era o zabumbeiro, [...] e o chamado Dadinho, que faleceu recentemente, era do triângulo, e o Magnino no acordeom. Então, o que acontecia? O povo que estava cansado, já estava sem estímulo porque o bolero... aquelas músicas mais lentas, mais tarde vai dando aquele soninho, mas quando começava o ritmo marcando o baião: - Tum tum dum, tum txchi dum, tum txchi dum... [cantando o ritmo na voz e fazendo o gesto da mão, como se estivesse tocando a zabumba]... então, acabava. Aquela vibração penetrava nas pessoas e ia acordando. Eu falava assim: - Os dorminhocos já estão todos acordados. [risos]. Eu dava aqueles gritos e brincava: - Ôh, minha gente chegou o baião. Vamos xá, xá! Vamos brincar! Daí um pouquinho o salão estava cheio outra vez (Seu Pedrinho, E1, p. 7-8).

Os músicos não eram pagos para tocar no Conjunto Orquestral do Liceu e, quando recebiam algum tipo de pagamento, para tocar em atividades que não estavam ligadas ao Liceu de Uberlândia, o dinheiro “era para comprar uniforme, instrumentos” (Seu Nicolau Sulzbeck, E1, p. 7). Também faziam apresentações cuja

59 Componentes que tocavam no Conjunto Orquestral do Liceu em uma viagem à Belo Horizonte: Nicolau Sulzbeck (maestro e violino), Flora Koss (piano), Geraldo Peres e Durval Clemente de Oliveira (pistons), João Neves Pires, Raul Alves Gonçalves e Carlos Gonçalves (saxofones), Délio Oliveira (trombone), Sebastião Magnino (acordeon); Jaime Nunes e Helvécio Guimarães (violões), Alfredo Tucci (contra-baixo), Ronaldo Lima (bateria), Carlos Olacir Leal (tambôra), Pedro Nazareth Barbosa (bongô), João de Sousa Júnior (afoxê), e os cantores: Isaura Franco Garcia, Conceição Ferreira, Jaime Nunes, Mauro Zardo, Helvécio Guimarães (Caderno de recortes, O Diário de Minas, Belo Horizonte, 17/07/1954).

renda era revertida em prol de instituições assistenciais. O *Correio de Uberlândia* destacava que os músicos do conjunto eram “jovens idealistas que se sentem[iam] confortados pelo prazer de proporcionar momentos de alegria aos seus semelhantes” (Correio de Uberlândia, 27/05/1954).

Mas, se os músicos não recebiam para tocar, havia uma troca de favores entre a escola e os músicos. Como a escola era “particular” os músicos “estudavam de graça para tocar” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 8), e, no entendimento do Seu Pedrinho, “na verdade, existia por trás disso tudo o grande estímulo que Professor Milton queria dar, era que as pessoas vissem acontecer e fizessem também. Estímulo! Estímulo!” (Seu Pedrinho, E1, p. 18).

Quando surgiu a oportunidade de fazer parte do grupo de alunos que organizariam o conjunto, Seu Pedrinho se sentiu favorecido:

Eu não pagava escola porque eu fazia parte da orquestra. Era uma recíproca. Quem ia tocar na orquestra tinha o estudo de graça. Então, eu falei: - Oba, melhor ainda. Aí eu falei: - Eu vou estudar é contabilidade. [...] Então, teve esse benefício que a orquestra deixou pra mim. (Seu Pedrinho, E1, p. 38).

Seu Carlinhos, que também era músico da Banda Municipal, diz que tocava no Conjunto Orquestral do Liceu “por amor à arte também. Não ganhava nada” (E1, p. 55). Ele não estudava no Liceu de Uberlândia, mas ganhou, do Seu Milton, estudo para seus filhos que, na época, cursavam o jardim da infância.

Tanto o diretor quanto o maestro eram responsáveis pela organização das atividades do conjunto. Muitas vezes, para a contratação do grupo para um evento, entravam em contato com o Liceu e o Seu Milton falava com o maestro e combinava-se as condições.

6.1.2 Os músicos do Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia

Como mencionado, os músicos que faziam parte do Conjunto Orquestral do Liceu eram alunos, ex-alunos do Colégio Liceu de Uberlândia, e um ou outro músico da cidade, como o Seu Nocera e o Seu Carlinhos, que tocavam saxofone.

No início do conjunto, a escola já possuía alguns instrumentos, mas não os instrumentistas. Para juntar os músicos, os alunos que estudavam e tocavam algum instrumento eram convidados para tocar no conjunto. Como maestro do conjunto, Nicolau Sulzbeck, que conhecia muitos músicos, convidava um ou outro.

O convite não partia só do maestro. Os próprios músicos chamavam seus conhecidos para fazer parte do grupo. Outras vezes, alguns músicos da cidade também procuravam o conjunto “porque participar desse conjunto era uma coisa que até honrava as pessoas” (Nicolau Sulzbeck, E1, p. 7).

Sob o ponto de vista do Seu Pedrinho, para participar desse conjunto era necessário que “tivesse aptidão” e “aquele que fizesse melhor era aquele que entrava” (Seu Pedrinho, E1, p. 25). Seu Pedrinho, dentre os entrevistados, que não tocava um instrumento, foi uma exceção. Conta que na escola tinha um bongô que ninguém tocava, então, pensou: “- Eu tenho que aprender esse negócio. Eu vou fazer parte” (Seu Pedrinho, E1, p. 25).

Do ponto de vista de Simmel (1983), o desejo em si mesmo como a mola propulsora para estar em “sociedade”, ou, estar em um grupo musical, não é um conteúdo social. Mas, no momento em que esse desejo deixa de ser só de um e passa também a ser de outras pessoas forma-se, em sua essência, o que Simmel chama de sociabilidade (1983). Quando o Colégio Liceu de Uberlândia cria um Conjunto Orquestral, tem seus interesses assentados nesse grupo enquanto representante da escola, que tocava na escola e para a escola.

Como, em sua grande maioria, tocavam na orquestra somente aqueles que já tocavam algum instrumento, alguns começavam a tocar e paravam, outros, conforme o Seu Pedrinho, tinham “vontade ir, mas tinham a inibição”. Havia também outros que queriam fazer parte do grupo, “mas não entravam no ritmo. - O, fulano, aí não dá. Naturalmente vai aparecendo a seleção: - Oh, você ficou bom, você vai tomar conta disso, você vai tocar isso...” (Seu Pedrinho, E1, p. 25-26).

No grupo havia músicos mais experientes, outros menos. Dentre os mais experientes, Seu Pedrinho cita os filhos do maestro Barraca da Banda Municipal “que já tocavam na Banda e já eram pistonistas, trombonistas, saxofonistas. Já conheciam mais o negócio” (Seu Pedrinho, E1, p. 25-26). Outros, no entanto, ou tocavam há pouco tempo, ou tinham “aprendido sozinhos”, como o caso do Seu Pedrinho.

Além da necessidade de preenchimento dos naipes de instrumentos, algumas vezes, devido à inexperiência do grupo, o número de músicos também “aumentava porque a orquestra tinha uns elementos mais fracos, uns elementos melhores” (Seu Nocera, E1, p. 8) e eram “encaixados na orquestra aqueles que iam dar conta do recado” (Seu Nocera, E1, p. 7).

Dentre os músicos, não havia nenhum que estudava em outra escola de Uberlândia. Quando perguntei se poderiam participar alunos de outras escolas também, seu Nicolau respondeu: “Bom, na época, a gente nem pensou nisso. O conjunto estava completo com os que tinham lá” (E1, p. 8). No entanto, porque então buscavam ex-alunos ou músicos que moravam em cidades vizinhas? É possível que não se misturasse os alunos, pois o Conjunto Orquestral era um grupo que representava o Colégio Liceu de Uberlândia.

A maioria dos músicos que tocavam na orquestra eram homens, sendo que eram mulheres somente a pianista e as cantoras, Isaura Franco Garcia, que tinha o mesmo nome da famosa cantora da época, e Conceição Ferreira. Ambas já são falecidas.

6.1.3 Onde aprendiam os músicos que tocavam no Conjunto Orquestral do Liceu?

Os alunos que faziam parte do Conjunto Orquestral do Liceu não aprendiam a tocar instrumentos no Liceu de Uberlândia. Conforme mencionado, os instrumentistas já tinham que “saber música” quando entravam na orquestra. Os músicos tinham que saber tocar o instrumento ou, segundo o Seu Nocera, tinham que ser “formados... quer dizer vividos”. (E1, p. 13). A expressão do Seu Nocera de que eram “vividos” musicalmente se refere ao tipo de formação musical, como estudavam ou onde estudavam, que esses músicos tinham: um estudo musical variado, em muitos lugares diferentes - jeitos de aprender música distintos e até mesmo terem estudado sozinhos sem, necessariamente, uma diplomação.

O regente, Nicolau Sulzbeck, teve noções de música e do violino no Colégio Dom Bosco em Araxá-MG; Seu Carlinhos aprendia música com professor particular de música, em Uberlândia. E Seu Alfredo Tucci que, quando morava em Campinas, antes de se mudar para Uberlândia, estudou música por pouco tempo diz que:

passava de noite num lugar, e tinha lá um senhor, de cor preta, que lecionava contrabaixo. Aquelas casas antigas com a janela baixa, eu passava na rua e via ele dando aula e ensinando os outros. Eu parava lá e ficava vendo. Até que um dia ele me chamou: __Escuta, você quer aprender música? Eu falei: __Não, eu não tenho dinheiro pra gastar com música. E eu não tinha mesmo. Eu trabalhava durante o dia e à noite eu estudava. Aí, ele falou: __Você vem cá que eu vou te ensinar. E eu comecei as primeiras aulas com ele. Depois eu vim [para Uberlândia] aí eu deixei, praticamente. E outra, eu não

tinha condições de comprar o instrumento. O contrabaixo é um instrumento caro. Eu só comprei esse contrabaixo depois que eu já era casado, depois que eu tinha filho. (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 2).

Assim, em uma cidade que tinha professores particulares de música de piano, acordeom, violão, violino os músicos que tocavam outros instrumentos no Conjunto Orquestral do Liceu tinham experiências de aprendizagem adquiridas de outras formas, em outros lugares.

Seu Pedrinho, antes de fazer parte desse conjunto orquestral, diz ter aprendido com um grupo de amigos, um grupo de “fundo de quintal” (E1, p. 4) que tinha o pandeiro, o cantor, o cavaquinho. Quem tocava cavaquinho era “o mais pobrezinho deles... mas era o que tocava cavaquinho. Então ele era o mais importante... na escala... ele era o mais pobre, mas era o que tocava cavaquinho, era o maior dentro do grupo [riso]” (E1, p. 4-5). Essa experiência era “aquela coisa de reunir os jovens sem orientação, sem nada e cantava”. O conjunto, que tinha o nome de Bambas do Samba, chegou a tocar na Rádio PRC6, Rádio Difusora Brasileira de Uberlândia (Seu Pedrinho, E1, p. 4-5).

Já Seu Nocera tinha experiência musical na família, uma vez que seu pai tinha uma orquestra. Disse-me que “estudava música na rua”. Ele explicou como isso se dava:

Seu Nocera: - Na orquestra do meu pai eu fiquei ali enxugando. [riso]. Enxugando os músicos. Puxando a língua deles. [...] Como eu era responsável pelo repertório e aquelas divisões mais difíceis que você via, você escutava os músicos tocar e depois você ia conferir na partitura como é que era aquilo. Eu aprendi muito assim.

Lilia: – O sr. ia aprendendo com essas pessoas... eles paravam para ensinar o sr. ou...

Seu Nocera: – Não... não. [surpreso]. Não tinha disso não. Eu aprendia olhando mesmo.

Lilia: – E depois que eles saíam, o sr. ia experimentar...

Seu Nocera: – Não. Às vezes esperava outro dia e ia ver, pegava o instrumento... mas pegava o instrumento do músico. Eu não tinha instrumento (Seu Nocera, E1, p. 8).

Sem dúvida, nessa época, o estudo do instrumento era essencial para a participação musical nos mais variados locais: nas casas, apresentações, bailes, dentre outros. Seu Alfredo Tucci estudou música com o maestro Barraca e com o Professor Antônio Melo, sendo que com o maestro Barraca estudou “música. Só música. Naquele tempo eu não tinha instrumento, não tinha nada” (E1, 20). Quando o Seu Alfredo Tucci diz que “estudou só música”, refere-se ao estudo “só de teoria

musical” e não do instrumento. Era comum isso acontecer quando o músico não tinha instrumento e o professor não tocava o instrumento do aluno.

6.2 Produção pedagógico-musical

Como um conjunto orquestral que atuava, principalmente, tocando em bailes escolares, a produção pedagógico-musical do Conjunto Orquestral do Liceu estava voltada, principalmente, para a preparação de um repertório de músicas que estavam em voga na época.

Como um conjunto de músicos amadores, os ensaios eram momentos de aprendizagem coletiva, muitas vezes, de revisão e estruturação do repertório. Momentos freqüentados por professores, alunos e direção da escola, que acompanhavam a preparação para as apresentações.

6.2.1 O Conjunto Orquestral e o Colégio Liceu de Uberlândia

O Conjunto Orquestral do Liceu era um grupo musical que estava inserido no dia-a-dia da escola. Não só nos momentos dos ensaios, mas esse conjunto “era do Liceu de Uberlândia” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 5). O Conjunto Orquestral do Liceu tinha o acompanhamento de perto do diretor Milton Porto e sua esposa, D. Faustina. Estando dentro da escola esses músicos também tinham uma relação muito próxima com a escola, estabelecendo uma sociabilidade pedagógico-musical que ia além dos ensaios e das apresentações.

Esses laços iam sendo estreitados, principalmente, na convivência diária e nas viagens realizadas pelo grupo. Uma sociabilidade pedagógico-musical desenvolvida no ambiente escolar com professores e colegas. Na escola, Seu Pedrinho disse que não percebeu “nenhuma rivalidade” (E1, p. 37) e a Dona Nicely, sua esposa, afirma “como eu estava fora posso dizer. A gente aceitava aquilo com certo orgulho, com muito carinho” (E1, p. 37). Segundo Seu Pedrinho,

Era com carinho, porque era coisa boa. A menos que tivesse algum ressentimento que queria entrar e não entrou, não acertou e tal... mas como a escola tinha a parte de música, a parte de fanfarra, tinha a parte de basquete. Tinha outras atividades, então quem não ingressa em uma, ingressa na outra (Seu Pedrinho, E1, p. 37).

Os alunos que eram músicos ficavam em evidência e eram “os queridinhos da

escola. Todo mundo achava que a gente era protegido e tal... Mas por quê? Os professores eram nossos fãs porque nós tocávamos nas festas internas da escola” (Nicolau Sulzbeck, E1, p. 8).

O grupo tinha uma função importante dentro da escola nas muitas atividades realizadas, principalmente, nas festas dançantes. Os professores “davam apoio” freqüentando e assistindo tanto as apresentações quanto aos ensaios que eram realizados na escola. O apoio dado pelos professores ao conjunto orquestral, aos ensaios, desenvolveu uma relação com os professores da escola considerada de “puro afeto”.

Brincava... Eu era meio moleque, às vezes, fazia algumas molecagens em classe, brincava tudo. Levava isso na conta de amizade sem desrespeitar a autoridade do professor e a disciplina de classe que tinha que ter. Não podia ter uma oportunidade que a gente soltava uma piada, brincava e tudo mais. E, criou um clima muito saudável na escola. [...] Então, a gente tinha com os professores um carinho todo especial e eles valorizavam muito o trabalho que a orquestra fazia, né? (Seu Pedrinho, E1, p. 36-37).

Nesse sentido, a música interfere nos “microclimas” (GOMES, 1993, p. 4) da escola, criando, com e através do conjunto instrumental, outros espaços de interação da escola com a música e com o conjunto; e do conjunto com a escola. O conjunto cria e possibilita outros tipos de afetividades, outras amizades, o que concorre para a popularidade dos alunos-músicos dentro da escola. Pensando em sociabilidade, o aluno que faz parte do grupo musical não é só aluno da escola, mas é o aluno-músico que representa sua escola na e fora da cidade.

O bordão de que “a orquestra virou uma família” e que “todos eram amigos” está presente nos relatos dos entrevistados. Talvez o símbolo “dessa família” tenha sido o acompanhamento do diretor da escola, seu Milton e de D. Faustina, nas viagens da orquestra, além de professores da escola. E também tinha o que era considerado

o zelo que o professor Milton Magalhães tinha com a parte moral dos jovens, não podia fazer bagunça, não podia levar o nome da cidade, mas sempre tinha aquele que gostava de tomar uma pinguinha, uma cervejinha, ficava..., às vezes, depois das apresentações tinha uns mais amadurecidos gostavam de ir pra boates, não sei o que... outra reuniam, bebiam, ficavam meio zonzos e aquilo não podia aparecer porque o professor... E eu era o salva vidas, eu não bebia, eu não ia pras farras, porque eu não tinha idade pra acompanhar os mais velhos... (Seu Pedrinho, E1, p. 33).

Esse “ambiente familiar” também pode ser contado pensando no movimento que o Seu Milton Porto fazia no sentido de manter uma relação estreita com as famílias dos músicos, principalmente, com aqueles que eram casados. Seu Alfredo Tucci conta que o Seu Milton promovia festas para as mulheres dos músicos para que elas conhecessem o ambiente e não dificultassem as atividades e viagens dos maridos. Para D. Dica, esposa do Seu Carlinhos, seu Milton “era gente boa, toda a vida. Ele deixava um tanto de dinheiro, não me lembro mais, na época, ele deixava uma verba para ele [o esposo, Seu Carlinhos] me entregar para eu ficar” (Seu Carlinhos, E1, p. 55). Ainda, nas festas de final de ano, “ele fazia Papai Noel pros filhos dos músicos, era muito organizado. Era, porém, uma coisa de admirar” (Seu Carlinhos, p. 63). Além disso:

O seu Milton dava brinquedos para os meninos. Um fim de ano Seu Milton telefonou para mim: - D. Iracilda, como é que os meninos da Senhora se chamam? Eu falei, aí ele me agradeceu. Quando foi no outro dia ou no mesmo dia ele chegou lá em casa com uma cadernetinha, aqueles cofrezinhas de baú, daqueles antigos forjados em metal, de alcinha, e ele abriu uma conta pros meus meninos. Pôs não sei quanto, lá na Caixa [Econômica Federal]. E levou o cofre para a gente colocar moeda. Aí quando enchia, ia lá, esvaziava e botava lá na cadernetinha. [...] Seu Milton foi um pai. O cofre tenho ele até hoje, mas a conta! (D. Dica, entrevista Seu Carlinhos, E1, p. 64).

Essa proximidade da família do diretor com as famílias dos alunos era importante para que o grupo pudesse tocar e viajar sem problemas, já que o Seu Milton Porto era responsável pelos alunos e, principalmente, pelas alunas durante as viagens.

Nos vários relatos aparecem com freqüência recordações referentes ao ambiente em que viviam na orquestra, às brincadeiras, aos apelidos de cada um, às travessuras da turma. Essas brincadeiras são ambientadas nas falas, considerando a “orquestra como uma família”. A convivência entre eles, segundo a descrição do regente:

Era fantástica! Éramos como irmãos, pena que muitos já se foram... mas é, foi sem dúvida, a época áurea da nossa vida. Foram dois anos que... marcaram profundamente a todos que puderam compartilhar dessa orquestra, mesmo o próprio Milton Porto, que era o dono da escola, D. Faustina, esposa dele, toda a família é... eu acredito que isso ficou inesquecível pra todo mundo... (Seu Nicolau Sulzbeck, E1, p. 4).

O Seu Alfredo Tucci, que era um dos mais velhos, era o encarregado de ajudar a cuidar dos demais. Seu Pedrinho conta que o professor Milton Porto falava:

- Tucci você vai olhar essa molecada porque esse povo é o capeta em figura de gente. Então, o Tucci ficava vigiando, tinha gente que chegava depois dos bailes lá em Monte Carmelo: “- Vamos fazer serenata”. Já pensou, depois do baile ainda ia fazer serenata. E o Seu Milton procurou o pessoal no hotel: “- Cadê esse povo?” Esse povo estava na rua: - Vai Tucci, vai atrás desse povo. Era uns troço complicado (Seu Pedrinho, E1, p. 44).

Essas relações estabelecidas no bojo da orquestra, nos momentos de aprendizagem e interação pedagógico-musicais são tidas pelos colaboradores da pesquisa, músicos do conjunto como “amigáveis”. Seu Pedrinho conta como era o relacionamento durante as apresentações, ou durante as ensaios:

Errou tinha bronca. Acabava a bronca dele [do maestro], vamos tomar cerveja juntos. Não tinha nada, não tinha rancor. Um relacionamento saudável e outra coisa mais interessante: a amizade que formou entre todo mundo, porque até hoje de vez em quando... já teve oportunidade da gente se encontrar muito depois de muitos anos, reunir a equipe outra vez, tentar tocar junto. Depois foi morrendo, foi morrendo uma porção deles aí... (Seu Pedrinho, E1, p. 38-39).

Se havia uma convivência dos músicos na escola, nos ensaios, também se relacionavam fora do grupo, inclusive realizando “tocadas” nos seus círculos familiares e de amizade: “Tudo era motivo. - Passa a mão nos instrumentos, vamos levar. Chegava lá, reunia e tocava” (Seu Pedrinho, E1, p. 28). Além disso, as serenatas eram comuns: “Nooooosa! Fazíamos serenatas demais da conta! Muitas serenatas. Nessa época tinha um romantismo mais acentuado, menos... não tinha tanta gravação a gente tinha que tocar ao vivo e a cores” (Seu Pedrinho, E1, p. 37).

Eram encontros tanto para tocar quanto para participar de outras atividades de lazer. Seu Alfredo Tucci conta: “Mauro Zardo [cantor do conjunto orquestral] jogava basquete, a gente freqüentava a praça de esportes e encontrava com ele lá. Encontrava com o Nicolau em outro lugar... a cidade era pequena” (E1, p. 32). Conviviam nas praças da cidade, nos clubes, portanto, freqüentavam as mesmas festas. Grupos de afinidades eram formados, principalmente, durante as viagens: “o meu [grupo] era o Raul, o João Eva. O Délio também andava conosco. O Délio era filho do Maestro Barraca” (Seu Carlinhos, E1, p. 59).

Lembrar-se de uma experiência que aconteceu há mais de cinquenta anos é

diferente de se lembrar de uma experiência mais próxima no tempo. Esse recordar passa por uma revisão do presente na qual o que provavelmente não foi bom naquele passado tão distante passa por uma outra revisão e os momentos bons são ressaltados. O que pode tê-los incomodado na juventude, naquela época, já não tem o mesmo sentido de outrora.

Isso tudo implica pensar que os conflitos, sem dúvida, estiveram presentes nessa relação entre músicos e a escola, entre músicos e músicos, entre músicos e o regente, mas que, nesse momento, escolhem não falar sobre eles. É concordar com Halbwachs (2004a), que a lembrança não é um reviver o passado, mas uma reconstrução desse passado. Isso acontece porque as lembranças tomam dados do presente e formam outras imagens daquelas do passado. Assim, muitas vezes, as relações de conflito, as alegrias, tristezas são revistas no e pelo presente vivido.

6.2.2 O que era tocar no Conjunto Orquestral do Liceu?

Tocar no Conjunto Orquestral do Liceu foi participar, em um primeiro momento, intensamente das atividades extracurriculares e extraescolares. Além disso, ser músico desse conjunto era estar mais próximo dos professores e da direção da escola.

Do professor Milton Porto os colaboradores da pesquisa lembram do seu pulso firme, e que os acompanhava nas muitas viagens. Apesar de ser “uma pessoa muito séria” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 40-41) sua atuação e proximidade com os jovens é lembrada com carinho pelos colaboradores que estudaram e tocaram no Conjunto Orquestral do Liceu. Seu Alfredo Tucci conta que “o seu Milton tinha isso, ele levava a pessoa para lá, arrumava um emprego lá dentro, fazia alguma coisa pra ele ficar morando lá e ele estudar” (E1, p. 19-20). Por isso esse professor “tem muita influência” na sua vida (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 9).

Tocar no Conjunto Orquestral do Liceu, composto, em sua maioria, por alunos do Liceu de Uberlândia, era fazer parte de um grupo de jovens que participava intensamente nas festividades escolares, na cidade de Uberlândia nos anos de 1952 a 1954. Com motivações bastante individuais e particulares, mas que na interação estabelecida no e pelo grupo também são coletivas, os alunos-músicos da orquestra estiveram, de alguma forma, em destaque na cidade.

As motivações individuais estão relacionadas com as expectativas que cada

um dos componentes cria em relação à música. Algumas experiências são motivadas porque esse tipo de participação, ou tocar em grupo, é considerado como sendo “gratificante”, como revela Seu Nocera: “É o que eu me propus a fazer. Músico é músico de boa vontade... não vai assim, tocar numa orquestra obrigado a tocar. Vai de boa vontade” (Seu Nocera, E1, p. 14).

A possibilidade de tocar na orquestra trouxe também a necessidade de aperfeiçoamento musical de cada um dos participantes que, a partir do momento que “agregavam uns aos outros que estavam começando no negócio, passaram a estudar mais violão, mais o contrabaixo. Por exemplo, Seu Alfredo Tucci não tinha conhecimento de contrabaixo, mas ele tocava o contrabaixo. Foi pegando aquilo, foi para escola, foi aprendendo” (Seu Pedrinho, E1, p. 26).

Apesar de que só entrava na orquestra “quem tinha habilidade”, isto é, só quem já tocava algum instrumento, alguns músicos passaram a se dedicar mais aos seus instrumentos depois da formação da orquestra. Talvez por ter a idéia de que ser músico era aquele lia e que dominava o seu instrumento, o maestro Seu Nicolau Sulzbeck tenha dito: “nós, na realidade, não éramos músicos” (E1, p. 4). Claro que a orquestra também tinha no seu quadro músicos da Banda Municipal, como dois filhos do maestro Barraca, e também músicos que tocavam na noite como Seu Nocera. Mas, a orquestra em si não era composta por músicos profissionais no modo de pensar do regente.

Tocar no Conjunto Orquestral do Liceu era, para uns, uma “experiência natural” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 9), para Seu Pedrinho, que trabalhou em várias profissões, diz: “provei de tudo, experimentei de tudo e depois eu me achei. E me lembro da primeira pessoa que falou que depois que eu virei musicista, eu virei gente” (E1, p. 48).

A expressão “virar gente” passa a idéia de que depois que tornou-se músico do Conjunto Orquestral do Liceu, Seu Pedrinho conseguiu se destacar na cidade. Assim, podem ser salientados dois aspectos: Um deles é que para fazer parte do Conjunto Orquestral do Liceu era necessário tocar um instrumento, o que era privilégio de poucos porque só se aprendia música quem podia pagar professores particulares; o outro, era que fazer parte de um conjunto que tocava em bailes na cidade e região distinguia esses alunos tanto perante a cidade quanto a escola. Pode-se dizer que “ser músico” trazia as “marcas de distinção” (BOURDIEU, 1987) quando, enquanto grupo musical, representava uma escola de prestígio.

Mesmo considerando que tinha boas relações na cidade, Seu Pedrinho “se sentiu gente” e também foi “visto como gente”. Porque, em sua opinião, “quando se participa de uma atividade em um colégio que é em grupo, você sente que projeta melhor” (Seu Pedrinho, E1, p. 48). Se “projeta melhor” porque, segundo Seu Pedrinho, na sua “casa humilde não tinha aplausos, e o ser humano gosta de ser reconhecido. Isso é uma necessidade humana, de ser reconhecido, ser valorizado” (Seu Pedrinho, E1, p. 10).

O conjunto orquestral era reconhecido por onde passava: “juntava fãs”. E aquilo, ainda segundo Seu Pedrinho, envaidecia:

Quando as colegas ficavam apaixonadas pelos músicos, afinal de contas, o fulano canta muito bem, o outro toca muito bem, aquilo era uma alegria. Aquilo foi passando, aquilo a gente foi definindo com quem ia namorar, com quem ia namorar, com quem ia casar. Mas é muito interessante isso (Seu Pedrinho, E1, p. 34).

De acordo com Riedel (1964) não é só pelo sentimento de pertencer ao grupo que se pode entender a sociabilidade, mas também mediante o sentimento de “estar no grupo através da *performance* musical”. Nesse sentido, pode-se entender o que Simmel (1983) chama de “impulso de sociabilidade”, de estar com o outro que tem os mesmos interesses e necessidades.

Estar nesse grupo dentro do espaço escolar permitia interações não só no grupo, mas também dentro do ambiente escolar. Interações que possibilitavam que esses músicos ocupassem um “lugar social” diferente dos demais colegas. Lugar ocupado, justamente, pelo domínio dos músicos e do grupo de um capital cultural diferente e que os distinguia perante a escola e a cidade. Distinção que não acontece pelo capital em si, mas pela percepção de outros agentes sociais que o reconhece e lhe atribui valor (BOURDIEU, 2004a, p. 107).

O Seu Alfredo Tucci esteve muito à vontade em contar as peripécias dos jovens nas viagens, nos passeios que realizavam; Seu Pedrinho também “abriu seu coração” para falar mais sobre o que foi a orquestra na sua vida. Uma participação que não ficou no passado, mas que perpassou sua vida e de sua família quando afirma: “não nego a imensa satisfação de estar participando da alegria dos demais. Porque até hoje eu tenho o bongô em casa, eu toco, meu filho toca o teclado, de vez em quando a gente faz umas brincadeiras junto” (Seu Pedrinho, E1, p. 10-11).

O Seu Carlinhos se sentia reconhecido porque as pessoas da cidade falavam:

“-Esse é músico do Liceu, ou -Esse é músico da banda, então era reconhecido” (E1, p. 63). Esse reconhecimento não se dava somente pelas atividades musicais realizadas na cidade, mas também pelo sucesso que o conjunto orquestral conseguiu fora da cidade.

Além do reconhecimento que a experiência musical possibilita, a participação no Conjunto Orquestral do Liceu oportunizou aos músicos, que não estudavam com professores particulares de música na cidade, o “aprimoramento de algumas aptidões” que não sabiam que tinham: “Eu não sabia que eu gostava de fazer ritmo. E, de repente, quando começou as primeiras pancadas eu falei: -Espera aí, isso aqui parece que eu já fiz. É uma ligação de herança” (Seu Pedrinho, E1, p. 10-11).

Nesse sentido, o foco da experiência musical não está na *performance* individual, mas no tocar para as pessoas dançarem, para estar com as pessoas. Procurando explicar essa experiência, Seu Pedrinho se arrisca a dizer que nessa interação com o público existe “um refinamento do prazer pessoal para fazer integração com as pessoas, pra ter aquele vínculo de amizade, dar prazer”. E ainda: “Se você chega em um ambiente, você toca violão, você tem mil amigos... Você tem uma percussão, a hora que alguém começa cantar você pega um tamborete, uma panela, uma frigideira, você começa a bater, a fazer ritmo aquilo já encanta. E vamos cantar juntos” (Seu Pedrinho, E1, p. 1-2).

6.2.3 O que e como aprendiam música?

Numa cidade que tinha professores particulares de alguns instrumentos somente e que ainda não tinha escola de música, os músicos aprendiam música de várias formas. Um jeito de aprender música era o “tocar de ouvido”, quer dizer, o músico não tocava por partitura, ou não lia música.

Para Seu Alfredo Tucci, o que lhe ajudou muito foi “o ouvido porque no contrabaixo ou no violino uma nota fora dói dentro da gente” (E1, p. 21). E relata: “eu, nessa orquestra, praticamente tocava de ouvido, porque, naquela época, eu não sabia música” (E1, p. 9-10).

Se, por um lado, o tocar de ouvido estava ligado a uma auto-aprendizagem⁶⁰, por outro, estava ligado ao dom musical explicado da seguinte maneira: “Aquilo que

⁶⁰ Auto-aprendizagem musical é um conceito discutido por Corrêa (2000) para descrever situações pedagógicas em que “se aprende música fora da escola, sendo que o indivíduo, ele próprio, é o responsável pelo seu processo formativo” (p. 20).

está dentro da gente” ou “isso é difícil de explicar porque... é a graça de Deus. Só posso dizer isso” (Nicolau Sulzbeck, E1, p. 6).

Com formações musicais diferentes os músicos conviviam uns com os outros na experiência de leitura no Conjunto Orquestral. Quando se tratava de partituras para serem executadas, Seu Nicolau Sulzbeck conta: “como eu não sabia escrever, eu pegava um músico que escrevia, eu dizia pra ele o quê que eu queria, e ele ia escrevendo para, assim, poder ter as partituras” (E1, p. 5). Eram escritas as partituras para o piano, sopros e violino, enquanto os “ritmistas tocavam por ouvido mesmo” (Seu Nicolau Sulzbeck, E1, p. 6).

Tocar bongô surgiu para Seu Pedrinho tanto da necessidade de um percussionista no Conjunto Orquestral do Liceu quanto da possibilidade de não pagar a escola, caso tocasse na orquestra: “Nós começamos o Conjunto Orquestral do Liceu e, na verdade, apareceu lá um bongô e ninguém sabia mexer com esse bongô. E teve um colega que tentou, e eu cheguei, peguei o instrumento e gostei daquilo e achei interessante” (Seu Pedrinho, E1, p. 3). Ele relembra:

Eu falei: - Me dá isso aí que eu faço. E como é que faz? Eu assisti um filme, *Aviso aos Navegantes*, em que a gente viu a Orquestra do Ruy Rey. Eu falei: - Eu sei fazer isso. Me daí aí que eu vou fazer também. E fiz. É claro que depois fui aprimorando, aprendendo (Seu Pedrinho, E1, p. 24).

Orquestras da época, como a da Rádio Nacional, a Tabajaras e a Orquestra de Ruy Rey eram “os modelos” para o Conjunto Orquestral do Liceu. Procuravam tocar o mesmo repertório, bem como os arranjos, tendo, inclusive, uma organização instrumental que se aproximasse das sonoridades desse tipo de orquestra. Seu Pedrinho conta que a Orquestra de Ruy Rey

estava muito em voga na época. Foi a época que apareceram os boleros e a percussão era muito usada no bolero. Aquele repicado bonito que no bolero tem, que era feito com o bongô, e logo eu encantei com aquilo e logo, logo... era igual papagaio, estava copiando [risadas]. E eu me recordo que veio a Orquestra do Ruy Rey aqui em Uberlândia, e eu fiquei... Aquilo era o máximo, igual receber os Beatles, Ruy Rey e Sua Orquestra, e tinha o bongoceiro deles [...] eu era fã dele. Tocava bongô, e eu levei o bongô. E ele foi me mostrar o instrumento dele. Meu bongô era extremamente leve, era da Weril, da fábrica de instrumentos. Aí ele me falou: “- Bongô, mesmo, é esse aqui. Aí me mostrou um bongô feito de madeira torneado, pesado, com um couro muito grosso. Aquilo eu não conseguia nem tirar som do bongô. Aí que ele foi me contar à respeito... como é que eram as pancadas, a percussão como é que

era, os sons que tiravam do bongô e ele disse que eu poderia começar fazendo no meu, e aí ele me indicou o sistema: 1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4, falou: “- É a mesma batida, só que depois você amplia isso pra... sai do bolero lento, sai pro bolero, pro mambo, pra guaracha, e a guaracha é mais corrida. Então, a partir daí eu comecei. Aí, precisava também de um zabumbeiro. Eu falei: “- Me dá esse negócio aí que eu toco”. Aí, logo eu assisti um filme que tinha um zabumbeiro. E falei: “- É só bater isso e bater o ritmo” [rindo] (Seu Pedrinho, E1, p. 3-4).

6.2.3.1 Repertório

O repertório era preparado com antecedência e variava de acordo com os bailes ou shows. Havia “um repertório para dançar”, outro que era para show, “tipo de concerto mesmo, com algumas músicas clássicas transformadas em popular” (Seu Nicolau Sulzbeck, E1, p. 11). Para as viagens do grupo o repertório era aprimorado tanto no que se refere aos ensaios quanto aos próprios arranjos.

O maestro escolhia o repertório e estava “sempre atualizando”, embora aceitasse “a opinião dos músicos” (Seu Pedrinho, E1, p. 30). No entanto, essa atualização tinha que ver “sempre com aquilo que estava tocando no momento no Brasil, no cenário musical”. Por exemplo: “nós tínhamos a Rádio Nacional e dali saía essas coisas todas. Foi na época do mambo, mambo do Perez Prado [risos]. Nós tínhamos uma referência” (Seu Nocera, E1, p. 7).

Em uma conferência internacional do Rotary, em 15 de janeiro de 1954, o programa tocado foi o seguinte:

- 1– *Pout-pourri* de melodias (arranjo dos pistonista Geraldo Péres)
- 2– *Orgulho* (samba canção cantado por Conceição Ferreira)
- 3– *San Fernando* (mambo, interpretação de Helvécio Guimarães)
- 4– *Sistema Nervoso* (samba canção por Jaime Nunes)
- 5– *Lili* (cantado por Isaura Franco Garcia). (Caderno de Recortes, professor Milton Porto, Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia - CDHIS).

Lembrar desse repertório foi um desafio à memória do Seu Pedrinho, que cantou trechos de algumas músicas. Nesses momentos, saber só o nome da música não resolvia. Sentia que era necessário também cantar as canções. São lembranças entremeadas pelo canto e pelos estalos de dedos acompanhando o ritmo percussivo das canções.

Nós tínhamos um arranjo de *Granada*, porque *Granada* era uma música super cantada naquela época. O Nicolau fez um arranjo muito bonito para *Granada*... [e começa a cantar com as sílabas ta ra

a melodia, sempre acompanhando com estalos de dedos] tinha os jogos de resposta [canta os jogos de respostas melódicas]. Quais foram as outras músicas? [pensando]. Agora vamos lembrar as músicas que nós apresentamos. Tinha uma música muito bonita: *Jezebel*, bolero, quem cantava era Jaime Nunes: *Jezebel, a noite na escuridão...* [tentando se recordar da letra]. Agora veio áudio, mas não veio vídeo [brincando, com o lapso de memória] [risadas]. Também teve uma música de muito sucesso: “*Ave-Maria dos seus andores rogai por nós os pecadores, abençoai essas terras morenas teus rios, teus montes e a noite serena. Abençoai as cascatas e as borboletas que enfeitam as matas, ave-maria*” [canta acompanhado de D. Nicely, sua esposa]. E o pessoal respondia: “- La ra ri ra rá” [a resposta], [e continua], *cremos em vós...* “- La ra ri ra rá”. *Ave-Maria rogai por nós, ouve as preces, murmúrios de luz que os céus acendem e o vento conduz, conduz a voz, Virgem Maria, rogai por nós*”. Essa era uma das músicas.[...] Gente, não é possível que eu não vou lembrar das músicas. Aquela que a Conceição [uma das cantoras] cantava: “*Calu, Calu tira o verde desses olhos... Calu, Calu este olhar depois do que a sucedeu*” essa era outra, sucesso da Conceição. Ela tinha uma vozinha muito delicada. Depois tinham outras que o Mauro cantava: *Granada, Besame Mucho*, aqueles boleros tradicionais e... os mambos. Nós tínhamos uma orquestra que até foi muito bom porque a percussão em termo de bongô e tambora nós não tínhamos tanta informação. Tocávamos muito *Mambo Jambo, Mambo nº 5, Mambo nº 8*, tinha solo de bongô (Seu Pedrinho, E1, p. 39-41).

Dentro do próprio Conjunto Orquestral havia pequenos grupos organizados para tocar um determinado repertório, como “um conjuntinho de baião também que tinha acordeom, conjunto de baião que tocavam todas essas músicas do nordeste que, na época, era o baião” (Seu Pedrinho, E1, p. 8). Outras vezes, formava-se um conjunto de tango com acordeom, piano, violão e violino. Nos intervalos dos bailes, esses conjuntos tocavam enquanto a orquestra descansava.

6.2.3.2 Arranjos

Os arranjos do repertório eram comprados ou realizados pelo regente e pelos músicos. O arranjo comprado “já vinha pronto. [...] Era vendido. A música do dia, por exemplo, que estava tocando, então, já pedia e já vinha orquestrado para todas as partes. Já tudo orquestradinho, aí era só distribuir na estante” (Seu Carlinhos, E1, p. 71-72).

Na rede de conhecimentos estabelecida pelo grupo, Seu Nicolau conta que

fizeram “uma grande amizade com o maestro Chiquinho⁶¹ da Rádio Nacional, então saía música num dia, no outro dia a gente já tinha a música aqui... Então, a gente estava sempre tocando um repertório bem novo” (E1, p. 7).

Mas, se alguns arranjos eram comprados ou eram cedidos, o grupo de músicos do Conjunto Orquestral do Liceu também construía os arranjos, quando então, “todo mundo arranjava”.

Porque, na verdade, a pianista, Flora Koss, olhava a parte: Ela era bem versada dentro da música. Tocava, e tal, e falava: - Aqui eu vou fazer um arranjo assim... Ah, eu vi essa música com o fulano de tal e aqui tem isso e isso. - Então, põe. - Tá, bom. Aí a parte do violão: - Aí eu quero um solo nessa parte aqui assim, assim e tal. - Perfeito. Entrava o violino, toca outro. - Agora você. - Ataca todo mundo (Seu Pedrinho, E1, p. 30-31).

O arranjo era, portanto, um dos produtos musicais da experiência de aprender e produzir música nesse conjunto orquestral. O repertório que seria tocado tinha que ser adaptado ao número de músicos, aos instrumentos disponíveis. Muitas vezes era necessário que “todos arranjassem” e que produzissem uma outra obra musical. Os músicos mais experientes musicalmente opinavam, enquanto experimentavam as possibilidades do arranjo que ia sendo construído coletivamente.

Como nessa época já havia gravações, filmes e as transmissões via rádio, os arranjos eram organizados a partir de gravações, “conforme o original da música” e os músicos “viam, gostavam e copiavam. Tocava igual” (Seu Pedrinho, E1, p. 31). Mesmo quando já se tinha as partituras, os músicos tinham liberdade para criarem em cima do arranjo:

O trio de sax combinava entre eles: tem sax baixo, sax alto... Na parte de bateria, por exemplo, as ‘deixas’ que tinham que ser dadas para bateria poder entrar. Entre uma música e outra... aquele negócio... Aí que a gente começa a perceber a sintonia entre os músicos sem falar nada. Pensa só e já entra, você está entendendo? Quando um dá uma batida o outro já faz uma coisa, o outro cai ali... Já fala: - Tá legal! (Seu Pedrinho, E1, p. 31).

Pensar essa sintonia como um elemento de sociabilidade pedagógico-musical

⁶¹ Maestro Chiquinho, cujo nome era Francisco Duarte, foi contratado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro em 1º de julho de 1945, na qual foi colega de maestros, como Radamés Gnattali e Léo Peracchi, entre outros. Passou a atuar em vários programas da emissora, acompanhando cantores famosos da época. Entre os programas que atuou destacam-se “Noite de estrelas” e “Gente que brilha”.

é estar atento ao que possibilita essa “comunhão” entre os músicos. Sintonia que é estabelecida à medida que esses músicos se organizam em gestos, sinais corporais, que, de alguma forma, são elementos que aproximam o grupo em torno da *performance* instrumental.

Mas, de acordo com Schutz (1964), em um conjunto musical não basta cada músico interpretar sua parte musical e a do outro participante. Parte musical que é traduzida e transmitida por meio de um sistema semântico que é comum a ambos, por exemplo, a notação e escrita musicais. Esquece-se, geralmente, de questionar as suas significações e que “a relação de sintonia mútua, que o ‘Eu’ e o ‘Tu’ são experimentados por ambos participantes como um ‘nós’ em uma presença vívida” (SCHUTZ, 1964, p. 155).⁶²

Portanto, sob esse ponto de vista, o “signo musical” (SCHUTZ, 1964) consegue trazer consigo apenas alguns aspectos da música, porque o músico também tem um acervo de experiências musicais de uma memória tanto do passado quanto do presente (HALBWACHS, 2004b). Carregam consigo um conhecimento que é transmitido que “não só é de origem social, mas também socialmente aprovado” (SCHUTZ, 1964, p. 161).⁶³

6.2.3.3 Os ensaios

O Conjunto Orquestral do Liceu não tinha uma sede própria. Como ele estava inserido no contexto de uma escola, os ensaios eram realizados, na maioria das vezes, nas dependências da própria escola. Dentro da escola os ensaios eram realizados em um galpão muito grande e, pela descrição dos entrevistados, ficava nos fundos da escola: “era uma quadra de basquete, tinha um palco e, ao mesmo tempo, se fazia as festas, os bailes, tudo lá dentro” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 3). Nesse palco, “que tinha as cortinas”, era o espaço “onde aconteciam as formaturas, tudo era ali... entrega de prêmios para os alunos” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 36).

Mas, o Seu Pedrinho também se lembrou que, quando começou o conjunto, eles ensaiavam no hotel do pai de um dos integrantes porque “lá tinha a sala do refeitório e depois de uma determinada hora que desocupava a gente usava para

⁶² No original: “relación de sintonía multa que el ‘Yo’ y el ‘Tú” son experimentados por ambos participantes como un ‘Nosotros’ en una presencia vívida” (SCHUTZ, 1964, p. 155).

⁶³ No original: “no solo es de origen social, sino también socialmente aprobado” (SCHUTZ, 1964, p. 161).

ensaiar também” (E1, p. 36).

Apesar de quase todos os músicos serem estudantes, a maioria trabalhava, então, os ensaios eram realizados à noite e/ou nos finais de semana. Algumas vezes, “ensaiava até de madrugada” porque à noite tinha aula e durante a semana tinha que trabalhar (Nicolau Sulzbeck, E1, p. 4).

Os ensaios consistiam no momento de preparação do repertório para as apresentações. Era o momento em que o que cada músico tocava ou tinha estudado individualmente era compartilhado com e no grupo. O ensaio tornava-se um momento privado de uma sociabilidade do grupo, e um momento de interação bastante próxima, no qual os membros trocam seus conhecimentos musicais, algumas vezes sob uma direção mais rígida do maestro, outras vezes de formas mais coletivas e livres.

Segundo os músicos, os ensaios eram para tocar o repertório, sendo que os instrumentos eram separados por naipes e quando o “Nicolau chegava, ele modificava alguma música para fazer um arranjo mais adequado” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 37), sendo que “às vezes dava um palpite na maneira de tocar, na maneira do músico executar, aí então: - Eu penso assim, eu quero de tal maneira [muda a entonação da voz para indicar outra pessoa] [risos]” (Seu Nocera, E1, p. 6). Aqui o regente tinha uma função de reger, ensinar e adaptar o repertório ao grupo.

Para que o ensaio fluísse melhor o músico que tinha a responsabilidade de um solo, “levava a partitura para casa, derretia em cima daquilo”. (Seu Pedrinho, E1, p. 36). Havia um envolvimento dos componentes com suas respectivas partes. Envolvimento não só com o grupo, mas também com a sua própria *performance*.

Se alguns músicos tinham que estudar em casa, para outros, como o Seu Pedrinho, isso não acontecia. Seguindo a idéia comum na época de que tocar um instrumento de percussão era fácil, talvez porque “a maioria dos músicos aprendiam sozinhos”, Seu Pedrinho, mesmo sem estudar em casa, conta que “quando chegava a hora do ritmo era para dar show de bongô e eu estava afinado. Estava nos trinques [riso]” (Seu Pedrinho, E1, p. 36).

Seu Pedrinho, não lia música, mas, segundo Seu Alfredo Tucci, a maior parte dos músicos já lia à primeira vista.

Mas, as músicas de tocar em baile não eram músicas muito difíceis, você pegou o acompanhamento, automaticamente você faz a divisão no tempo da música, mesmo. E eu, como eu tocava de ouvido, eu via

a tonalidade eu não tinha... Mas, eu ensaiava junto porque tinha as paradas, tinha hora que o contrabaixo dava a entrada (Seu Alfredo Tucci, E1, p.37).

Seu Pedrinho comenta sobre a “sintonia” que aos poucos ia aparecendo nos ensaios, “parece que é uma linguagem que não precisa de falar. E depois que você faz uma vez, duas, já repete. Aí é só repetir não tem problema” (E1, p. 31). Enquanto uma sociabilidade pedagógico-musical é importante que se pense sobre os “conteúdos e as formas interacionais” estabelecidas nos e pelos ensaios. Assim como Alcântara Júnior (2006) estudou a sociabilidade que acontece nos ônibus mediante as conversas entretidas pelos passageiros, acredita-se que há uma sociabilidade nos ensaios, na qual se desenvolvem “ordens sociais específicas”, o que pode ser verificado quando se reflete “acerca dos laços propiciados pelas conversas como formas de convivências” (ALCÂNTARA JÚNIOR, 2006, p. 197).

O ensaio é uma “relação cara a cara” que se estabelece entre os músicos. A execução musical em conjunto, de acordo com Schutz (1964), é uma relação que tem lugar no tempo, tempo lugar e tempo exterior, e no espaço, sendo que “esta dimensão é o que unifica os fluxos de tempo interior e garante sua sincronização no presente vivido” (p. 169).⁶⁴

A experiência musical dos ensaios era organizada e tinha um planejamento rigoroso, inclusive

tinha o programa feito todo antes. - Nós vamos tocar a primeira seleção: *Aquarela do Brasil*. - Chegou música nova hoje. Chegou, por exemplo, é: *Ah, ioiô eu nasci pra sofrer* [e começa a cantar e a D. Nicely acompanha]. A cantora passava com a voz por cima limpinha e tal, e o ritmo aí em cima: [44:31] [aqui ele canta a melodia utilizando as sílabas ta ra ra ri, fazendo a percussão em estalos de dedos, palmas, alternando também com a sílaba tum da percussão, na voz]. Essas passagens eram treinadas. Agora, fulano, o breque... fazia isso nesses ensaios e aí já vinha a programação e tal. A seleção de sambas a gente já sabia que tinha 5, 6, 8, 10 sambas ensaiados: seleção nº 1 de sambas, nº 2, boleros, mambos, depois entra o trio de baião. Aí quando entrava o trio de baião a gente fazia às vezes tudo improvisado porque o Magnino que tocava acordeom ele ficava à vontade: essa, aquela, isso aí o ritmo só acompanhando (Seu Pedrinho, E1, p. 34).

O maestro também corrigia a música e o músico que porventura errasse. Para

⁶⁴ No original: “esta dimensión es lo que unifica los flujos de tiempo interior y garantiza su sincronización en un presente vívido” (SCHUTZ, 1964, p. 169).

o Seu Pedrinho, o maestro dizia:

- Pedro, você está correndo. Eu não sei, a gente, entusiasmado e o ritmo você tem que... daí um pouquinho eu estava puxando, tentando... sem perceber, inconscientemente a gente começava a acelerar. Ele falava: - Aonde que você vai? Você quer chegar primeiro? Tinha hora que o sujeito ficava meio nervoso. Ficava meio brigado, achava ruim" (E1, p. 31). Sem falar na dificuldade que era "administrar" as brincadeiras do grupo "as piadas, na hora de cantar faziam versos, essa coisa toda... isso era muito espontâneo" (Seu Pedrinho, E1, p. 31-32).

Seu Nicolau conta que para "reunir o pessoal para ensaiar era uma... dificuldade", e que chegava a buscar "os caras que não vinha, buscava em casa, era muito sacrificado, um sacrifício muito grande [...] Sabe por que? Porque cada um tem sua coisa, tem dia que o cara quer vir, outro dia não quer... e aí você precisa ensaiar e se não ensaiar fica desajeitado" (E1, p. 10).

6.3 Divulgação e difusão pedagógico-musical

6.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade

A relação do diretor do Liceu de Uberlândia, professor Milton de Magalhães Porto, com pessoas tanto de Uberlândia quanto de fora, foram importantes para a projeção do Conjunto Orquestral do Liceu, como a amizade com o radialista da Rádio Nacional, Renato Murse, de quem "era muito amigo" (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 13). Provavelmente, dessa amizade tenha surgido a idéia de levar a orquestra para tocar na Rádio Nacional, em turnê, duas vezes.

Sobre essas relações Seu Pedrinho ainda conta que tinha

uma pessoa da relação do Seu Milton Magalhães e ele era um tipo de... empresário de artistas: para trazer para o Rio pra fazer show no interior e tudo mais. [...] e, em função dessa ligação dele com os artistas, ele teve essa facilidade lá na Rádio Nacional e tudo mais. E, eu acho, que foi através dele que se pensou na possibilidade de levar a orquestra. E conversou com o Seu Milton e o Seu Milton acatou a idéia e nós nos preparamos tecnicamente pra enfrentar uma situação dessas. Então, foi muito ensaio, um repertório muito bem escolhido (Seu Pedrinho, E1, p. 39).

Não só os músicos tocaram fora de Uberlândia, mas também orquestras, algumas conhecidas nacionalmente, foram trazidas pelo Colégio Liceu para tocarem

na cidade, principalmente nos bailes promovidos pela escola. Seu Alfredo Tucci conta que Luis Gonzaga e o Professor Milton Porto “eram muito amigos” porque “ele era de Caruaru, e o Luis Gonzaga era de uma cidade ali por perto” e lembrou: “Até a última vez que eu vi o Luis Gonzaga ele me perguntou se - O cabra da peste, o pernambucano, está vivo ainda? O professor já tinha falecido, o Luis Gonzaga passou por aqui, mas logo depois ele morreu. Ele vinha muito aqui, tocar” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 12).

Os jornais divulgavam as atividades do Conjunto Orquestral do Liceu, principalmente, aquelas realizadas fora da cidade. Mas, havia uma “divulgação natural”. Seu Pedrinho explica: “Primeiro porque os próprios alunos da escola falavam: “- O Conjunto Orquestral do Liceu... Orquestra do Liceu... E a gente fazia propaganda mesmo, quando tinha evento... quando nós íamos tocar fora da cidade (E1, p. 27).

Como mencionado, os músicos da orquestra não recebiam pagamento pelo seu trabalho, mas muitas vezes tocavam e eram remunerados. Essa remuneração ou era revertida em benfeitorias para a própria orquestra, ou era doada para instituições de caridade. O *Correio de Uberlândia*, em 27 de maio de 1954, trazia seguinte artigo: *Belo gesto dos estudantes do Liceu de Uberlândia*.

O esplendido conjunto orquestral do Liceu de Uberlândia, que tanto sucesso tem conquistado, tem posto também sua arte e seu trabalho ao serviço da assistência social, o que só pode trazer para ele mais aplausos.

Demonstração desta nobreza é a carta dirigida aos Irmãos do Asilo de São Vicente, pelo seu maestro e organizador Nicolau Sulzbeck, que prazerosamente publicamos:

O Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia, constituído de alunos e ex-alunos deste estabelecimento de ensino, tem sido convidado para animar reuniões sociais, não somente em Uberlândia como em outras cidades de Minas, Goiás e São Paulo. Por este trabalho, o Conjunto tem recebido alguma remuneração em dinheiro, destinada à compra de instrumentos e gastos necessários à sua boa conservação. Ao levarem alegria aos que se acham em condições de desfrutá-la, os músicos-estudantes lembraram-se daqueles que, nos hospitais, asilos e casas de saúde, estão necessitando de amparo para minorar os seus sofrimentos.

Por esse motivo, foi deliberado que toda vez que o conjunto atuar numa festa será reservada uma contribuição destinada à assistência social (*Correio de Uberlândia*, 27/05/1954, p. 6).

Em uma carta endereçada ao diretor do Liceu, Senhor Milton Porto, as irmãs da Santa Casa agradeciam “de coração, a valiosa esmola que foi enviada, em bôa

hora, com tanta largueza para os nossos pobres doentes pelo Conjunto Orquestral, do mui digno e conceituado Liceu de Uberlândia” (Caderno de recortes do Professor Milton Porto, Carta, 26/05/1954, Centro de Documentação e Pesquisa em História da UFU - CDHIS).

6.3.2 Uniformes: um símbolo da orquestra

Um elemento simbólico que diferencia um grupo do outro, que faz “vestir a camisa” literalmente de um grupo social é o uniforme. No entanto, esse “vestir a camisa” é também muito pessoal e depende do tipo de relação que o indivíduo estabelece com aquilo que o uniforme representa.

Para Hennion (2002) a “teoria dos símbolos expressa bem a idéia: certos objetos, os culturais, não extraem sua força de si mesmos, mas do coletivo que simbolizam” (p. 236).⁶⁵ Esses objetos culturais, os totens, ritos, instituições “são símbolos de uma força invisível e exterior ao indivíduo, que tem necessidade de representar-se graças à sua materialização em um símbolo” (p. 237),⁶⁶ como os uniformes, as bandeiras.

O uniforme era um dos símbolos do Conjunto Orquestral do Liceu. O Conjunto tinha dois uniformes concebidos pela esposa do Seu Milton, que era costureira: um “tinha uma faixa, a calça era azul, o colete era preto. Era de veludo, um veludo escuro” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 33).

O outro uniforme tinha “a camisa toda chumbadinha e o bolero, coletinho preto e a faixa; depois mudou. Depois mudou pra uma camisa branca, parece quase bordada, um tecido muito bonito... foram dois uniformes. Todos dois tinham a faixa e o bolero. Faixa preta de cetim. Só o maestro que tinha calça branca. Era o maestro!” (Seu Pedrinho, E1, p. 45-46).

O uniforme dos músicos passava a idéia de pertencimento a uma “associação” (Simmel, 1983b) que representava o lugar da distinção musical e social tanto na cidade quanto nos vários locais onde o grupo tocava. No entanto, ao mesmo tempo, é bom destacar que dentro da própria orquestra a hierarquia que

⁶⁵ No original: “La teoría de los emblemas expresa bien la idea: ciertos objetos, lo culturales, no extraen su fuerza de sí mismo, sino del colectivo que simbolizan”.

⁶⁶ No original: “Son símbolos, mediadores de una fuerza invisible y exterior al individuo, que tiene necesidad de representarse gracias a su materialización en un emblema”.

havia entre os músicos estava inscrita no uniforme que o maestro usava, que era diferente dos demais músicos. O uniforme diferente simbolizava a posição que o maestro ocupava dentro do grupo (BOZON, 1984).

Os uniformes eram usados somente durante as atividades da orquestra e eram custeados pelo diretor do Liceu (ver Figura 20). Segundo Seu Pedrinho, “quando existia oportunidade de fazer alguma coisa que rendia, o professor revertia isso em favor de apresentações melhores, uniformes, instrumentos melhores, estragava instrumentos e tudo mais” (E1, p. 45).



Figura 20 – Uma parte dos músicos do Conjunto Orquestral do Liceu, com um dos seus uniformes. (Acervo de Pedro Nazareth Barbosa – Seu Pedrinho).

Ele também investia muito. Ele adoraava. Ele vibrava com a orquestra. Então, o uniforme era uma maneira de destacar. Você já pensou, nós fomos tocar aqui no Grande Hotel em Araxá. Quando chegou no hotel, no ônibus, todo mundo desce, daí um pouquinho sai no salão, eram 12, 15 elementos, todos uniformizados, bem arrumados, todo cheio de Glostora.⁶⁷ [...] Quando saía no salão tudo uniformizado, destacava em meio do Grande Hotel, aquela coisa: - Que grupo é esse? Aí destacava: - Liceu de Uberlândia. Então, o uniforme era importante demais da conta (Seu Pedrinho, E1, p. 45).

A experiência de ser músico, de tocar em grupo e de estar fazendo parte do Conjunto Orquestral do Liceu era revestida também pelo que o uniforme simbolizava. O sentimento de prazer e de alegria de ser e estar no conjunto se evidencia quando Seu Pedrinho diz: “- Ahhh, aquilo era chiquéééerrimo!” [muitas risadas]. O mais interessante é que os jovens ficavam entusiasmados com aquilo e tal. Era uma festa!” (Seu Pedrinho, E1, p. 32).

⁶⁷ Glostora – Uma linha de produtos para cabelos que tinha como slogan: “A serviço da glória”.

6.3.3 Apresentações musicais

6.3.3.1 Tocando na cidade

O Conjunto Orquestral do Liceu teve uma atuação intensa na cidade de Uberlândia tocando em vários palcos. Era bem recebido pela sociedade, o que permitia aos músicos terem “um nível de amizade muito bom, com as pessoas” (Seu Pedrinho, E1, p. 35).

Além do palco do Liceu, tocava no Cine Teatro Uberlândia (ver Figura 21), como por exemplo, acompanhando a cantora Marlene: “Aí, foi uma repercussão maior ainda, porque ela era uma cantora famosa, todo mundo conhecia” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 18). A orquestra também tocava em festas e bailes no Praia Clube, muitas vezes, ao ar livre.



Figura 21 – Cine Teatro Uberlândia

Se a orquestra marcava presença nas muitas atividades musicais da cidade, no dia-a-dia, seus músicos também tinham uma participação importante nos eventos entre seus familiares e amigos. Seu Pedrinho conta que se decidiam ir pra alguma fazenda "levavam os instrumentos,

às vezes não ia a Orquestra toda, só ia uma parte, violão, violino, bongô... Qualquer coisa a gente estava fazendo festa. Então, era de passar três, quatro dias, colegas da orquestra convivendo ali com os outros familiares... tinha tios, conhecidos, a gente tinha um relacionamento muito bom dentro da cidade" (Seu Pedrinho, E1, p. 35-36).

Também era comum a participação dos músicos nas "brincadeiras", que eram festas dançantes realizadas nas casas das famílias: "algumas vezes colocava os discos. Daí daqui a pouquinho, vamos ouvir o fulano, vai cantar o fulano, o violão e outro cantando" (Seu Pedrinho, E1, p. 37).

O público da orquestra variava dependendo de onde tocavam. Se tocassem

no cinema era público mais variado, já os bailes escolares eram freqüentados pelos jovens estudantes da cidade, bem como pelas suas famílias. Esses "bailes eram muito bonitos. Eram bailes no meio do ano, bailes pra arrecadar verbas para marcar alguma data" (Seu Nocera, E1, p. 6-7).

Mas, esses bailes também eram freqüentados por outros músicos de outros grupos instrumentais da cidade, já que artistas e orquestras de fora, como a Orquestra Tabajaras de Severino Araújo, iam tocar nos bailes. Seu Gaspar, que tocava na Banda Municipal, comenta que esse era "um serviço bom que o Liceu fazia e o povo gostava demais: porque trazia Orquestra Severino Araújo, ali pros alunos, coisa e tal. Eu não estudava lá não, mas ficava doidinho quando vinha assim... A gente ia assistir" (Seu Gaspar, E1, p 5-6).

As famílias também participavam das festividades em que a orquestra tocava, já que "as famílias dos alunos gostavam demais dessas festas. Festas que a gente animava, sempre tinha muita gente dos pais dos alunos" (Seu Pedrinho, E1, p. 29). Trabalhos desse tipo tinham, em muito, o apoio da família: os bailes eram freqüentados pelas famílias dos alunos, que também davam apoio ao conjunto.

D. Dica, a esposa do Seu Carlinhos, fala que "as festas do seu Milton eram festas chiques. Lá não era essas coisas de povão. Era baile, por exemplo, uma festa, um evento que tinha no Liceu, formatura, essas coisas assim, eram mais restritas" (D. Dica, entrevista com Seu Carlinhos, p. 65). Seu Nicolau diz que os bailes "eram pagos, todo mundo pagava e ia. E os alunos e outras pessoas, a sociedade toda freqüentava porque os maiores bailes eram os do Liceu" (E1, p. 10).

6.3.3.2 As viagens

O Conjunto Orquestral do Liceu viajou com freqüência para cidades vizinhas, bem como para algumas cidades do Estado de Goiás (Ipameri, Morrinhos), animando bailes locais. Nesses bailes, os músicos procuravam interagir e estabelecer algum tipo de conexão com músicos e pessoas da cidade

Tinha uma peculiaridade que na hora dos baiões, ritmo nordestino, eu fazia repentes. Então, na hora... tem aquela música *Mulher Rendeira*: [e começa a cantar] [2:41]. "*Olê mulher rendeira, Olê mulher rendá, tu me ensinas a fazer renda que eu te ensino a namorar*". E aí, por exemplo, se eu estivesse em Monte Alegre, Monte Carmelo, ou em Uberaba ou em outra cidade e eu fazia versos naquele momento relativos à cidade, sobre as meninas da cidade, sobre o povo e eu tinha facilidade pra isso. Não sei se hoje

pra tentar novamente, mas eu cantava e fazia o refrão e o pessoal da orquestra cantava o refrão. Isso faz parte da inspiração de momento e você acaba brincando com as pessoas no salão. Você viu um casal às vezes muito alegre, aí você fazia um verso dirigido a eles, eles achavam bom até. (p. 20) [...] Então, durante as músicas tinham os improvisos, a gente cantava às vezes um verso, brincava, falava do prefeito da cidade, fazia um elogio pro clube, pro hotel, que a comida do hotel estava muito gostosa, que a feijoada da D. Fulana era muito boa, fazia essas coisas assim, de improviso. Não fazia parte... dependia da inspiração do momento (Seu Pedrinho, E1, p. 35).

Essa orquestra viajou também para tocar em outras cidades como: Belo Horizonte, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro. Seu Alfredo Tucci conta que

essa orquestra ficou muito famosa, principalmente, aqui em volta de Uberlândia. Vamos supor a gente tocava em baile em Araguari, Monte Carmelo, o lugar que a gente tocou menos foi aqui em Uberlândia. Tocava... quando tinha baile tocava no Liceu. Tocava a noite inteira. Tocava a noite inteira, viajava muito... Tocamos em Ipameri, tocamos em Itumbiara, foram muitas cidades aqui no Triângulo. A cidade mais longe que a orquestra foi, que eu me lembro, sem ser a excursão em Belo Horizonte, foi em Ribeirão Preto, numa baile de debutantes, um baile muito bonito que teve e nós fomos tocar lá (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 9).

Essas passagens da orquestra pelas cidades eram noticiadas e anunciadas nos jornais locais e através de cartazes (Figura 22). Em Ribeirão Preto a orquestra era assim apresentada: “A grande novidade da noite será a orquestra vinda de Uberlândia, integrada por jovens da sociedade mineira e que tanto sucesso tem conseguido nas suas apresentações” (Caderno de recortes do professor Milton Porto, Jornal Diário da Manhã, Ribeirão Preto, 14/05/1954, Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia – CDHIS).



Figura 22 – Cartaz de divulgação do Conjunto Orquestral do Liceu. (Acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia).

De todas as viagens que a orquestra fez, a que mais os músicos se lembram foi quando viajaram para Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Seu Tucci conta:

Nós saímos daqui e primeiro fomos pra Belo Horizonte. Nós fomos cantar para o [Juscelino] Kubitschek, no tempo que ele era governador de Minas. Ele fez uma recepção muito boa, levou nós pra tocar em tudo o que é rádio, Itatiaia... nem lembro o nome que tinha na época. A gente tocou lá e, inclusive, a gente foi tocar no Palácio das Mangabeiras lá em cima, no alto da Afonso Pena. Ele tem uma casa que acho que era de veraneio, eu sei que ele morava lá. Naquele tempo o palácio era o mesmo lugar que é hoje, mas a residência dele era lá. E a gente ia... fomos visitar ele lá... ele era muito brincalhão... e tinha uma da orquestra que tocava maraca, ele era muito engraçado. Aí, ele deitou na cama dele... ele era muito democrático, era muito simplório mesmo. [...] Ele tinha uma música que ele gostava muito, *Peixe Vivo* [e começa a cantar]. Era a música predileta dele. Tocamos muito na Pampulha, no late Clube de Belo Horizonte... Aí, nós fomos pro Rio. No Rio eles arranjaram um hotel na Lapa, uma zona boêmia do Rio (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 14).

Nessa época, a Rádio Nacional tinham grande audiência em todo o território e a repercussão da estada do grupo foi muito grande, inclusive, merecendo uma reportagem na revista *O Cruzeiro* que circulava em todo o Brasil.

Segundo alguns relatos, quem sustentava as viagens da orquestra era o Seu Milton Porto. As viagens mais longas eram realizadas de avião e ficavam “em hotéis bons... tinha as suas regalias” (Seu Carlinhos, E1, p. 56). No entanto, a partir de alguns relatos, é possível identificar outras fontes de recursos, como o patrocínio de laboratórios farmacêuticos. Seu Pedrinho revela que

para as viagens a gente ganhava das empresas com o patrocínio. As escolas sempre vivem de patrocínio, uma coisa ou outra. Os eventuais bailes que tinham nós ganhávamos a hospedagem, almoço, você está entendendo? Ia tocar em tal lugar ganhava aquilo. E se recebesse qualquer coisa era revertido pra melhorar os instrumentos, essa coisa... e ninguém estava preocupado em ganhar dinheiro (Seu Pedrinho, E1, p. 26).

Também é possível identificar outro tipo de iniciativa na tentativa de angariar recursos para a orquestra. Quando esteve pela segunda vez no Rio, Seu Milton Magalhães Porto enviou à Diretoria de Educação Extra-escolar comunicando que o Conjunto Orquestral do Liceu "foi convidado para tomar parte na festa artística do radialista Renato Murce e também pelo governador Juscelino Kubitschek para uma temporada na Rádio Inconfidência, de Belo Horizonte". Como estavam acontecendo os Congressos Nacionais da União Nacional de Estudantes e da União Brasileira de Estudantes Secundários, propõe ao diretor de Educação Extra-Escolar do Ministério de Educação e Cultura

a realização de um "show", no auditório do Ministério da Educação e Cultura, em homenagem aos estudantes ora reunidos nesta capital. O deferimento por parte dessa Diretoria, muito virá incentivar os músicos estudantes no prosseguimento de suas atividades artísticas e servirá também de estímulo a outras casas de educação a que procurem organizar outros conjuntos musicais, tão necessários à aproximação dos jovens de nossa pátria.

Si aceita, esta proposta, solicita a essa Diretoria uma ajuda em dinheiro, a fim de fazer face às despesas necessárias a permanência de nossos alunos, em número de vinte, nesta capital (Carta, Milton de Magalhães Porto, Rio de Janeiro, 26 de julho de 1954, Centro de Documentação e Pesquisa em História da UFU - CDHIS).

Não foi possível saber a resposta do, então, Ministério da Educação e Cultura a essa carta. Mas, pelo fato de ter uma diretoria responsável por assuntos relacionados à educação extra-escolar demonstra o interesse em manter agremiações musicais auxiliando sua manutenção, já que "o Conjunto Orquestral era compreendido na atividade extra-escolar do Liceu de Uberlândia" (Carta, Milton de Magalhães Porto, Rio de Janeiro, 26 de julho de 1954, Centro de Documentação e Pesquisa em História da UFU - CDHIS).

6.3.3.3 Tocando na Rádio Nacional

Tocar duas vezes, em 1953 e em 1954, na Rádio Nacional foram momentos "de glória" da orquestra, já que "naquele tempo, ir ao Rio e tocar na Rádio Nacional,

também, não era qualquer um que tocava” (Seu Carlinhos, E1, p. 61). O sucesso da orquestra em Uberlândia e região era avalizado pelas apresentações na Rádio Nacional do Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, que eram realizadas para o governador Juscelino Kubitschek no Palácio das Mangabeiras e na Rádio Inconfidência.

Tocar “duas vezes” foi o “selo de qualidade” da orquestra, pois: “não foi à toa que nós fomos convidados duas vezes para ir à Rádio Nacional. Não foi só uma, né?” (Seu Nicolau Sulzbeck, E1, p. 5). No entanto, os entrevistados não deixaram de salientar os contatos que Seu Milton tinha no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte.

A estada no Rio de Janeiro foi tema recorrente nas lembranças dos entrevistados. Essas lembranças se referiam aos bastidores da apresentação, aos encontros com artistas famosos da época, às brincadeiras entre eles nos hotéis. Os passeios pelos pontos turísticos da cidade também foram lembrados. Seu Pedrinho conta que uma das coisas que marcou o Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia foi ele

se apresentando na Rádio Nacional no Rio de Janeiro, no Programa do Renato Murse: *Programa Papel Carbono*. E nós ficamos sabendo que, aqui em Uberlândia, naquele momento, no Bar da Mineira, nas casas e em todo ambiente... tava ligado com a Rádio Nacional pra ouvir o Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia (Seu Pedrinho, E1, p. 13).

A repercussão teria sido “tão grande” que “colocaram alto-falante nas ruas pra todo mundo ouvir” (Seu Alfredo Tucci, E1, p. 17), já que “não tinha televisão naquele tempo. E as pessoas comentavam: “- Nossa, vocês estiveram tão bem... Aí um conta que viu o fulano, o outro conta que não viu não sei quem, e que aquela música recorda isso” (Seu Pedrinho, E1, p. 15-16).

A chegada dos músicos na cidade foi anunciada pelo jornal *O Repórter* como se segue:

Ali, a grande parte da população uberlandense os esperava ansiosos, onde foram recebidos entre ovações vibrantes de satisfação. Fogos arrebentaram no ar, e ramalhetes de flores matizadas caíam das janelas dos carros.

O fononar dos carros soava como acordes musicais por entre os edifícios da cidade, as ruas tomaram um aspecto verdadeiramente festivo. Enquanto isso, a caravana dos alunos desfilava em pomposo cortejo pelas principais avenidas (O Repórter, 22/07/1953).

Esse momento também está na lembrança do seu Pedrinho:

Nós chegamos, nós viemos de avião e quando sobrevoou o aeroporto, que nós vimos no aeroporto aquela quantidade de carro e de gente, a gente já começou a ficar em polvorosa. Aí vai descendo do avião, o pessoa filmando e tal... e veio aí o carinho das estudantes do Liceu que vinham com aquelas coroas de flores igual aquelas que eles fazem no Havaí, aquelas coroas, e colocando na gente e recebendo... com aquele carinho. Então, nós fomos recepcionados, teve uma passeata do aeroporto até á Rádio Educadora de Uberlândia, onde nós fomos recepcionados, entrevistados, você está entendendo? Então houve manifestação de apreço por parte dos uberlandenses (Seu Pedrinho, E1, p. 15).

Visualizando toda essa recepção ao Conjunto Orquestral do Liceu, é possível entrever não só o que esse conjunto representava para a cidade, mas também o lugar que a música ocupava nessa escola.

Outros depoimentos também recordam a participação da orquestra na Rádio Nacional. Seu Sebastião, que tinha uma barbearia, conta que chegou a ouvi-los quando se apresentaram na Rádio Nacional e que “eles estavam muito bem e que a orquestra deles era muito boa”. Também se lembra “dos comentários no salão sobre a chegada deles na cidade” (E2, p. 7).

6.3.3.4 Tocando com artistas nacionais

Pelos jornais foi possível acompanhar a vinda de muitos artistas, principalmente cantores famosos da época, a Uberlândia e os músicos contam que tocaram com esses artistas. Ao que parece, nessas turnês, muitos artistas não viajavam com os seus músicos e aproveitavam músicos da cidade em suas apresentações.

Isso também ocorreu com o Conjunto Orquestral do Liceu. Quando a orquestra toda não tocava, alguns músicos eram convidados para essas participações: “Tocamos com a Ângela Maria, com Cauby Peixoto, com Marlene, com vários... todos os artistas do Rio que vinham a gente tocava junto aqui... Tocamos no cinema, nos bailes do Liceu, acompanhamos vários artistas famosos aí” (Nicolau Sulzbeck, E1, p. 3).

Seu Alfredo Tucci relata bastante as apresentações da orquestra com os artistas. Conta que tocaram “em Araxá com a Dalva de Oliveira e a dupla Preto e Branco, era o marido dela que cantava e um preto. Eram os três. E nós fomos tocar em Araxá, tocamos em um baile e no outro dia tinha uma apresentação da dupla da

Dalva de Oliveira” (E1, p. 37); como “a Ângela Maria e o Baden Powell. O Baden Powell acompanhava a Ângela Maria. Ela fez uma excursão aqui, como eles sabiam que eu tocava contrabaixo eles foram me chamar. Eu tenho uma fotografia na rádio, a Ângela Maria cantando, ela era novinha. Eu já procurei tanto essa fotografia, eu vou desmontar um armário que eu guardo as coisas e eu vou achar de qualquer jeito... a da banda” (Seu Alfredo Tucci, p. 31).

Também tocavam com orquestras que eram convidadas para os bailes do Liceu. “Então, se a escola promovia um baile que viesse, por exemplo, Severino Araújo, Orquestra Tabajara, vinha Rui Rey. Então, o quê que acontece? O Conjunto Orquestral do Liceu fazia canja com eles, fazia o intervalo. Enquanto os músicos descansavam... eles achavam muito bom e nós achávamos melhor ainda a oportunidade da apresentação” (Seu Pedrinho, E1, p. 27).

Quando tocaram na Rádio Nacional, a Orquestra Tabajaras estava em um programa e o Conjunto Orquestral do Liceu revezou com eles. Para Seu Pedrinho isso foi possível “porque era uma novidade, orquestra de estudantes naquela época não tinha, não era comum” (Seu Pedrinho, E1, p. 18). Outra foi tocar com a Orquestra do Ruy Rey, uma orquestra que tocava em âmbito nacional e que, segundo Seu Pedrinho: “Foi muito bom. A gente aprende muito e vive uma emoção diferente ao cantar, tocar com qualquer cantor famoso” (Seu Pedrinho, E1, p. 17).

6.3.4 O encerramento do Conjunto Orquestral do Liceu de Uberlândia

Com o passar do tempo, alguns fatores foram sendo determinantes para que os músicos fossem deixando a orquestra para realizarem outras atividades profissionais. Uns saíam porque arrumavam “outro lugar para tocar e já não iam mais nos ensaios” (Seu Carlinhos, E1, p. 51). Outros porque: “depois que nós saímos da escola, não teve mais... Aí os integrantes foram se formando, eu também saí, aí não teve como” (Seu Nicolau Sulzbeck, E1, p. 5).

Depois de um período de mais ou menos dois anos e meio o conjunto é dissolvido:

Nós chegamos a uma conclusão que não dava pra continuar. Primeiro porque não tinha condições de renovar os músicos e o pessoal estava acabando o Curso Técnico em Contabilidade e tudo mais... uns iam se mudar pra estudar fora. Chegou a um ponto que a própria escola falou que não tinha condições de continuar. Mas foi muito bom enquanto durou [riso] (Seu Pedrinho, E1, p. 26-27).

Também questões de ordem pessoal foram importantes para que os músicos fossem deixando o conjunto, tornando impossível que continuassem suas atividades. Depois de um tempo, Seu Pedrinho, por exemplo, percebeu que “aquele tipo de vida que o conjunto levava não ia favorecer naquilo que queria”. Ele explica:

Por que? Eu fazia parte da orquestra, pegava bailes para fazer fora e, teve uma época, que eu fui em Araxá e eu fui convidado pra ficar lá fazendo parte de um conjunto deles com hotel pago, com todas as benesses que isso poderia me propiciar. Mas, eu comecei a observar que o meu ideal de vida era casar, constituir a minha família, ter os meus filhos, ter outro tipo de responsabilidade. [...] Aí eu pensei: “- Gente, isso não é mais pra essa época, foi muito bom, eu fiz tal... gostei demais, mas eu não quero isso como profissão. Mas, tudo isso fez parte de uma época linda da nossa vida! (Seu Pedrinho, E1, p. 11).

QUARTO INTERLÚDIO

Estudar o Conjunto Orquestral do Liceu implica em considerar uma orquestra de músicos de jovens estudantes, em uma escola. Além de participar das festividades escolares, principalmente, extracurriculares como os bailes famosos que o Liceu promovia em suas dependências, a orquestra “levava o nome da escola”, “levava o nome da cidade”.

Apesar da criação dessa orquestra pelo Liceu de Uberlândia e da manutenção, durante muitos anos, de uma fanfarra, acredita-se que não houve um projeto no sentido de uma proposta de educação musical na escola.

Fazer parte do conjunto orquestral fazia com que os músicos fossem e se sentissem reconhecidos perante outros músicos e a cidade. Riedel (1964) considera que o “sentimento de pertencer um grupo” é uma das categorias em que se pode pensar a sociabilidade musical.

Se, por um lado, esse conjunto orquestral se constituiu a partir da vontade e dos interesses de um grupo de músicos e do diretor da escola, por outro lado, os “conteúdos das interações” (SIMMEL, 1983b) nesse tipo de conjunto diferia das práticas musicais escolares da cidade, como: tocar em bailes escolares, tocar nas rádios, tocar em outras cidades. Tocar em bailes, nas rádios geram outros tipos de interações sociais, ou seja, pedagógico-musicais diferentes.

No entanto, na perspectiva de Bourdieu (1987), esse grupo trazia consigo “traços distintivos que simboliza[va]m a posição diferencial” (p. 16) desses alunos e da escola na cidade. Fazer parte de um grupo musical como esse implicava em dominar um capital cultural, “uma especificidade da prática artística” (p. 110) que se materializava na *performance* instrumental, no repertório executado.

Falar dessa época em que tocavam no Conjunto Orquestral do Liceu parece ter sido um momento em que vieram à tona lembranças do tempo de juventude, de muitas viagens e períodos de convivência entre os músicos. Essas recordações revelaram conflitos na convivência entre os músicos, que trabalhavam em suas respectivas profissões, mas que também tocavam em mais de uma orquestra e/ou banda ao mesmo tempo.

Lembranças que revela uma cidade de “casais românticos que adoravam o Conjunto Orquestral do Liceu” e que até hoje, de vez em quando, Seu Pedrinho encontra: “tenho uns amigos... - Mas, rapaz, que época boa, nós não fazemos mais

bailes desse jeito” (Seu Pedrinho, E1, p. 29). Essa época deixou “muitas recordações gratas nas pessoas. Foi uma época muito boa, muito saudável. E, de um modo geral, que a gente a observava é que aquilo incentivava as pessoas a quererem a tocar. Por causa disso muitas pessoas quiseram tocar piano, foram aprender tocar violão, piston” (Seu Pedrinho, E1, p.30). Na visão dos entrevistados essa participação ficou de tal forma na lembrança que “agora, quanto tempo depois, as pessoas falam: “-Ah, eu vejo o senhor eu me lembro da música, ou eu vejo aquela música eu me lembro do Sr... -Então, está ótimo. Continuo vivo, continuo vivendo. [risadas]” (Seu Pedrinho, E1, p. 20).

Quando pensam e comentam sobre a participação de cada um deles e do quanto se dedicaram à orquestra os olhares ficam perdidos no tempo, lágrimas nos olhos, sorrisos de saudades. Aparece também o prazer deles em relatar uma época tão distante e também tão presente em suas vidas. O regente Nicolau, depois de muitos anos, tem se dedicado ao seu violino, gravado seus CDs e tem tocado em festas e eventos beneficentes. O Seu Carlinhos, aposentado da Banda de Música, me mostra os seus instrumentos que, aos 82 anos, tem tocado pouco. Seu Alfredo Tucci fala sobre o prazer de ainda tocar, sobre sua participação na Orquestra do Conservatório e que o seu contrabaixo está bem ali, em um canto de sua sala à sua espera.

Seu Pedrinho com o bongô, com seus filhos músicos, diz que “tendo uma caixa de fósforo pra bater a gente faz um som, não tenha dúvida [riso]” (Seu Pedrinho, E1, p. 25). Esse humor aparece em seus relatos que discorrem “tantas mudanças na vida. Foram muitas mudanças. Olha, foi uma vida muito bem vivida, sabe?” (Seu Pedrinho, E1, p. 28). Sua participação no Conjunto Orquestral do Liceu deixou marca na sua vida e também o identifica perante as pessoas com as quais conviveu, pois:

até hoje, são passados 50 anos, meio século, eu recordo as pessoas, o Pedrinho do bongô. Por que? Porque eu sentia uma imensa felicidade de marcar o ritmo para que as pessoas dançarem, se embalarem na gostosa música, você está entendendo? Quantos casamentos surgiram naquela época e a gente fala: “- Bons tempos do Conjunto Orquestral do Liceu, né?”. Primeiro, por causa desta integração com os demais do grupo porque você não passa... você está integrado num conjunto, você passa a ser parte de uma coisa que tem a mesma afinação, está no mesmo tom. A alegria de tocar, de fazer a felicidade (Seu Pedrinho, E1, p. 10-11).

CAPÍTULO 7 A BANDA LIRA FEMININA UBERLANDENSE

A Banda Lira Feminina Uberlandense – Banda Lira Feminina, “Bandinha das Meninas”⁶⁸ ou “Lira Uberlandense”⁶⁹ – foi uma banda de música formada por meninas de várias idades, criada pelo professor Antônio Melo. A Lira Feminina⁷⁰ teve seus primeiros ensaios realizados a partir de agosto de 1959 e sua primeira apresentação em dezembro do mesmo ano. Deve ter funcionado até 1964 ou 1965.

A banda era constituída de instrumentos de percussão e de sopro, tais como: o baixo tuba, chamado pelas entrevistadas de contrabaixo, os bombardinos, sax de harmonia, clarinetes, pistons ou trompetes, saxofone e os instrumentos de percussão (caixa, tarol, bumbo e pratos), e tinha como maestro e professor Antônio Melo.

Para compreender a Lira Feminina não só como lugar de ensinar/aprender música, mas também como um lugar de estar na sociedade, foram ouvidos os relatos de cinco mulheres que dela participaram: Glauce, Neusa, Miracema, Leninha e Regina. Também foi entrevistado Helinho, que acompanhava o grupo e participava de todas atividades nas quais essa banda se envolvia. Apesar de ser composta só por meninas, tanto Helinho quanto as componentes entrevistadas o consideravam fazendo parte do grupo. Mesmo sem participar tocando algum instrumento na Lira Feminina, Helinho se define como o “carregador de instrumento”. Disse que “aprendia música só que era olhando elas tocarem” (E1, p. 16).

Foi realizada uma entrevista coletiva e seis individuais, nas quais as lembranças dessas colaboradoras se detiveram na Lira Feminina como um espaço de convivências e nas relações que estabeleceram nesse grupo musical e através dele. As fotos e objetos iconográficos como os uniformes, até hoje guardados, os quepes que eram usados na época, os instrumentos que foram tocados na Lira Feminina também constituíram fontes que permitiram compreender o que era tocar e fazer parte desse grupo. Os jornais sinalizaram como esse grupo era visto na cidade.

⁶⁸ (Correio de Uberlândia, 16/09/1962).

⁶⁹ (Convite Cartaz, acervo de Neusa Maria Borges).

⁷⁰ Durante o capítulo, referir-me-ei à Banda Lira Feminina Uberlandense como Lira Feminina.

7.1 Organização e estrutura

7.1.1 A criação da Banda Lira Feminina

Pouco se sabe sobre o projeto de criação da Banda Lira Feminina. A partir de suas lembranças, as entrevistadas contam que o sonho do professor Antônio Melo era “ter uma Banda Lira que tivesse uns 160, 180 elementos, só mulheres” (Leninha, E1, p. 3). Neusa, por sua vez, lembra que ele se entusiasmou muito quando a viu tocar: “Ele ia lá na minha casa para me dar aula de acordeom. Ele dava aula para mim de acordeom, e de trompete para o meu irmão. Então, quando ele me viu tocando, ele resolveu montar a banda” (E1, p. 4).

Pelos jornais é possível ter mais algumas pistas sobre essa iniciativa. Mesmo sendo um projeto individual, ele apresenta consonância e recebe apoio de outras pessoas da cidade. O Repórter afirmava que o professor Antônio Melo, “cooperado por outros artistas de nossa sociedade, está formando uma banda de música composta apenas de meninas” (O Repórter, 31/07/1959). A matéria explica:

Para isto, o sr. Antônio Melo e outros entusiastas da sua iniciativa estão percorrendo a cidade com um livro de ouro angariando recursos para a compra do instrumental, o qual, tem recebido as mais francas adesões, numa compreensão exata do povo, sentindo as vantagens desta organização que muito virá beneficiar os jovens uberlandenses (O Repórter, 31/07/1959).

Apesar do apoio da imprensa, outras manifestações na cidade iam em outro sentido. O jornalista Lycidio Paes, baseado em uma experiência de banda de meninas, que se desfez, em sua cidade natal, Guarará, cidade da Zona da Mata mineira, questionava:

Essas adolescentes que serão convocadas para participar do gremio estarão em condições de suportar o esforço necessário para fazer funcionar esses aparelhos metálicos que às vezes exigem tanta energia muscular de homens fortes? Parece-me que a execução de um pistom, por exemplo, depende de força pulmonar acima das possibilidades de uma menina ou mesmo de uma moça de 18 ou 20 anos, que não seja muito robusta. Mas eu estou aqui invadindo os domínios da ciência, em que sou obtuso. Digam a respeito, os srs, médicos, que eu lhes acato incondicionalmente parecer.

O que posso dizer, entretanto, é que as ovações conquistadas por corporações dessa espécie não passam de manifestação de condescendência, às vezes excessiva. E a arte, para mim não deve ser incentivada com complacência (O Repórter, 25/08/1959).

Com argumentos discriminatórios sua recomendação era: “Vamos ensinar as meninas a fazer crochê, ou coar café, preparando-as para o matrimônio, que o território nacional ainda está muito despovoado” (O Repórter, 25/08/1959).

Em seu artigo a História da Bandinha, de 1962, o professor Antônio Melo relembra: “Houve dificuldades iniciais, é claro, como tudo que está começando. Meninas desistiam de estudar e outras vezes faltava verba” (Correio de Uberlândia, 16/09/1962). Além disso, ele não dispunha de um lugar para a realização dos ensaios, e a falta de um espaço para guardar os instrumentos também dificultava as atividades do grupo.

Conforme o depoimento de Neusa, seu pai ficou entusiasmado com a idéia do professor Antônio Melo e por isso permitiu que ele fizesse a sede da Lira Feminina em sua casa. Pelos jornais é possível identificar que a Banda Lira Feminina ensaiou na casa de Neusa por mais ou menos um ano e meio e que, “por motivo de doença na família do sr. José Garcia Borges [pai de Neusa] foi preciso mudar a sede” (Correio de Uberlândia, 04/12/1962). Segundo Neusa, foi o preconceito de ter uma filha tocando na Lira Feminina que levou sua mãe a “não querer que a bandinha funcionasse mais” na sua casa (Neusa, E1, p. 5).

Tendo que procurar um outro lugar para os ensaios, o professor Antônio Melo escreve: “surgiu outro coração generoso, o da sra. D. Maria Conceição Barbosa, mais conhecida como dona Lia, mui querida diretora do Colegio Brasil Central, que me franqueou o Colegio para que eu fizesse os ensaios da bandinha nas horas em que o Colegio estivesse desocupado” (Correio de Uberlândia, 04/12/1962).

Depois de ensaiar no Colégio Brasil Central por mais ou menos dois anos, a Lira conseguiu mudar sua sede para o Mercado Público Municipal. Nessa sede que foi inaugurada em dezembro de 1962, já funcionava a Banda Municipal de Uberlândia. É possível que essa mudança para o Mercado Público esteja relacionada com o fato do professor Antônio Melo ter se tornado também o maestro da Banda Municipal, cujos ensaios funcionavam no Mercado.

Pensar sobre essa movimentação na cidade no que se refere à busca por locais de ensaios, bem como o apoio recebido por diferentes instâncias, pode ajudar a entender a inserção do professor Antônio Melo na cidade e, portanto, a que tipos de recursos acessava para levar o seu projeto pedagógico-musical adiante na Lira Feminina.

7.1.2 A Banda Lira Feminina e o Colégio Brasil Central

As mudanças dos lugares de ensaios da Lira Feminina vão estabelecendo interações que serão importantes na sua estruturação e funcionamento, bem como na sua organização pedagógica.

Ao ensaiar na casa de Neusa, uma de suas alunas, tanto o professor Antônio Melo quanto a Lira Feminina vão estabelecer uma sociabilidade pedagógico-musical ligada à família e ao seu círculo de alunos. Quando a Lira Feminina passa a ensaiar no Colégio Brasil Central, vai estabelecer outros tipos de interações que estarão atreladas à escola, e que, por isso também, passa a dispor de outros tipos de sociabilidade. Por exemplo, passa a fazer parte do cotidiano da escola e a participar dos eventos promovidos pelo Brasil Central realizados tanto dentro quanto fora da escola.

O Colégio Brasil Central, que era dirigido, nessa época, por D. Lia, mantinha em suas dependências um internato constituído em sua maioria por meninas. Essas crianças eram entregues a ela pelos pais que, por algum motivo, não conseguiam continuar com eles. Regina, que era uma dessas meninas, conta:

D. Lia me deu estudo e tudo que eu sou hoje eu devo a ela. Porque eu fui para lá para olhar as crianças e estudar também. Porque, todo mundo que ela pegava, o primeiro passo era o estudo, era a escola. Quando eu fui para lá, eu estava na 3ª série, eu estava com 9 para 10 anos (Regina, E7, p. 6-7).

A casa da diretora ficava na escola e o internato também. Miracema, filha da D. Lia e do Dr. Manoel Teixeira, família tradicional de Uberlândia, menciona que essas meninas “moravam em sua casa” e “que sua mãe dava casa, comida e roupa. Havia uma troca. A Regina era a minha pajem” (E1, p. 30). Assim, tinha “faxineira, lavadeira, passadeira, cozinheira. Cada uma fazia suas atividades, eram remuneradas pelos trabalhos delas, estudavam na escola e faziam o curso de música” (Helinho, E1, p. 3). Essas meninas eram tidas como “menos favorecidas” e muitas delas “negras ou morenas”, sendo que os estudos eram pagos por D. Lia (Helinho, E1, p. 2).

Helinho também era um dos meninos que foi entregue a D. Lia, aos dois anos, quando perdeu seus pais, e saiu de lá aos 26, 27 anos. Foi “criado dentro do internato do Brasil Central” e lá foi porteiro, fazendo um pouco de tudo. Acha que foi para lá para ajudar a criar o filho deles. Eles tinham um menino e o levaram para ser

“como se fosse um irmão dele” (Helinho, E1, p. 26). Assim, sua vida “foi em torno do Colégio Brasil Central” (Helinho, E1, p. 4).

Quando houve o contato entre D. Lia e o professor Antônio Melo, Miracema diz que sua mãe prometeu dar apoio à Lira Feminina e que a primeira coisa que ela fez foi levá-la, junto com suas “irmãs de criação”, e aí foram “todas estudar música” (E1, p. 8).

Miracema relembra que sua mãe dizia para o professor Antônio Melo: “A Banda Lira Feminina é sua. Você é o maestro da Banda, mas eu vou coordenar a Banda do meu jeito”. Mesmo sem ter, conforme Miracema, “habilidade nenhuma para música”, a mãe “admirava, incentivava, apreciava música, além de ter um senso crítico e um senso pedagógico muito grande” (EC, p. 17). Assim, deu suporte naquilo que o professor “mais queria fazer. [...] Ele entrou com o conhecimento, com tudo, e ela participou na compra dos instrumentos e no financiamento que ela fez das atividades da banda” (Helinho, E1, p. 13).

Dessa relação o professor Antônio Melo faz menção em um artigo no jornal *Correio de Uberlândia*, afirmando que Dona Lia “tem sido o braço direito da nossa bandinha”, porém alerta

que ela não gosta de aparecer, quando lhes chega às mãos um ofício pedindo a banda com o nome do Colégio ela devolve para que venha o nome da Banda Lira Feminina, pois trata-se de uma sociedade com fins beneficentes.

Esta é a verdadeira vida da bandinha, por isto, peço a todos os uberlandenses ajudarem a Lira Feminina, sigam os exemplos da Dna Lia, para que nós possamos ter esta Lira por mais alguns anos. E que surjam outras Liras Femininas e Masculinas, pois, precisamos desta divina arte no Brasil e em todo o mundo para moldar os corações endurecidos (Correio de Uberlândia, 04/12/1962).

Nessa relação com D. Lia, o professor Antônio Melo e as meninas “faziam tudo” para ela e para a escola (Miracema, EC, p. 6), sendo que D. Lia foi dando apoio, comprando instrumentos de modo que a Banda Lira Feminina “passou praticamente a ser do Brasil Central. Só que não era do Brasil Central. A Banda era do Seu Antônio” (Miracema, E1, p. 8).

Era um sistema de trocas promovidas por D. Lia: as meninas moravam no internato, trabalhavam em sua casa, estudavam no Colégio Brasil Central e tocavam na Banda Lira Feminina. Era uma “troca musical com conteúdo escolar” (Glauce, E1, p. 4). Algumas meninas que tocavam na Lira tinham condições de pagar escola,

porém a maioria não podia pagar.

Tendo em vista essas trocas, o aproveitamento escolar era essencial para que continuassem tocando na Lira Feminina. Leninha diz que essa cobrança foi boa pois “tirava notas excelentes porque estudava, esmerilava para sair bem nas provas, por quê? Porque a banda ia tocar em tal lugar e se eu estivesse ruim das notas naquele dia não podia ir” (E1, p. 6-7). Segundo Regina, “muita gente foi para o Brasil Central estudar para estar na Lira” (Regina, E1, p. 14).

Além da ajuda de D. Lia, o professor Antônio Melo também conseguia outros tipos de apoio: como a ajuda de Tancredo Neves, então Secretário de Finanças de Minas Gerais, para comprar instrumentos, de comerciantes da cidade para uniformes, além de outros (Correio de Uberlândia, 04/12/1962). Também se conseguia ônibus e até mesmo bolsa “para manter alguma das meninas que era muito pobre” (Miracema, E1, p. 13).

O apoio recebido pelo professor Antônio Melo indica suas relações na cidade que, de alguma forma, lhe davam sustentação, começando, inclusive, pelo apoio das famílias de suas alunas e das pessoas envolvidas com o Colégio Brasil Central.

7.1.3 Participantes da Banda Lira Feminina

Desde sua criação, a Banda Lira Feminina teve seus estatutos registrados em cartório. A primeira diretoria foi provisória, e a segunda, a partir da organização de um regimento, foi composta pelo professor Antônio Melo, D. Lia e algumas meninas que tocavam na banda (Correio de Uberlândia, 04/12/1962).

Quando saía para tocar fora da escola, a banda tinha um funcionário do Colégio Brasil Central que a acompanhava. Também duas ou três mães de alunas estavam sempre presentes, principalmente nas viagens. Helinho também fazia parte do grupo e exercia a função de almoxarife: “Tomava conta dos instrumentos e, quando viajava, ia junto, acompanhando a banda” (E1, p. 4).

Indiretamente, Helinho estava “sempre participando da Banda”, como ele detalha: quando as meninas “ensaiavam, eu estava por lá, elas viajavam, eu estava junto. Às vezes elas estavam tocando e eu ficava tomando conta dos trem delas: – Não se esquece... leva isso assim para mim”. Mas “instrumento mesmo eu não tocava. Tocava um tarol, um surdo, isso eu sabia tocar” (E1, p. 27).

O pistom era o instrumento que as meninas “mais gostavam” e sempre

pediam para que ele o limpasse: “Passava um produto, passava a flanela e ele ficava brilhando! Aquilo elas achavam bão! Eu pegava, limpava direitinho. Eu era o carregador! Não tem outro nome [muitos risos]. Era limpador, era carregador delas”. E com isso ele ganhava “uns trocadinhos” (E1, p. 26).

Não tinha idade específica para que as meninas entrassem para tocar na Lira. Miracema tinha uns 6 anos quando começou a tocar, Leninha uns 8, 9 anos, enquanto outras tinham mais de 10 anos (ver Figura 23). Assim, como não tinha um limite de idade para entrar, também não tinha um limite para saírem da banda. Segundo Regina, qualquer pessoa “que quisesse entrar podia, só tinha que ter disponibilidade para ensaiar e estar estudando na escola” (E1, p. 18).

Leninha, que era vizinha do professor Antônio Melo, conta que quando foi convidada para fazer parte da Lira Feminina olhou para ele e pensou que “provavelmente” ele estaria “convidando porque só vai ter gente dessa cor” [olhando para a própria pele] (EC, p. 39). Mas, “não eram só negras que participavam da



Figura 23 – O professor Antônio Melo, ao centro, com um grupo de alunas que faziam parte da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Neusa Maria Borges).

Lira”, outras meninas também quiseram participar da banda. Segundo Leninha, “aquilo cresceu também na nossa cabeça e surgiu o sonho de pertencer a esse grupo. Então, dadas as dificuldades para continuar os estudos, nós fomos para o Brasil Central: eu e minha irmã” (Leninha, E1, p. 3). Depois que foram tocar na banda, suas vizinhas também foram, já que a mãe de cada uma “achava bonitinho demais a gente estar na banda [...] e os nossos pais eram todos amigos” (Leninha, E1, p. 38).

Havia um rodízio de meninas que tocavam na Lira, já que, muitas vezes, desistiam de aprender e tocar o instrumento. Uma menina ia chamando uma e outra, principalmente, amigas e vizinhas; era um grupo não muito fixo, no qual entravam, mas do qual não tardavam a sair.

Se algumas meninas eram alunas do professor Antônio Melo, outras eram

vizinhas e conhecidas entre si, outras ouviam na cidade sobre a banda e aí procuravam uma forma de entrar para tocar. Miracema diz que tocar na Lira Feminina não foi uma iniciativa sua, mas de sua mãe, que “descobriu a Lira Feminina” e a levou para tocar nela (E1, p. 8).

Já Glauce ficou sabendo sobre a Lira Feminina e quis vê-la tocar em “um almoço do Dia das Mães, cujo ingresso era pago para instituição, Lar Alfredo Júlio”. Ela recorda:

Então, sabe o quê que é que eu fiz? Eu falei para minha mãe: – Eu quero ir lá. Dizem que tem umas moças, umas meninas tocando e eu quero ver. A minha situação financeira não me dava condição de comprar o ingresso, então a minha mãe comprava galinha, vendia ovo, vendia chuchu, vendia abacate, e aí eu fiz um trabalho extra, entre escola e vender ovo, e chuchu e abacate para ver a Banda tocar. (p. 21). [...] Chegando lá, quando eu me deparei com aquela turma, aquelas meninas tudo pequenininhas com o instrumento na mão, tocando, me veio aquela vontade, aquela coisa... Então eu falei para minha mãe: – Mãe, eu quero tocar, eu quero fazer parte dessa banda, eu quero tocar aquilo ali... Eu não sabia nem o nome do instrumento: era o trompete, pistom, na época. Então, no próximo ensaio eu fui. Peguei o instrumento e por incrível que pareça, coisa que quase ninguém tira o som, assim, de primeira vista, eu tirei. Aí Seu Antônio falou para a minha mãe: – Olha parece que tem progresso. E dali começou: eu fui indo aos ensaios. Isso foi em maio, festa das mães... maio, junho, julho, agosto [contando nos dedos os meses], em setembro eu já toquei nas paradas de 7 de setembro (Glauce, E1, p. 3).

Cada uma das meninas teve motivos, algumas vezes semelhantes e outras nem tanto, que as levaram a se interessar em tocar na Lira Feminina. Em um primeiro momento da Lira, as componentes eram alunas particulares do professor Antônio Melo. Algumas meninas próximas de sua relação – como sua filha – passaram a estudar um instrumento de sopro para fazer parte da Banda Lira Feminina. Neusa, por exemplo, era aluna de acordeom que se interessou pelo trompete. Regina, que estudava piano com D. Cora, deixou de “estudar o piano para estudar o trompete” (E1, p. 1).

Em um segundo momento, muitas vezes o interesse em tocar na Lira Feminina devia-se ao sistema de trocas, empreendido por D. Lia, entre Banda Lira Feminina e Colégio Brasil Central. Dada as dificuldades de se estudar, tocar na banda era uma oportunidade de continuarem seus estudos mediante as bolsas de estudo oferecidas por D. Lia para quem tocasse na banda.

Tendo em vista esses movimentos e circunstâncias da participação de cada

uma das meninas na Lira Feminina é possível afirmar que a banda era composta de meninas de classes sociais diferentes, meninas que “eram de sociedade, outras que eram filhas de gente importante” (Regina, E1, p. 25).

Se existiam motivos diferentes para cada uma querer participar da banda, também eram vários os motivos pelos quais as meninas deixavam de tocar na banda. Um deles era pelo preconceito de alguns pais. Neusa conta: “quando fui ficando mocinha, a minha mãe deve ter ouvido: – Ah, essas meninas tocando em banda, tocando instrumento de sopro, marchando na rua. [...] foi aí que ela quis me tirar da banda” (Neusa, E1, p. 23).

Sua mãe achava ainda que já era “hora de namorar e casar” e “ter seu lar” (Neusa, E1, p. 6). Acreditava que “só estava mexendo com música e que eu precisava lidar com outras coisas. Tinha que aprender coisas de moças, bordados, essas coisas, crochê, tricô, arranjar namorado” [riso] (E1, p. 3). Além disso, na medida em que terminavam o ensino secundário, deixavam a Lira porque tinham que trabalhar, como para Regina: o “tempo foi ficando pequeno, e aí não dava para conciliar” (Regina, EC, p. 20).

7.2 Produção pedagógico-musical

Para entender a produção pedagógico-musical na Lira Feminina, é importante que se tenha em vista o projeto pedagógico do professor Antônio Melo, bem como compreender que era uma banda composta de meninas. Tocar nessa banda de meninas era uma forma não só de aprender música, mas também uma forma de estarem e serem reconhecidas na cidade.

A produção pedagógico-musical da Lira Feminina adquire alguns contornos específicos quando se pensa na aproximação, principalmente, com a família e com a escola. Os tipos de interação estabelecidos no seu bojo vão ser importantes não só para se compreender o processo de produção, como também para a organização da sociabilidade pedagógico-musical tanto dentro quanto fora da Lira Feminina.

7.2.1 A Banda Lira Feminina como uma escola de música

A Lira Feminina era considerada uma escola de música. Primeiro, a não ser as meninas que estudavam com o professor Antônio Melo, a maioria delas entrava

na banda para aprender música. A Lira era considerada como a “escola de música do professor Antônio Melo” (Neusa, E1, p. 20). Segundo, porque, de acordo com Leninha, “ali era favorecido um estudo dinâmico, pois não se aprendia a tocar só os instrumentos, estudava-se música” (E1, p. 10). Ou seja, tinha aulas de teoria musical, estudava-se o instrumento, e que também eram um grupo que tinha uma atuação musical na cidade. A Lira Feminina era uma oportunidade para muitas meninas aprenderem música, já que, nessa época, havia poucas “oportunidades para meninas” (Neusa, E1, p. 15) e menos ainda possibilidade de aprender a tocar um instrumento de sopro.

Além de estudar música na Lira Feminina, as meninas também conviviam muito na escola, já que os ensaios aconteciam nas salas de aula do Colégio Brasil Central nos horários em que não havia aulas. Era uma convivência que se estendia também às dependências tanto das meninas que moravam no internato quanto da própria diretora, D. Lia, que também morava na escola. Convivência que provocava proximidade entre professor Antônio Melo/meninas/famílias/Lira Feminina/e escola.

Eram laços que ultrapassavam a aula de música ministrada pelo professor, estendiam-se para outras dimensões que iam além do aprender música. O Colégio Brasil Central era “a nossa casa”, como afirma Glauce (EC, p. 12). Dessa convivência Leninha diz:

Eu me lembro da D. Lia, branquinha, linda, maravilhosa. Lembro dela falar para mim, assim: – Vem cá, meu bem, você já tomou o chá hoje? Você já tomou o leite? Vem cá. Eu ia lá e via a Miracema porque a Miracema é da minha época na Lira. Então, eu tomava café junto com a Miracema, junto com o Helinho (Leninha, EC, p. 38).

Estando dentro de uma escola, que era particular, as meninas que tocavam na Lira se sobressaíam na escola e muitas ouviam conversas de colegas, como por exemplo:

– Ah, mais... como é que pode você estudar a música? Que jeito? Outra vinha e dizia: – Como é que você está convivendo com as brancas? Com as branquinhas, lá? Você é pretinha no meio das branquinhas? Aí, depois de um tempo, passou a não ser só eu... veio outra, veio mais outra, outras bem mais... negras mesmo. E foram as que mais se sobressaíram (Leninha, E1, p. 19).

Tocar na Lira Feminina representava a aquisição de um capital cultural (BOURDIEU, 2004b) que diferenciava as meninas na escola. Se participar dessa banda diferenciava as meninas dentro da escola, a Lira Feminina, por sua vez, destacava o Colégio Brasil Central na cidade, já que “era a única escola que tinha uma banda para puxar o desfile, porque as outras tinham fanfarras” (Miracema, EC, p. 10).

As lembranças de quem tocou na Lira Feminina estiveram voltadas, principalmente, sobre como cada uma se sentia tocando nessa banda e qual a importância dessa participação em suas vidas.

Estudar e, principalmente, tocar na Lira Feminina tinha significados diferentes na medida em que essa experiência dependia de outros fatores envolvidos e vividos por quem participava. Era importante estudar música, já que, na época, “pessoas de baixa renda não tinham como penetrar na área musical”. Para poder tocar algum instrumento ou comprar algum instrumento, “tinha que ter renda; então, seria só para classe alta e não para classe menos favorecida” (Helinho, E1, p. 2).

Estudar música já era uma forma de as meninas serem reconhecidas na cidade. E estar sob a égide da Lira Feminina as distinguia ainda mais perante a cidade. Durante o tempo em que esteve envolvida com a banda, dos 8 aos 15 anos, Leninha esteve “aprendendo música”. Foram anos “pensando em música”, o que a faz pensar: “a Lira era tudo para mim!” (E1, p.10).

Assim, tocar na Banda Lira Feminina permitiu às entrevistadas experiências pessoais que possibilitara, por exemplo, que Regina desenvolvesse “sua essência como pessoa”, fazendo com que a valorizassem porque tocar na Lira era uma “coisa que sabia fazer e era uma coisa que todo mundo admirava” (E1, p. 11). Nesse sentido, de acordo com Leninha, “as meninas da Banda eram tidas assim, as Meninas da Banda!” (Leninha, E2, p. 19).

Portanto, participar da Lira trazia reconhecimento para a Lira enquanto grupo e para as meninas tanto dentro da escola quanto na cidade. Elas que eram “as maiores” e, quando desfilavam pelas ruas da cidade, “as pessoas paravam para vê-las passar” (E1, p. 12). Quando pegavam os jornais e se viam nele, “aquilo ali era uma maravilha” (Leninha, E1, p. 24).

Já para Miracema, cuja família tinha um status e prestígio na cidade, tocar na Lira Feminina tinha “um status diferente”, era “mais importante do que eu ser rica, do que eu ser filha da D. Lia, ser filha do Dr. Manoel Teixeira. A gente comunicava, a

gente era esperada: – Ah!, vem a Banda? Todo mundo ia para lá, para ver a banda. Então, eu acho que era mais importante” (Miracema, E1, p. 10). Nesse caso, Miracema acha que as pessoas reconheciam por ela mesma quando diziam: “– Aquela lá toca na banda”. Assim, cada moça se destacava “de todo mundo em Uberlândia porque tocava na Banda Lira Feminina” (E1, p. 29).

Ser reconhecida na cidade implicava para muitas meninas uma ascensão social que se dava não só pelo reconhecimento por participar da Lira Feminina, mas um reconhecimento que lhes permitia e possibilitava conviver com outro círculo social na cidade.

Primeiro, dentro da própria Lira, que também, como mencionado, contava com meninas de níveis sociais e familiares distintos. Segundo, essa convivência associada ao reconhecimento da Banda Lira na cidade fez com que fossem aceitas ou se sentissem aceitas na cidade.

Leninha, cuja mãe era lavadeira, fala das dificuldades de viver na cidade nessa época, ao afirmar:

Leninha: Eu sou moreninha. Minha pele... eu não sou negra, mas a minha pele é morena. Então, a minha vizinhança, as minhas colegas do meu convívio diário, todas elas eram ricas, brancas, poderosas. Eu era a babá de alguma delas. Eu era da mesma idade delas, mas eu servia para olhar as menininhas quando a mãe queria passear. Por quê? Porque eu era humilde...

Lilia: Você era considerada negra?

Leninha: Sim. Negra. Então eu ficava com as menininhas... Mas, quando eu entrei para Banda Lira Feminina, eu fui eu. Eu me senti grannnde. Eu me senti eu (Leninha, EC, p. 38).

Mas, mesmo dentro do que chama de sua “impossibilidade financeira”, Leninha diz que teve todas as oportunidades que outras meninas da sua época tiveram, pois conviveu “com meninas ricas de Uberlândia”. Eram meninas de “sangue azul, família tradicional. Então, dadas essas coisas, as oportunidades dentro da música, no Conservatório musical, dentro da Lira e tudo mais, a gente conviveu em grande parte com todas elas” (Leninha, E1, p. 29). Na sua visão, fazer parte da Lira e estudar no Brasil Central possibilitou ampliar suas possibilidades de convivência.

Regina, apesar de admitir que havia grupinhos dentro da Lira, mas “não existia rixa” (Regina, E1, p. 26), considera que “ninguém se sentia discriminada” (idem), porque a Lira era um conjunto onde “não tinha a Miracema que era filha da

D. Lia. Tocando nos vários lugares, todas eram iguais, admiradas” (Leninha, EC, p. 40).

A convivência interna que ocorria dentro da banda, fazia com que se sentissem como sendo “uma família, uma família grande” (Regina, E1, p. 15). Uma família onde “todo mundo cuidava de todo mundo” (idem, p. 17), e que “as mais velhas cuidavam e dividiam tudo com as mais novas” (Regina, EC, p. 44). Já as mães que acompanhavam o grupo “eram carinhosas, olhavam todo mundo, tomavam conta de todo mundo também” (Regina, E1, p. 15).

Somadas a todas essas nuances no que se refere às interações estabelecidas pelas componentes na e pela Lira Feminina, dentro do próprio grupo, na escola e na cidade, está a condição de ser mulher. Havia o preconceito em relação às mulheres que tocavam instrumentos de sopro, que desfilavam pelas ruas da cidade e que viajavam para várias cidades da região.

Neusa conta que sua mãe tirou-a da banda porque deve ter ouvido comentários na cidade sobre as meninas, mas que ela mesma “nunca ouviu nada porque era feliz tocando. Quando passava, as pessoas batiam palmas e aí que tocava bonito mesmo. Agora, minha mãe deve ter ouvido qualquer coisa porque senão ela não teria feito tanta coisa para me tirar dessa banda” (Neusa, E1, p. 23).

Sair ou não da banda foi motivo de discussão entre os pais de Neusa:

Ela não queria nem que o professor fosse na minha casa mais, por causa disso. Depois ela pediu desculpas e voltou às boas com ele. Porque ela achava que eu já era uma mocinha, existia outros interesses pra mim e eu estava muito influenciada, só tocando na banda, e que as pessoas não estavam olhando com bons olhos aquelas meninas na rua, tocando instrumento de sopro. [...] Minha mãe não deixou eu tocar na banda, me tirou o instrumento mesmo. Os outros instrumentos, nunca parei. O da banda eu não toquei. O trompete só ficou com meu irmão mesmo (Neusa, E1, p. 23).

Com Miracema, foi justamente, por ser uma banda feminina que entusiasmou muito sua mãe, uma vez que ela era pela “emancipação da mulher” (E1, p. 16). Nesse sentido, pelas dificuldades econômicas e por essa condição de ser mulher é que se sentiam “livres e libertas dentro da música e dentro da Banda” (Leninha, E1, p. 43). Já que viajavam sozinhas tocando em várias cidades conseguiram liberdade e, ao mesmo tempo, fez com que desenvolvessem o “senso de responsabilidade ao cuidar das meninas mais novas” (Regina, EC, p. 45).

7.2.2 Como se aprendia e se ensinava música?

Para entender como se ensinava/aprendia música na Banda Lira Feminina, é importante levar em consideração a figura do professor Antônio Melo, que, ao ser professor particular de música na cidade e músico da Banda, vai se utilizar de práticas pedagógico-musicais próprias de ambos os espaços de ensino e aprendizagem musicais.

Como o grupo de meninas que tocavam na Lira Feminina nem sempre era constante, estratégias de ensino/aprendizagem musicais iam sendo utilizadas para que todas pudessem se integrar em algum momento à banda.

7.2.2.1 Tocando um instrumento de sopro na Banda Lira Feminina

Quando entravam para tocar na Banda Lira Feminina, nem sempre havia disponibilidade de vagas para o instrumento desejado. Outras vezes, o instrumento não estava disponível porque alguma menina já tocava o instrumento desejado ou, então, era considerado difícil e inadequado para algumas, principalmente, para as iniciantes. Leninha iniciou na Lira Feminina tocando tarol, aos 8 anos, e só aos 12 anos foi tocar o seu instrumento: o clarinete. Enquanto não começava a tocar o seu instrumento de preferência, tocava tarol, bumbo, prato na banda e na fanfarra do Colégio Brasil Central, mas, como diz Leninha, era “tudo dentro do estudo da música: dentro do compasso. Tudo direitinho” (E1, p. 9). Ou seja, tocavam lendo música até mesmo os instrumentos de percussão, que, no geral, eram executados por músicos que não tinham leitura musical.

As meninas mais novas, como Miracema, começaram como balizas da banda, tocando, então, instrumentos de percussão que eram considerados “instrumentos mais fáceis” (Regina, E1, p. 19) e também tocando instrumentos que faziam a harmonia, como o sax de harmonia, também chamado de saxhorn. Muitas vezes, enquanto estudavam os seus instrumentos preferidos, as meninas tocavam esse instrumento, porque “ainda não tinha condição de tocar o instrumento escolhido” (Regina, E1, p. 19). Miracema fala que o professor Antônio Melo não impunha,

mas ele tentava convencer a tocar o instrumento que ele considerava que era melhor para cada uma. Ele também dava vários instrumentos para elas testarem e aí ele ia ver em qual elas se adaptavam melhor. Agora eu não. Ele já foi me dando o sax de

harmonia porque ele achava que eu não ia conseguir tocar outra coisa. Eu era pequenininha e o sax de harmonia era pros pititim. O instrumento era pequeno também. [...] Era um instrumento que a gente dava conta de carregar... Apesar do pistom ser também um instrumento pequeno, mas era mais difícil de tocar, mais pesado. O fôlego tinha que ser maior. A gente tinha que ser mais experiente para tocar pistom (Miracema, E1, p. 18-19).

Dentro da banda havia os instrumentos que eram considerados os mais respeitados. Sobre o baixo tuba ou contrabaixo, Leninha considera que era um instrumento que

(...) não era brincadeira, não! As pessoas viam aquilo e diziam: – Nooossa! Menina carregando aquilo! E não era fácil carregar mesmo, não. Quem tocava contrabaixo sofria muito. Você vestia ele! Isso dá a volta aqui e ali, e aqui na cintura é que termina as teclas [os pistos]. Então, era um instrumento difícil, realmente. Para alguns o instrumento serviu até de gracejo. Eu tinha uma colega que tinha vontade de tocar aquele instrumento, mas ela falava: – Ah! Eu tenho vontade, mas o povo fica tudo rindo da gente. Riam porque desconheciam o seu valor, o tanto que aquilo fazia parte da harmonia na banda (Leninha, E1, p. 21- 22).

No entanto, quando se tratava do pistom, dos clarinetes, as pessoas elogiavam: “– Nooossa! Que gracinha! Que beleza!” (Leninha, E1, p. 22). Esses comentários também faziam com que as meninas optassem por alguns instrumentos em detrimento de outros.

Outro aspecto que poderia interferir na escolha do instrumento era que nem sempre o instrumento de preferência estava disponível, pois cada componente da banda tinha que ter o seu instrumento para tocar porque “aquilo vai diretamente no lábio, vai diretamente na saliva. Poucas pessoas sabiam dessas questões peculiares, mas muito necessárias. E tudo isso o nosso professor, o maestro falava: – Você não pode, você não vai mexer em um instrumento porque ele não é seu” (Leninha, E1, p. 22).

Os instrumentos ficavam guardados na sede e quando chegavam para o ensaio cada uma das meninas pegava o seu instrumento e só levavam para casa em raras ocasiões, “cada um dentro do seu estojo, direitinho, com uma flanelinha para estar limpando, tudo direitinho” (Leninha, E1, p. 18).

Cuidar dos instrumentos fazia parte do processo de aprendizagem das meninas. Essa relação com o instrumento se estreitava nos cuidados necessários, no envolvimento das famílias em adquirir o instrumento, já que não se podia levá-los

para casa. Leninha arrisca dizer que, quando se trata da relação com o instrumento, isso ocorre em

vários sentidos: o lado do instrumento, o lado físico, a sua experimentação, a vaidade. Tudo isso faz parte, é um conjunto. Estudar música desvinculado de qualquer desses processos eu acho que nem vigora. Você passa a ter um instrumento, como se fosse assim, uma coisa sua... uma ferramenta. Você sente a falta dele (Leninha, E1, p. 23).

Glauce “sonhava ter o seu instrumento” para tocar em casa quando quisesse. Então, comprou um trompete do seu vizinho. Sobre essa aquisição contou

a mãe tinha um pessoa que trabalhava para ela e que morava bem dizer quase em frente: ela lavava roupa para nós porque a minha mãe trabalhava fazendo muito com bolo para fora. Então, ela ajudava a minha mãe. [...] O filho dela tocava na Banda Municipal e ia comprar um instrumento novo. Aí eu comprei o dele que já era de terceira mão. Aí a minha mãe pagou com serviço. A minha mãe às vezes fazia costura para os filhos dela. Elas fizeram uma tramóia lá e que no fim... eu comprei e passei a ter o meu instrumento. Então, todo lado que eu ia, eu ensaiava e eu tocava (Glauce, E1, p. 3-4).

Toda essa busca por aprender a tocar um instrumento, comprar esse instrumento à prestação ou mediante a troca de serviços faz com que, como diz Leninha, se viva “realmente o instrumento que a gente estava tocando. Então, o meu era mais importante do que aquele outro lá” (Leninha, EC, p. 33). No que se refere ao seu instrumento, recorda-se de que “gostava muito da sua clarineta” e que tinha

taannta paixão meu instrumento que chegava a morder na palheta da clarineta assim: [e me mostra com a boca]. Era aquela coisa gostosa que eu sentia. Eu vivia quebrando a palheta. Mas depois eu limpava o meu instrumento e guardava direitinho. A minha mãe, que sempre foi muito carinhosa, ela já comprava as caixinhas das palhetas porque o Seu Antônio falava: – Leta, a Leninha já quebrou outra. A mamãe comprava as caixinhas fechadas para mim. Então, eu amava o meu instrumento. Eu achava que ele era parecido comigo e eu era parecida com ele. Ele era assim pequenininho, marronzinho, compridinho... Eu me dava muito bem com ele (Leninha, EC, p. 8).

7.2.2.2 Repertório e arranjos

O repertório tocado pela Lira Feminina era escolhido pelo professor Antônio Melo e, geralmente, incluía marchas, dobrados, valsas, sambas e choros: um repertório tradicional de bandas. No início da Banda Lira Feminina, “não se tocava música popular” (Regina, E1, p. 20). Aos poucos foi sendo introduzida uma música

ou outra, mas tocava-se mais os hinos, como, *Hino Nacional*, *Hino de Uberlândia*, *Canção do Soldado*, *Canção do Marinheiro*. Neusa diz que tocavam o *Hino Nacional* “até em missa” e que para o professor Antônio Melo “era a primeira música” (E1, p. 9).

Com um repertório mais de hinos cívicos, sambas, valsas, as meninas queriam tocar músicas da época com a dos Beatles. Como não podiam tocar de ouvido, pediam para que o professor Antônio Melo escrevesse as partituras. O problema não era o repertório que elas tocavam, desde que fosse executado com a partitura.

A leitura musical era muito importante e não se podia “tocar de ouvido”. Como não se podia tocar de ouvido, era necessário que primeiro aprendessem a divisão musical. Enquanto aprendiam divisão, o contato com o instrumento, quando se dava, era para experimentar seus respectivos aspectos técnicos, como: sopro, dedilhado, escalas.

Para o professor Antônio Melo, “a teoria era a base”. Ele falava: “– Não adianta! Não adianta você tentar tocar de ouvido”. Segundo Leninha, quando “ele chegava na sala e a gente estava mexendo no instrumento, tentando [tocar de ouvido]... ele ficava bravo. Ele, não gostava, de jeito nenhum! e falava: – Quem deixou vocês pegarem?” (Leninha, E1, p. 10).

A leitura de notas era símbolo de uma aprendizagem musical acurada. Era importante primeiro aprender a ler música e depois tocar o instrumento. Mas, mesmo sabendo ler música, não se podia tocar de ouvido.

Mesmo sem poder, Regina disse que tocavam “essas músicas particular”, isto é, sozinhas e que “não falava para o professor Antônio Melo. A gente tirava de ouvido, mas ficava para a gente em casa” (E1, p. 22).

Leninha afirma que quando Glauce “começou a tocar, ela não tinha paciência de ficar só na teoria. Ela pegava o instrumento e ia tocar” (E1, p.10). Mesmo tendo receio do professor, também tentava subverter essa ordem, e se lembra de que ela

ficava assim, num cantinho, olhando a porta pra ver se ele estava entrando... Por quê? Porque eu estava tirando a minha música, eu mesma, ali na clarineta, sabe? Eu tava ali, tan, tan, tan, tan [fazendo o gesto ao longo do corpo em uma clarineta imaginária]. Quando ele chegava, eu fazia de conta que estava estudando...

Glauce – E eu, quando ele chegava, falava assim: – Pega a partitura... Na minha orelha: – Pega a partitura... (EC, p. 23-24)

Glauce, que, na década de 1960, passa a integrar um grupo instrumental de mulheres de jovem guarda na cidade, chamado As Rebeldes⁷¹, reitera que desde que começou a ensaiar na Lira Feminina já tirava música de ouvido, mas que o professor Antônio Melo “ficava braaavo!”. Pergunto:

Lilia – Por que ele ficava bravo?

Glauce – Ele queria que a gente conhecesse música, que se formasse musicalmente. Então, ele ficava bravo porque eu não lia partitura... Eu ouvia uma música uma vez ou duas, eu gravava e já tirava de ouvido a música. Às vezes ele chegava e nem passava a música para mim. Primeiro ele ia passar com as outras, mas quando ele vinha em mim eu já sabia a música. [...] Algumas vezes ele mandava eu sair pra lá, porque se eu ouvisse a música eu não pegava a partitura. De tanto que o meu ouvido era bom (EC, p. 22).

Os arranjos eram entregues às meninas já prontos para serem executados. Mas, por vezes, o professor Antônio Melo também compunha alguma canção para que a Banda Lira Feminina tocasse. Ele fazia as partituras das músicas que seriam tocadas para cada instrumento, “floreava aqui e ali, copiando a partitura de cada instrumento. A gente via ele fazer isso e ele tentava ensinar para gente... ele não escondia. O máximo que ele podia ensinar, ele ensinava. Dependia da curiosidade da gente” (Miracema, E1, p. 20). Assim que os arranjos ficavam prontos, cada uma das meninas tinha um caderno no qual copiava as partituras das partes dos seus respectivos instrumentos.

7.2.3.3 A figura do maestro e do professor

Como mencionado, a criação da Lira Feminina foi uma iniciativa do professor Antônio Melo. Durante o período em que esteve em atividade, ocupou uma posição estratégica na estrutura e na organização, bem como na produção pedagógico-musical do grupo.

Os jornais da cidade não deixaram de mencionar a iniciativa do professor, bem como seu esforço e dedicação em prol da Lira Feminina. No artigo “Bandinha Feminina: história de vida de um conjunto musical na cidade”, é destacado que

⁷¹ Depois de sair da Banda Lira Feminina Glauce formou, na segunda metade da década de 1960, com outras três moças um “grupo de Jovem Guarda” chamado As Rebeldes. Recepcionavam cantores, quando iam a Uberlândia, como: Roberto Carlos, Vanderlei Cardoso, Eduardo Araújo, dentre outros. Tocaram no programa Almoço com as Estrelas de Lolita Rodrigues na TV Tupi de São Paulo e Jovem Guarda na TV Record apresentado por Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Vanderléia.

"mestre" Mello não desistiu. Foi sempre para frente com perseverança e boa vontade, vencendo obstáculos, enfrentando dificuldade. Não quis desistir. Prosseguiu até vencer, transformando sua bandinha no que ela é hoje, um orgulho da cidade uberlandense. [...]

Outro fato interessante na estória dessa bandinha que hoje focalizamos, é o carinho, a ternura, o sacrifício de "mestre" Mello por ela. Pouquíssimo (ou nenhum) provento financeiro teve na liderança, nos ensaios das meninas. Dá sua cota de colaboração e sacrifício sempre com o pensamento no sucesso da bandinha "tão famosa e tão querida", uma das coisas originais desta cidade original chamada Uberlândia (Correio de Uberlândia, 16/09/1962).

A Lira Feminina foi concebida não só como um grupo musical que tocava e interagia aprendendo música, mas também era um lugar onde se aprendia mediante a interação entre professor e aluno. Nessa interação as idéias, bem como suas ações pedagógico-musicais, foram essenciais para a organização da Lira Feminina enquanto um lugar de sociabilidade pedagógico-musical.

Como aprendiam música e se tornavam musicistas na própria Lira, as entrevistadas consideravam-na como uma escola de música. Nesse processo de ensinar/aprender música, o professor Antônio Melo aparece como uma pessoa que era a referência para suas alunas.

Com uma interação bastante próxima com suas alunas e com suas respectivas famílias, o professor Antônio Melo continua estabelecendo uma sociabilidade privada mesmo quando a Banda Lira Feminina passa a ensaiar no Colégio Brasil Central e no Mercado Público.

Como professor particular, mantém laços com os pais a ponto de, segundo Glauce, o pai a entregar para o professor Antônio Melo "como filha dele" (E1, p. 60). Era relação de confiança recíproca tanto da família quanto das meninas com o professor. Miracema conta que, quando viajavam e quando estava cansada, "dormia no colo do Seu Antônio" (EC, p. 45). Essa postura do professor também o aproximava das famílias, freqüentando suas casas, já que, mesmo para aquelas a quem não dava aulas particulares, geralmente, quando precisava, ia na casa dar aulas e lá "almoçava, às vezes tomava um lanche" (Leninha, E, p. 46).

Essa proximidade e relação de confiança entre as famílias, entre as meninas e o professor Antônio Melo fazia com que se tornasse não só "o professor de música", mas alguém que ensina mais do que isso. Leninha conta que o professor ensinava e falava

da nossa postura. Ele falava muito isso para nós: – A mulher tem que saber se sentar. Como é que você vai tocar um instrumento sentada desse jeito? Cadê a postura? Ele era enérgico. Mas era um homem muito bom, que transmitia assim... uma tranquilidade muito grande. Não só para os pais, mas para nós também. O Seu Antônio era um homem assim: que não gostava de exagero, vamos dizer, com gastos. Então, ele segurava o máximo. Às vezes, quando a gente ia viajar e queria comprar um lanche, ele dizia: – Não, senhora, não vai. Você já comeu, guarde o seu dinheiro. Sua mãe te deu esse dinheiro, mas é se você precisar. Não tinha essa coisa de esbaldo. Ele não deixava a gente à vontade, não (Leninha, EC, p. 46).

Nesse tipo de interação, o projeto da Lira Feminina deixa de “ser um sonho do professor Antônio Melo” para também ser das famílias envolvidas. Neusa conta que, quando a banda iniciou suas atividades, o pai patrocinou muito tempo as viagens da Lira porque tinha uma empresa de ônibus, sendo que o professor Antônio Melo, que era sapateiro também, era “quem fazia os sapatos do uniforme da meninada todinha” (E1, p. 3).

Pensando sobre a posição do professor Antônio Melo, de professor e maestro da Banda Lira Feminina, é importante, portanto, considerar que as muitas interações estabelecidas pelo professor iam em muitas direções. Como professor e maestro, organizava todo o processo pedagógico-musical envolvendo o grupo. Também conseguia o apoio das famílias, do Colégio Brasil Central, bem como de autoridades da cidade quando conseguiu, por exemplo, ter um espaço para ensaios no Mercado Público Municipal.

Dessa forma, consegue sustentação para manter as meninas tocando e estudando com bolsas no Colégio Brasil Central, apoio das famílias, além de estabelecer suas práticas pedagógico-musicais nas aulas de teoria, de instrumentos e preparação de repertório.

7.2.2.4 Os ensaios

Os ensaios da Banda Lira Feminina era um dos momentos privilegiados de interação e de ensino/aprendizagem musicais. Com algum tipo de apresentação em vista, os ensaios eram intensificados e o repertório a ser executado do evento era o mais enfatizado. Em outras épocas, ensaiavam músicas novas e aquelas que faziam parte do seu repertório.

Como a maioria das meninas não tinha instrumentos, o ensaio era o momento “em que estudavam” os seus respectivos instrumentos, que, geralmente, ficavam

guardados no local de ensaio.

Assim, muitas consideravam que os ensaios “se tornavam cansativos” porque, segundo Leninha,

se você for estudar um instrumento, você sozinho, em um determinado aposento, você com o seu instrumento, com o seu compasso, com a sua lida, é uma coisa. Mas você estudar em grupo, enquanto você está tentando tirar a sua nota, no acorde certo, o outro tá lá, mimimimi [esganiçou], que é outro instrumento que requer outra coisa. Era muito difícil e, assim, se tornava cansativo. (Leninha, E1, p. 31-33).

Talvez pelas dificuldades, o professor Antônio Melo procurava uma sede em que tivesse um espaço para ensaios em pequenos grupos e que lhe possibilitasse um estudo também por naipes de instrumentos.

Quando ensaiava na casa da Neusa Borges ou no Colégio Brasil Central, o professor ia até as casas das meninas para “ensinar os naipes para cada uma” (Neusa, E1, p. 11). Com uma nova sede, as meninas podiam estudar, inclusive, suas partes fora dos horários de ensaios.

Dessa forma, os ensaios passaram a ter outra dinâmica, aqueles momentos mais individualizados foram substituídos pelo ensaio em pequenos grupos. Quando estavam estudando uma música nova, o professor falava: “– Hoje vêm as clarinetas. Ele ensinava a parte delas. – Hoje vêm os pistons. Aí a gente aprendia a nossa parte, e quem tinha o instrumento levava para estudar em casa porque no próximo ensaio a gente já tinha que saber. Aí quando ele juntava para o geral, todo mundo já sabia sua parte. Era muito interessante, bem organizadinho” (Regina, E1, p. 28).

Miracema fecha os olhos, “volta no tempo”, e se recorda de como era um ensaio da Banda Lira Feminina:

Eu me lembro de estar sentada em uma mesa. Cada uma já estava com o seu instrumento, tocando e ensaiando. O seu Antônio tinha algumas meninas que estavam mais adiantadas ou já sabiam as suas partes, aí ensinavam para as outras. Enquanto as que já sabiam música começavam a ensinar para os outros, seu Antônio corria todos para ver onde que estava o erro, como estava as embocaduras, afinação... para ver se tava lendo e tal. [...] Eu também me lembro do ensaio lá no Mercado Municipal, numa salinha. A gente chegava, encontrava todo mundo. O horário era rígido. Nós tínhamos que chegar naquele horário. O Seu Antônio colocava ordem, apesar dele ser manso demais, falava baixo e tinha uma paciência danada. Mas, ele impunha. Hora de ensaio, ensaio. Todo mundo sentava, afinava os instrumentos e ia ensaiar. Ele tinha um

ouvido muito bom: qualquer erro, qualquer coisa, qualquer desafinação, ele corrigia. Cada uma, com a sua partitura, sentava e ia ensaiando, e aí depois ele chamava a gente para o ensaio geral, agora é o geral (Miracema, E1, p. 19-20).

Nessa cena, é possível vislumbrar o professor em interações tanto individuais quanto coletivas no grupo. É possível identificar, por um lado, atendimento individualizado, no qual professor e aluno buscam resolver questões técnicas do instrumento. Por outro lado, aquelas alunas que estavam mais adiantadas ensinavam outras colegas, estabelecendo um outro tipo de interação pedagógico-musical.

Tanto o aprender com o colega quanto o ensino individualizado ou em pequenos grupos vão possibilitar interações que se estenderão para além dos ensaios. Muitas vezes, havia grupos que “estudavam para a banda” (Neusa, E1, p. 10), o que, por sua vez, trazia uma outra dinâmica para a sociabilidade pedagógico-musical exercida no grupo e pelo grupo de meninas que faziam parte da Banda Lira Feminina Uberlandense.

7.2.2.5 Ensino individual e coletivo

Considerando a Banda Lira Feminina como um espaço de sociabilidade pedagógico-musical, é importante que se leve em conta os tipos de interação que ocorrem entre os componentes do grupo, professor Antônio Melo, as famílias e a escola.

Enquanto professor, seu Antônio estabelece princípios e regras que subsidiam suas práticas de ensinar música, e, enquanto maestro, desempenha uma função de preparar repertório e organizar as atividades da Lira Feminina. No bojo de suas atividades cotidianas, as ações pedagógico-musicais ativas permitem com que se pense em uma interação professor-maestro/alunas muito próxima e de muito respeito.

Com base nessa confiança mútua, o professor vai organizar suas práticas pedagógico-musicais estabelecidas em um limiar entre ensino individual e coletivo. As monitorias exercidas pelas meninas mais adiantadas, quando ensinavam umas as outras, ou quando até eram responsáveis por ensaiar/estudar seus respectivos naipes de instrumentos, possibilitavam uma interação sob a forma de um compartilhamento tanto entre as colegas quanto com o próprio professor. Nesse

sentido, o objetivo do professor de ensinar também passava a ser de responsabilidade também de suas alunas, possibilitando um envolvimento diferenciado e direcionado para a preparação do repertório.

Ao mesmo tempo em que se estabelecia uma sociabilidade pedagógico-musical individual na interação professor/aluno, outras ações na direção de um ensino coletivo entre professor/aluno e alunas/alunas também vão possibilitar interações em níveis diferentes do exercido entre professor e alunas.

Apesar de ser uma banda, era uma banda que “formava” suas próprias musicistas. Assim, muitas práticas adotadas no ensino particular vão fazer parte da produção pedagógico-musical nesse espaço de sociabilidade como, por exemplo, aulas com ênfase no indivíduo, no “conhecimento de cada menina”. Isso aparecia nos arranjos quando as alunas iniciantes não conseguiam tocar, então, “colocava-se notas mais adequadas, uma pausa ou uma fermata. Assim, adaptava-se o arranjo para cada menina” (Neusa, E1, p. 9).

As aulas de instrumentos eram individuais e, segundo Neusa, o professor “preparava-as primeiro, depois ele as jogava no grupo. Ali, se não tivesse tocando direitinho ele não punha no grupo de jeito nenhum” (E1, p. 17).

As aulas de teoria eram, geralmente, coletivas, mas com atendimento individual. Neusa conta que o professor Antônio Melo fazia primeiro o solfejo:

Pegava o “Bona”, uma lição para cada uma das meninas e tomava. Você ficava marcando compasso [faz o gesto com a mão] e depois você ia para o instrumento. Quando isso acontecia você já sabia como que funcionava o compasso quaternário, binário, ternário. A gente aprendia tudo direitinho, com antecedência. E antes de você sentar na estante ele já tomava a lição de todo mundo. Inclusive, tomava a lição do *ABC Musical*, que tinha que ser decorada (Neusa, E1, p. 4).

As aulas de teoria também eram divididas em vários grupos, porque “cada menina estava em um nível” (Regina, E1, p. 27). Então,

tinha menina sempre uma menina começando. Tinha gente que era já mais adiantadinha que já tava bem mais na frente. Então, ele juntava os grupos pequenos e dava aula para gente como se fosse individual. Por exemplo, grupinho só de três, de quatro... assim pelo nível que estava... então as aulas dele era como se fosse aula particular. Às vezes até na casa da gente ele ia. (Regina, E1, p. 27).

Aula de teoria para todas as meninas, “ele nunca dava, porque cada uma

estava em um nível diferente” (Regina, E1, p. 27). Só se reuniam todas quando havia os ensaios gerais do repertório.

Há, sem dúvida, uma combinação entre um ensino individual e coletivo no âmbito da Lira Feminina. Uma mescla de práticas pedagógico-musicais próximas às adotadas na aula particular de música e próprias dos conjuntos instrumentais.

Portanto, há que se salientar uma sociabilidade pedagógico-musical interna fortalecida e alimentada pelo sentimento das componentes de pertencimento ao grupo e mediante o reconhecimento tanto da Lira quanto delas como pessoa na cidade. Uma sociabilidade que se mesclará com redes de sociabilidade externas essenciais à concretização da Banda Lira Feminina enquanto projeto pedagógico-musical e enquanto grupo musical atuante na cidade.

7.3 Divulgação pedagógico-musical

7.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade

Em sua gênese tanto a criação quanto a formação do grupo teve o apoio das famílias de alunas do professor Antônio Melo. Outras famílias foram-se agregando às primeiras e foram estabelecendo redes de sociabilidade que primavam pela proximidade e pela confiança. Confiança na idéia pedagógico-musical e no professor que era o “mentor, o disciplinador, o pacificador” (Regina, E1, p. 26).

A aproximação com o Colégio Brasil Central renderá à banda um outro tipo de visibilidade e também um outro tipo de apoio. Um apoio que virá não só com um espaço para ensaios, com a doação de instrumentos, mas também passará a contar com apoio político e administrativo de D. Lia e seu esposo, Dr. Manoel Teixeira, que fazia parte da câmara de vereadores da cidade.

Nessa parceria, a Banda Lira Feminina “levava o nome do Brasil Central” e recebia apoio dos donos da escola. Apoio que era sacramentado, inclusive, com a participação da filha de D. Lia, Miracema, e suas outras “filhas adotivas”.

Portanto, essa proximidade familiar continuará sendo mantida mesmo quando



Figura 24 – O professor Antônio Melo, componentes da Banda Lira Feminina Uberlandense e os “mascotes” (Acervo particular de Glauce Aguiar Queiróz).

o grupo deixa de ensaiar na casa de uma das alunas do professor Antônio Melo. Proximidade que possibilitava o fortalecimento de laços entre as próprias meninas, que cuidavam umas das outras, bem como entre as mães, que acompanhavam sempre o grupo e as componentes da Banda Lira Feminina.

Inserindo-se nessas redes de sociabilidade a Lira Feminina tocava em vários eventos, em várias cidades, inclusive, em campanhas políticas. Glauce conta que, quando Juscelino Kubitschek ia a Uberlândia, iam esperá-lo no aeroporto e tocavam para ele o *Hino Nacional* e o *Peixe Vivo*, “que era a música que ele mais gostava” (E1, p. 16). Nessas ocasiões, Miracema, que era a menorzinha e tida como a “mascote da banda” (ver Figura 24), entregava a ele algum pedido, porque “tinha mais efeito quando era eu que entregava”, diz Miracema (EC, p. 13).

A partir do cartaz (Figura 25) é possível ver também que a Lira recebia apoio

às suas atividades de empresários da cidade.

Com o apoio da Prefeitura de Uberlândia, ao ceder um local para ensaios no Mercado Público Municipal, a Banda Lira Feminina passa a estar dividindo o mesmo espaço com a Banda Municipal. Apesar de uma ou outra se lembrarem das bandas tocando juntas, as entrevistadas contam que o professor Antônio Melo preferia que tocassem “juntas, mas, porém, separadas. Eles

Grande “SHOW” com a apresentação da Bandinha das meninas...

CONVITE

Sob o patrocínio da “ELGIN” máquinas de Costura de Fama Mundial e “CLIMAX” o refrigerador da mais alta qualidade, será apresentado ao povo de Uberlândia, na Praça Tubal Vilela, às 8 horas da noite, sábado próximo, dia 9 de Julho um grande “SHOW”, onde se fará ouvir a bandinha feminina “Lira Uberlandense”.

Você está convidado a assistir ao grande SHOW, assim como está também convidado a visitar CARLOS SARAIVA à Praça Dr. Duarte 99, para verificar

ELGIN agora com somente Cr\$ 48,00 de entrada

CLIMAX agora com Cr\$ 500,00 de entrada ou Cr\$ 995,00 mensais, isto somente em

CARLOS SARAIVA
Praça Dr. Duarte, 99 Uberlândia

Figura 25 – Convite para apresentação da Banda Lira Feminina Uberlandense. (Acervo de Neusa Aparecida Borges).

tocavam as músicas deles e nós tocávamos as nossas. E era o mesmo maestro, mas não unia as duas bandas. Não tocava junto, ao mesmo tempo, não. Só nos mesmos espaços. A Banda Municipal tocava uma música... a gente tocava outra” (Miracema, E1, p. 18-19).

7.3.2 O reconhecimento da Banda Lira Feminina na cidade

A Banda Lira Feminina ganhava alguns destaques nos jornais locais. Suas apresentações na cidade e na região são referenciadas, bem como são salientadas suas atividades, mencionando que “sempre que acontece uma festa em Uberlandia (festa popular) é imprescindível a presença da Bandinha Musical Lira Feminina, composta de uma 15 ou 20 meninas, cujas idades variam de 10/15 anos, que fazem a delícia de quanto vêem (e ouvem) a corporação musical muito afinadinha desfilando ao som dos vibrantes dobrados” (Correio de Uberlândia, 16/09/1962).

Há a idéia de que a Lira Feminina “promovia a cidade de Uberlândia” (Correio de Uberlândia, 26/10/1961) tanto dentro quanto fora da cidade:

a Bandinha Uberlandense é nossa, é uberlandense, e vem colorir com sua presença musical, com suas garotinhas tão garbosas e aplaudidas nos desfiles.

Eis, leitores, a nossa Bandinha Musical Lira Feminina de Uberlandia, original, interessante, aplaudida e que incorporou-se definitivamente ao patrimônio sentimental da terra de Felisberto Alves Carrejo [fundador da cidade].

Muitos foram os que ajudaram no começo. Ainda hoje, outros tantos a ajudam. Ela pertence a todos. É de Uberlandia e Uberlandia se orgulha dela (Correio de Uberlândia, 16/09/1962).

É possível dizer que a cidade reconhecia a Banda Lira Feminina e quando tocava pelas principais ruas, Leninha se recorda que, “todo mundo largava o cafezinho que estava tomando e vinha todo mundo para rua para ver a gente passar” (EC, p. 17).

Com o reconhecimento da Banda Lira Feminina as meninas também se sentiam reconhecidas. Reconhecimento que intensificava o sentimento de pertença ao grupo. Pertencer à Lira implicava, inclusive, em ter acesso a clubes que, na época, não lhes permitia ser sócia,

Leninha – através da Lira Feminina, da minha bandinha que eu tocava, eu fui valorizada. Ali, naquele momento, eu não importava.
Glauce - Você não era mais uma.

Leninha - Não.

Glauce - Você era um indivíduo importante...

Leninha – Então, eu era importanante. Vocês podem ter certeza desse depoimento, que eu estou fazendo hoje, quando eu desfilava na avenida Afonso Pena, na Banda eu fui gente. Eu fui artista. Eu fui... [muita emoção, voz embargada de choro]. Porque eu sofria discriminação na minha rua, na minha casa, no meu convívio. E eu tenho a pele preta... eu sou morena. Não, eu não sou negra... eu sei que não sou negra, mas eu sou morena (EC, p. 38-39).

O “ser gente” se refere ao sentimento de reconhecimento que não só a Lira Feminina recebia na cidade, mas também, enquanto participante desse grupo, adquiria, pensando como Bourdieu (2004b), um capital cultural que também fazia com que essas meninas se sobressaíssem na cidade. Depoimentos sobre essas experiências de estar na cidade, de estar na Lira foram importantes para se entender que a sociabilidade pedagógico-musical estabelecida nos espaços e vias públicas da cidade era importante não só para a difusão do produto pedagógico-musical, mas também uma forma de ser e estar na sociedade local.

7.3.3 O uniforme: um símbolo em muitos sentidos

Para Bourdieu (2004b) a distinção faz parte do sistema simbólico que se organiza "segundo a lógica da diferença" (p. 144). Na perspectiva desse autor, os habitus dos agentes geram "práticas distintas e distintivas" (BOURDIEU, 2004b, p. 22) que se tornam

uma diferença visível, perceptível, não indiferente, socialmente pertinente, se ela é percebida por alguém capaz de estabelecer a diferença - já que, por estar inscrito no espaço em questão, esse alguém não é indiferente e é dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios, de um gosto, que lhe permite estabelecer diferenças, discernir, distinguir (BOURDIEU, 2004b, p. 23).

O uniforme era um componente importante que distinguia a Lira Feminina. As lembranças estão permeadas de recordações sobre o uniforme: o que era usá-lo, como era o uniforme e o que representava estarem vestidas com o uniforme.

Através das fotografias essas lembranças foram reavivadas e o que elas enredam "é mergulhar no cotidiano, retirando do fundo do baú, as recordações empoeiradas que turvam o olhar, deixando que personagens, histórias, possam ser animados dentro de uma perspectiva de auto-organização, permitindo ver, a partir do fragmento, o processo de ressignificação social" (DANTAS, 2000, p. 11-12).

A Lira Feminina tinha vários uniformes. Cada uniforme era usado dependendo da ocasião. Regina descreve um uniforme, com detalhes:

o azul, que era o que eu mais gostava, ele era assim: tinha um coletinho curtinho, com botão dourado assim dos dois lados, tinha aqueles cordões presos né, parecia um militarzinho, aí gente tinha a blusa de manga comprida branca por baixo, e os cordões com os botões dourados era muito bonito, minha branca sapatinho preto, saina pregueada, era uma gracinha. (Regina, E1, p. 16).

A maneira como cuidavam do uniforme também estava presente nas lembranças de quem tocou na Lira Feminina. Um exemplo dessas recordações aparece na fala da Leninha que menciona que “o uniforme era lindo!”. E segue:

Nós tínhamos um de preguinha, ele era grená e todo pregueado. A preguinha era muito pequenininha, a minha mãe tinha um cuidado de até engomar, as nossas saias. Então, ele era pregueado com a blusinha branca e a gravatinha vermelha. Nós tínhamos também: -Ah! e tinha um quepe, com o emblema da Banda Lira no boné. Sabe, era lindo! Então, tinha também o uniforme de gala para desfiles. Ele era branco, camisa branca, com os botões dourados também simbolizando a Lira. Que era o nosso enquete ali... e... o boné, muuuito bonito. [...] E estava mesmo, porque eu vou te contar: o meu sapato brilhava, porque eu fazia questão... o sapatinho preto, meia branca, a saia azul marinho, toda pregueada, a blusa era branca dos punhos também azul marinho da cor da saia com os botões dourados. E aí, quando a gente saía nas ruas, é igual eu estou te falando, quantas vezes a gente foi abordado: “- Bem, mas que amor! Nossa! Olha até chorei de te ver. Que coisa linda! (Leninha, EC, p. 16-17)

Quando vestiam o uniforme Regina sentia que “crescia muito dentro daquilo ali” (E1, p. 16) e Leninha pensava: “estou linda, maravilhosa. [...] Aí, você punha aquele quepe: Ah! Poxa vida não tinha ninguém mais bonito que a gente” (Leninha, EC, p. 16-17). Glauce, no entanto, diz que um dos quepes “era o mais popular” porque usavam nas atividades e apresentações em ocasiões menos pomposas. Era um quepe que as meninas “também andavam com ele”.

Não foi possível identificar quem comprava os uniformes. Uma nota no jornal registrava: “a fazenda do uniforme, com que nos apresentamos em sete de setembro último, foi dado pelo sr. Santiago Dantas, a quem nossa bandinha já deve bastante” (Correio de Uberlândia, 04/12/1962).

Outra referência de como conseguiam o uniforme aparece no depoimento de Neusa de que “os sapatos era o seu Antônio Melo mesmo que fazia” (E1, p. 6). As

entrevistadas falam sobre um uniforme verde, grená, azul, mas as lembranças estavam muito mais ligadas ao que representava para elas estarem vestidas com o uniforme.

Nas várias ocasiões em que a Banda Lira Feminina se apresentava o uniforme era verificado para ver se estava bem cuidado. Nos desfiles, D. Lia, fiscalizava o uniforme e perguntava: “- Por que não limpou o sapatinho?”, pois “tudo tinha que brilhar” (Leninha, E1, p. 17) (ver Figura 26).

Quando se trata do uso de uniformes, Bozon (1984) observou que os diferentes uniformes utilizados pelas várias sociedades musicais no campo musical de Villefranche sur Saône era um dos elementos de diferenciação dos músicos na cidade. As roupas estavam associadas à quantidade de saídas dos conjuntos musicais para apresentações musicais e com o seu fornecimento:

enquanto os uniformes dos instrumentistas da Fanfarra e da Harmonia eram fornecidos pelas suas respectivas associações, os músicos da Orquestra traziam suas próprias roupas para os concertos. No caso da Orquestra, os trajes dos instrumentistas passavam a idéia de pertencimento a uma associação que representava o lugar da distinção musical e social.

7.3.4 Apresentações musicais

As apresentações da Banda Lira Feminina aconteciam, principalmente, em lugares abertos ao público. Por sua própria constituição instrumental, como banda de música, tanto o seu repertório quanto as apresentações se davam em ocasiões de comemorações cívicas, aniversários da cidade, campanhas políticas, formaturas. Em algumas ocasiões especiais, no entanto, algumas componentes, junto com o



Figura 26— Meninas da Banda Lira Feminina Uberlandense com uniforme, em dia de desfile. (Acervo de Neusa Maria Borges).

professor Antônio Melo, organizavam pequenos grupos para tocar em bailes em Uberlândia e cidades da região.

A participação da banda nos desfiles era preparada com muita antecedência. Pensava-se no uniforme e em qual repertório seria o tocado no desfile: “aquilo era muito programado, muito estudado” (Leninha, EC, p. 18). Nesses desfiles os pais também acompanhavam e davam o seu apoio. A Banda Lira Feminina desfilava duas vezes: “desfilava como Lira Feminina, atrás do exército, depois da Banda Municipal, como patrimônio de Uberlândia, e depois a Banda puxava o desfile do Brasil Central” (Miracema, EC, p. 10).

A banda também fazia muitas viagens para as cidades de Goiás, São Paulo e cidades da região, participando de alguma data comemorativa, festas religiosas, desfiles, campanhas políticas. Geralmente, as meninas ficavam hospedadas na casa de autoridades da cidade, prefeito e vereadores.

Os jornais não deixavam de mencionar essas viagens, destacando, por exemplo, que

As moças da Lira Feminina Uberlandense visitarão a vizinha cidade de Catalão, onde irão prestar homenagem á Rádio Cultura pela passagem do seu 1º lustro, comemorações estas que terão início amanhã.

A Lira Feminina Uberlandense, pela sua condição sui generis, atrai nossa simpatia, não só pelo fato de constuir-se inteiramente de elementos femininos, mas também pelo papel artístico que vem desempenhando na vida cultural da cidade.

Sob a batuta do maestro Antônio de Melo, as meninas apresentarão variado programa.

Avante, moçada, e boa sorte (O Repórter, 25/11/1960).

Por um lado, quando chegavam nessas cidades as entrevistadas contam que eram tratadas “como se fossem deusas e com muito carinho pelo prefeito, primeira dama”. Por outro lado, Helinho afirma que também se sentiam felizes por “ver a felicidade no rosto das pessoas. Quando você chegava e a banda tocava todo mundo ficava alegre, batia palma. Então, todo lugar que a gente chegava a gente era muito bem recebido. O povo demonstrava uma alegria diferente. Parecia que eles esqueciam das coisas más e só lembravam do bem” (E1, p. 5).

Geralmente, saíam de Uberlândia bem cedo e voltavam à noite. Passavam o dia nas cidades da região em lugares onde as meninas eram “aplaudidas e tratadas como artista. Todo mundo ficava doido com a gente. Sempre todas juntas, já que

não podia esparramar. O grupo estava sempre junto” (Regina, E1, p. 18).

Essas viagens possibilitava que a Lira Feminina estabelecesse uma sociabilidade externa, mas que, fortalecia laços entre os membros do grupo que não só ficavam em evidências nas estratégias de ensino/aprendizagem musicais coletivas, mas também quando “todo mundo era responsável por todo mundo” (Regina, E1, p. 18).

Mas, uma responsabilidade, “com liberdade” e, que segundo Regina, elas tiveram a oportunidade de “aprender a ser livres longe dos pais e, ainda muito pequenas”. E isso, para as meninas, foi considerado como fazendo parte da “nossa evolução e da nossa educação” (EC, p. 36).

QUINTO INTERLÚDIO

Fruto da iniciativa do professor Antônio Melo, a Banda Lira Feminina Uberlandense, por suas especificidades enquanto grupo musical e organização possibilitará interações específicas. Enquanto grupo instrumental era uma banda de música e que por isso mesmo trazia consigo tradições das bandas no que se refere ao aprender música/instrumento, além do próprio repertório.

Por estar constituída de um grupo de meninas e tendo em vista a condição social de ser mulher na época, a Banda Lira Feminina possibilitará interações no e através do ensino/aprendizagem musicais peculiares e específicas e manterá um tipo de sociabilidade pedagógico-musical próxima e apoiada pela família. Apoio no acompanhamento das meninas nas várias situações e atividades exercidas, bem como ao projeto pedagógico empreendido pelo professor Antônio Melo para o grupo de meninas sob sua tutela. Há, portanto, não só uma aproximação do professor com as famílias, mas também entre as famílias das componentes da banda.

A Banda Lira Feminina não recebia “musicistas prontas” para tocar, portanto estratégias de ensino/aprendizagens eram traçadas para organizar um processo para formar suas próprias componentes. Um processo de retro alimentação estabelecido no interior da Lira Feminina que permitiu o fortalecimento de laços não só afetivos, mas também de ensino/aprendizagem musicais entre professor/alunas/alunas. Interações que possibilitará uma proximidade entre todos os que compõem a banda, e o objetivo de ensinar/aprender música passa a ser compartilhado por todos os que vivem no interior e próximos a esse grupo musical.

Essa aproximação que se dá com pessoas externas ao grupo possibilita que o projeto pedagógico-musical que era do professor Antônio Melo passasse a ser também das famílias. Projeto que adquire sua força quando o sentimento de pertencimento ao grupo vai se intensificando. Isso ocorre não só a partir da produção pedagógico-musical que ocorre no seu interior, mas também mediante o reconhecimento que a Lira Feminina alcança na cidade.

Concordando com Bourdieu (2004b) de que a “prática artística distingue quanto mais se é distinta” no meio social, aprender música e tocar na Banda Lira Feminina diferenciava as meninas na cidade. Isso abriu portas para outras possibilidades de convivência em círculos sociais diferentes daqueles que as componentes da banda conviviam em suas famílias e vizinhança.

Estar sediada em casa, na escola ou no Mercado Municipal demonstra não só a amplitude de relações e possibilidades estabelecidas na e pela Lira Feminina na cidade de Uberlândia, bem como as redes de sociabilidade estabelecidas pelo professor-maestro Antônio Melo como professor particular de música e músico, contramestre da Banda Municipal. Nos desfiles essa sua posição era demonstrada quando “levava a Banda Municipal, subia a avenida a pé e descia com a Banda Lira Feminina” (Neusa, E1, p. 8).

O professor-maestro Antônio Melo, ao estar na casa de uma das suas alunas ensaiando, leva para o interior do grupo uma proximidade com a família estabelecendo, assim como na aula particular de música, uma sociabilidade bastante íntima sustentada por relações recíprocas de confiança dos pais no professor.

Ao estabelecer-se no âmbito de uma escola, do Colégio Brasil Central, a Lira não deixará de manter essas relações com as famílias, mas agregará outros tipos de interações estabelecidas no interior da escola. Interações fortalecidas pelas trocas entre fazer parte da Lira Feminina e fazer parte de um grupo musical representando o Colégio Brasil Central. Nesse sentido, a Lira Feminina passa a ser também um projeto pedagógico-musical que se assenta naquelas atividades musicais extracurriculares desenvolvidas e vividas dentro e fora da escola. Ocupar um espaço no Colégio Brasil Central faz com que a Banda Lira Feminina também crie outros elos e amplie suas possibilidades tanto de produção quanto de divulgação pedagógico-musicais.

Quando passa a dividir espaço com a Banda Municipal de Música no Mercado Público Municipal pode-se dizer que a banda conseguiu o reconhecimento das autoridades locais e passa contar com um lugar de ensaio considerado mais apropriado às práticas pedagógico-musicais adotadas para a preparação do repertório.

As lembranças de quem tocou na Lira Feminina estiveram muito mais assentadas sobre o que era tocar do que o que aprendiam e como eram as aulas de música. Fazer parte da banda era mais do que estudar música, estudar um instrumento. Fazer parte da Lira Feminina era pertencer a um grupo e que “cada uma dentro do seu mundinho, formava um todo que fazia festa” (Leninha, E1, p. 16).

Lembrar desse grupo foi recordar de um tempo da infância e da juventude. Foi relembrar das dificuldades vividas em uma cidade onde a convivência se dava

em círculos sociais bastante restritos e pouco abertos para diferenças étnicas, econômicas e de gênero. Foi lembrar de momentos felizes vividos “não só na Banda Lira, mas foi também reviver aquela coisa bonita que existiu naquela época” (Leninha, E1, p. 51).

Com o passar do tempo, as meninas quiseram deixar de tocar na Banda Lira Feminina Uberlandense. Leninha avalia que depois de um tempo tocando na Lira, faltou nela “um pouco mais de entusiasmo” e conclui:

Eu já não achava aquilo bonito. Antes, quando era mais nova, ficava deslumbrada. Era uma coisa maravilhosa você vestir uniforme, sair nas ruas e desfilar. Aquilo eu me sentia realmente alguma coisa muito importante. Com o passar do tempo começou os primeiros namoros... namorinho tal, tal... Eu me sentia já meio envergonhada, não queria mais desfilar na rua... não queria. Eu queria tocar, por exemplo, se fosse uma orquestra, se fosse é... num lugar, num ambiente mais fechado. Eu não queria mais participar dessas coisas de tocar em desfiles, com instrumento de sopro (Leninha, E1, p. 4-5).

Quando a Lira Feminina encerrou suas atividades, muitas meninas foram estudar no conservatório. Acompanharam o professor Antônio Melo, que já dava aulas nessa instituição. Chegando lá, algumas continuaram estudando instrumentos de sopro, outras não. Leninha teve a oportunidade de estudar o piano, mas não seguiu adiante porque não se identificou com esse instrumento, “de jeito nenhum” (Leninha, EC, p. 20).

CAPÍTULO 8 O CONSERVATÓRIO MUSICAL DE UBERLÂNDIA

O Conservatório Musical de Uberlândia é uma escola específica de música criada em 1957 por D. Cora Pavan Capparelli. Quando criado, o conservatório já foi concebido como uma escola que atuava no ensino de música nos níveis primário, médio e superior. Com um ensino autorizado, essa escola de música vai empreender uma formação musical na cidade para a certificação profissional do músico e do professor de música.

A sociabilidade pedagógico-musical estabelecida no e pelo Conservatório Musical de Uberlândia é analisada nesse capítulo tomando como base artigos de jornais, fotos dos acervos pessoais e relatos orais dos colaboradores da pesquisa.

Nos artigos dos jornais é possível acompanhar a consonância do projeto pedagógico-musical implementado no conservatório com as idéias de progresso e civilidade divulgadas pelos colonistas. As fotos documentam suas atividades musicais realizadas, bem como dão pistas para se pensar sobre questões pedagógico-musicais envolvidas nas práticas de aprender/ensinar música estabelecidas e divulgadas pelo conservatório.

Já os relatos orais de D. Cora Pavan Capparelli, de alunas e de alunas/professoras⁷² foram fontes importantes para compreender a sociabilidade pedagógico-musical estabelecida nessa escola. Eram alunas/professoras, ou as que não eram professoras, que depois de terminados seus cursos tornaram-se professoras no conservatório até se aposentarem. Dentre as oito entrevistadas que deram aulas no conservatório nessa época somente duas delas abandonaram o conservatório e não terminaram o curso de música. Também foram entrevistadas algumas alunas que, quando a Banda Lira Feminina encerrou suas atividades, foram para o conservatório durante pouco tempo.

Pelo fato de terem sido alunas e/ou professoras, suas lembranças iam e vinham entre os diversos tempos. Algumas vezes, foi difícil entender se estavam falando como alunas ou professoras, e, também, de que tempo estavam falando: se o do conservatório quando foi criado ou de tempos posteriores vividos nele.

⁷² Foram entrevistadas somente mulheres, alunas e/ou professoras que estiveram envolvidas com o Conservatório Musical de Uberlândia, nessa época. São elas: Beatriz, Geralda, Maria A. Garcia, Maria do Rosário, Maria Helena, Maria Terezinha, Neusa, Vanilda. Já Leninha, Miracema, Regina estudaram, no conservatório, durante pouco tempo.

Quanto aos tempos das memórias e seus deslocamentos, para crianças, adultos e velhos, Fernandes e Park (2006) mencionam que eles são compostos de “vários ‘trajetos brincantes’ no espaço, ora sinuosos, ora espiralados, ora lineares, horizontais, verticais. Em idas, vindas e voltas, esses movimentos formam linhas que se constituem e tomam rumos variados, tentando explicitar um tempo que é constituído, na verdade, de vários tempos” (p. 55).

8.1 Organização e estrutura

8.1.1 Antecedentes

A necessidade de se ter, em Uberlândia, uma escola de música era considerada “uma notável coisa”. Esperava-se “que dentre um povo cheio de cultura, civilização” haveria de chegar uma era promissora, cheia de realidades e iniciativas neste setor importante das artes, da cultura e educação das gentes” (Correio de Uberlândia, 22/11/1949).

Em 1946 aparece um anúncio de uma escola de música do professor Orozimbo Toledo oferecendo aulas de violino, violão e acordeom, harmônio (Correio de Uberlândia, 16/04/1946). Outra referência aparece em um anúncio quando a Escola de Música de Uberlândia patrocinaria o recital do compositor Walmy Ferreira no Uberlândia Clube (Correio de Uberlândia, 16/04/1946).

Em 1951, Tubal Vilela, nessa época prefeito da cidade, cria a Escola de Música da Banda, conforme mencionado no Capítulo 3. Com os objetivos de organizar a banda de música na cidade e também “desenvolver por todos os meios possíveis, o pendor artístico da mocidade uberlandense” essa escola teria uma atuação na formação musical dos jovens e atingiria uma parcela mais ampla de alunos na cidade. Isso possibilitaria “aos alunos de poucos recursos a desenvolverem suas aptidões” (Projeto de Lei nº 280, 09/08/1951).

Outras iniciativas, como a do professor Aimoré do Brasil (Carta ao Prefeito Tubal Vilela, Processos da Câmara, 28/01/1952), iam também no sentido de se criar uma escola de música na cidade. Os jornais mencionavam também as escolas de acordeom, como a do professor Lélío Clélío (Processo 505/1952 da Câmara Municipal de Uberlândia), do professor Pereirinha (Correio de Uberlândia, 27/04/1952; O Repórter, 29/09/1951; 19/12/1952), do Professor Hamilton Silva (O

Repórter, 03/03/1958). Também aparece um anúncio chamando para as matrículas em uma escola de música denominada: Conservatório Dramático e Musical de Uberlândia, anexo ao Colégio Brasil Central (O Repórter, 09/12/1953; Correio de Uberlândia, 23/12/1953).

Todas essas iniciativas representavam formas de organizar e institucionalizar o ensino de música na cidade, que estava ao cargo de professores particulares de música. Defendia-se que a instalação de um conservatório musical poderia contribuir para que “não mais continuem a perder-se vocações tão puras” (Correio de Uberlândia, 21/01/1956).

No jornal *O Repórter*, de 9 de março de 1955, é publicado o projeto de lei do então deputado estadual Tubal Vilela, que criava um conservatório de música “nos moldes dos congêneres existentes no Estado” (O Repórter, 09/03/1955). Justifica-se assim sua criação:

Uberlândia, pelo seu surto de progresso, está se transformando em uma das melhores e maiores cidades do Brasil. A belíssima cidade triangulina é um verdadeiro empório do comércio de grande parte do Estado de Goiás, São Paulo e Mato Grosso.

Quasi cosmopolita, Uberlândia é um espetáculo de civismo e cultura. O seu conservatório seria um sedativo àqueles que morejam diariamente numa luta incansável pela grandeza de Minas (O Repórter, 09/03/1955).

Uma escola de música na cidade simbolizava o progresso, a educação e a civilização de um povo, já que a música era considerada “uma arte e exige que se aprenda, que se tenha instrução” (O Repórter, 17/10/1951). Além do mais, já em 1951, argumentavam: “nós não estamos numa cidade de analfabetos, ao contrario, o nível aqui é muito elevado” (O Repórter, 17/10/1951). Nesse sentido, “uma escola de Belas Artes, viria, além de naturalmente enriquecer nosso patrimônio educacional, zelar por essas preciosas vocações transformando-as em vitórias artísticas dos talentos conterrâneos” (Correio de Uberlândia, 21/01/1956).

8.1.2 Por que criar um conservatório?

Após essas várias iniciativas empreendidas na cidade para se criar uma escola de música, o Conservatório Musical de Uberlândia é inaugurado em 13 de julho de 1957. À frente desse projeto está D. Cora Pavan Capparelli, que já dava aulas particulares de música na cidade há cerca de dez anos.

Nesse percurso, procurou inserir-se e manter-se em uma rede de contatos como seus ex-professores e outros professores particulares com quem “tinha familiaridade e amizade” (D. Cora, E2, p. 6). Nas atividades pedagógico-musicais, realizadas em conjunto ou não com esses outros professores, ela foi, não só divulgando o seu trabalho, mas também difundindo suas idéias de ensinar música.

Ao longo de sua atuação como professora de música e por ter mais ou menos 80 alunos em sua casa, auxiliada por suas alunas mais adiantadas, foi amadurecendo o projeto de criação de uma escola de música. Uma escola que deveria ter como modelo o Conservatório Musical e Dramático de São Paulo e o ensino ali ministrado. Portanto, um ensino que pudesse certificar os alunos do conhecimento musical adquirido. Isso porque, muitas vezes, D. Cora era questionada pelos pais e pelos seus alunos quando os alunos iriam receber um diploma:

Tinha alunos que estavam se adiantando muito, e eu estava conseguindo que eles tivessem aulas de Percepção do Som e do Ritmo, de Elementos de Harmonia... Eu comecei a dar noções também de História da Música, pessoalmente! E, eu pensava assim: como eu, que consegui me habilitar para ser professora, não estou dando uma condição de uma habilitação profissional para tantas jovens? E tinham alguns rapazes também. Eu sentia que não era justo porque é um direito que toda a pessoa tem de, estudando determinado campo intelectual ou artístico, receber o comprovante da habilitação correspondente àquele estudo (D. Cora, E2, p. 2).

A preocupação com a certificação e habilitação profissional fez com que D. Cora empreendesse algumas ações como, por exemplo, conseguir a parceria do professor Alberto Frateschi, diretor do Conservatório de Uberaba, procurar orientação sobre a legislação específica e estimular os alunos para que fossem realizar cursos fora de Uberlândia. Isso porque não se podia fundar uma escola com um único professor diplomado e ela “não queria fundar uma escola que não tivesse autorização, que não tivesse legalidade e as condições legais para funcionar” (D. Cora, E2, p. 2).

8.1.3 Inauguração do Conservatório Musical de Uberlândia

A inauguração do Conservatório Musical de Uberlândia foi considerada um "acontecimento dos mais significativos no panorama cultural e social do Triângulo

Mineiro" (*Lavoura e Comércio*,⁷³ Uberaba, 17/07/1957). O evento, que teve cobertura de rádios locais e da região, contou com a presença de autoridades do poder executivo, legislativo e judiciário, bem como de autoridades religiosas, entidades de classe, com o "comparecimento da elite social uberlandense, no pontificar de todas as suas mais destacadas figuras" (*Correio de Uberlândia*, 14/07/1957).

A inauguração dessa escola foi tratada com alarde na cidade e região, e noticiada durante vários dias nos jornais locais. Tal fato pode ser visto em trechos do discurso do prefeito da época, Afrânio Rodrigues da Cunha, e do deputado estadual Godofredo Prata, respectivamente:

Uberlândia hoje vive na sua história um dos seus grandes dias que é a inauguração do Conservatório de Música de Uberlândia, sob a eficiente direção do grande maestro já nosso conhecido prof. Frateschi, também em nossa cidade, sob a direção da grande professora não menos conhecida, D. Cora, enfim Uberlândia se rejubila por êste auspicioso acontecimento. Aqui representando também s. excia, o governador do Estado por delegação especial de s. excia, falo também em seu nome, congratulando com Uberlândia por tão grande día que vêm marcar na sua história mais um passo na direção gigantesca do progresso que atravessa nossa cidade, de que vale dizer, no Triângulo Mineiro, porque Uberlândia, cidade vanguardeira da região com modéstia á parte nesses 24 meses tem progredido, tem crescido graças á ação do seu grande povo, também auxiliado por sua modesta administração. Uberlândia se sente jubilosa, satisfeita. Portanto, desnecessário seria de dizer da satisfação que invade os nossos corações e nossas almas nêsse instante. Assim sendo, quero neste ensejo dirigir a tôdas as associações de classe de Uberlândia, todos os partidos políticos, associações religiosas, ao clero, á imprensa falada e escrita, ás autoridades constituídas do município, augurando ao Conservatório Musical de Uberlândia hoje inaugurado, dias promissores, dias felizes, e que não fique sòmente nessa inauguração e que amanhã, no còrrer dos meses, possa Uberlândia continuar progredindo, recebendo tôdos aquêles que virem trabalhando num mesmo sentido, porque, servir de Uberlândia, está servindo o Brasil (*Correio de Uberlândia*, 17/07/1957).

É motivo de dupla satisfação, usar a palavra num momento de grande significação para a encantadora "cidade jardim". Primeiramente, porque é frente dêste estabelecimento, estão duas pessoas que muito considero e admiro. Refiro-me ao maestro Alberto Frateschi e D. Cora Pavan Caparelli. Reafirmo que ela é dupla, pois falo também em nome de um deputado desta cidade, o meu particular amigo Tubal Vilela da Silva. Completa-se de maneira

⁷³ O jornal *Lavoura e Comércio* circulava, na época, em Uberaba, cidade vizinha. Alguns artigos desse jornal foram coletados durante a minha pesquisa de Mestrado (GONÇALVES, 1993).

brilhante o campo educacional desta 'urbs'. A inauguração do Conservatório Musical, assinala de maneira brilhante o interesse, o desejo e a vontade dos uberlandenses, na formação artística do seu povo. Quero aplaudir a mocidade inteligente desta terra, a exemplo do acontecido com a mocidade de minha querida cidade, nos festivais de arte que se realizam na capital do Estado (Correio Católico, Uberaba, 15/07/1957).⁷⁴

A preocupação com a formação artística da cidade está em consonância com a idéia de progresso divulgada pela imprensa local e com os “anseios do povo uberlandense” (O Repórter, 15/07/1957). O maestro Alberto Frateschi assim se refere à criação do conservatório na cidade:

Uberlândia, entre as comunas mineiras, pela fibra de luta de seus filhos, pela tenacidade heróica de sua gente e pela sua vocação continuada de trabalho e ação, ocupa, com justiça, um posto honroso de relevante destaque, como centro irradiador de estuante progresso, como célula que se banha na seiva vitalizadora de seus habitantes, como enorme oficina que abre as suas portas a tôdas as iniciativas que procuram o norte das realizações de vulto (Correio Católico, Uberaba, 15/07/1957).

Essa iniciativa é tida também como uma "melhora no campo educacional" (Correio Católico, Uberaba, 15/07/1957), ou "um grande trabalho em favor da causa educacional em nossa terra", pois um conservatório musical iria "situar bem melhor o setor artístico-cultural de Cidade Jardim, que será ampliado com mais esta brilhante conquista, a que agora aludimos" (Correio de Uberlândia, 03/07/1957).

Sob o ponto de vista exposto pelos artigos nos jornais da época, a inauguração do Conservatório Musical abriria “novas perspectivas ao aprimoramento artístico da mocidade uberlandense que não mais precisará afastar-se da cidade para cursar os adiantados centros culturais do país” (Correio de Uberlândia, 13/07/1957).

O Conservatório Musical de Uberlândia foi instalado, inicialmente, em “diversas casas improvisadas”. Maria Helena, aluna-professora⁷⁵ entrevistada, conta que

para dar uma aula passava dentro de uma sala. Por exemplo, tinha um piano aqui, você passava, o professor tava dando aula, você

⁷⁴ O jornal *Correio Católico* também é um jornal que circulava em Uberaba. Alguns artigos desse jornal foram coletados durante a minha pesquisa de Mestrado (GONÇALVES, 1993).

⁷⁵ Expressão que indica que o entrevistado era, ao mesmo tempo, aluno e professor.

passava pra ir pro outro piano que estava lá. Ou tinha lá na salinha um professor dando aula de violão, quer dizer, que era meio apertado e improvisado, com divisórias, essas coisas (Maria Helena, E1, p. 37).

O espaço físico de funcionamento do conservatório pontua as memórias. Lembranças de suas aprendizagens musicais aparecem entrelaçadas com os lugares, as ruas e as avenidas em que o conservatório funcionava. As disciplinas e os seus conteúdos eram recordados quando se lembravam das salas onde o conservatório estava localizado. Um exemplo aparece na fala de Maria Terezinha:

quando passei para o professor Frateschi [um dos diretores do conservatório], aí eu já fazia Harmonia, já estava mais entrosada. As primeiras aulas foram lá na Tenente Virmondes, onde era o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos... Foi lá... Depois foi na Afonso Pena, em frente o Banco do Brasil, um predinho... Depois eu acho que veio para Santos Dumont, esquina com a Cipriano naquele predinho também. Ali foi que eu fiz a parte de Harmonia, com o Professor Alberto [Frateschi]. Depois foi lá onde era a antiga CEMIG, onde hoje é um prédio, aquele terreno era de uns parentes... Ali foi a parte boa. A casa era muito grande, ali foram todas as matérias... Aí a gente tinha esse entrosamento bom, sabe, o coral ensaiava bastante. Depois eu casei e mudei e quando eu voltei já estava na Santos Dumont, no predinho também, e na Rádio Cultura, antiga... Onde é aquele estacionamento grande ali. E dali foi a construção do prédio que ele está até hoje, lá em cima na Afonso Pena (Maria Terezinha, E2, p. 23).

Esses espaços são tanto físicos quanto sociais. As pessoas e, no caso dessa pesquisa, também as práticas pedagógico-musicais são construídas e constituídas como tais em e pela relação com o espaço social no qual estão inseridas e o “espaço habitado [...] funciona como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social” (BOURDIEU, 1997, p. 160).

Essa localização do conservatório no centro da cidade, ter suas “salinhas” organizadas com divisórias simbolizam não só um lugar que o conservatório ocupa na cidade, mas também idéias e crenças sobre práticas pedagógico-musicais como, por exemplo, as aulas individuais de instrumento.

Quando Geralda menciona que o conservatório esteve desde, sua criação, localizado nos “domínios da D. Cora” (E1, p. 15) quer dizer que ela tinha sediado o conservatório em propriedades da família. Mas, citando Bourdieu (1997), “a capacidade de dominar o espaço físico demonstra uma apropriação tanto simbólica

quanto material (econômica) dos ‘lugares’” (p. 163).

Ainda segundo Bourdieu (1997), a ocupação do espaço físico depende do capital econômico e social dos agentes, que permite manter um movimento de aproximação e distanciamento das pessoas, sendo que “a proximidade do espaço físico permite que a proximidade no espaço social produza todos os seus efeitos facilitando ou favorecendo a acumulação de capital social” (p. 164).

8.1.4 Os alunos do Conservatório Musical de Uberlândia

Apesar da criação do conservatório estar cercada por uma efusão da imprensa local, ao que tudo indica, havia certa descrença em relação à continuidade ou não das atividades da escola. Alunos como Maria do Rosário, que estudava com o professor Alberto Frateschi, em Uberaba, decidiu ir estudar no conservatório “pela facilidade, porque não precisaria viajar” (E1, p. 6). Apesar da preocupação por ser “uma escola nova”, Maria do Rosário continuaria estudando com o professor Alberto Frateschi, o que, segundo ela, “não mudaria muita coisa” (Maria do Rosário, E1, p. 4).

Por ser uma escola particular, só estudava “quem tinha dinheiro para poder pagar a aula”, mas mesmo podendo pagar “não era assim tanta gente” (Leida, E1, p. 17) que estudava música. Quem estudava música no conservatório “era a alta sociedade” (Vanilda, E2, p. 23). Muitas vezes eram “famílias tradicionais que até não tinha muito dinheiro, mas era tradicional” (Beatriz, E1, p. 32). A maioria eram mulheres, “as meninhas da sociedade de Uberlândia”. Enquanto que os homens que estudavam eram funcionários de bancos considerados de uma “classe social mais pobre, mas não muito pobre” (Beatriz, E1, p. 32). Era uma “certa elite” que estudava no conservatório. A não ser que fosse uma pessoa “muito talentosa”, aí a D. Cora dava bolsas de estudo, então, “era questão de talento” (Geralda, E2, p. 12-13).

Estudava no conservatório também quem podia comprar o instrumento e muita gente que não tinha o instrumento estudava porque D. Cora deixava “estudar no Conservatório” (Maria A. Garcia, E1, p. 13). Outros alunos alugavam piano de outras casas para estudar.

O piano era um instrumento bastante procurado e, segundo Beatriz, os alunos de piano “desprezavam um pouco o acordeom, achavam que o pianista que era o

bom, porque tocava música clássica” (E1, p. 48). Estudava-se piano “porque era moda em uma certa classe social” e fazia parte de uma “formação que complementava a educação” (Geralda, E2, p. 13-14).

No início, os alunos que foram para o conservatório eram aqueles que já estudavam com D. Cora, com alguma de suas alunas mais adiantadas, ou que estudavam com outros professores particulares de música na cidade.

Algumas vantagens de ir para o conservatório eram veiculadas na cidade. E mesmo o círculo de relações da D. Cora também foi mobilizado para esse fim. Beatriz, que estudava com o professor Antônio Melo, conta que foi estudar no conservatório porque, além de seus pais serem amigos da D. Cora, a escola era mais acessível e oferecia mais atividades, além da possibilidade de “poder se formar” (E1, p. 3).

Diferentemente da aula particular de música, na qual o aluno tinha aula de instrumento e, algumas vezes, de teoria musical, no conservatório o aluno passava a ter aulas de várias disciplinas e a participar de várias atividades extracurriculares. Essas atividades possibilitavam que os alunos de música passassem a ter contatos com mais de um professor, além de colegas que estudavam vários instrumentos musicais.

Sobre sua ida para o conservatório, Vanilda relembra:

O meu Antônio [Melo], para mim, foi um diamante! Um diamante que me lapidou, que me estimulou! Quando eu falei que ia para o conservatório ele falou: - Ótimo, era isso que eu queria que você fizesse. Então, ele foi uma pessoa muito importante na minha vida, porque ele nunca tomou posse de mim. Ele falava: “- Você é uma das melhores alunas minhas”. Mas não me impediu de ir para o conservatório (Vanilda, E2, p. 13).

Ir para o conservatório estudar música implicava para Vanilda em seguir uma carreira, ou como músico ou como professor de música, já que “não queria ficar só dando aulas particulares”. Ela queria ampliar “seus horizontes” (Vanilda, E2, p. 8). Estudar no conservatório significava crescer na profissão, visto que outros alunos “queriam adquirir diploma” (Maria A. Garcia, E1, p. 22).

Corroborando o pensamento de Vasconcelos (2002, p. 56), de que os “conservatórios vieram dar resposta à necessidade de formação de músicos para os mercados da cultura, do lazer e da educação”, o Conservatório Musical de Uberlândia passa a certificar a profissionalização de músicos e professores de

música na cidade.

8.1.5 Os professores do Conservatório Musical de Uberlândia

Além da D. Cora e do professor Alberto Frateschi, faziam parte do primeiro grupo de professores do Conservatório Musical de Uberlândia algumas alunas da D. Cora que, assim que o conservatório foi criado, também passaram a dar aulas.

Com o objetivo de criar uma escola de música que oferecesse não só o ensino do piano e do canto, D. Cora também convidou para dar aulas músicos que tocavam na noite na cidade: Giancarlo Bevilacqua (acordeom), Michele Virno (violino) e Remy Couto (violão).

Depois da criação do conservatório, passa a ser veiculada na cidade a idéia de que para ser professor de música era preciso ter diploma e uma formação especializada e mais ampla para professores e músicos. Uma formação que os “habilitasse” ao exercício da profissão.

Como alguns desses músicos não tinham formação pedagógica, “eram músicos executantes com pouca experiência de magistério”, D. Cora diz que foi necessário

dar muita orientação e fazer muitos trabalhos para que eles aprendessem a montar uma prova, a corrigir provas, fazer os diários. No Conservatório o começo foi terrível! E tinha muitos professores praticamente leigos, completamente, no Conservatório. Então, era tão difícil amoldá-los até para preencher um diário, até pra fazer que assunto tinha sido dado naquela aula. Às vezes, eu tinha que ir ver para orientar pra eles saberem fazer. Depois foi melhorando porque eles começaram a estudar no próprio Conservatório e aí a gente começou a trabalhar com eles toda essa parte didática (D. Cora, E3, p. 2-3).

Apesar de não terem uma formação pedagógica para darem aulas, os professores eram músicos que tinham domínio de seus instrumentos. Se muitos professores particulares de música não tocavam os instrumentos que lecionavam, no conservatório isso não ocorria. O professor também era executante. Nesse sentido, Maria do Rosário recorda que “babava de ver” o seu professor tocar e que não teve “um professor particular naquela época como o seu do conservatório” (Maria do Rosário, E1, p. 8).

Por estar preocupada em “melhorar o nível dos professores” e mostrar o nível que “professores do conservatório deveriam atingir” (D. Cora, E3, p. 6, 4), D. Cora

começou a trazer professores de vários instrumentos e disciplinas para darem cursos em Uberlândia aos professores e alunos do conservatório. Por Uberlândia circulavam professores de música de renome nacional e internacional, dentre eles, Camargo Guarnieri, Isabel Mourão, Luis Melgaço, Sérgio Oliveira de Vasconcellos Corrêa que serão importantes para a organização e sustentação do projeto pedagógico-musical implementado.

Esses professores eram convidados para “introduzir alguma novidade, mais gosto pelo estudo ou uma metodologia mais moderna” no conservatório, e também para ministrarem cursos, realizarem recitais, palestras (D. Cora, E2, p. 14). Eles causavam uma movimentação na cidade na medida em que professores e alunos do conservatório eram mobilizados para participar nas atividades promovidas pelos professores visitantes.

As lembranças desses cursos com “professores de renome”, que vinham até a cidade, estão presentes na memória e são considerados como um aspecto importante na formação musical que tiveram no conservatório porque “davam qualidade ao curso” (Maria do Rosário, E1, p. 4). Os alunos e professores do conservatório passam a conviver e estudar com professores “bem qualificados” e de “alto nível” (Maria A. Garcia, E1, p. 5).

8.1.6 De aluno a professor

Ao longo de sua atuação como professora particular, D. Cora foi conseguindo trazer consigo alunos que endossaram suas idéias de ensino e aprendizagens musicais. Essas idéias foram sendo corroboradas por aqueles que a ajudavam a dar aulas e, assim, “diversos professores que estavam mais na frente eram, ao mesmo tempo, alunos e ensinavam os que estavam mais atrasados” (Maria Helena, E1, p. 4, 5).

Para conseguir levar adiante seu projeto de uma escola de música, D. Cora precisou contar com o apoio de seus alunos. Esses primeiros professores eram, em sua maioria moças, mulheres da sociedade local, e o trabalho de ser professora no conservatório era considerado “delicado, um trabalho artístico, e elas ganhavam o dinheiro delas porque não tinha muita oportunidade de emprego na cidade”. Além disso, “uma mocinha da sociedade não ia trabalhar em um banco, não ia ser recepcionista de consultório médico, de dentista” (D. Cora, E2, p. 19).

Havia o movimento da D. Cora no sentido de estar “capacitando” os professores para que pudessem dar aulas no conservatório. Esse passar de aluno a professor do conservatório era organizado e dirigido pela D. Cora. Maria Helena considera que essa transição de aluno para professor “foi muito bem orientada, já que a Cora explicava direitinho o que a gente precisava, os métodos que eram para ver”. Além do mais, as dúvidas que tinha “eu perguntava para ela e aí a gente foi pegando o jeito de dar aula” (Maria Helena, E1, p. 42).

Para Maria A. Garcia esse processo “foi tão gradativo que a gente nem percebeu”. E descreve:

Começou assim: a D. Cora fazia umas viagens. Então, quando ela ia viajar, e como eu era a aluna dela mais adiantada, aí ela pedia que eu a substituísse. E daí foi indo. E daí foi formando, foi aumentando o número de alunos, porque no começo era só a dona Cora que dava aula. Então, ela foi criando um quadro de professores (Maria A. Garcia, E1, p. 40).

Passar de aluno a professor foi um aspecto importante na sociabilidade pedagógico-musical interna do conservatório. De colegas alunas a colegas professoras foram se estabelecendo objetivos comuns em prol do ensino de música, o que possibilitou “a criação de uma amizade muito interessante” (Maria A. Garcia, E1, p. 8). De forma que as interações entre professores vão ser importantes para a sustentação do projeto pedagógico-musical do conservatório para a cidade

8.2 Produção pedagógico-musical

A produção pedagógico-musical no âmbito conservatório se dava em várias dimensões interativas: entre alunos/professores/direção da escola. Todas essas dimensões são essenciais para o estabelecimento da sociabilidade pedagógico-musical produzida nessa escola de música.

Mas, também há uma sociabilidade pedagógico-musical construída em torno das atividades musicais extracurriculares promovidas pelo conservatório, tanto dentro quanto fora dele. No centro dessas atividades pedagógico-musicais está a *performance* e a interpretação instrumental, que eram elementos fundamentais de ensino/aprendizagem no conservatório.

Pode-se dizer que o produto pedagógico-musical relacionado com os tipos de

práticas desenvolvidas no conservatório passa pelo que se aprende ao como se aprende e para que se aprende música. Uma produção pedagógico-musical que tem como base a formação individual do instrumentista, mas que também prima pela necessidade de interações, geralmente, estabelecidas fora da aula de música.

8.2.1 O que era estudar no conservatório?

Estudar no conservatório representava fazer parte de um determinado círculo na cidade, composto por pessoas que estudavam música, que freqüentavam e participavam das apresentações musicais na cidade, promovidas ou não pela instituição.

O aluno do conservatório “era muito valorizado” (Beatriz, E1, p. 28), já que se apresentava no Uberlândia Clube e em rádios da cidade (Beatriz, E1, p. 18). Estudar no conservatório fazia com que o aluno fosse visto como sendo “uma pessoa de família” ou “fulana é rica, fulana tem isso, ela estuda no Conservatório” (Maria Helena, E1, p. 2).

Se, por um lado, havia uma projeção do aluno no cenário musical local, por outro lado, estudar no conservatório significava a possibilidade de que estudantes de música se profissionalizassem como músicos e professores. Maria A. Garcia diz que estudar no conservatório “foi tudo” e que a “música sempre foi a única profissão” que teve (E1, p. 23-24). Já para Maria do Rosário estudar no conservatório representava “ter bons professores” e se formar (E1, p. 6).

Ao se sentirem reconhecidos na cidade, os alunos e professores que foram sendo agregados ao projeto pedagógico-musical de D. Cora também foram dando suporte e apoio ao projeto dessa escola de música na cidade e, por sua vez, também passaram a ser divulgadores da escola.

Estudar no conservatório era também estar em contato com um número maior de alunos que tocavam seus instrumentos. Portanto, havia uma variedade maior de instrumentos, de conjuntos musicais, fazendo com que as apresentações que aconteciam na cidade, como os recitais de piano, de acordeom e dos conjuntos de acordeom, passassem, inclusive, a dividir o palco com outros instrumentos.

8.2.2 Convivências no Conservatório Musical de Uberlândia

No âmbito do conservatório, alunos e professores de música passam a

conviver não só com seus respectivos alunos e colegas, mas convivem em um mesmo espaço também com outros professores e outros colegas que também estudavam música.

No conservatório, como o aluno cursava não só a aula de instrumento, mas também outras disciplinas do currículo, ele também tinha outros professores. Pelos depoimentos é possível ver que nem sempre havia proximidade entre professores e alunos, principalmente, uma proximidade fora da aula de música. Para Beatriz, “o professor era o bom, era considerado o rei lá em cima”. Os alunos “tinham o maior respeito”, porém não tinham “nada de relacionamento, além disso” (E1, p. 43).

Segundo Maria Terezinha, havia poucos contatos entre ela e seu professor, pois “não tinha nenhuma afinidade” (E2, p. 17). Maria do Rosário também menciona o pouco contato com o professor fora da aula de música, que “tentava ser simpático, vinha aqui correndo, de trem [de ferro], muitos alunos, muito corrido, um programa muito extenso”. Conta que ele “não se preocupava muito com apresentações, a preocupação maior era em dar aula” (Maria do Rosário, E1, p. 5).

Se entre os alunos e professores havia pouca aproximação, entre os próprios alunos também nem sempre acontecia uma convivência mais próxima. Pode-se dizer que uma interação maior entre os alunos acontecia quando havia apresentações, e que, segundo Beatriz, só saíam juntos “quando iam tocar” e que as amizades que tinha era “tudo com colega de escola, de gente que ia nas festinhas de 15 anos uma da outra. No conservatório não era assim” (E1, p. 44-45).

Maria do Rosário também diz que “era isolada”, já que “tinha aulas com o seu professor aos sábados, ia muito pouco durante a semana no conservatório” (E1, p. 5).

Entre os professores é possível ver que há uma interação mais próxima. Passam a estabelecer vários tipos de relações e em vários momentos com outros colegas professores. Relações permeadas por crenças e práticas pedagógico-musicais em comum e, outras vezes, relações de amizade mantidas tanto dentro quanto fora do conservatório.

Momentos de encontros entre os professores eram promovidos pela D. Cora e pelos próprios professores. Essas reuniões poderiam tanto ser momentos ditos de confraternização entre os professores, quanto momentos para se “falar sobre determinados assuntos, para olhar determinados alunos, para ver a marcha das coisas”. Discutia-se “o que cada professor estava dando, o que o professor estava

achando dos alunos, se o professor tava dando conta de dar aula” (Maria Helena, E1, p. 42-43).

Esses encontros eram as chamadas reuniões pedagógicas, quando D. Cora orientava os professores sobre “como dar aula, como exigir, como corrigir, e todos os lembretes que a gente tinha que fazer com os alunos dos alargando, retardando e fazendo piano e forte e contar os tempos”. Era também abordado “o que um professor tem que cuidar do aluno para ele ter uma boa orientação” (D. Cora, E3, p. 2).

Se havia encontros promovidos para a discussão do trabalho realizado no e pelo conservatório, os professores também interagiam fora do ambiente do conservatório. Eram momentos como aniversários, “tudo isso era para o nosso próprio prazer, pelo prazer de estarmos juntos. E também mostrar o que estava estudando, o que estava sendo feito no trabalho de cada um” (Maria A. Garcia, E1, p. 28).

As lembranças dos entrevistados salientam a amizade entre os professores, o que os tornava “como uma família”. Maria A. Garcia acredita que talvez isso seja “porque todas as que estudavam tornaram-se professoras” (E1, p. 6-7). É possível que conflitos, ainda que velados, existissem, mas que, talvez, por estarem embotados pelo tempo, as lembranças teimam em evidenciar e trazer à tona somente os bons momentos e as coisas boas.

Os professores se diferenciavam entre si no conservatório e, essa diferenciação se dava, principalmente, devido ao aluno. O aluno que tocava bem não só se sobressaía dentro do conservatório, mas também destacava o seu professor. Os alunos que tocavam bem era o que mostrava o trabalho do professor. Muitas vezes o prestígio do professor era confirmado quando D. Cora, na distribuição dos alunos, depois de matriculados, dava “preferência para um professor”. E, se dava “tal aluno para aquele outro professor” isso poderia provocar “uma certa rivalidade” (Maria Helena, E1, p. 39).

Bozon (2000) menciona que “ao se construir um espaço das associações de música quase que automaticamente se é conduzido a desenhar um sistema *hierárquico*. Percebe-se, aliás, que a hierarquia na legitimidade das práticas musicais recorta muito amplamente uma hierarquia social” (p. 170).

Há, sem dúvida, no conservatório um espaço hierarquizado ocupado por professores que tinham os “melhores alunos” e alunos que conseguiam tocar os

“programas mais difíceis”. Ambos, professores e alunos, que sobressaíam na escola ocupavam lugar diferenciados dentro do conservatório.

Para D. Cora essa convivência entre os professores do conservatório, de um modo geral, “era muito boa”. No entanto, diz que “aqueles professores menos preparados ficavam muito tímidos diante dos que já tinham mais preparo, que já tocavam mais, que já tinham tido outros professores, às vezes fora do Conservatório e vieram para o conservatório para concluir o curso” (E3, p. 3).

8.2.3 Como se aprendia e se ensinava música no conservatório?

No Conservatório Musical de Uberlândia, o princípio era que não bastava estudar o instrumento e teoria musical, tocar e ler música, era necessário também cursar um conjunto de disciplinas curriculares. Depois de cumpridas essas disciplinas, o aluno recebia sua certificação: o diploma de músico ou professor de música. A idéia era de que o conhecimento musical não podia ficar restrito à “destreza técnica no instrumento”.

Essas idéias sobre ensinar música e sobre educação musical também eram divulgadas nos jornais e nas rádios locais. Mencionava-se que era importante que “pais e alguns mestres entendam em que consiste a verdadeira educação musical achando que tanto faz instrução, como educação. Tanto faz aprender piano como aprender música, não distinguem meio e fim, confundindo tudo” (O Repórter⁷⁶, 24/02/1958).

Quando menciona a “confusão entre instrução e educação”, a referência está em que, muitas vezes, o ensino de música se detinha a “ensinar o instrumento destituído de um contexto”, de uma aprendizagem musical mais ampla que abordasse também conhecimentos teórico-musicais. Sob esse ponto de vista, o conservatório preconizava que

tôda educação instrumental deveria ser completada por uma educação musical. Assim, o número dos atletas do teclado, como muita vocação de artista do piano, não ficaria aí pela estrada, sem poder escalar alturas. É um êrro, diz o mestre [Edgar Willems], cultivar somente a técnica. A música é uma arte, antes de ser outra qualquer coisa, e como arte ela transcende os meios técnicos. Outro êrro é, ainda pensar que a musicalidade depende da técnica. A

⁷⁶ Referência diferenciada, pois existem dois artigos de jornais no mesmo jornal, dia e data.

chave da musicalidade está na audição interior. Sem isto, o pobre piano irá "tocando", apenas tocando... (O RepórterB, 24/02/1958).

Para que o ensino de música estivesse de acordo com essas idéias, a grade curricular estava organizada em disciplinas como: Teoria Musical e Solfejo, Canto Coral, Harmonia, História da Música, dentre outras.

Dentre essas disciplinas, Teoria Musical e Solfejo tinha, em seu bojo, não só conteúdos de teoria musical, mas também focalizavam elementos auditivos que “educassem o ouvido” mediante o uso de ditados e solfejos. Assim, as capacidades de leitura e escrita musical, de entoar melodias a partir da partitura (solfejos) e escrever sons ouvidos (ditado) eram habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos. O ditado musical, “naquela época era para que o aluno pegasse o ritmo [...] e que na hora de tocar a partitura do instrumento já ficava mais fácil” (Maria Helena, E1, p. 18).

Apesar da necessidade de se cursar um rol de disciplinas curriculares, no conservatório havia a ênfase no ensino do instrumento com características de ensino/aprendizagem que se dá de forma quase individual. No entanto, existia também a prática de conjunto, na qual a aprendizagem se dá entre mais de um aluno, tocando mais de um instrumento ou não. Se o conservatório enquanto escola de música possibilitava uma sociabilidade pedagógico-musical tanto coletiva quanto individual, os interesses e possibilidades de ensinar/aprender música, bem como suas práticas pedagógico-musicais também ampliam, pois a aprendizagem musical não se dá somente nas aulas, mas também nas atividades musicais extracurriculares por meio de cursos, palestras, apresentações musicais.

8.2.3.1 Programas e repertório

Um dos aspectos importantes relacionados com o ensinar e aprender música no Conservatório Musical de Uberlândia refere-se à adoção de programas específicos para o instrumento. Desde que começou a dar aulas particulares de música em Uberlândia, D. Cora quis implementar programas para as aulas de canto e piano. Conta que quando chegou à cidade “trouxe o programa do Conservatório Musical e Dramático de São Paulo” e insistia com os professores:

tem que dar esse autor aqui: João Sebastião Bach, tais e tais livros, e se dá em tal e tal época... E aí eu comecei a orientar os professores que [...] lecionaram comigo no conservatório, depois de formadas. Eu fui tentando fazer uma modificação na pedagogia do piano, nos métodos, nos tipos de livros, no que tinha que trabalhar (D. Cora, E1, p. 5-6).

Esses programas⁷⁷ consistiam em um rol de exercícios técnicos que deveriam ser cumpridos, tais como os respectivos aos instrumentos, subdivididos em níveis de dificuldades para cada ano do curso de instrumento; compositores importantes para o instrumento; bem como peças canônicas ou não, de vários compositores, para o instrumento. O cumprimento desse programa implicava no tipo de avaliação pela qual o aluno passava, envolvia aprovação ou reprovação naquele ano.

Os programas têm uma função muito importante na produção da prática músico-pedagógica dentro do conservatório enquanto escola de música. Se o repertório era “popular ou erudito” variava de instrumento para instrumento, mas a grande ênfase dos instrumentos estava no “repertório erudito”.

Na aula de piano tocava-se “mais músicas clássicas”, sendo que não se podia “tocar muito música popular” (Regina, E1, p. 2). Além dessas músicas também eram tocados os exercícios obrigatórios dos métodos. Se esse tipo de música era enfatizado nas aulas de piano, no acordeom tocava-se muito “chorinho, tocava baião e tocava música americana, aqueles fox... [...] valsa, tango” (Beatriz, E1, p. 48).

Regina fala sobre os métodos que se estudava na aula de piano, bem como sobre o repertório estudado:

Era só mais a música clássica. Tinha os métodos já com as musiquinhas. Até mesmo aquelas de início eram aquelas musiquinhas clássicas. Eu não sei se você tem conhecimento de muito tempo atrás como que eram as partituras: eram trechinhos de música clássica... pequenininho. A gente estudava aquilo ali. [...] Não eram aquelas melodias bonitas, era só exercício com o dedo... Era mesmo exercício... Eu acho que era mais motor. Ou, então, para a gente ler a partitura. Então, não tinha aquela melodia bonitinha (Regina, E1, p. 2-3).

No ensino de acordeom Maria A. Garcia referiu-se a um professor que teria “revolucionado o ensino do acordeom” ao incluir obras e partituras do repertório pianístico adaptadas para esse instrumento. Assim, o repertório do acordeom

⁷⁷ No caso dos conservatórios estaduais mineiros, criados no início da década de 1950, os programas de piano e de violino foram regulamentados no Decreto 3.870, de 08 de setembro de 1952 (GONÇALVES, 1993).

passou a se constituir de “obras muito clássicas, o que quase não se tocava no acordeom” (Maria A. Garcia, E1, p. 16). Para Maria A. Garcia, esse professor desenvolveu “o gosto nos alunos para tocar coisas mais finas, mais clássicas” (Maria A. Garcia, E1, p. 16).

Se a escolha do repertório pode distinguir um aluno de outro, um tipo de ensinar e aprender música do outro, também pode ser um motivo de conflito entre professor e aluno, entre escola e aluno. Miracema conta que saiu do conservatório porque “queria tocar música”. Ela explica:

Eu não queria tocar exercício. Aí eu pegava as músicas e tirava. Eu lia a música, tocava, memorizava e depois não olhava mais. Eu tirei a *Valsa* de Duran, eu peguei a *Valsa* de Duran eu estava no 2º ano, e a *Valsa* de Duran era do 4º ano. Eu consegui tocar a música, fui tirando, fui tirando devagar e decorei. Pronto! (Miracema, E1, p. 7-8).

O repertório não é só um aspecto importante na prática pedagógico-musical, mas também tem um papel fundamental no processo de ensinar/aprender música. O repertório escolhido pode simbolizar um tipo de conhecimento musical (“difícil ou fácil”, “erudito e popular”) que, por sua vez, distingue quem executa esse ou aquele repertório.

Era necessário cumprir o programa determinado, no entanto, quanto mais o repertório fosse considerado difícil tecnicamente e interpretativamente, ele fazia com que o aluno se sobressaísse como sendo um bom instrumentista no conservatório. Portanto, um repertório com níveis de dificuldades considerados altos era um elemento de distinção do aluno perante professores e colegas no conservatório e na cidade.

8.2.3.2 A aula de música individual

Mesmo tendo várias disciplinas no currículo a ênfase do ensino/aprendizagem musical no conservatório estava no instrumento. As aulas ministradas eram realizadas, geralmente, de forma individual. Nessas aulas havia a interação direta entre aluno/professor na preparação do programa do instrumento.

Dentre os vários âmbitos de interação existentes no conservatório, que promovem a sociabilidade pedagógico-musical, pode-se dizer que a aula de instrumento é aquela que apresenta possibilidades de uma interação mais próxima. Mas, nem sempre isso ocorria, porque os laços estabelecidos na aula de música não

eram alimentados por interações estabelecidas fora do momento da aula.

Maria Helena deu aulas no conservatório logo que foi criado, mas, além de deixar de dar aulas, também não terminou o seu curso de piano no conservatório. Ela descreveu, assim, sua aula de piano:

A gente sentava no banquinho do lado e... o aluno no banco e a gente com a caderneta anotando o nome dos métodos e os exercícios que era pra fazer. Explicava e o aluno vinha e tocava. Então, a gente punha, por exemplo, o Czerny. Aí pegava, vamos supor o exercício terceiro... Aí se não desse tempo, como eram muitos métodos, às vezes, a gente dividia numa aula um método e noutra aula outro método. [...] Por exemplo, as músicas ficavam junto com um determinado método e os outros métodos para cada aula. E quando aquele não vinha preparado direito a gente escrevia que não estava bem, que era pra estudar tal parte e reforçar isso, reforçar aquilo, tudo escrito. Eu acho que isso era facilitar demais para o aluno: estudar isso, estudar aquilo, estudar aquilo, não é assim. Vai fazer a prova e pronto, não é? Então a gente ia marcando. Às vezes, quando estava errado, a gente observava, sentava, às vezes, colocava um pouquinho junto quando era alguma uma coisa mais... uma música mais simples. Ou, então, ficava repetindo e marcando, olhando, repetindo e marcando o tempo certo porque, por exemplo, as semicolcheias eram muito rápidas e o aluno sempre tinha dificuldade em interpretar a semicolcheia. Porque como eu falei, semibreve, quatro tempos, é a mínima dois tempos, a semínima um, aí na hora que chega na colcheia já começa, num tempo só, que a gente toca uma nota só, toca duas, quatro. Muitas vezes o aluno não queria ler a partitura, ele decorava. Nossa, era difícil! Mas, para o aluno que tinha dificuldade a gente explicava, fazia, repetia aquilo. Era assim que eram dadas as aulas (Maria Helena, E1, p. 24).

A partir dessa descrição, alguns aspectos podem ser destacados: o caráter individualizado da aula de instrumento, a organização dos programas com seus “métodos, exercícios e peças”, ênfase na leitura musical e no estudo do instrumento baseado na repetição. O estudo realizado mediante a repetição até que a música estivesse “pronta” era uma forma de estudar o instrumento. Como professora de piano, Maria Helena conta que ficava repetindo: “- Não. Não é assim, de novo. De novo! Aliás, é assim que a gente faz, não é? Não é fácil! De novo” (E1, p. 25).

A interação professor/aluno na aula individual (ver Figuras 27 e 28) de instrumento estava voltada para a preparação do programa e do repertório. A idéia que movia essa relação era da execução e interpretação musicais. O foco estava no objeto musical e em sua interpretação, que pode ser considerado o elemento central em torno do qual os conservatórios “se pensam, se organizam e estruturam sua formação” (VASCONCELOS, 2002, p. 63).

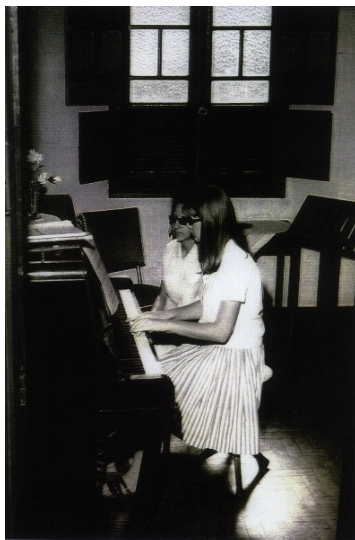


Figura 27 – Sala Lia Salgado para aulas individuais de piano. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).



Figura 28 – Sala Verdi para aulas individuais de acordeom. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).

3.3 A aula de música coletiva

Apesar do foco do ensino/aprendizagem de música no conservatório estar na aula individual de instrumento, havia momentos de aulas coletivas que ia em duas direções: uma voltada para a *performance* vocal e instrumental em conjunto e a outra para aulas coletivas das disciplinas.

Disciplinas ligadas à prática e a *performance* instrumental, Música de Câmara e Canto Coral, eram ministradas coletivamente. Caracterizavam-se por reunir, ao mesmo tempo, alunos em vários níveis de desenvolvimento musical. Já as disciplinas ministradas coletivamente eram: Teoria Musical e Solfejo, Harmonia, História da Música, dentre outras.

As disciplinas voltadas para a *performance* coletiva primavam por organizar grupos musicais e, dentre esses grupos, estavam os conjuntos de acordeom que tinham atuação intensa em apresentações na cidade (ver Figura 29). O trabalho coletivo realizado com os alunos de piano acontecia mediante a execução de um repertório a quatro mãos, a dois pianos, além de duetos entre piano, violino e canto. Pequenos grupos de música de câmara eram formados para os recitais realizados em vários espaços da cidade.



Figura 29 – Apresentação musical dos alunos do Curso de Acordeom do Conservatório Musical de Uberlândia na Rádio local, em 1960. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).

As aulas de Canto Coral eram freqüentadas e cursadas pela comunidade escolar. O Canto Coral era uma atividade tanto curricular quanto extracurricular. Os alunos que participavam dessa disciplina representavam o conservatório em festivais, concursos, e também faziam muitas apresentações na cidade.

Maria Helena, que também era professora de Teoria Musical e Solfejo, descreve uma de suas aulas:

Tinha a aula que era só de ditado musical e solfejo, metade da aula era ditado musical, eu dava no piano. Eu ficava de costas para os alunos primeiro, dava pouquinho assim. Por exemplo, assim: no primeiro ano, vamos pegar uma turma do primeiro ano. Então eu falava: - Olha prestem bem atenção que eu vou tocar, por exemplo, dó ou sol. Então, eu tocava dó-ré-mi-fá-sol para facilitar o ouvido. Tocava uma vez, duas vezes, três vezes. A gente dava diversas aulas assim: explicando para eles irem educando o ouvido. Depois passava de dó a dó, pra depois entrar também nos sustenidos, nos bemóis, mas isso é mais pra frente. Mas, assim... no primeiro ano, então pegava de dó a dó, por exemplo, vamos supor... até eles familiarizarem. [...] Eu não me lembro o tempo, quantas vezes eu repetia a nota não, nem quando quantas vezes eu repetia a batida do compasso. [...] Aí falava, então: - Bom, agora vocês vão pegar, nós vamos bater os compassos. E batia. Por exemplo: dava a nota dó. Então, eu tocava a nota dó e ficava esperando a ré... e batia... Que conclusão que eles chegavam? Semibreve. Aí então mais... aí partia o compasso. Aí outra vez. Outras notas, por exemplo, o dó, ré, mi e fá, então, tocava. Aí eu tocava, assim, por exemplo: dava as primeiras notas, como eu já te falei, depois batia [batendo com as mãos], ia tocando dó, ré, mi e fá. Quê que era isso? Semínima! Agora, depois que pegava o jeito a gente dava todas as notas porque os ditados não eram longos. No máximo dois pentagramas, dependendo do caderno, do aluno. Mais prá frente sim. Mas tinha o aluno que tinha dificuldade. Não pegava o som da nota. Eu falava: - Gente, está cantando! A nota está cantando nome dela. Ela falou eu sou mi, eu sou ré. Mas, tinha aluno que não pegava e que não iam bem no ditado. Agora o solfejo, já passava um solfejo maior, o sistema era o mesmo do ditado (Maria Helena, E1, p. 16-17; 19-20).

Observando a Figura 30, que retrata uma aula de teoria, e tendo em vista

esses relatos, pode-se afirmar que, apesar de serem coletivas, as aulas de Teoria Musical e Solfejo eram eminentemente focalizadas na realização individual. Era necessário que o aluno conseguisse ler, solfejar, escrever o ditado de forma que fosse “educando o ouvido” (Maria Helena, E1, p.17).



Figura 30 – Sala Carlos Gomes para aulas coletivas. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).

Conteúdos abordados nessas disciplinas ditas teóricas tinham como objetivo fazer com que a produção musical instrumental se concretizasse com mais efetividade. Ler música, tocar o instrumento, ser capaz de entoar uma partitura sem ouvi-la antes ou escrever a partitura de sons rítmicos e

melódicos sem tê-los visto e lido antes, eram objetivos importantes da prática pedagógico-musical voltada para o ensino/aprendizagem do instrumento.

8.2.3.4 Atividades musicais extracurriculares

As atividades extracurriculares promovidas pelo conservatório eram tidas também como um elemento importante, tanto para o desenvolvimento musical dos alunos quanto para o próprio projeto pedagógico-musical da escola. Pensava-se que o músico tinha que se apresentar em público e que estar diante do público fazia parte também de sua formação musical.

As atividades extracurriculares tanto faziam parte do processo de produção pedagógico-musical quanto eram uma forma de divulgação desse produto na cidade.

Dentre essas atividades extracurriculares estava o programa *Serões de Arte*, veiculado pela Rádio Educadora de Uberlândia. Na descrição do jornal o *Correio de Uberlândia*, era um “programa cultural (mas cultural de verdade) com alto gabarito, apresentando música erudita, canto coral, solos individuais em piano, violino e acordeom, palestras educativas e muito mais” (Correio de Uberlândia, 28/02/1961).

No dia 26 de novembro de 1958, o locutor da rádio iniciou assim o programa:

Serão de Arte: um desfile de manifestações culturais e artísticas, a cargo do Conservatório Musical de Uberlândia que é

dirigido pela prof. Cora Pavan Capparelli. O programa de hoje nos oferecerá momentos de encantamento e graça com a apresentação em primeiro lugar de uma série de canções infantis, interpretadas pelas crianças do curso preliminar, o jardim de infância do nosso Conservatório. Essas guriazinhas felizes expandem sua vitalidade e educam suas mentes num ambiente sadio, onde a cultura musical vai disciplinando e proporcionando-lhe cada vez mais alegria (Acervo da D. Cora, Programa de rádio, 26/11/1958).

Esses programas de rádio eram momentos nos quais as idéias sobre música e sobre ensinar/aprender música também eram disseminadas na cidade. No *Serão de Arte* de 24 de setembro de 1958 mencionava-se:

Hoje, à guisa de estímulo ou sob o pretêxto de uma ligeira amostra do trabalho intenso que desenvolve em favor da pura arte, dentro das paredes do Conservatório Musical de Uberlândia, o programa a ser executado contará com a colaboração de alunos principiantes. A música é elemento essencialmente aproximador das almas. Não há quem não se quede perante a serenidade dos corais de Bach ou sob a influência nervosa dos compassos da música de jazz, do be-bop ou do rock-and-roll não deixa de extasiar-se quando colocado em contato com a verdadeira música, aquela que fala à alma da gente, com a voz comunicativa da arte e da sublimação. Fazer música é educar o espírito e coordenar os sentimentos. A música em conjunto é mais educativa. Vamos ouvir agora... (Acervo da D. Cora, Programa de rádio, 24/09/1958).

Nos *Serões de Arte*, D. Cora, muitas vezes, fazia locução, escrevia os textos, tocava e acompanhava outros instrumentistas. Sobre a escolha de quem participaria D. Cora revela:

Falava para as professoras: - Você tem uma aluna boa, com uma peça boa, um aluno bom de canto que esteja com uma peça boa? [...] A gente colocava declamação, canto, piano, instrumento de sopro. Também aqui teve uns tempos que tinha a Lira Feminina que o professor Antônio Mello é que dirigia, a gente levava a Lira Feminina também, então fazíamos um programa variadíssimo. Mas era muito apurado ver o que é que ia ser apresentado e ia ficar ouvindo até ficar bom... mesmo pra apresentar naquela semana (D. Cora, E3, p. 9-13).

Além de parecer estar clara a função de ensinar música, esses programas não deixavam de ter em vista a divulgação do conservatório, que era uma escola particular que sobrevivia das mensalidades.

Participar das apresentações nos auditórios das rádios ou em outros salões da cidade exigia dos alunos horas de estudo, de ensaios e do acompanhamento e orientação dos professores. Participar dessas apresentações “fazia com que a gente

fosse para frente. A D. Cora estimulava a gente porque quando se é mais nova não gosta muito de se apresentar. Mas aí, ela pegava a gente e obrigava, tocava a gente para frente. Ela fazia eu cantar de todo o jeito” (Maria A. Garcia, E1, p. 11).

Maria A. Garcia diz que “mesmo sem gostar de cantar em público” ela ia: “Tudo o que a dona Cora marcava eu ia, eu participava. [...] Agora, quando se tratava dos conjuntos de acordeom, isso já não era difícil. Eu gostava muito” (E1, p. 28-29). Se havia alguns alunos que não gostavam de participar das atividades ditas extracurriculares do conservatório, Beatriz, ao contrário, conta que se “ficava orgulhosa de estar participando daquele coral. A gente tinha orgulho” (E1, p. 40).

Essas várias atividades musicais extracurriculares realizadas no e pelo conservatório também estavam voltadas para a *performance* instrumental. Organizadas de forma individual e/ou coletiva essas atividades extracurriculares têm uma função importante na sociabilidade pedagógico-musical estabelecida pelo Conservatório Musical de Uberlândia na época.

Importante na medida em que as atividades extracurriculares mobilizavam as várias instâncias interativas do conservatório, alunos/professores/direção da escola, fora da aula de música propriamente dita. Eram momentos em que, apesar da ênfase na aula e no estudo individual do instrumento, havia interações envolvendo alunos de níveis diferentes cantando ou tocando, além de possibilitar que alunos tocassem juntos um repertório para música de câmara (piano a quatro mãos, a dois pianos, piano e violino, conjunto de acordeons, dentre outros).

8.2.3.5 Os ensaios

Os ensaios eram momentos de encontro e de ensino/aprendizagem musical e estavam associados à preparação do repertório para as apresentações musicais realizadas, tanto nas dependências do conservatório quanto em outros salões e rádios da cidade. Quanto se tratava das apresentações de instrumentos solistas estudava-se individualmente, de forma isolada, em casa ou com professor durante as aulas. Isso ocorria “até chegar em um ponto de estar bom” (Maria Helena, E1, p. 49). Quando estava chegando perto das apresentações, aí começavam os ensaios.

Os ensaios para a preparação do repertório eram intensificados à medida que as apresentações eram marcadas. O conservatório conseguia organizar grupos instrumentais e vocais envolvidos nesses objetivos, uma vez que “os alunos tinham muito prazer nisso” (Beatriz, E1, p. 38).

As aulas funcionavam como momentos de ensaios, mas havia muitos ensaios extras. Os alunos de piano ensaiavam o repertório a quatro mãos e/ou a dois pianos. Sobre essa preparação Maria Helena conta:

Primeiro a gente estudava. Vamos supor que fosse música só... só a pessoa. Aí estudava, estudava, ela [D. Cora] olhava, acompanhava tudo que estava fazendo, o que estava certo, o que tava errado, a maneira de tocar, maneira de sentir a música, ela olhava aquilo tudo. Quando era a quatro mãos, cada um estudava a quatro mãos, as suas partes, né? Aí, depois, juntava as pessoas, as duas pessoas pra tocar. Ai a gente começava a estudar, ela marcava o trecho que era pra gente estudar e tudo mais. [...] Eu achava ótimo, porque é muito bom a gente tocar junto com outra pessoa porque a gente tem estímulo. E de preparar para entrar na hora certa pra não dar fiasco, pra não deixar a outra também na mão e tudo mais, aquelas coisas. E depois ela acompanhava tudo e olhava tudo (Maria Helena, E1, p. 40).

Pode-se dizer que, para as pianistas, os ensaios, bem como um repertório que possibilitasse *performance* em conjunto, eram muito importantes, já que se trabalhava muito um repertório solista. Geralmente, as horas de estudo e o momento do enfrentamento do público se tornavam momentos de estímulo, de sustentação e de aprendizagem mútua.

Os ensaios, além de serem momentos de preparação dos alunos para a realização das atividades extracurriculares, eram também momentos em que os alunos conviviam fora do seu horário de aula com seus professores e com outros colegas, já que a aula era, geralmente, individual. Quando Beatriz diz que “vivía dentro do conservatório” (E1, p. 39) é possível vislumbrar que havia uma aproximação entre professores e alunos no âmbito e espaço do Conservatório Musical de Uberlândia na organização e preparação dessas atividades.

8.2.3.6 Tocar por partitura e tocar de ouvido

Ler música e tocar o instrumento “por música”, isto é, “por partitura” era um dos focos da prática pedagógico-musical do conservatório. Ler música, ler partituras era símbolo da erudição de uma formação musical acurada. Não se podia tocar de ouvido e isso é lembrado pelos alunos de música do conservatório à época. Miracema (E1, p. 7) relata que “era importante olhar a partitura”, só que não conseguia fazer isso, como detalha:

A professora brigava comigo porque eu não conseguia. A minha professora do conservatório não dava conta de mim, por que? Porque eu lia o exercício uma vez e quando eu ia tocar para ela eu tocava de cor, de ouvido. Eu escutava o exercício, eu tirava o exercício, eu escutava, gravava, e tocava. E ela falava assim: - Está errado. - Não está, eu tirei de lá [mostrando a partitura, risadas]. - Você não está olhando a música. E eu: - Estou. [...] (Miracema, E1, p. 24).

Miracema acredita que não se deu bem no conservatório justamente porque “tinha ouvido” e explica: “eu não consigo olhar para as partituras, eu decoro. Eu decoro por ouvido, então, eu toco. Se eu tirasse, por exemplo..., se eu tocasse alguma nota fora eu gravava aquilo, eu não olhava no exercício. Eu tocava sem olhar... e não podia” (E1, p. 7).

Esse era um conflito comum entre professores e alunos de instrumentos nessa época. Era “tão importante ler música” que quando os alunos memorizavam uma obra musical, ou tocavam sem olhar a partitura, isso era considerado uma fuga da leitura musical. A leitura musical era considerada um elemento de certificação do ensino e da aprendizagem musical.

Tocar ou não de ouvido são duas formas diferentes de aprender/ensinar música. Essas formas distinguem os músicos entre si. Se, por um lado, tocar de ouvido não era considerado bom para o músico, por outro lado, quem tocava de ouvido era tido como talentoso porque essa aprendizagem, geralmente, abdicava daquela relação professor/aluno existente no conservatório.

Essas diferenciações aparecem na fala da D. Cora quando diz

Hoje eu toco muito mais de ouvido porque parece que eu falo comigo assim, toca, você pode tocar, você tem direito de tocar. Mas, durante anos eu não tinha o direito de tocar. [...] Hoje eu toco, mas de uns tempos atrás, eu não tinha coragem de jeito nenhum, porque eu tinha medo, eu tinha ainda aquela limitação! (D. Cora, E3, p. 46).

“Tocar de ouvido” não era permitido, ao mesmo tempo em que tocar dessa forma indicava talento musical para as pessoas. Se, por um lado, quem tocava de ouvido não era considerado músico, por outro lado era tido como talentoso porque mesmo “sem ter professor” aprendia música. O relato de D. Cora mostra essa diferenciação dos alunos por esses dois jeitos de aprender música.

muita gente acha que quem toca música de ouvido e toca tudo de ouvido, senta em qualquer instrumento, violão ou saxofone ou flauta ou piano e toca de ouvido, que esse que é o bom. Eu já sofri muitas

humilhações por que eu não toco de ouvido. Frequentemente a gente ganha uma alfinetada por que não toca de ouvido. Então são esses dois lados. Ou você valoriza aquela pessoa que estudou, trabalhou, trabalhou arduamente pra aprender a tocar e toca, ou aquele que não precisou estudar nada e toca, então tem essas duas opiniões diversas. Então, se um tem esse dom de tocar espontaneamente, outro precisa trabalhar tanto pra poder aprender (D. Cora, E3, p. 44-45).

8.3 Divulgação e difusão pedagógico-musical

8.3.1 Estabelecendo redes de sociabilidade

Desde que foi criado, o conservatório procurou divulgar na cidade sua produção, bem como difundir e disseminar suas idéias e práticas pedagógico-musicais.

Para atingir esses objetivos, D. Cora, como diretora do conservatório, vai atuar em várias frentes. Uma dessas frentes foi criar uma escola que fosse autorizada a funcionar e que fornecesse diploma aos alunos. Em outra frente foi buscar o apoio para o ensino ministrado no conservatório conseguindo a adesão de músicos e professores de música, renomados na região e no Brasil, já que a maioria do corpo docente não era diplomada e tinha pouca experiência pedagógica.

Também usou, para difundir suas idéias e práticas pedagógico-musicais, as mídias locais, como jornais e rádios, com o objetivo de tornar o conservatório conhecido e reconhecido na cidade, inclusive, colocando anúncios nos jornais (ver Figura 31). Nos jornais são publicadas as atividades realizadas pelo conservatório: apresentações, viagens, concertos beneficentes. Já as rádios, além de serem mais um palco para as apresentações musicais, também eram um veículo de difusão das idéias pedagógico-musicais do conservatório, bem como ajudavam o



Figura 31 – Anúncio: Conservatório Musical de Uberlândia. Correio de Uberlândia, 22/02/1958. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia).

conservatório na formação de platéias.

Sobre as apresentações nas rádios, D. Cora diz que eram realizadas

durante todo o decorrer do ano letivo na Rádio Educadora de Uberlândia, na Rádio Difusora de Uberlândia. Tanto o diretor da Rádio Difusora, que era o Geraldo Mota Batista, quanto o diretor da Rádio Educadora, que era o senhor Moacir Lopes de Carvalho, ambos abriram mão dos horários, não pediram patrocínio, e nós fazíamos audições, porque havia piano em todas as duas estações de rádio e havia auditórios (Cora Pavan Capparelli apud CARDOSO, 2004, p. 201).

Assim, se, por um lado, houve um investimento no sentido da institucionalização do conservatório, que o certificava e reconhecia como uma escola de música, por outro lado também aconteceram iniciativas que buscavam firmar o conservatório no cenário da cidade.

Era corrente ver publicado nos jornais que autoridades políticas, até mesmo de fora da cidade, como o governador do Estado, eram convidadas a participar das apresentações promovidas pelo conservatório. Também eram convidadas autoridades da cidade para participar de atividades promovidas pelo conservatório como palestrantes como, por exemplo: Jacy de Assis, advogado e professor da Faculdade de Direito, falando sobre a "Música na poesia de Olavo Bilac" (O Repórter, 17/05/1958); a conferência do jornalista Lycídio sobre Paes sobre "A poesia de ontem e a poesia de hoje" (O Repórter, 28/05/1958); aula inaugural com o bispo diocesano Dom Almir Marques Ferreira sobre o tema "O Cristo e a arte" (O Repórter, 22/03/1962).

O reconhecimento dessa iniciativa no sentido de se construir uma escola de música ia aparecendo nos jornais como, por exemplo: "Está de parabens a nossa cidade, pois, com mais uma iniciativa de sentido cultural à professora Cora Pavan Capparelli os nossos aplausos, pela feliz idéia" (O Repórter, 28/05/1958).

Se, no início, essas iniciativas estavam associadas ao nome da D. Cora, aos poucos os créditos também passaram estar associados à escola. Um recital de declamação e canto, realizado no auditório da Rádio Educadora foi comentado, assim, nos jornais locais:

Com o costumeiro sucesso, realizou-se ontem, pelas 20 horas, no auditório da Rádio Educadora, um atraente recital de declamação e canto, com a presença do professor Messias Andrade, consagrado artista patricio. Mais uma reunião de arte do vasto programa

elaborado pelo Conservatório Musical de Uberlândia, que à sua frente a maestrina Cora Pavan Capparelli, elemento que vem se batendo, com ardor e entusiasmo, elevação do nosso nível cultural e artístico.

O recital, como era de se esperar foi coroado de pleno e absoluto êxito, correspondendo à expectativa do público uberlandense, amigo das artes e das letras. Em razão disso, não foram regateados aplausos a todos quantos nêle tomaram parte (O Repórter, 10/01/1959).

O conservatório promovia homenagens a personalidades locais, bem como atividades beneficentes para arrecadação de fundos para instituições assistenciais da cidade: recital de piano e violino, “cujo produto se destina à biblioteca do clube [Uberlândia Clube]” (O Repórter, 08/05/1959), “hora de arte musical” em benefício “das crianças pobres do catecismo e com o intuito de colaborar com empreendimentos educativos do Colégio das Salesianas” (Correio de Uberlândia, 20/11/1960).

De instituições como o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU), do Rotary, bem como de comerciantes e empresários locais, D. Cora recebia apoio para realizar atividades no conservatório, comprar instrumentos, trazer professores para dar concertos, aulas, palestras no conservatório.

Dentro da escola o Grêmio Acadêmico, sob direção de alunos da escola, também promovia suas atividades e dava suporte às ações do conservatório contribuindo também para divulgar a escola na cidade. Eram promovidos “saraus artísticos” (O Repórter, 13/10/1959), “saraus dançantes” e “festivais artísticos” (O Repórter, 09/04/1960), além de festas relacionadas à eleição da “rainha da beleza da escola” (Correio de Uberlândia, 27/04/1961).

Havia iniciativa no sentido de se criar momentos em que o conservatório estivesse à frente de “atividades culturais” na cidade. Estabelecia-se contatos com as escolas uberlandenses mediante atividades com alunos em comum.

A interação entre o conservatório e outros grupos musicais da cidade se deu, principalmente, através do professor Antônio Melo, músico e contramestre da banda e regente da Lira Feminina, que, como mencionado no capítulo anterior, também passou a dar aulas no conservatório.

À medida que o conservatório fazia um intercâmbio trazendo pessoas de fora que viessem dar aulas, cursos e recitais na cidade, o conservatório também levava seus alunos a muitas viagens para apresentações. Era também uma forma de

divulgar o trabalho realizado pelo conservatório fora da cidade de Uberlândia, participando de recitais, concursos, festivais. Esse ir para fora também tinha seu objetivo pedagógico-musical de que os alunos tivessem aulas com outros professores, conhecessem alunos de outras escolas de música do país, tocassem para outras platéias.

Todas essas redes estabelecidas pelo conservatório na e fora da cidade de Uberlândia vão ser importantes para a sustentação do seu projeto pedagógico-musical. Sustentação sob a forma de apoio econômico, político e pedagógico.

8.3.2 Uniforme do conservatório: um símbolo

Uma outra forma pela qual o conservatório se destacava na cidade era devido ao uniforme usado pelos alunos da escola. Um jornal, ao falar de um concerto de piano e violino em prol da biblioteca do Uberlândia Clube, salienta o comparecimento de “um número superior a 200 alunos todos uniformizados” (O Repórter, 08/05/1959).

Segundo Nunes (2002), as “vestimentas funcionam para seus usuários como exigências de construção de novos papéis sociais”, sendo que, muitas vezes, o uniforme é “revestido de poder de fascínio e forma modeladora e funciona como um distintivo que qualifica quem o usa” (p. 17-18).

Para Bozon (2000) cada grupo produz “signos exteriores de reconhecimento para os quais se opera uma verdadeira teatralização da identidade coletiva (sonhada ou reivindicada) por cada um.

No conservatório eram dois uniformes: um uniforme do dia-a-dia (ver Figura 32) e o uniforme de gala reservado para



Figura 32– Alunas do Conservatório Musical de Uberlândia com o uniforme. (Acervo Particular de D. Cora Pavan Capparelli).

ocasiões consideradas especiais como as formaturas, que era “era um vestido

branco e tinha um cinto vermelho com a lira bordada” (D. Cora, E3, p. 21). D. Cora diz que fazia “questão que o modelo do uniforme fosse caprichado. Uma pessoa só que bordava essa lira da faixa para não ficar uma de um jeito e outra de outro” (D. Cora, E3, p. 28).

A adoção do uso do uniforme era justificada porque “o Conservatório em São Paulo tinha uniforme” e:

Quando fiz o Conservatório aqui, eu também fiz um uniforme. Como aqui é muito quente e para ficar uma coisa baratinha, nós compramos um pano listrado de azul e branco e fizemos a saia toda pregueada e a blusinha branca de manga curta passando assim por cima da saia, era uma gracinha. E não precisava de você ficar pensando com que roupa que você ia para a escola (D. Cora, E3, p. 17).

O uniforme era símbolo da “organização do conservatório” e as recordações se pautaram na descrição física do uniforme como, por exemplo:

eu já estava casada e no conservatório, o uniforme a gente usava. Era um de listras azul e branca... Eu não contei pra você? Tinha uma pala e as listras azul e branca. Então juntava as listras aqui assim [mostrando no quadril] e abria as listras em baixo, sabe? Era um tecido fino, leve, mais ou menos fresco.... mas muita gente detestava. Eu não estava nem aí. E um jaleco branco por cima, cinturadinho, que era de pala assim. Então eu punha tranqüila, casada não estava nem aí (Maria Terezinha, E2, p. 20-21).

Se alguns alunos aceitavam o uso do uniforme, outros não se conformavam facilmente. Para Beatriz “parecia uniforme de prisão [...] com uma saia xadrezinha, azul e branca, listradinho aqueles de presidiário, xadrezinho e com blusinha” (Beatriz, E1, p. 29).

Pensando sobre as relações estabelecidas pelos colaboradores com o uniforme do conservatório é possível dizer que suas lembranças estão associadas muito mais ao uso do uniforme, ao gostar ou não, na praticidade ou não dele, do que no uniforme como um símbolo de quem estudava no conservatório.

8.3.3 Apresentações musicais

As apresentações musicais tinham um objetivo pedagógico importante quando, nas apresentações, o aluno interpretava a obra musical, tinha que estar diante do público e apresentar aquilo que foi estudado. Além desse objetivo, as

apresentações também eram um elemento de divulgação do conservatório na cidade.

Essas apresentações eram abertas ao público da cidade e muitas vezes noticiadas nos jornais e nas rádios locais. Era um momento em que as famílias dos alunos viam os resultados da aprendizagem musical e que as pessoas da cidade passavam a conhecer o produto desenvolvido no âmbito dessa escola.

Existia uma intenção pedagógico-musical quando os alunos subiam aos palcos para apresentarem seus repertórios. Também existia um objetivo pedagógico quando o conservatório fazia suas apresentações nos auditórios das rádios, tanto para formação de um público que “entendesse música” e que despertasse o interesse em estudar música, quanto para que os alunos “fossem tomando conhecimento de palco e fossem se desinibindo, mas também, para nós mostrarmos aos pais o que estava sendo feito na escola” (Cora Pavan Capparelli apud CARDOSO, 2004, p. 201).

Sobre essa atuação do conservatório junto às rádios da cidade, D. Cora conta que as audições tinham público, eram irradiadas e que tiveram

excelentes oportunidades de mostrar em todas áreas, música ou executando, então, nós pudemos mostrar à comunidade uberlandense o que fazíamos naquelas audições. E, quantas vezes eu fui locutora, porque nós não dispúnhamos de condições de pagar um locutor. Nós já estávamos ganhando o horário. Nós escrevíamos tudo, fazíamos aquilo como um verdadeiro programa de rádio (Cora Pavan Capparelli apud CARDOSO, 2004, p. 201).

Essas atuações nas rádios eram muito preparadas e muito esperadas pelos alunos. Beatriz conta que achava interessante já que “iam ao ar” e que “a música era ao vivo”. Estar no rádio, sem dúvida, era um estímulo muito grande para os alunos, já que as pessoas “reuniam, muitas vezes, nas casas das pessoas para ouvir o rádio” (Beatriz, E1, p. 41).

Quando iam tocar na rádio havia uma preparação dos alunos, “as meninas punham cachinhos no cabelo, vestia uma roupa bonita, os papais iam, as titias iam, todo mundo ia bem arrumado, usava por uma roupinha jeitosa, arrumadinha, não é que fosse de qualquer jeito não. E as meninas que iam tocar iam muito bem arrumadas. E os meninos também” (D. Cora, E3, p. 17).

Os jornais também mencionavam a atuação do conservatório nas rádios da cidade

Realizou-se no dia 2 do corrente às 20 horas, no auditório da Rádio Educadora de Uberlândia, bonito programa artístico e cultural, executado pelos alunos desse conceituado estabelecimento.

Foi realmente uma festa que ficou gravada na lembrança de todos aqueles que compareceram ao auditório e aos que tiveram a felicidade de ouvir pelas ondas da educadora (O Repórter, 05/07/1962).

Sobre os recitais realizados nas rádios, destacava-se:

Esses recitais vêm se realizando desde o ano passado com geral agrado.

As pessoas que compareceram á audição no próprio recinto da emissora, poucas em relação ao tamanho do auditório, puderam verificar o interesse do povo uberlandense pela arte. Em todo o caso, falharam as alunas do Conservatorio que lá deviam ter ido em sua totalidade, ou bem aproximada; os alunos das nossas Faculdades também compareceram em numero bem sensível pela ausencia.

[...]

O espetáculo de arte foi com agradável e rápido, uma assistência pequena e seleta no auditório. E outra maior recebendo música de maior mestre pelos ares.

Esperamos que Cora Pavan Capparelli, com seu dinamismo, apresente aos uberlandenses outras ocasiões de ouvir bons compositores, habituando a cidade ao trato do Conservatorio e das riquezas espirituais que são as melhores e mais duradouras (Correio de Uberlândia, 31/05/1960).

As apresentações eram realizadas, geralmente, no final de períodos letivos, quando os repertórios já estavam estudados e preparados.

Como o conservatório não tinha salas grandes, com palcos, era necessário um lugar para as apresentações. Aquelas apresentações consideradas mais internas eram realizadas nas salas maiores do conservatório, mas outras eram realizadas fora do conservatório em diferentes salões e palcos da cidade. Mesmo quando não tinha “um grande salão, não tinha jeito de fazer uma coisa maior, era uma coisa improvisadinha, era muito gostoso e a gente saía feliz, curtindo! A gente sempre falava que estava saindo com boca de quero mais” (Maria Terezinha, E2, p. 19).

O palco do Uberlândia Clube foi um lugar de muitos eventos promovidos pelo conservatório: recitais de alunos e professores do conservatório e de outras cidades, de orquestras, de instrumentistas, bem como formaturas dos seus alunos. Sobre essa relação com o Uberlândia Clube, D. Cora conta:

O Uberlândia Clube era muito chique, muito bonito e me convidava, por exemplo, no Dia das Mães para eu levar os meus

alunos e fazer uma festa de homenagem às mães. Eu levava os meus alunos, [...] e fazia uma bonita apresentação. No Natal eu fiz programações de Natal, lindas com os meus alunos. Eles cantavam e tocavam. Então, por isso que o pessoal se interessou pelo conservatório e por estudar música. Porque eu tinha uma troca, tinha um proveito (D. Cora, E2, p. 21-22).

Havia, sem dúvida, uma troca entre D. Cora e o Uberlândia Clube. Quando necessário, a D. Cora participava com os alunos das atividades sociais promovidas pelo clube que, por sua vez, incluía essas atividades para seus sócios. Os jornais mencionavam que a diretoria do Uberlândia Clube

no vivo proposito de incrementar entre a elite social uberlandense, o bom gosto pela cultura artistica, [...] estamos, mais uma vez, noticiando uma feliz realização artistica do Uberlandia Clube. O Correio [de Uberlândia] cumprimenta a sua diretoria extendendo seus parabens a todos os que a constituem por esse esforço em prol da elevação da cultura em Cidade Jardim (Correio de Uberlândia, 03/10/1957).

Outro palco que os alunos do conservatório freqüentavam na cidade era o das rádios: PRC6, Rádio Difusora de Uberlândia, Rádio Educadora. Esses palcos não eram só para as apresentações em si, mas também para recitais que eram transmitidos, o que divulgava em muito o trabalho do conservatório.

Entre tocar no Uberlândia Clube e no palco da rádio, Maria A. Garcia conta que havia “diferença porque o Uberlândia Clube tinha um palco e um auditório maior”, sendo que “a rádio era uma coisa mais condensada”. Depois da construção do Uberlândia Clube conta que passaram “cantar no Uberlândia Clube, no salão nobre e fazer aquelas bonitas apresentações” (Maria A. Garcia, E1, p. 6). As igrejas também eram palcos das apresentações dos alunos do conservatório. Sobre essa experiência Beatriz conta que adorava cantar dentro da igreja.

Para mim não precisava de rezar, parecia que eu estava no céu! Eu cantava aquilo e era tudo em latim.. o *Agnus Dei* das Missas. Então, aquilo eu ia para o céu e naquele órgão lá de cima... [...] lá na nave. Então, aquilo para mim, a gente viajava, cantava com ela, aquilo era aplaudido demais, era o único coral da cidade. Podia ter alguma seresta, o coral era o nosso. Então, a gente era toda! (E1, p. 40)

A praça, que era um lugar de encontro na cidade, era espaço também para as apresentações do conservatório. Eram apresentações esporádicas, sendo que a praça era praticamente o único lugar público e de circulação livre que o

conservatório fazia suas apresentações.

O conservatório também participava de outras atividades na cidade que não tinham função, essencialmente, pedagógico-musical, mas que eram importantes para que o conservatório criasse um círculo próximo de si e que, ao mesmo tempo, possibilitasse a interação entre as várias instâncias interativas na escola fora do momento da aula de música. Eram os chamados saraus, as brincadeiras dançantes, outras vezes bailes, que mantinham os alunos da escola próximos uns dos outros, dos professores, direção do conservatório, bem como familiares e amigos.

Os eventos e apresentações promovidas pelo conservatório eram freqüentados pela sociedade local, pelos alunos, seus familiares e amigos. Inicialmente, essas apresentações apareciam anunciadas ou comentadas nos editoriais dos jornais locais e depois passaram figurar nas colunas sociais. Convites para os recitais, jornadas de arte eram enviados por D. Cora ao colunista ou ao jornal e eram reproduzidos na coluna social *Vitrine*, escrita por Pevi como, por exemplo:

Recital do Conservatorio.

Honroso convite pessoal me foi enviado pelo Conservatorio Musical de Uberlandia, tão eficientemente dirigido pela ilustre educadora uberlandense, prof^a Cora Pavan Capparelli; cujos dizeres transcrevo em seguida:

"Os diretores do Conservatorio Musical de Uberlandia tem o prazer de convidar V. S. e Exma. Familia, para assistir ao festival artistico que realizará no dia 27 dêste, às 20 horas no auditório da Radio Cultura, à rua Machado de Assis, 516.

Na certeza de contar com sua honrosa presença, antecipamos os mais sinceros agradecimentos. Pela diretoria: Cora P. Capparelli (Correio de Uberlândia, 25/06/1960).

Os alunos do conservatório eram incentivados a ir nessas apresentações. Quando eram apresentações no rádio, na praça, pedia-se que esses alunos fossem uniformizados sem esquecer que os uniformes funcionavam como forma de separar e diferenciar em qual escola o aluno estudava.

Algumas atividades eram pagas, mas outras eram gratuitas. Vanilda lembra que

para os concertos a gente vendia ingresso. Nos recitais, por exemplo, a gente ia no comerciante, vamos supor, Papelaria Globo, eles compravam uma quantidade de ingresso. Então, era um público mais selecionado, porque era música clássica, não era música popular, mas lotava. Mas tinha muita gente que não ia, não gostava.

Era uma cidade que para vender ingresso era difícil. A gente entrava nas Casas Pernambucanas, nós já tínhamos já grandes indústrias aqui que poderiam bancar e não bancavam (Vanilda, E2, p. 22).

Para Vanilda, o público que freqüentava as apresentações era “mais selecionado”, já que quem cantava e tocava era de “família tradicional aqui de Uberlândia” (E2, p. 22). Também freqüentavam essas apresentações “os familiares dos alunos que muitas vezes enchiam o lugar porque aí vinham a avó, o irmão...” (Maria Helena, E1, p. 48). Participar ou ir a um recital era um momento especial e que as pessoas “se aprontavam e se vestiam muito bem” (Maria Helena, E1, p. 11).

Pode-se dizer que as apresentações musicais tinham uma função importante para o conservatório, eram formas de divulgar as idéias e práticas pedagógico-musicais, mas também permitiram a construção de redes de cooperação e de relações, ampliando as possibilidades de sociabilidade, pois “qualquer que seja o motivo acionado pela interação, ela desencadeia redes de reciprocidades expressas nas formas sociais, delas derivando ou criando, vamos dizer assim, as associações, que se projetariam sobre o solo social” (ALCÂNTARA JÚNIOR, 2006, p. 190).

SEXTO INTERLÚDIO

O Conservatório Musical de Uberlândia é uma escola de música fruto de um projeto pessoal e que vai implementar idéias e práticas pedagógico-musicais autorizadas e certificadas oficialmente na cidade de Uberlândia. Iniciativa que estava em consonância com os projetos educativos, sociais, políticos e econômicos de uma cidade que buscava projeção das realizações locais, que enfatizava o progresso. Muito do apoio à criação dessa escola ocorreu porque já chegou com as credenciais que a validavam perante a cidade.

Analisando o Conservatório Musical de Uberlândia como um lugar de sociabilidade pedagógico-musical é possível entrever interações bastante diversificadas que, por sua vez, vão possibilitar e dar uma dinâmica específica às relações de ensino/aprendizagem musical estabelecidas tanto dentro quanto fora dessa escola.

É possível dizer que no conservatório há uma sociabilidade pedagógico-musical interna vivida e compartilhada nos âmbitos interativos entre aluno/professor/direção da escola. Interações que extrapolam o espaço do conservatório e que vão ser importantes para a sustentação do projeto pedagógico-musical para a cidade.

Há, também, uma sociabilidade externa estabelecida por todos aqueles envolvidos no processo de produção pedagógico-musical fora da aula de música propriamente dita. Uma sociabilidade estabelecida mediante os movimentos de divulgação e difusão de suas idéias e do produto pedagógico-musical. Esse tipo de sociabilidade fez com que o conservatório construísse uma rede ampla de contatos que deram sustentação ao seu projeto de escola e de ensino/aprendizagem de música. Essas conexões abriram portas e novos espaços para apresentações musicais na cidade, ampliaram o número de alunos. Assim, essas redes possibilitaram uma sociabilidade pedagógico-musical envolvendo vários setores da sociedade local que apoiavam essa iniciativa

Para pensar sobre a sociabilidade estabelecida no conservatório é necessário que se veja, em primeiro lugar, todo o aparato administrativo, legal e pedagógico-musical que o envolve. Em segundo lugar, o conservatório estava ligado às tradições musicais de ensinar/aprender música estabelecidas na relação professor/aluno, nas idéias e práticas de ensinar/aprender música específicas de

uma escola de música. Portanto, “ao se tornar um conservatório” a proposta de D. Cora já vem envolta por um tipo de escola que ministra uma formação especializada no domínio da música “erudita ocidental”, organizado em torno e em função da aprendizagem do instrumento, enfim, “de um modelo originalmente concebido para a transmissão de uma cultura específica, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos de formação musical” (VASCONCELOS, 2002, p. 62).

Bourdieu (1998b) afirma que “não existe prática mais enclassante, dada as singularidades das condições de aquisição das correspondentes disposições que a freqüentação de concertos ou a prática de um instrumento ‘nobre’” (p. 16)⁷⁸. Assim, o ensino de música que passa a ser ministrado no conservatório transmite um capital cultural, cujo produto tem garantias de resultados acumulados ao longo do tempo no meio social e que é assegurado pela escola (p. 20).

Assim, sob esse ponto de vista, a instituição escolar contribui para legitimar e distinguir práticas pedagógico-musicais. Práticas que sempre que podem “são submetidas a títulos e certificação acadêmica” (BOURDIEU, 1998b, p. 20) que designa “certas condições de existência e de disposição estética” (p. 26). Portanto, o diploma oferecido ao aluno, depois de cumprir disciplinas curriculares, conteúdos e programas, confere “garantias formais de uma competência específica” (p. 22) que o distinguem na cidade.

Ao agregar em torno do seu projeto pedagógico-musical alunos e professores da cidade, D. Cora conseguiu apoio necessário para implementar o Conservatório Musical de Uberlândia. Segundo Bourdieu (1987), as instituições que são organizadas para estabelecer determinadas práticas exigem “disposições a favor do que elas propõem”. Sob esse ponto de vista, as instituições precisam assegurar que haja “receptores dispostos e aptos a receber [...] a cultura feita, mas também a produção de agentes capazes de reproduzir e renovar suas práticas” (BOURDIEU, 1987, p. 117).

É importante lembrar-se que, em sua grande maioria, o ensino/aprendizagem musical estava organizado em função da aula particular de música. Portanto, sair da

⁷⁸ No original: “no existe práctica más enclasante, dada la singularidad de las condiciones de adquisición de las correspondientes disposiciones, que la frecuentación de conciertos o la práctica de un instrumento de música ‘noble’”.

aula particular de música e/ou tornar-se professor e/ou aluno do conservatório parece ter sido uma “ascensão” desses alunos perante os olhos da comunidade. Ir para o conservatório não deixou de abrir portas para aqueles que fizeram essa opção e que “naturalmente quem estudava com D. Cora já estava encaminhado. Já dava aula lá” (E1, p. 9).

É possível dizer que nessa proximidade estabelecida entre D. Cora e todas as pessoas que passaram a estar a envolvidas nesse projeto estabeleceu-se uma relação de reciprocidade. As partes conseguiram apoio mútuo: por um lado, alunos deram sustentação ao seu projeto submetendo-se às práticas pedagógico-musicais implementadas pelo conservatório; por outro lado tiveram sua aprendizagem reconhecida e certificada pelo diploma, além, é claro, de terem a possibilidade da profissionalização.

Analisando como Bourdieu (1983), existiam pessoas que estavam prontas para “jogar o jogo” com base nos seus interesses. Entrar nesse jogo se estabelece uma proximidade onde se manifestam afinidades, conflitos, bem como “impulsos, interesses, propósito” (SIMMEL, 1983b, p. 166). Nessa “interação, que surge com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos” (SIMMEL, 1983b, p. 166), a prática pedagógico-musical se efetivou em função de necessidades coletivas e individuais.

Assim, o diploma, que era o sonho e o desejo de muitos alunos de música, era uma forma de atestar o conhecimento musical adquirido. Pensar sobre o diploma foi um momento tanto de “voltar no tempo” da sua juventude quando ainda tinha uma vida inteira pela frente a ser vivida, quanto de reviver a frustração de não tê-lo adquirido. Maria Helena fala que deveria “ter se esforçado para conseguir o diploma, apesar de não gostar muito de estudar aquele número de horas” (E1, p. 56). Reitera que fica triste “porque o passado a gente não volta para eu poder tocar e ter o meu diploma” (Maria Helena, E1, p. 53).

Compreender o ensino de música no conservatório, bem como o tipo de sociabilidade pedagógico-musical estabelecida nessa escola é visualizar um ensino de música ligado às tradições musicais e ao conhecimento estabelecido mediante uma rede de contatos na cidade. Com a chegada do conservatório, o movimento em torno da música dita erudita aumenta na cidade e, se antes, o ensino de música promovia uma sociabilidade bastante privada dentro dos ambientes familiares, com apresentações nas casas, os recitais e concertos em espaços públicos passaram a

ser freqüentados por um número maior de pessoas.

O professor particular de instrumento era responsável pela formação musical integral do seu aluno, ministrando aulas de instrumento e teoria, ao mesmo tempo, ou não. Com o conservatório, há uma mudança na interação entre professores e alunos de música, bem como na abordagem dos conteúdos da aula de música. Se o professor de instrumento dava aulas do instrumento e de outros conteúdos, como de teoria musical, com o conservatório, esse ensino passou a estar dividido em disciplinas do currículo e, geralmente, ministrado por outro professor. Aula de instrumento de um lado, e aulas teóricas de outro lado.

A interação entre o professor e o aluno no conservatório permanece, já que a ênfase do ensino também estava na aprendizagem do instrumento. Com o conservatório não só o espaço dessas interações será diferente, mas também o tipo de relação pedagógico-musical.

Enquanto que a sociabilidade pedagógico-musical estabelecida nas aulas particulares ministradas nas casas se estendia para fora do momento da aula de música, sob várias maneiras, promovendo proximidade entre professor/aluno/famílias/Igreja; no conservatório essa sociabilidade pedagógico-musical estabelecida fora do momento da aula de música estará voltada também para uma produção pedagógico-musical específica para as apresentações. Portanto, eram interações que aconteciam fora da aula de música no conservatório e tinham os mesmos objetivos próprios e específicos do ensino/aprendizagem musicais relativos à aula de música individual do instrumento, ou seja, a execução e interpretação musicais.

Estar no conservatório era ter a oportunidade de estar interagindo, ao mesmo tempo, como vários professores, alunos e em atividades musicais curriculares e extracurriculares diferentes. Além de ser possível conviver com outros músicos de fora, como o compositor e maestro Camargo Guarnieri.

Tanto essa convivência quanto as muitas possibilidades de participar das atividades musicais extracurriculares sob a forma das apresentações eram consideradas “uma coisa muito rica”, já que “na aula particular a gente tocava e ia embora, ia tocar para quem? Só pra mãe e pai, não tinha apresentação. Não era uma escola, era aula particular” (Beatriz, E1, p. 18).

As muitas iniciativas do conservatório, no que se refere às apresentações musicais, bem como aos contatos com músicos e professores conhecidos, fez com

que o Conservatório Musical de Uberlândia passasse a “ser visto por outros conservatórios” e se tornasse “uma escola famosa” (Beatriz, E1, p. 3). Dessa forma, o conservatório também passou a ter visibilidade fora da cidade.

Apesar do aparecimento de outras formas de ensinar/aprender música implementadas pelo conservatório na cidade, aquelas dos professores particulares de música continuaram sendo exercidas na cidade. Os professores particulares nunca deixaram de existir com suas práticas mais individualizadas e organizadas a partir dos interesses do aluno e que não iam, necessariamente, na direção da aquisição de um diploma.

D. Adélia mesmo sem o seu diploma continuou dando aulas particulares de piano em Uberlândia por cerca de 60 anos. Embora não tivesse se rendido, por motivos não ditos, ao conservatório, sempre esteve de alguma forma ligada a ele: ora pela relação com a D. Cora, ora quando seus alunos iam ao conservatório e voltavam, ou iam e não voltavam mais para suas aulas particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese propôs-se a investigar e compreender como se constituía e estava constituída uma sociabilidade em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960. Dos vários espaços, seis ganharam destaque nas entrevistas e documentos pesquisados: a Banda Municipal de Música, a aula particular de música, a escola, o Conjunto Orquestral do Liceu, a Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia.

Considerou-se cada um desses espaços como lugares de sociabilidade pedagógico-musical. Espaços físicos que também são espaços sociais (BOURDIEU, 1997) de ensino/aprendizagem musicais, de trocas intelectuais e de circulação de informações que exprimiam seus interesses, idéias, gostos, usos paixões, símbolos (BAECHLER, 1995).

Quando se pensou nesses espaços de ensinar/aprender música teve-se em mente que estão no contexto de uma cidade que em seu ideário de ordem, progresso e civilidade incluía o ensino/aprendizagem no projeto educativo-cultural. Daí a formação de grupos instrumentais, a criação de escolas de música, bem como a necessidade de se estabelecer um circuito de recitais e concertos que colocassem Uberlândia no patamar de “uma cidade que era identificada com progresso, exuberância, ordem e movimento” (ALMEIDA, 1992, p. 26).

Esses espaços onde se aprendia/ensinava música eram freqüentados por vários agentes: músicos, alunos da escola, alunos e professores de música. Dentre esses agentes, alguns são aparentemente anônimos, outros nem tanto, enquanto outros parecem ser os protagonistas desse momento na cidade. No entanto, tendo em vista as lembranças dos entrevistados, tanto quando se adentra no processo de ensinar/aprender música quanto se compreende os tipos de interações ocorridas entre os agentes que compõem cada um dos espaços, pode-se dizer que esse momento não tem protagonista, mas que todos os colaboradores são co-partícipes de relações de sociabilidade pedagógico-musical nesses vários espaços.

Estudar a sociabilidade, bem como as redes de sociabilidade pedagógico-musical estabelecidas em Uberlândia nesse período ajudou a compreender não só os tipos e conteúdos das relações estabelecidas nesses espaços de ensino/aprendizagem de música, mas também estratégias de aproximação e

distanciamento entre os vários agentes envolvidos na formação musical na cidade.

Portanto, este trabalho não foi um estudo sobre os espaços em si, mas sobre a sociabilidade pedagógico-musical vista a partir das várias interações estabelecidas entre os agentes sociais (BOURDIEU, 1990) quando se aprende/ensina música. Esses espaços também não são vistos um em relação ao outro, mas cada um deles em relação à cidade e vice-versa.

Salienta-se que esses espaços nem sempre coexistiram na cidade. As escolas com suas atividades musicais curriculares e extracurriculares e a aula particular de música perpassam todo o período estudado: o Conjunto Orquestral do Liceu começou por volta de 1952 com uma duração de mais ou menos dois anos e meio, enquanto a Lira Feminina iniciou-se em 1959 e durou cerca de cinco anos; a Banda Municipal de Música foi criada em 1952 enquanto o Conservatório Musical de Uberlândia foi criado em 1957. Ambos se mantêm presentes na cidade até hoje.

Pensando como Simmel (1983b), cada um desses espaços são “unidades ou sociações” organizadas e estruturadas em função de “interesses para determinados fins” (SIMMEL, 1983b). Interesses que são tanto coletivos quanto mais individualizados, como por exemplo: a Banda Municipal de Música foi criada por um grupo político com a idéia de que a cidade precisava desse tipo de grupo instrumental que “abrilhantasse” as festividades locais. Os alunos que tinham interesse em estudar música procuravam a aula particular para, essencialmente, aprender tocar um instrumento. Na escola, a música era parte obrigatória do currículo escolar, mas também estava presente nas atividades extracurriculares. O Conjunto Orquestral do Liceu surgiu do interesse do diretor da escola, professor Milton Porto, e de alguns alunos em organizar um conjunto que participasse das atividades musicais extracurriculares na/da escola. A Banda Lira Feminina Uberlandense foi criada a partir de uma iniciativa do professor Antônio Melo com meninas de várias idades que eram ou suas alunas particulares, ou do seu círculo de amizades, ou da sua família. Já o Conservatório Musical de Uberlândia surgiu da iniciativa de D. Cora que, depois de dar aulas particulares em torno de 10 anos, criou essa escola de música que chegou credenciada a oferecer diploma de músico e de professor de música na cidade.

Cada espaço se constitui e se organiza em torno de práticas manifestadas sob os mais diversos “jeitos” de se ensinar/aprender música. “Jeitos” que perpassam e circulam idéias do que, como e para que se aprende/ensina música. Essas

práticas, à medida que eram “socialmente referenciadas” (SIMMEL, 1983), conseguiam se distinguir perante a cidade.

Considerando que cada espaço se organizava em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais com suas idéias, seus valores, seus gostos, é possível afirmar que a produção pedagógico-musical tem suas especificidades em cada um desses espaços. Especificidades que passam pelos interesses, pela forma como cada espaço está estruturado e organizado tanto física quanto socialmente, como por exemplo: a Banda Lira Feminina Uberlandense se organiza em torno de uma sociabilidade pedagógico-musical próxima à família, a aula particular de música tem também uma relação próxima às famílias tanto do aluno quanto do professor de música.

No entanto, em uma visão mais macro, é possível afirmar que a produção pedagógico-musical tem suas regularidades. Pode-se dizer que em todos os espaços o que é regular é a busca pela produção e divulgação do conhecimento musical. Todos esses grupos estão voltados para a *performance* musical, sendo que as práticas de ensinar/aprender música se dividiam entre formas interativas individuais e coletivas relacionadas ao instrumento.

Nesse processo o conhecimento musical é adquirido sob várias formas de interação: na relação professor/aluno, professor/aluno/família, na relação maestro/conjunto instrumental, aluno/escola, grupos instrumentais/cidade. A divulgação pedagógico-musical também é um aspecto regular da sociabilidade pedagógico-musical, o que diferencia cada espaço são as redes de sociabilidade, bem como onde, quando, para quem seus produtos são difundidos na cidade.

Dos seis espaços estudados, três se caracterizam por estarem ligados tradicionalmente à aula de música estruturada em torno da “posição estratégica” (BOURDIEU, 1983) ocupada pelo professor: na aula particular, na aula de música ministrada na escola e no Conservatório Musical de Uberlândia. Já na Banda de Música, no Conjunto Orquestral do Liceu e na Banda Lira Feminina Uberlandense, a “posição estratégica” é ocupada pelo maestro. Essas posições são determinadas por aqueles que, segundo Bourdieu (2004), têm o domínio do capital cultural de e em cada grupo.

Pode-se afirmar que no conhecimento musical estão inseridos os conteúdos desses vários tipos ou formas de interação quando se ensina/aprende música, como por exemplo: no Conjunto Orquestral do Liceu busca-se preparar um repertório que

será tocado em bailes, apresentações, etc.; na aula particular de música tem-se como objetivo, principalmente, aprender um instrumento musical; a escola investe em práticas musicais que possam pontuar o cotidiano de suas atividades educacionais, como as fanfarras para os desfiles cívicos. Tanto a Banda Municipal quanto a Banda Lira Feminina buscam a preparação de um repertório, mas, por utilizarem instrumentos pouco difundidos na cidade, preocupavam-se também em ensinar a tocar o instrumento. Já, no Conservatório Musical de Uberlândia, aprender/ensinar a tocar um instrumento, tornar-se um instrumentista ou um professor de música é o foco da relação estabelecida, principalmente, entre professor/aluno.

A produção pedagógico-musical em cada um dos espaços onde se ensinava/aprendia música em Uberlândia tem como foco, portanto, o conhecimento musical, mas que diante dos interesses, dos gostos e dos princípios estéticos e pedagógico-musicais adquire forma e conteúdos variados. O conhecimento musical, portanto, é produzido sob as mais diferentes formas de interação: na interação professor/aluno na aula particular de música que mantém proximidade com a família e a Igreja; na relação entre o conjunto instrumental/cidade/a escola. Seus conteúdos variam entre estudar o instrumento, ensaiar o repertório, cantar na igreja, cantar e tocar na escola, produzir arranjos no grupo, dentre outros.

Pode-se dizer que a “regulação desse produto pedagógico-musical” passa pela aceitação, pelos usos que se faz do conhecimento adquirido. Um conhecimento musical que não fica restrito ao indivíduo que o adquire e o experimenta, mas que passa a ser partilhado e compartilhado em seu meio social (RIEDEL, 1964).

O conhecimento musical adquirido nos vários espaços, ao ser compartilhado na cidade, faz com que haja um movimento de saída quando se estabelece uma sociabilidade externa, a qual pode ser visualizada nas várias redes de sociabilidade em que tanto o grupo quanto os seus agentes estão entrelaçados.

Essas redes permitem inferir sobre as possibilidades de cada um dos grupos em acessar recursos que, por sua vez, colocam em evidência a posição de cada um na sociedade, bem como o produto pedagógico-musical construído nesses espaços.

Assim, a partir das redes de sociabilidade, é possível visualizar o capital cultural (BOURDIEU, 2004b) de cada grupo mediante a aceitação dos seus produtos na cidade. Portanto, as redes de sociabilidade fazem parte de um movimento que não só possibilita o reconhecimento desses espaços enquanto lugares de se

ensinar/aprender música, mas participa ainda de um processo de divulgação e/ou disseminação do produto musical de cada espaço de se ensinar/aprender música na cidade.

Nesse sentido, pode ser que, em seus “círculos privilegiados”,⁷⁹ cada rede de professores/alunos/músicos que atuava nos espaços de formação musical buscava um capital cultural que lhes desse autoridade, que lhes conferisse poder para ações em seus espaços de ensinar/aprender música.

Em uma escala mais micro quando se parte das interações que se dão quando se aprende/ensina música tem-se uma visão das relações de aproximação, distanciamento, de conformação envolvidas no processo de ensino/aprendizagem musicais. Quando se pensa de uma forma mais macro, é possível afirmar que cada espaço tem o seu processo de produção pedagógico-musical. O “produto” (VIALA, 2001) que é resultado dessa própria ação de ensinar/aprender é um aspecto que é bastante peculiar a uma sociabilidade empreendida na educação musical.

Enquanto produto de um processo pedagógico o conhecimento musical é compartilhado tanto no grupo quanto fora dele. Há todo um processo de divulgação que pode dar-se mediante a realização de apresentações que disseminam não só práticas musicais, mas também idéias e valores pedagógicos.

Os tipos ou formas de sociabilidade estabelecidas nesses espaços quando se ensinava/aprendia música foram estudados utilizando-se a História Oral como método, utilizando fontes orais combinadas com fontes escritas e iconográficas. A partir dos relatos orais, foi possível adentrar ao cotidiano da aula de música, compreender meandros da prática pedagógico-musical nos “jeitos” de ensinar/aprender música, nos conteúdos, no repertório, bem como no tipo de interação na qual cada agente estava envolvido: seja quando se ensinava/aprendia, seja quando se tocava em conjunto ou individualmente, ou quando se apresentava na cidade ou fora dela.

O foco não estava em ouvir o que eles sabiam sobre, mas como tinham vivido a experiência de ensinar/aprender música em Uberlândia nessa época. Para isso, por um lado, era preciso saber perguntar, sair das obviedades e conseguir entrar

⁷⁹ Termo utilizado por Stevens (2003) para situar as crenças de que o campo da arquitetura e os arquitetos possuem habilidades e talentos que os distinguem em termos de conhecimento, de visibilidade profissional e por terem, muitas vezes, posse de diversos tipos de capital: cultural, econômico, simbólico e social.

nas brechas e entender o não dito pelos colaboradores. Era essencial que eu aprendesse também a entender e ouvir os seus silêncios. Por outro lado, era necessário que eles entendessem que, como pesquisadora, eu não era uma detetive do seu passado, nem do passado das outras pessoas. Mas que a minha aproximação deveria permitir que lembranças que estavam esquecidas nos recônditos de suas memórias viessem à tona.

A dificuldade em trabalhar com memórias se apresentava também quando os colaboradores falavam e se lembravam de um tempo que não é o meu tempo. Além disso, recordavam-se de um tempo que não é mais o seu, pois, hoje, o lugar da memória está em seu passado/presente, que se fundem. Por isso tentei fazer na escritura dessa tese um “trajeto brincante” (FERNANDES e PARK, 2006) pelos espaços e tempos de Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960, uma escrita que fosse mais espiralada, menos linear, que desse conta das continuidades e descontinuidades do ensinar/aprender/ensinar música.

Trabalhar com as memórias dos colaboradores dessa pesquisa para compreender os tipos de sociabilidade pedagógico-musical empreendida nos seis espaços onde se aprendia/ensinava música em Uberlândia significou entender a formação musical em um contexto amplo de interações, idéias e práticas dos agentes que têm como meta a apropriação/transmissão do conhecimento musical.

Como afirma Bozon (2000), a música é um fenômeno transversal, que perpassa todo o espaço da sociedade, e está longe de ser “uma atividade unificadora” (p. 147). Sob esse princípio, a música “é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam e se copiam” (p. 147). Nessa ótica, a hierarquia interna da prática musical é uma hierarquia social, indicando, portanto, que no campo pedagógico-musical, que lida com os processos de formação musical, também existem hierarquias nos procedimentos de ensino, no repertório adotado, bem como nos discursos sobre ensino e sobre música. Essa hierarquização pode ser considerada como estratégia para legitimar suas práticas, para estabelecer redes de sociabilidade que dão sustentação a essas práticas e ações pedagógicas no interior de cada campo.

Esse trabalho suscita e aponta para vários estudos que podem estar focados tanto na questão da sociabilidade quanto na produção e divulgação pedagógico-musical. Em uma forma micro e macroestrutural das relações estabelecidas em

espaços de se ensinar/aprender música delineia-se um caminho pela frente. No que se refere à sociabilidade pedagógico-musical, seriam desejáveis trabalhos que viessem a discuti-la em espaços de aprender/ ensinar música de nosso tempo, já que sociabilidade está diretamente associada “ao espaço e ao seu tempo” (AGULHON, 1977).

Ao propor-se a compreender as interações estabelecidas entre os agentes envolvidos no ensinar/aprender música nas décadas de 1940 a 1960, o trabalho contribui para a área de Educação Musical no que se refere a pensar que o processo de produção e divulgação pedagógico-musical não se dá em um vazio. Interesses, idéias, gostos permeiam todo o processo interativo de ensinar/aprender em relações tanto micro quanto macrossocial.

Escavando cada um desses espaços, é possível ver que os “jeitos” de ensinar/aprender música e de se “associar” (SIMMEL, 1983a) a um grupo, em prol de interesses individuais e coletivos, podem ser compreendidos em suas ações, podem ser desvelados, e mais: entendidos de um ponto de vista de como se dão em um espaço social mediante as interações a partir das quais se estabelecem relações de sociabilidade pedagógico-musical – de aproximação ou não, de conflito ou não. Nesse sentido, ressalta-se que as muitas questões que perpassam e estão latentes em todo o trabalho como as de gênero, as étnico raciais, as de identidade social necessitam ser analisadas em trabalhos posteriores. Questões que mostram outros conflitos que permeiam a prática de ensinar/aprender música e que merecem ser aprofundadas e refletidas.

Finalmente, a tese apresenta uma educação musical que, ao ser compreendida no âmbito das microrrelações, revela aspectos do processo de organização, produção e divulgação pedagógico-musicais que podem auxiliar os educadores musicais a terem uma visão menos ingênua de sua prática.

REFERÊNCIAS

AGULHON, M. **La cercle dans la France bourgeoise 1810-1848**: etude d'une mutation de sociabilité. Paris : A. Colin, 1977.

ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990.

ALBERTI, Verena. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2003. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/Producao_intelectual/hm/tp_download.htm>. Acesso em: 30 jul. 2006.

ALCÂNTARA JÚNIOR, José. Georg Simmel e a sociabilidade. In: TEDESCO, João Carlos et al. **Georg Simmel e as sociabilidades do moderno**: uma introdução. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo (UPF), 2006. p. 188-198.

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos de. **"Uberlândia operária?"** - uma abordagem sobre as relações sociais em Uberlândia (1950-1964). 1992. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ALVES, Andréa Moraes. **A dama e o cavalheiro**: um estudo antropológico sobre envelhecimento, gênero e sociabilidade. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVES, Josefa Aparecida. **Sociabilidades urbanas**: o olhar, a voz e a memória da Praça Tubal Vilela (1930-1962). 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond (dir). **Tratado de Sociologia**. Tradução de Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BECKER, Gaby et al. Projeto de História Oral: a imigração judaica em São Paulo. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 306-318. (Série Eventos).

BELÁND, Cindy. Salons et soirées mondaines au Canada français: d'un espace privé vers l'espace public. In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec : Nota bene, 2001. p. 71-112. (Coleção "Séminaires").

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1).

BINDER, Fernando Pereira; CASTAGNA, Paulo. Teoria musical no Brasil: 1734-1854. **Revista eletrônica de Musicologia**, Departamento de Artes da UFPr, v. 1/2, dez. 1996. Disponível em: <www.rem.ufpr.br/REMy1.2/vol1.2/teoria.html>. Acesso em: 30 ago. 2006.

BOISCLAIR, Isabelle. La maison d'édition: In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec : Nota bene, 2001. p. 155-187. (Coleção "Séminaires").

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (coord). **Miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares de Azevedo *et al.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coord). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998a. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **La distinción**: criterio y bases sociales del gusto. Tradução de Maria del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004b.

BOZON, Michel. **Vie quotidienne et rapports sociaux: dans une petite ville de province**: la mise en scène des différences. Lion: Press Universitaires de Lyon, 1984.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 147-174, abr/nov. 2000.

BOZZETTO, Adriana. **Ensino particular de música**: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

BRISSON, Frédéric. La librairie Déom au début du XX siècle: l'édification d'un réseau d'influence par le commerce du livre. In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec : Nota bene, 2001. p. 189-226. (Coleção "Séminaires").

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Mulheres de diferentes classes sociais em São Paulo: a família e a penetração no mercado de trabalho. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 179-196. (Série Eventos).

CARDON, Dominique; GRANJON, Fabien. Réseaux de sociabilité et pratiques des jeux vidéo. In: **Journées d'étude "Internet, jeu et socialisation"**, Groupe des Ecoles des Télécommunications, Paris, 5-6 décembre. 2002. Disponível em: <www.get-telecom.fr/archive/77/ActesGranjon_Cardon.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2005.

CARDOSO, Elisabetta Greco de Guimarães. **Educação superior no Triângulo Mineiro: o Conservatório Musical de Uberlândia (1957-1969)**. 2004. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2004.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Histórias de vida dos judeus refugiados do nazi-fascismo: questões teóricas e metodológicas. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 269-293. (Série Eventos).

CARVALHO, Vinícius Mariano de. As bandas de música nas Minas Gerais. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, 1., 1997, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1997.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Tradução de Maria Manuela Rocha 2. ed. Oeiras (Portugal): Celta, 1999.

CORDEIRO, Graça Índias. Territórios e identidade sobre escalas de organização sócio-espacial num bairro de Lisboa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 28, 2001. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/313.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2005.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes**. 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DÂNGELO, Newton. **Vozes da cidade: progresso, consumo e lazer ao som do rádio Uberlândia - 1939/1970**. 2001. 319 f. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DANTAS, Eugênia Maria. Educação-fotografia: impressões e sentidos. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/0209t>. Acesso em: 15 dez. 2004.

DANTAS, Fred. Teoria e leitura da música para filarmônicas. Salvador: Casa das Filarmônicas, s.d. Disponível em: <www.casadasfilarmonicas.org.br/livros/fred_dantas_teorialeitura.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2006.

DEGENNE, Alain. Sur les réseaux de sociabilité. **Revue française de sociologie**, v. 24, n. 1, p. 109-118. 1983.

DeNORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge: University Press, 2000.

DURIEZ, Bruno. D'un mouvement totalisant à des groupements d'action spécialisée: l'exemple d'associations françaises d'origine confessionale. In : LEVASSEUR, Roger (dir). **De la sociabilité**. Québec: Boreal, 1990. p. 183-199.

ECKERT, Cornélia. Sociabilidade e memória na comunidade mineira do carvão. In: CENTRO de Ecologia/URFRS. **Carvão e meio ambiente**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000. p. 887-908.

FARIAS, Ignez Cordeiro de. Os militares e a política: depoimento do Coronel Paulo Pinto Guedes. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 164-172. (Série Eventos)

FERNANDES, Renata; PARK, Margareth Brandini. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 39-59, jan./abr. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jul. 2006.

FERREIRA, Amauri Carlos; GROSSI, Yonne de Souza. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. **História Oral** (Revista da Associação Brasileira de História Oral), n. 7, p. 41-59, jun. 2004.

FONTES, Breno Augusto Souto-Maior; EICHNER, Klaus. A formação do capital social em uma comunidade de baixa renda. **REDES** (Revista hispana para el análisis de redes sociales), v. 7, n. 2, oct/nov. 2004. Disponível em: <www.revista-redes.rediris.es/pdf-vol7/vol7_2.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2005.

FORSÉ, Michel. La sociabilité. **Economie et statistique**, n. 132, p. 39-48. 1981.

GALLIAN, Dante Marcello C. A memória do exílio: reflexões sobre interpretação de documentos orais. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 141-150. (Série Eventos).

GANDON, Tânia Risério d'Almeida. Entre memória e História: tempos múltiplos de um discurso a muitas vozes. **Projeto História**, São Paulo, v. 22, p. 139-155, jun. 2001.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. **História e representações sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

GIGUÈRE, Richard. Sociabilité et formation des écrivains de l'entre-deux-guerres: le cas des réseaux de correspondance d'Alfred Desrochers. In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec : Nota bene, 2001. p. 35-69. (Coleção "Séminaires").

GOMES, Angela de Castro. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 62-77, 1993. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/114.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2004.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado em Música), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GRANJA, Maria de Fátima Duarte. A banda de música como produção simbólica de uma cultura. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 1985, São João del Rei. **Anais...** São João del Rei: Escola de Música da UFMG, 1985.

GURVITCH, Georges. **Las formas de la sociabilidad**: ensayos de Sociología. Buenos Aires: Losada, 1941.

GUTTON, Jean-Pierre. **La sociabilité villageoise dans la France d'Ancien Régime**. Paris: Hachette, 1979.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004a. (Tradução da 2. ed francesa, 1968).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva de músicos**. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004b. p. 169-196.

HENION, Antoine. **La pasión musical**. Tradução de Jordi Terré. Buenos Aires: Paidós, 2002.

HÉLAN, François. La sociabilité, une pratique culturelle. **Economie et statistique**, n. 216, p. 3-22. 1988.

HOULE, Nancy. La *Relève*: une revue, um réseau. In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec : Nota bene, 2001. p. 113-153. (Coleção "Séminaires").

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Editores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção Memória da educação).

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de dados**: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de

estudo de documentos. Tradução de Carlos Aboim Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de: Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr/nov. 2000.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org). **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. (Série Eventos).

LARMET, Gwenaël. La sociabilité alimentaire s'accroît. **Économie et statistique**, n. 352-353, p. 191-211, 2002. Disponível em: <www.insee.fr/fr/ffc/docs/ffc/ES352-353ll.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2004.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LAVENU, Daniel. Activités du temps libre et sociabilité de jeunes à la sortie de l'adolescence. **Loisir et société and leisure**, Québec, v. 24, n. 2, p. 403-430, automne, 2001. Disponível em: <www.erudit.org/revue/lr/2001/v24/n2/000189ar.html>. Acesso em: 10 dez. 2004.

LEMIEUX, Vincent. Municipalités, partis et associations dans une société locale. In : LEVASSEUR, Roger (dir). **De la sociabilité**. Québec: Boreal, 1990. p. 297-306.

LEVASSEUR, Roger. Présentation. LEVASSEUR, Roger (dir). **De la sociabilité**. Québec: Boreal, 1990. p. 121-135.

LOPES, Valéria Maria Queiroz Cavalcante. **Caminhos e trilhas: transformações e apropriações da cidade de Uberlândia (1950-1980)**. 2002. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos & abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15-25.

LUCAS, Maria Elizabeth. Comentário do artigo de Michel Bozon: Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Tradução de Maria Elizabeth Lucas. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 145, abr/nov. 2000.

MACHADO, Maria Clara. Tomaz. Prostituição: além da moral burguesa, um misto de resistência e conformismo. **História e Perspectivas**, v. 1, n. 1, p. 37-53, jul-dez. 1988.

MACHADO, Maria Clara. Tomaz. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **História e Perspectivas**, n. 4, p. 37-77, jan-jun. 1991.

MARGOLIS, Maxine L. **Little Brazil**: imigrantes brasileiros em Nova York. Tradução de Luzia A. de Araújo e Talia Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. História Oral: um *locus* disciplina federativo. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org). **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. (Série Eventos).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MEZZANO, Alicia Corvalán. Lembranças pessoais - memórias institucionais: para uma metodologia de questionamento histórico-institucional. In: BUTELMAN, Ida. **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 35-66.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREL, Marco. Sociabilidades entre luzes e sombras: apontamentos para o estudo histórico das maçonarias da primeira metade do século XIX. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 28, 2001. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/307.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2004.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 9-2, set/fev. 2002.

OLIVEIRA, Júlio César de. **O último trago, a última estrofe** - vivências boêmias em Uberlândia nas décadas de 40, 50 e 60. 2000. 183 f. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens orais, escritas e fotográficas: registros reconstruídos por professores. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, p. 105-118, set. 2002.

PEREIRA, Antônio. A família Clemente Oliveira. **Revista Flash**: o retrato da cidade, v. 2, n. 14, p. 26-28, jan. 1989.

PINTO, Luziano Macedo. **Situações de cinema**: tramas e imagens de sociabilidade – Uberlândia 30 a 50. 2001. 205 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PINTO, Neide Maria de Almeida. A construção de identidades e as formas de sociabilidade entre famílias residentes em cortiços na cidade de São Paulo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2003. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br/semint/trabalhos%202/Neide%20Maria%20de%20Almeida%20Pinto%20-%20UFV.doc>. Acesso em: 15 dez. 2004

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72. 1996.

PORTELLI, Alessandro. Debate. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 35-49, abr. 1997a.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 7-24, fev. 1997b.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997c.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na História Oral (conferência). **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-33, abr. 1997d.

PORTELLI, Alessandro (coord.). **República dos sciucià**: a Roma do pós-guerra na memória dos meninos de Dom Bosco. Tradução de Luciano Viera Machado. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; MOREIRA LEITE, Míriam L. **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia, vídeo nas ciências sociais. Campinas, S.P: Papirus, 1998.

QUAQUARELLI, Cláudia. Sociabilidades e relações afetivas entre os gêneros do universo popular. **História**: questões & debates, Curitiba, n. 30, p. 39-56. 1999.

RAJOTTE, Pierre. Les académies: entre l'hétéronomie et l'autonomie. In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec: Nota bene, 2001a. p. 227-273. (Coleção "Séminaires").

RAJOTTE, Pierre. Présentation. In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec: Nota bene, 2001b. p. 19-33. (Coleção "Séminaires").

RECUERO, Raquel da Cunha. Um estudo do capital social gerado a partir de redes sociais no orkut e nos weblogs. Disponível em: <www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/camposraquelrecuero.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2005.

REDUCINO, Marileusa de Oliveira. **Uma praça e seu entorno**: plasticidades efêmeras do urbano, Uberlândia – século XX. 2003. 197 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

REZENDE, Cláudia Barcellos. Os limites da sociabilidade: "cariocas" e "nordestinos" na Feira de São Cristóvão. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 28, 2001. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/315.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2004.

RIEDEL, Johannes. The function of sociability in the Sociology of Music and Music Education. **Journal of research in music education**. v. 12, n. 2, p. 149-158, summer. 1964.

RIVIÈRE, Carole-Anne. Le téléphone: un facteur d'intégration sociale. **Économie et Statistique**, n. 345, p. 3-29, 2001. Disponível em: <www.insee.fr/fr/ffc/docs/ffc/ES345A.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2004.

ROY, Jean. Mutation et déclin de la solidarité religieuse: la fréquentation de la Tour des Martyrs de Saint-Célestin. In: LEVASSEUR, Roger (dir). **De la sociabilité**. Québec: Boreal, 1990. p. 121-135.

SANTIAGO, Jorge P. **La musique et la ville: sociabilité et identités urbaines à Campos, Brésil**. Paris: L'Harmattan, 1998. (Série Musiques et Champ Social).

SANTOS, Selma Ferro dos. Fios que tecem memórias e tecem o cotidiano. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2003. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br/semint/trabalhos%203/Selma%20Ferro%20dos%20Santos%20UERJ.doc>. Acesso em: 20 dez. 2004

SANTOS, Selma Ferro dos. Memória, histórias de vida, imagens...In: ALVES, Nilda.; SGARBI (Org). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola, 20).

SCHUTZ, Alfred. La ejecución musical conjunta: estudio sobre las relaciones sociales. In: BRODERSEN, Arvid (comp).. **Estudios sobre teoría social**. Tradução de Nestor Míguez. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1964.

SILVA, Antônio Pereira da. O Liceu de Uberlândia. In: SILVA, Antônio Pereira da. **Histórias de Uberlândia**. Uberlândia: [s.n], 2003. p. 46-49.

SIMMEL, Georg. Sociability. In: LEVINE, Donald N. (ed). **Georg Simmel: on individuality and social forms**. Chicago: Chicago University Press, 1971. p. 127-140.

SIMMEL, Georg. O problema da Sociologia. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org). **Sociologia**. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983a. p. 59-78.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org). **Sociologia**. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983b. p. 165-181.

SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre Educação Musical. **Brasiliana**, Revista da Academia Brasileira de Música, n. 3, p. 18-25, set. 1999.

SOUZA, Jusamara. Comentário do artigo de Rudolf-Dieter Kraemer: Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 51, abr/nov. 2000.

STEVENS, Garry. **O círculo privilegiado**: fundamentos sociais da distinção arquitetônica. Tradução de Lenise Garcia Corrêa Barbosa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF; Caxias: EDUCS, 2004.

TEDESCO, João Carlos. **Georg Simmel e as sociabilidades do moderno**: uma introdução. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo (UPF), 2006.

VANDENBERGHE, Frédéric; BARROSO, Eloísa Pereira. Fragmentos de uma teoria epistemológica da modernidade. In: TEDESCO, João Carlos et al. **Georg Simmel e as sociabilidades do moderno**: uma introdução. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo (UPF), 2006. p. 159-177.

VASCONCELOS, Antônio Ângelo de. **O conservatório de música**: professores, organização e políticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. (Temas de investigação, 27).

VENANCIO, Giselle Martins. Presentes de papel: cultura escrita e sociabilidade na correspondência de Oliveira Vianna. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 28, 2001. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/308.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2004.

VIALA, Alain. Préface. In: RAJOTTE, Pierre (dir). **Lieux et réseaux de sociabilité littéraire au Québec**. Québec : Nota bene, 2001. p. 7-17. (Coleção "Séminaires").

VIDAL, Diana Gonçalves. Memória operária: um estudo de caso com a utilização do método de História Oral. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 231-242. (Série Eventos)

VIDIGAL, Luís. **Os testemunhos orais na escola**: História Oral e projectos pedagógicos. Lisboa: Edições Asa, 1996.

WAIZBORT, Leopoldo. **As aventuras de Georg Simmel**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação/Editora 34, 2000. 592 p.

FONTES

Arquivo Público Municipal

Projeto nº 280, iniciado em 10/08/1951. Cria escola de musica e dá outras providências.

Parecer ao Projeto nº 280 em 13/08/1951.

Carta ao prefeito Tubal Vilela, 28/01/1952. Prof Aymoré do Brasil.

Processo nº 505/1952. Assunto: Lélío Clélío requer instalação da Escola de Acordeon em prédio pertencente ao município.

Periódicos

Jornal Correio de Uberlândia, Uberlândia, décadas de 1940 a 1960.

Jornal O Repórter, Uberlândia, décadas de 1940 a 1963.

Jornal O Tribuna, anos de 1940 a 1943.

Revista Uberlândia Ilustrada,

Revista a Sereia

Revista Elite Magazine

Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa em História da UFU (CDHIS)

Coleção de fotos.

Coleção: Professor Milton Magalhães Porto (recortes de jornais, telegramas, cadernos de atas escolares).

Acervos privados

Álbuns fotográficos e outros documentos

Jornal Correio de Uberlândia

Correio de Uberlândia, 05/12/1940, n. 596, p. 4. **Vida Social: Cantar.**

Correio de Uberlândia, 16/04/1946, n. 1892, p. 2. **Anúncio: Escola de Música.**

Correio de Uberlândia, 22/11/1949, n. 2785, p. 3. TANGARI, A. S. **Música.**

Correio de Uberlândia, 10/06/1950, n. 2920, p. 4. SILVA, Eurico **À margem de uma audição de piano.**

Correio de Uberlândia, 17/11/1950, n. 3033, p. 1. **Concerto de piano.**

Correio de Uberlândia, 27/04/1952, n. 3395, p. 8. **Escola de acordeon.**

Correio de Uberlândia, 03/05/1952, n. 3399, p. 4. **Inauguração da Banda Municipal:** o almoço oferecido aos músicos e as outras festividades .

Correio de Uberlândia, 17/05/1952, n. 3409, p. 2. **Asilo São Vicente de Paulo:** um festival em seu benefício.

Correio de Uberlândia, 12/08/1952, n. 3471, p. 4. MARIA Teresa **A solenidade contará com a presença da Banda Municipal.**

Correio de Uberlândia, 31/08/1952, n. 3485, p. 3. **Semana da Pátria:** sua comemoração nesta cidade.

Correio de Uberlândia, 31/12/1952, n. 3571, p. 1. **Magnífico recital de Piano a 4 mãos.**

Correio de Uberlândia, 23/12/1953, n. 3819, p. 19. **Administração do Prefeito Tubal Vilela da Silva:** realizações de maior vulto.

Correio de Uberlândia, 27/05/1954, n. 3936, p. 6. **Belo gesto dos estudantes do Liceu de Uberlândia.**

Correio de Uberlândia, n. 4273, 08/12/1955, p. 6. DUARTE, Luis. **O baile do Liceu**

Correio de Uberlândia, 21/01/1956, n. 4293, p. 1. **Escola de Belas-Artes e Conservatório Musical:** Uberlândia não pode prescindir destas duas instituições, pois do contrário, vocações preciosas perderão.

Correio de Uberlândia, 31/10/1956, n. 4455, p. 1. **A nossa banda de música.**

Correio de Uberlândia, 03/07/1957, n. 4508, p. 4. **Dia 13:** Inauguração do Conservatório Musical.

Correio de Uberlândia, 13/07/1957, n. 4514, p. 1. **Inaugura-se hoje (16 horas) o Conservatório Musical:** Hoje será entregue à cidade Jardim o Conservatório

Musical de Uberlândia. - Concretiza-se através do esforço de verdadeiros amigos da cidade, nossa velha e justa aspiração.

Correio de Uberlândia, 14/07/1957, n. 4515, p. 1. **Inaugurado ontem o Conservatorio Musical de Uberlândia.**

Correio de Uberlândia, 17/07/1957, n. 4516, p. 2. De Pevi, **Vitrine.**

Correio de Uberlândia, 06/08/1957, n. 4528, p. 5. ZEQUINHA, **Televisionando notícias.**

Correio de Uberlândia, 03/10/1957, n. 4554, p. 6. **Amanha: mais um recital artistico no Uberlandia Clube.**

Correio de Uberlândia, 22/02/1958, n. 5636, p. 5. **Anúncio:** Conservatório Musical de Uberlândia.

Correio de Uberlândia, 31/05/1960, n. 8090, p. 5. CARNEIRO, Luiz Alberto. **Festival do Conservatorio de Música de Uberlândia.**

Correio de Uberlândia, 25/06/1960, n. 9002, p. 2. De Pevi, **Vitrine.**

Correio de Uberlândia, 20/11/1960, n. 9092, p. 1. **Hora de Arte Musical.**

Correio de Uberlândia, 28/02/1961, n. 9143, p. 2. De Pevi, **Vitrine.**

Correio de Uberlândia, n. 9172, 27/04/1961, p. 2. De Pevi, **Vitrine.**

Correio de Uberlândia, n. 9260, 26/10/1961, p. 4. **Vitoriosa excursão da Lira Feminina.**

Correio de Uberlândia, 16/09/1962, n. 9404, p. 8. COSTA, Marçal e FERREIRA Evangelista. **Bandinha Feminina:** História de vida de um conjunto musical da cidade.

Correio de Uberlândia, 15/11/1962, n. 9435, p. 8. **Festival de Arte hoje no Liceu.**

Correio de Uberlândia, 17/11/1962, n. 9436, p. 1. **Trapézio:** Festival do Conservatorio Musical: Sucesso no Liceu.

Correio de Uberlândia, 04/12/1962, n. 9446, p. 1. **Trapézio.**

Jornal O Repórter

O Repórter, 05/12/1942, n. 516, p. 1 e 4. **Semana da Pátria:** As brilhantes solenidades em Uberlândia.

O Repórter, 16/12/1942, n. 542, p. 4. **Ginásio e Escola Normal Oficial N. Senhora:** Foi uma nota magnífica a cerimônia do dia 13.

O Repórter, 06/09/1943, n. 711, p. 1. **Parada da Juventude: Grandiosa concentração escolar** – A cidade viveu momentos de intensa vibração – O desfile dos educandários.

O Repórter, 08/09/1943, n. 61??, p. 1 e 4. **O Dia da Juventude:** Imponente a parada do dia 5 – compareceram todos os educandários e associações esportivas de Uberlândia – cerca de cinco mil alunos e Esportistas desfilaram pela avenida.

O Repórter, 29/09/1951, n. 1.379,. **A música.**

O Repórter, 05/10/1951 n. 1.383,. Prof. PEREIRINHA. **O acordeon e sua verdadeira história**

O Repórter, 17/10/1951, n. 1.392. **Uberlândia cria uma Banda de Música.**

O Repórter, 21/12/1951, n. 1.437. **A Banda de Música Municipal.**

O Repórter, 19/12/1952, n. 1.515. **Anúncio: Escola de Acordeon dirigida pelo Prof. Pereirinha.**

O Repórter, 22/07/1953, n. 1.821. **Os alunos do Liceu regressaram a Uberlândia.**

O Repórter, 26/08/1953, n. 1.851. **Organiza-se o Conjunto Musical do Colégio Estadual.**

O Repórter, 23/11/1953, n. 1.911. **Homenageado o sr. Vitor Melazo:** a Banda de Música Municipal realizou um programa dedicado ao velho maestro.

O Repórter, 09/12/1953, n. 1.923,. **Anúncio:** Conservatório Dramático e Musical de Uberlândia.

O Repórter, 03/05/1954, n. 2.016. **2º aniversário da Banda Municipal.**

O Repórter, 09/03/1955, n. 2.214. VILELA, Tubal. **Um Conservatório de Música em Uberlândia.**

O Repórter, n. 2.471, 14/04/1956. **Coluna Social: "Noite de arte".**

O Repórter, 15/07/1957, n. 2.761, p. 1. **Conservatório de Música: SUA INAUGURAÇÃO NO SABADO.**

- O RepórterA, 24/02/1958, n. 2.967. Anúncio: **Conservatório Musical de Uberlândia.**
- O RepórterB, 24/02/1958, n. 2.967. Conservatório de Uberlândia. **SÔBRE EDUCAÇÃO MUSICAL.**
- O Repórter, 03/03/1958, n. 2.972. Anúncio: **Escola de Acordeon - HAMILTON SILVA.**
- O Repórter, 29/03/1958, n. ????. Coluna Social - **Corrida de Bicicletas.**
- O Repórter, 17/05/1958, n. 2.020. **A música na Poesia de Bilac.**
- O Repórter, 28/05/1958, n. 2.026. **Atraente tertúlia no Conservatório Musical.**
- O Repórter, 25/12/1958, n. 3.168. **Homenagem a Vitor Melazzo.**
- O Repórter, 10/01/1959, n. 3.179. **Conservatório Musical.**
- O Repórter, 08/05/1959, n. 3.257. **Noite de gala no Uberlândia Clube.**
- O Repórter, 31/07/1959, n. 3.317. **Banda de Música feminina.**
- O Repórter, 25/08/1959, n. 3.333. PAES, Lycidio. **Bandas de música.**
- O Repórter, 09/04/1960, n. 3.468. **Sociedade Conservatório Musical de Uberlândia.**
- O Repórter, 25/11/1960, n. 3.394. **Lira Feminina Uberlandense.**
- O Repórter, 12/06/1961, n. 3.747. **Retretas na Praça Tubal Vilela:** Banda Municipal alegre as noites de domingo naquele logradouro - elogios ouvidos pela reportagem.
- O Repórter, 07/04/1962, n. 3.920. APIS (Geraldo Pereira da Silva). **A BANDINHA NÃO PAROU...**
- O Repórter, 05/07/1962, n. 3.965. **Conservatório musical de Uberlândia.**
- O Repórter, n. 3.912, 22/03/1962. **Conservatório Musical.**
- O Repórter, n. 4.154, 10/08/1963. **O jornal "O Repórter" saúda a Banda Municipal de Uberlândia**

Fontes orais – entrevistas

Adélia França - entrevista realizada em 12/08/2004.

Alfredo Maria Tucci - entrevista realizada em 11/10/2005.

Beatriz Moraes Bernardes - entrevista realizada em 24/01/2006.

Carlos Gonçalves de Oliveira - entrevista realizada em 13/10/2005.

Cora Pavan Capparelli - 1ª entrevista realizada 13/08/2004.

2ª entrevista realizada 22/10/2005.

3ª entrevista realizada 15/02/2006.

Dimas de Souza Oliveira - entrevista realizada em 04/02/2006.

Eduardo Ferreira (Seu China) - entrevista realizada em 30/01/2006.

Eurípedes Melo - entrevista realizada em 28/09/2005.

Francisca Maria de Souza - entrevista realizada em 08/01/2006.

Francisco de Assis Fernandes (Seu Chico) - entrevista realizada em 07/10/2005.

Gaspar Marcelino de Oliveira - entrevista realizada em 16/02/2006.

Geralda Maria Guimarães Rodrigues - 1ª entrevista realizada em 10/10/2005.

2ª entrevista realizada em 14/10/2005.

Glauce de Aguiar Queiroz - 1ª entrevista (coletiva) realizada em 12/10/2005.

2ª entrevista realizada em 08/02/2006.

Helena Silva Moreira (Leninha) - 1ª entrevista (coletiva) realizada em 12/10/2005.

2ª entrevista realizada em 19/10/2005.

Hélio Alves Pereira (Helinho) - entrevista realizada em 27/01/2006.

José Luciano Pereira (Professor Pereirinha) - 1ª entrevista realizada em 02/07/2005.

2ª entrevista realizada em 07/02/2006.

Leida Siqueira de Assis - entrevista realizada em 11/10/2005.

Maria Aparecida Borges Oliveira - entrevista realizada em 31/01/2006.

Maria Aparecida Garcia - entrevista realizada em 31/01/2006.

Maria do Rosário Braga Pereira - entrevista realizada em 06/10/2005.

Maria Helena Mendes de Andrade - entrevista realizada em 28/01/2006.

Maria Terezinha Guimarães Guilherme - 1ª entrevista realizada em 19/10/2005.

2ª entrevista realizada em 23/01/2006.

Miracema Barbosa de Souza - 1ª entrevista (coletiva) realizada em 12/10/2005.

2ª entrevista realizada em 02/02/2006.

Nelson Gardellari - entrevista realizada em 04/02/2006.

Neusa Maria Borges - entrevista realizada em 29/09/2005.

Nicolau Sulzbeck - entrevista realizada em 20/07/2005.

Nininha Rocha - entrevista realizada em 12/07/2007.

Pedro Nazareth Barbosa (Seu Pedrinho) - entrevista realizada em 20/10/2005.

Regina Maura Morais Pena - 1ª entrevista (coletiva) realizada em 12/10/2005.

2ª entrevista realizada em 08/02/2006.

Ronaldo Nocera - entrevista realizada em 12/07/2007.

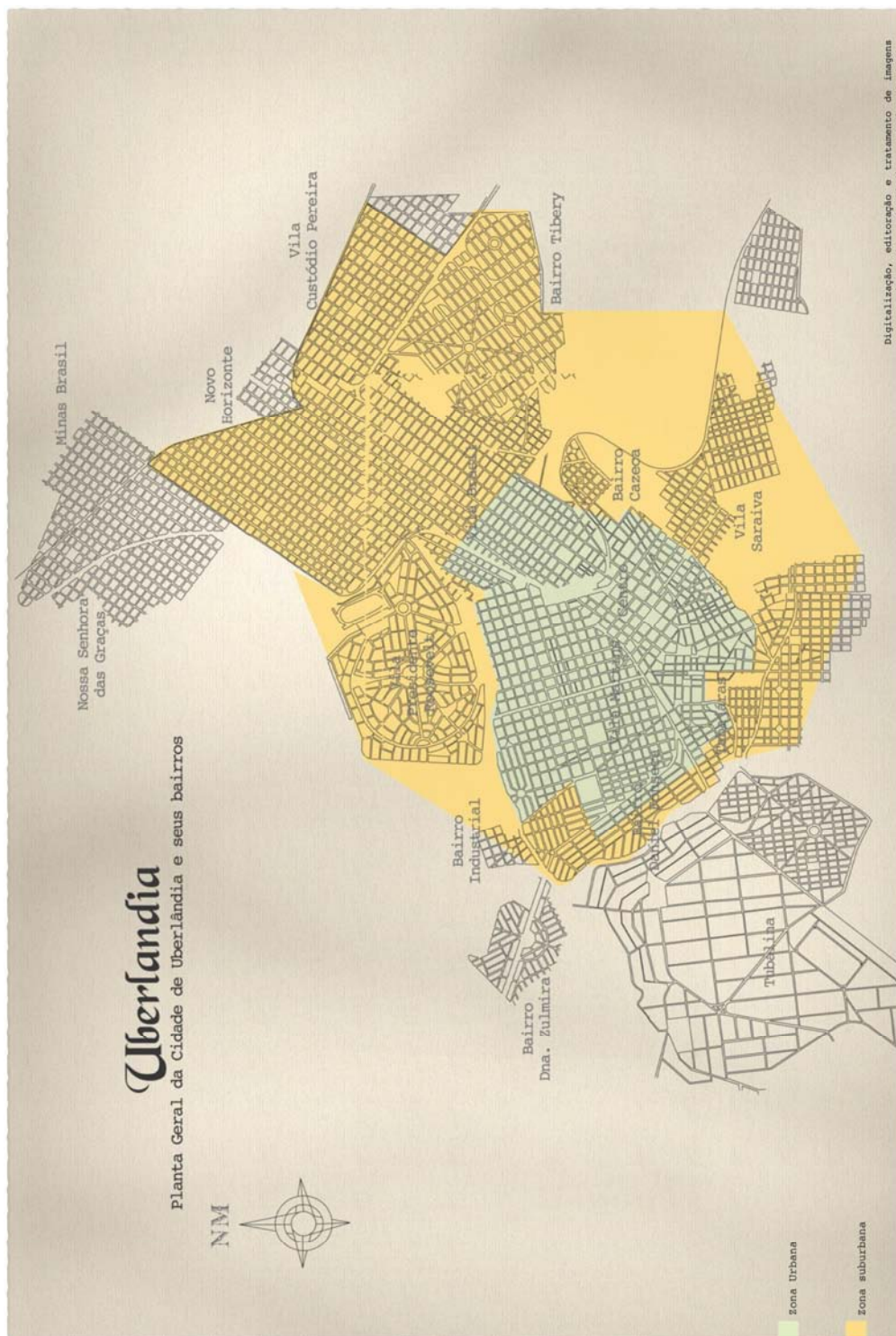
Sebastião Francisco de Souza - 1ª entrevista realizada em 07/01/2006.

2ª entrevista realizada em 12/01/2006.

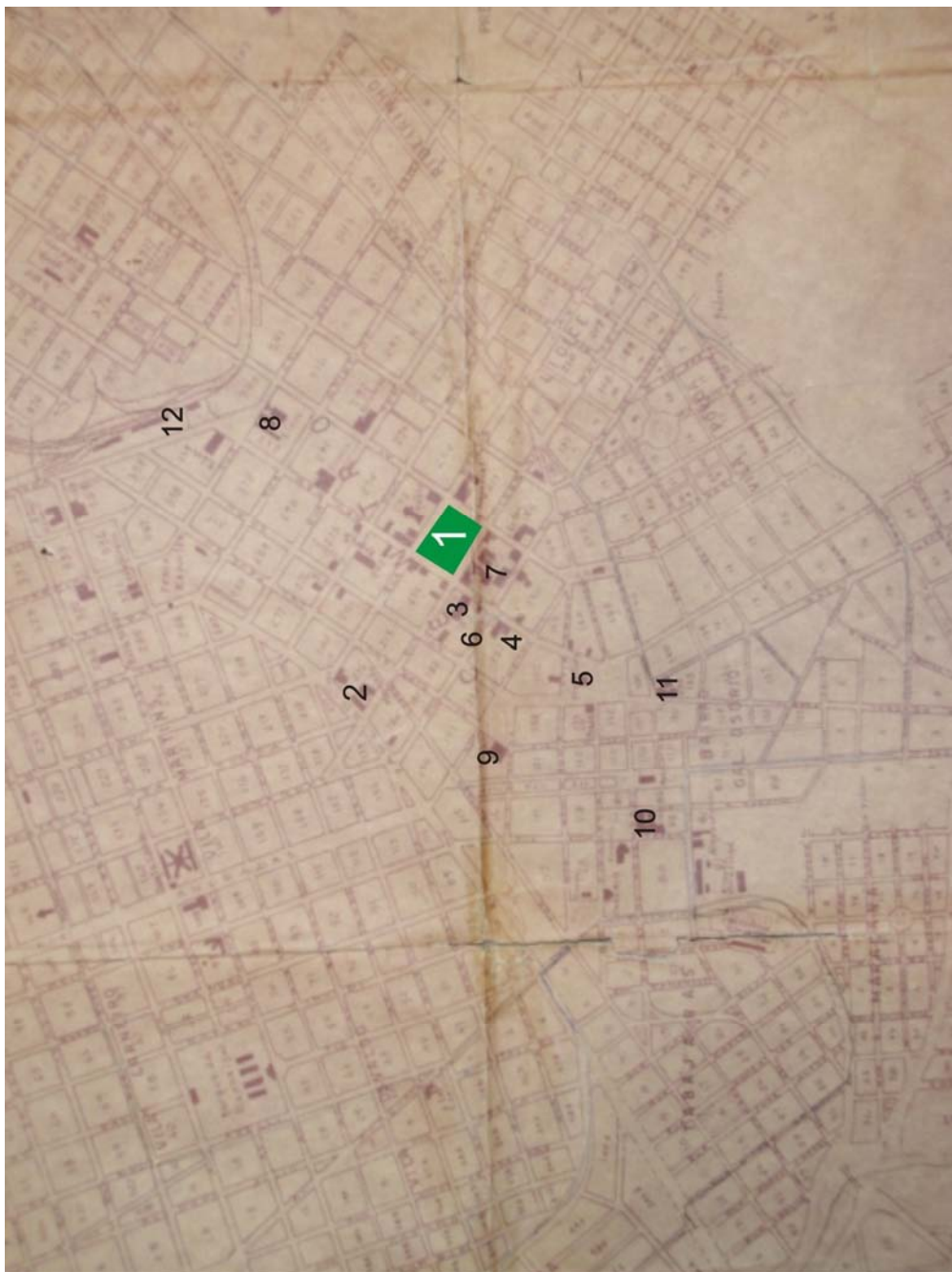
Vanilda de Fátima Rezende Garcia - 1ª entrevista realizada em 26/01/2006.

2ª entrevista realizada em 09/02/2006.

APÊNDICE A



Mapa elaborado por uma equipe técnica contratada pelo prefeito Tubal Vilela na década de 1950, que projetou, em um Plano de Urbanização, ações para expansão da cidade. Esse mapa faz parte do Arquivo Público Municipal de Uberlândia e digitalizado por Lopes (2002).



- 1 – Praça da República – atual Praça Tubal Vilela
- 2 – Mercado Público Municipal
- 3 – Cine Teatro Uberlândia
- 4 – Bar da Mineira
- 5 – Prefeitura e atual Praça Clarimundo Carneiro
- 6 – Rua Santos Dumont
- 7 – Uberlândia Clube
- 8 – Colégio Liceu de Uberlândia
- 9 – Escola Estadual de Uberlândia
- 10 – Colégio Nossa Senhora das Lágrimas
- 11 – Colégio Brasil Central
- 12 – Estação Mogiana – atual Praça Sérgio Pacheco

APÊNDICE B

Roteiro da Entrevista: um exemplo

Cabeçalho

Dia da entrevista:
Nascimento:
Local:
Endereço:
Telefone:
Dia da semana:
Hora:
Duração:
Meio de gravação:
Qualidade da gravação:
Data da transcrição:
Palavras chave:

A Pessoais

- Onde você estudou música? Quando você começou? Fale sobre sua vida como musicista.
- Com quem você estudou? Porque você parou de estudar com seu professor?

B Sobre o ensino de música na cidade

- Onde se estudava música na cidade? Existiam outros lugares? O que você sabe desses outros lugares?
- Que ambientes musicais você freqüentava? Quem freqüentava com você esses lugares? Existiam outros lugares? Quais eram? De que forma você tomou conhecimento deles?

C A aula de música nas escolas

- Como era a aula de música nas escolas? Onde você estudava? Com quem estudava? Como eram as aulas? O que se estudava na aula de música? Você

participava dos eventos musicais realizados pela escola? Quem convidava? Quando isso acontecia?

D Sobre a organização e estrutura do grupo

- Qual o motivo da criação da Lira Feminina?
- Quem podia tocar na Banda Lira Feminina? Quando entravam? Por que saíam do grupo? As componentes podiam ou não participar ou estudar música em outros lugares na cidade?
- Quem definia a participação das meninas na Lira Feminina?
- O que elas tinham que saber para fazer parte?
- Até que idade as meninas participavam da Lira?
- Como era feita a escolha dos instrumentos? O que era levado em consideração?

E Ensino/aprendizagem no espaço

- Como e porque você foi participar da Banda Lira Feminina?
- O que era tocar na Lira Feminina? Como as meninas se relacionavam entre si? Como isso se dava? Havia algum tipo aproximação entre as meninas fora da Lira Feminina? Quando? Por que? De que forma isso se dava?
- Como se ensinava música na Lira Feminina? O que vocês aprendiam? - Como isso estava organizado?
- Quem escolhia o repertório? Quando vocês tocavam um repertório ou outro?
- Quem fazia os arranjos do repertório? Como as partes eram distribuídas entre as meninas?
- Onde eram os ensaios do repertório que era tocado pela Lira Feminina? Quando eles aconteciam? E como eram? Quem dirigia esses ensaios? Como o repertório era ensinado?
- Qual a ligação com o maestro? Como isso se dava? Existia algum tipo e contato entre vocês fora da Lira Feminina? Que contato era esse? Você tinham algum contato, via o professor, com outros alunos e professores de música da cidade?

Redes de sociabilidade

- Quem e como era o apoio das pessoas à Lira Feminina
- Como a Lira Feminina era vista na cidade?
- Como viam vocês como mulheres tocando na cidade? Como isso era para você?
- Onde e quando a Banda Lira Feminina tocava na cidade? Como era participar desses eventos na cidade? Como se preparavam para esses eventos? Alguém acompanhava vocês nessas apresentações? Essas pessoas que acompanhavam faziam o quê?
- Como o trabalho era divulgado? Como vocês eram chamadas para tocar?
- Existia algum contato com outros grupos musicais na cidade? De que forma era esse contato? Tocavam juntos ou não? Por que? O que tocavam?
- Como era tocar com outros grupos musicais na cidade?

G Outras perguntas

- Quem mais participava desse grupo?
- Quem você me indicaria para que eu falasse?

APÊNDICE C**CARTA DE CESSÃO**

Eu, _____, RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia _____ para Lilia Neves Gonçalves, portadora do _____ estudante do PPG-Música da UFRGS que pesquisa sobre *O ensino/aprendizagem musicais em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960*. Essas entrevistas poderão ser utilizadas integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores brasileiros devidamente autorizados.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas.

Uberlândia, _____

Nome